

16

E-DISERTACIJA

Ljiljana Knežević

**RAZVIJANJE VEŠTINE
USMENOG IZLAGANJA
U UNIVERZITETSKOJ
NASTAVI ENGLESKOG
JEZIKA**

Novi Sad, 2019.



Ljiljana Knežević

**RAZVIJANJE VEŠTINE
USMENOG IZLAGANJA U
UNIVERZITETSKOJ NASTAVI
ENGLISKOG JEZIKA**



NAPOMENA O AUTORSKOM PRAVU:

Nijedan deo ove publikacije ne može se preštampati, reprodukovati ili upotrebiti u bilo kom obliku bez pisanog odobrenja autora, kao nosioca autorskog prava.

COPYRIGHT NOTICE:

No part of this publication may be reprinted, reproduced or utilized in any form without permission in writing from the author, as the holder of the copyright.

Ova monografija proistekla je iz teksta doktorske disertacije, pod naslovom *Uticaj veštine usmenog izlaganja u nastavi engleskog jezika na razvoj kognitivnih strategija studenata*, koja je odbranjena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, dana 1. februara 2013. godine, pred komisijom u sastavu:

- (1) Doc. dr Gordana Petričić, mentor, Filozofski fakultet, Novi Sad,
- (2) Prof. dr Predrag Novakov, Filozofski fakultet, Novi Sad,
- (3) Doc. dr Katarina Rasulić, Filološki fakultet, Beograd.

Saglasnost za objavljivanje monografije dalo je Nastavno-naučno veće Filozofskog fakulteta, na sednici održanoj dana 9. novembra 2018. godine.

RAZVIJANJE VEŠTINE USMENOG IZLAGANJA U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

Apstrakt

Ova monografija bavi se razvijanjem veštine usmenog izlaganja u nastavi engleskog jezika kao specifične akademske veštine nezaobilazne u savremenoj nastavi stranog jezika na univerzitetu. Koncept razvijanja pomenute veštine utemeljen je na načelima kognitivne teorije učenja po kojoj se tokom usvajanja gradiva učenik, između ostalog, služi i nizom posebnih postupaka, misli i radnji, pomoću kojih efikasnije ostvaruje cilj učenja. U oblasti primenjene lingvistike ti postupci su poznati kao „strategije učenja jezika”, u okviru kojih razlikujemo „kognitivne strategije” kao različite mentalne procese kojima se učenici služe tokom obrade nastavnih sadržaja i „metakognitivne strategije”, postupke kojima kontrolišu i upravljaju procesom učenja. U svetlu savremenih istraživanja u okviru primenjene lingvistike pažnja je usmerena i na mogućnost prenošenja strategija zastupljenih u okviru jednog jezičkog zadatka na kasnije izvršavanje novih, sličnih zadataka. S tim u vezi, cilj istraživanja opisanog u ovoj monografiji dvojake je prirode: utvrditi u kojoj meri nastavni proces koncipiran na podsticanju upotrebe pomenutih tipova strategija doprinosi boljem izvođenju zadatka usmenog izlaganja u nastavi engleskog jezika na nematičnom fakultetu, kao i ispitati mogućnost prenošenja razvijanih strategija na obavljanje zadatka usmenog izlaganja kasnije, odnosno za potrebe jednog stručnog predmeta u daljem toku studija.

Istraživanje je sprovedeno sa studentima Prirodno-matematičkog fakulteta u Novom Sadu, obuhvatilo je period od dve akademske godine i podrazumevalo rad u dve faze. U prvoj fazi istraživanja, sprovedenoj u okviru nastave engleskog jezika, sa studentima koji su činili eksperimentalnu grupu uvežbavani su posebno pripremljeni zadaci za pripremu i izvođenje usmenog izlaganja na proizvoljno odabranu temu iz struke. Zadaci su formulisani tako da konstantnim i aktivnim učešćem ispitanika na njihovom

rešavanju podrazumevaju specifičan način pristupanja pripremi i izvođenju zadatka usmenog izlaganja, pri čemu je takav sistem rada dovoljno kognitivno podsticajan za razvijanje niza strategija ove vrste. Po završetku nastavnog procesa, ispitanici eksperimentalne grupe zabeležili su bolje rezultate u izlaganjima na engleskom jeziku u odnosu na kolege iz kontrolne grupe, sa kojima je rad podrazumevao pravila preskriptivnog tipa o tome kako pripremiti izlaganje i šta izbegavati. Prednost eksperimentalne grupe potvrđena je statistički značajnom razlikom na nivou $p < 0,05$ primenom Mann-Whitneyjevog U-testa.

U drugoj fazi istraživanja ispitivan je uticaj primenjenog programa na kasnija izlaganja istih studenata za potrebe jednog stručnog predmeta. Zbog potrebe ispitivanja načina razmišljanja i svih mentalnih postupaka kojima su se ispitanici rukovali, u ovoj fazi bio je zastupljen i kvalitativni tip istraživanja zasnovan na analizi transkripata intervju i beležaka studenata nastalih tokom njihove pripreme za izlaganje. Detaljna analiza ovog materijala govori da se studenti eksperimentalne grupe služe znatno većim i raznovrsnijim repertoarom kognitivnih strategija u odnosu na kolege iz kontrolne grupe i da veliki deo tih strategija podrazumeva postupke iz prethodne faze. Rezultati su ukazali i na to da se eksperimentalna grupa takođe služi znatno većim brojem metakognitivnih strategija. Kvantitativni rezultati u vidu ocena izlaganja idu u prilog kvalitativnoj analizi jer pokazuju da je eksperimentalna grupa postigla bolji rezultat.

Rezultati istraživanja upućuju na to da se veština usmenog izlaganja može znatno pospešiti pristupom koji podstiče razvoj kognitivnih i metakognitivnih strategija, kao i da takav način rada utiče ne samo na neposredno izvršavanje zadatka izlaganja u nastavi stranog jezika već i na kasnije situacije u kojima ova veština dolazi do izražaja.

Ključne reči: veština usmenog izlaganja, nastava engleskog jezika na nema-tičnom fakultetu, kognitivne strategije, metakognitivne strategije, akadem-ske veštine, transfer učenja.

DEVELOPMENT OF ORAL PRESENTATION SKILLS IN UNIVERSITY TEACHING OF ENGLISH

Abstract

This book focuses on the development of oral presentation skill as one of the basic academic skills incorporated in modern English for Academic Purposes courses. The concept upon which this skill is developed relies on cognitive learning theory and suggests that during the process of learning, the learner employs a number of special operations, actions and thoughts that help them reach the learning objective in a more efficient way. In the field of applied linguistics these operations are known as 'learning strategies' and among other types, include so called 'cognitive strategies' i.e. various mental activities employed during the process of acquiring and storing the information and 'metacognitive strategies' or operations that help the learner control and manage the learning process. Recent research in this field has focused on the transferability of strategies to new, similar tasks and situations. Therefore, the aim of the present study is twofold: to determine the efficacy of an approach that encourages the use of cognitive strategies in giving oral presentations in an English for academic purposes course and to examine their transferability to a new task of giving presentation in a subject-specific course.

The investigation was conducted with students of Faculty of Sciences in Novi Sad, it included two academic years and was divided in two stages. During the first stage, the experimental group prepared for giving a presentation in English on a selected science-related topic by completing a number of specially designed tasks for developing presentation skills. The tasks were supposed to encourage students' active involvement and participation by an approach that stimulated the use of cognitive strategies. At the end of the course, the students of the experimental group achieved higher grades in oral presentation assessment than the students of the control group. The

difference has proved to be statistically significant at level $p < 0.05$ by applying Mann-Whitney U test.

The second stage of the investigation focused on the influence of the applied approach on oral presentations that the students were to give in one of their subject specific courses. Since it was necessary to analyse the mental processes employed by the students during their presentation task, a qualitative method of data analysis was applied. It included the analysis of interview transcripts as well as the notes that the students took while preparing for the presentation. The analysis of these materials suggested that the experimental group used a broader range of cognitive strategies than their peers in the control group and that many of the strategies were directly related to the activities in the previous stage of the investigation. In addition, the results showed that the experimental group also made use of a greater number of metacognitive strategies. The quantitative results obtained on the basis of the presentation assessment supported the qualitative findings as the grades of the experimental group were significantly higher.

The overall results of the study suggest that oral presentation skills can be considerably improved by employing activities that encourage the use of both cognitive and metacognitive strategies. Such an approach, as these results show, is not only of benefit to foreign language courses, but also to other situations in academic environment where oral presentations are to be given.

Key words: oral presentation skill, English for Academic Purposes, cognitive strategies, metacognitive strategies, study skills, transfer of learning.

SADRŽAJ

PREDGOVOR	13
1. UVODNA RAZMATRANJA	15
1.1. Usmeno izlaganje: opšta određenja	15
1.2. Predmet i ciljevi istraživanja	18
1.3. Organizacija daljeg izlaganja.....	20
2. AKADEMSKI DISKURS I AKADEMSKE VEŠTINE: TEORIJSKO- -METODOLOŠKI OKVIR.....	23
2.1. Engleski akademski diskurs.....	23
2.1.1. Pisani i govorni akademski diskurs	25
2.1.2. Akademski žanrovi	27
2.1.3. Usmeno izlaganje studenata kao akademski žanr.....	29
2.1.3.1. Organizacija usmenog izlaganja	31
2.1.3.2. Kohezivna sredstva u usmenom izlaganju	33
2.1.3.3. Stepeni formalnosti usmenog izlaganja	35
2.1.3.4. Nejezički elementi usmenog izlaganja	37
2.2. Akademске veštine i univerzitetska nastava engleskog jezika	39
2.2.1. Veština usmenog izlaganja	41
2.2.1.1. Nastavne aktivnosti za razvijanje veštine usmenog izlaganja studenata	43
2.2.1.2. Ocenjivanje usmenog izlaganja studenata	45
2.3. Rekapitulacija	47
3. KOGNITIVNI PRISTUP UČENJU STRANOG JEZIKA	49
3.1. Kognitivna teorija učenja.....	49
3.2. Kognitivna teorija i učenje stranog jezika	51
3.2.1. Međujezički model	52

3.2.2. Model Ellen Bialystok.....	53
3.2.3. Andersonov model adaptivne kontrole misli.....	54
3.2.4. Model obrade informacija	55
3.2.5. Sternov model učenja stranog jezika	56
3.3. Strategije učenja stranog jezika	57
3.3.1. Istraživanja o upotrebi strategija u nastavi stranog jezika	61
3.3.2. Transfer strategija u nastavi stranog jezika	63
3.3.3. Tipologizacija strategija učenja stranog jezika.....	65
3.3.3.1. Kognitivne strategije	68
3.3.3.2. Metakognitivne strategije.....	72
3.4. Rekapitulacija	75
4. TRANSFER UČENJA.....	77
4.1. Teorijska određenja.....	77
4.2. Transfer u učenju stranog jezika	79
4.3. Transfer učenja pri razvijanju akademskih vještina u nastavi	82
4.4. Rekapitulacija	83
5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE	85
5.1. Značaj istraživanja	85
5.2. Ciljevi i hipoteze istraživanja	86
5.3. Prva faza istraživanja: tehnika istraživanja	87
5.3.1. Struktura ispitanika.....	87
5.3.2. Opis novopredloženog programa iz predmeta Engleski jezik.....	94
5.3.3. Rad sa eksperimentalnom grupom	97
5.3.3.1. Zadaci u vezi sa sadržajem izlaganja	98
5.3.3.2. Zadaci u vezi sa organizacijom izlaganja.....	101
5.3.3.3. Zadaci u vezi sa vizuelnim sredstvima u izlaganju...	105
5.3.3.4. Zadaci u vezi sa jezičkim elementima i načinom izlaganja	108
5.3.4. Merni instrument: struktura i sadržaj	109

5.3.5. Analiza podataka	114
5.3.6. Rezultati prve faze istraživanja	114
5.3.7. Kritički osvrt na rezultate prve faze istraživanja	120
5.4. Druga faza istraživanja: tehnika istraživanja	123
5.4.1. Naturalističko istraživanje	125
5.4.1.1. Valjanost i pouzdanost metodologije	127
5.4.1.2. Triangulacija	128
5.4.2. Struktura ispitanika	130
5.4.3. Opis zadatka usmenog izlaganja iz predmeta Uporedna anatomija i sistematika hordata	132
5.4.4. Prikupljanje podataka	134
5.4.5. Analiza podataka	138
5.4.6. Rezultati druge faze istraživanja: kvalitativna i kvantitativna analiza	139
5.4.6.1. Sadržaj izlaganja	139
5.4.6.2. Organizacija izlaganja	148
5.4.6.3. Vizuelna sredstva	157
5.4.6.4. Način izlaganja	165
5.4.7. Kritički osvrt na rezultate druge faze istraživanja	170
5.5. Rekapitulacija	179
6. ZAVRŠNA RAZMATRANJA	181
6.1. Pregled rezultata istraživanja	181
6.2. Zaključci istraživanja	182
6.3. Implikacije istraživanja	184
LITERATURA	187
DODATAK 1: Obrasci za evaluaciju usmenog izlaganja u nastavi engleskog kao stranog jezika – pregled	203
DODATAK 2: Odabrani spisak elektronskih izvora posvećenih razvijanju veštine usmenog izlaganja	208

DODATAK 3: Test za utvrđivanje nivoa znanja engleskog jezika na početku istraživanja	209
DODATAK 4: Anketni listić podeljen ispitanicima pred početak istraživanja.....	213
DODATAK 5: Formular za evaluaciju usmenog izlaganja studenata.....	215
DODATAK 6: Upitnik o zadatku usmenog izlaganja iz predmeta Uporedna anatomija i sistematika hordata	217
DODATAK 7: Evaluacija usmenog izlaganja – upitnik za profesora.....	219
DODATAK 8: Transkript reprezentativnog intervjua sprovedenog za potrebe istraživanja.....	221

PREDGOVOR

Ideja za sprovođenje istraživanja opisanog u ovoj monografiji ponikla je u samoj nastavnoj praksi. Odslušavši prva usmena izlaganja studenata u okviru nastave engleskog jezika koju držim na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu, shvatila sam da dobro izlaganje podrazumeva mnogo više od pravilne upotrebe gramatičkih struktura, bogatog fonda reči i njihovog valjanog izbora, kao i od lepog izgovora. Istovremeno, prisustvujući i sama naučnim skupovima i odbranama diplomskih radova, kao i u razgovoru s kolegama, nastavnicima stručnih predmeta, saznala sam da i prilikom izlaganja na maternjem jeziku kod studenata postoje poteškoće u predstavljanju ideja, izboru i organizaciji sadržaja, načinu prezentovanja itd. Otuda se javila pomisao da bi bilo zanimljivo ispitati da li priprema studenata za uspešna izlaganja u okviru nastave engleskog jezika ima uticaja i na njihova kasnija izlaganja, ne samo na stranom, već i na maternjem jeziku. Ovakvu zamisao je potom trebalo uobličiti u dobro osmišljeno i metodološki valjano sprovedeno istraživanje. U tome mi je svesrdno pomogla moja mentorka, doc. dr Gordana Petričić, koja me je uputila u jedan za mene do tada nepoznati svet istraživačkog rada, u kvalitativno istraživanje. Zbog toga sam joj neizmerno zahvalna. Veliku zahvalnost dugujem i kolegici doc. dr Desanki Kostić sa Departmana za biologiju i ekologiju Prirodno-matematičkog fakulteta u Novom Sadu, u okviru čijeg predmeta je protekla jedna faza ovog istraživanja i bez čije pomoći postojeća koncepcija ovog istraživanja zasigurno ne bi bila moguća. Što se pak ove monografije tiče, veliku zahvalnost za uloženo vreme u čitanju i korisne komentare i sugestije upućujem recenzentkinjama prof. dr Nadeždi Silaški, prof. dr Tatjani Glušac i doc. dr Vesni Bogdanović, kao i uredniku ove edicije, prof. dr Tvrtku Prčiću. Kako to biva u poduhvatima bilo koje vrste kojih se prihvatimo, razumevanje i podrška bližnjih važniji su od svega. Na tome zahvaljujem svojoj porodici.

U Novom Sadu, oktobra 2018. godine

Ljiljana Knežević

1. UVODNA RAZMATRANJA

Ova monografija bavi se razvijanjem veštine usmenog izlaganja u nastavi na univerzitetu, tačnije – razvijanjem ove veštine u nastavi engleskog kao stranog jezika na nefilološkom fakultetu i uticajem primenjenog programa rada na kasnija izlaganja studenata u okviru jednog stručnog predmeta. Budući da je pojam „usmeno izlaganje” ključan za ovu publikaciju, na samom početku reći ćemo nešto više o njemu.

1.1. Usmeno izlaganje: opšta određenja

Jedna od osnovnih karakteristika modernog društva jeste poboljšanje i unapređenje komunikacije, tj. razmene informacija. Zahvaljujući razvoju nauke, a ponajviše oblasti informacionih tehnologija, novi načini i sredstva komunikacije u današnje vreme čine ovu aktivnost bržom i pristupačnijom nego ikada. Savremeni način života podrazumeva lako i brzo uspostavljanje kontakta među pojedincima, kako pisanim putem, tako i usmeno. Kada je reč o usmenoj komunikaciji, odnosno komunikaciji putem govora, možemo konstatovati da je ona prisutna u različitim sferama života: u medijima, poslovanju i trgovini, nauci, obrazovanju, kulturi, politici, zabavi... Tehnička dostignuća danas omogućavaju direktnu usmenu razmenu informacija sa ogromne fizičke udaljenosti. Zbog svega navedenog, čini se, dobre komunikacijske veštine predstavljaju jednu od neophodnih sposobnosti za uspešno profesionalno delovanje, te zato ne čudi činjenica da se ova sposobnost sve više traži u konkursima za radno mesto, stručno usavršavanje ili stipendiju, i stoga sve češće navodi u biografijama kandidata.

Kao jedan od oblika usmene komunikacije danas je sve prisutnije usmeno izlaganje, odnosno govor pred manjim ili većim auditorijumom. Svrha i razlozi izlaganja su šaroliki i odslikavaju različite sfere života u kojima se ovaj vid komunikacije praktikuje – promovisanje proizvoda i usluga, uspostavljanje poslovne i naučne saradnje, razmena naučnih znanja

i iskustava, edukacija, politička promocija... I dok neki s lakoćom izlažu u javnosti i deluju kao rođeni govornici, za druge ovaj čin predstavlja izuzetno težak i neprijatan zadatak koji izaziva tremu i strah. Ono što je svakako ohrabrujuće za sve one koji spadaju u drugopomenutu grupu jeste činjenica da usmeno izlaganje predstavlja govorni čin koji se unapred može isplanirati, pripremiti i uvežbati, pod uslovom da se zna o čemu treba voditi računa i na koji način pristupiti datom zadatku. Istraživanja pokazuju da odgovarajuća tehnika disanja može umanjiti tremu i strah za 15%, opšte mentalno stanje za 10%, dok preostalih 75% čini upravo dobra priprema i vežba (Laskowski 2002 u Životić Vanović 2005: 841). Odgovor na pitanje šta čini dobru prezentaciju i kako je pripremiti danas daju mnoge oblasti koje se na jedan ili drugi način bave ovim oblikom usmene komunikacije. Tako, osim sa aspekta komunikologije, usmeno izlaganje se posmatra i sa stanovišta psihologije, budući da govor pred auditorijumom, kao i zarad određene reakcije tog auditorijuma, podrazumeva čitav niz psiholoških faktora. Pošto se realizuje upotrebom jezika, usmenim izlaganjem se, naravno, bavi i lingvistika. U ovoj monografiji, pak, pažnja je usmerena na usmeno izlaganje kao jezičku veštinu zastupljenu u nastavi stranog jezika, što podrazumeva polje primenjene lingvistike.¹ Preciznije rečeno, ova knjiga bavi se razvijanjem veštine usmenog izlaganja u okviru nastave engleskog kao stranog jezika za studente na nefilološkom fakultetu, kao i efektima ove nastave na uspešnost u kasnijim izlaganjima tokom studija. S tim u vezi, kontekst u kojem se usmeno izlaganje odvija jeste akademsko okruženje, odnosno izlaganje za potrebe nastave tokom studija na univerzitetu.

Mnogobrojne su situacije u kojima je potrebno usmeno izlagati na neku od stručnih tema u akademskom okruženju: odbrana seminarskog, diplomskog ili masterskog rada, ili doktorske disertacije; predstavljanje dela gradiva ili samostalnog istraživanja u nastavi, na konferenciji ili nekom drugom skupu; predstavljanje stručnog rada, ili pak svoje zemlje i studija na studijskoj praksi ili programima razmene studenata. Kao što se može primetiti, ove situacije mogu podrazumevati izlaganja i na maternjem i na stranom jeziku. Kada je reč o komunikaciji na međunarodnom nivou, dobro je

¹ Termin „primenjena lingvistika” odnosi se na različite oblasti, kao što su učenje i nastava stranog jezika, prevođenje, leksikografija i sl. Budući da se ovaj rad bazira na istraživanju iz oblasti nastave engleskog kao stranog jezika, pod terminom „primenjena lingvistika” u daljem toku rada podrazumevaćemo domen učenja stranog jezika.

poznata činjenica da se ona danas zasniva na upotrebi jednog stranog jezika – engleskog. Dominacija ovog jezika očigledna je u svim sferama društva, pa tako i u nauci i univerzitetском obrazovanju. Sve veća zastupljenost ovog jezika usled potrebe za razmenom iskustva i naučnog znanja doprinela je tome da sve više studenata i naučnih radnika mora da savlada konvencije formalne upotrebe engleskog jezika zastupljene u akademskom okruženju. S druge pak strane, sve veća komunikacija na međunarodnom nivou uslovi-la je da se engleski jezik danas u okviru naučne i stručne saradnje javlja kao *lingua franca* i kao takav poseduje određene specifičnosti koje u pojedinim segmentima odstupaju od važećih normi izvornih govornika engleskog jezika (Jenkins 2006, 2009; Mauranen 2007; Seidlhofer 2005). Jezici u kontaktu, tako, danas čine da komunikacija u oblasti akademskog obrazovanja i naučne saradnje podrazumeva upotrebu uobičajenih, manje-više univerzalnih oblika i formi koje možemo prepoznati, recimo, u strukturi naučnog rada, ili pak usmenog izlaganja. S tim u vezi, Mauranen (2007) i navodi da se upravo akademski žanrovi, tj. konvencionalizovani oblici komunikacije u akademskim krugovima, ponajviše odlikuju internacionalnošću. Ovakav stav prisutan je danas i u nastavi engleskog kao stranog jezika, gde se „koncept izvornog govornika kao savršenog jezičkog modela više ne smatra neophodnim za postizanje visokog nivoa jezičke kompetencije” (Barrett i Liu 2016: 1229). Umesto toga, akcenat je na postizanju funkcionalne izvornosti (engl. *functional nativeness*), koja se bazira na efektnoj i tečnoj komunikaciji u datoj situaciji (Mauranen i dr. 2010).

U našoj sredini reforma nastavne prakse na univerzitetu i uvođenje savremenog, interaktivnog koncepta koji podrazumeva učešće studenata u procesu nastave doveli su do češće zastupljenosti zadatka usmenog izlaganja. Međutim, i pored sve veće važnosti ove veštine, praksa ukazuje na to da studenti ne dobijaju gotovo nikakvu obuku u pogledu izvođenja usmenih izlaganja, kako u nastavi na univerzitetu, tako i u prethodnom delu školovanja, tj. u srednjoj školi. To ilustruju rezultati interne ankete koja se od akademske 2008/2009. godine sprovodi među studentima I i II godine Prirodno-matematičkog fakulteta u Novom Sadu. Podaci govore da je nešto više od 50% studenata imalo priliku da izlaže javno, najčešće u okviru nastave u srednjoj školi, ali da najveći deo njih prethodno nije imao nikakvu obuku u vezi sa ovom veštinom. No, izgleda da u ovome nismo usamljen slučaj. Slične podatke navodi i Zareva (2009), koja konstatuje da studenti

najčešće dobijaju zadatak usmenog izlaganja bez prethodne pripreme i da se stiče utisak da profesori naprosto polaze od stava da studenti već „znaju” kako treba izlagati, ili na osnovu prethodnog iskustva slične vrste, ili po uzoru na već iskusne izlagače, najčešće same profesore (Zareva 2009: 56). Ovo sve navodi na zaključak da je osposobljavanje studenata za uspešno usmeno izlaganje u akademskom okruženju prilično zapostavljeno u redovnom sistemu obrazovanja, uprkos činjenici da je ova veština često prisutna u nastavnoj praksi.

Imajući u vidu sve navedene razloge, odlučili smo da predmet istraživanja u ovoj monografiji upravo bude razvijanje veštine usmenog izlaganja za akademske potrebe. O predmetu i ciljevima istraživanja detaljnije govori naredni deo uvodnog poglavlja.

1.2. Predmet i ciljevi istraživanja

Predmet istraživanja predstavljenog u ovoj monografiji jeste uspešnost posebno koncipiranog programa za razvijanje veštine usmenog izlaganja potrebne tokom studija na našim fakultetima. Program je sproveden u okviru nastave engleskog jezika za studente nefilološkog profila i zasniva se na razvijanju kognitivnog domena, tj. čitavog niza mentalnih postupaka zastupljenih kako tokom pripreme, tako i za vreme samog izlaganja. Ovi postupci podrazumevaju kritički i logički način razmišljanja i obezbeđuju postizanje uspešnog i efektnog usmenog izlaganja. Pod terminom „efektno izlaganje” podrazumevamo usmeno prezentovanje kojim je u potpunosti ostvarena svrha izlaganja u akademskom okruženju – da informiše, podučiti, zainteresuje i podstakne na razmišljanje prisutni auditorijum.

Budući da se u savremenoj nastavi uopšte, pa tako i nastavi stranog jezika, dobrim delom insistira na podsticanju kognicije, tačnije mentalnih procesa kojima se učenik² služi tokom učenja, program korišćen u ovom istraživanju imao je cilj da razvije čitav niz postupaka i radnji koje će doprineti da izlaganje bude efektno. Ti mentalni postupci i radnje usmereni ka što boljem i uspešnijem izvršavanju jezičkog zadatka u literaturi iz oblasti pri-

² U ovoj monografiji koristimo termine i „učenik” i „student”. Prvi termin koristimo kada govorimo o učenju jezika uopšte, dok prilikom opisa sprovedenog istraživanja koristimo termin „student”.

menjene lingvistike nazivaju se kognitivnim strategijama učenja. Ukoliko su ovi postupci usmereni ka regulisanju i usmeravanju samog toka učenja, govorimo o metakognitivnim strategijama učenja. Predmet ovde predstavljenog istraživanja uključivao je razvijanje niza kognitivnih i metakognitivnih strategija, u ovom slučaju shvaćenih kao dve vrlo bliske i srodne grupe strategija učenja.

Istraživanja iz oblasti primenjene lingvistike govore o tome da razvijanje i podsticanje upotrebe kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja daju bolje rezultate u savladavanju stranog jezika (Arden-Close 1993; Carrell 1989; Cohen 1998; Cohen i Aphek 1981; Gu i Johnson 1996; Knežević 2012, 2014; Nakatani 2005; O'Maley i Chamot 1990; Radić-Bojanić 2010; Rost i Ross 1991; Vandergrift 1997, 2003). Savladane jednom, ove strategije mogu se prenositi na nove zadatke i situacije (Chamot 2004; Knežević 2015; Oxford 1990). Međutim, dok su istraživanja o vrstama ovih postupaka i njihovom uticaju na uspešnost savladavanja određenih jezičkih veština i elemenata stranog jezika mnogobrojna, transfer strategija na nove, slične zadatke i situacije do sada nije ozbiljnije ispitivan u domenu nastave jezika (Chamot 2004). Imajući upravo ovo u vidu, odlučili smo da u ovom istraživanju ispitamo efikasnost već pomenutog programa za razvijanje veštine usmenog izlaganja i sa aspekta njegove primenljivosti u kasnijim, sličnim situacijama tokom studija, kada se od studenata očekuje da usmeno izlažu. Uzimajući u obzir sve do sada rečeno, možemo reći da je eksperimentalno istraživanje imalo za cilj sledeće:

- Ispitati efikasnost programa za unapređenje veštine usmenog izlaganja zasnovanog na razvijanju kognitivnih i metakognitivnih strategija u univerzitetškoj nastavi engleskog jezika za studente nefilološkog profila;
- Ispitati uticaj pomenutog programa u vidu transfera razvijanih strategija na kasnija usmena izlaganja studenata.

Shodno postavljenim ciljevima, istraživanje je sprovedeno u dve faze: prva faza se odvijala u okviru nastave engleskog jezika, dok je druga faza podrazumevala praćenje pripreme i uspešnosti izlaganja studenata u okviru jednog stručnog predmeta u narednom semestru studija. Ovakva koncepcija nametnula je potrebu za primenom dva metodološka pristupa: kvantitativnog tipa ispitivanja u prvoj fazi, i kombinovanog tipa, tj. upotrebe i kvantitativnog i kvalitativnog pristupa u prikupljanju i obradi rezultata

druge faze istraživanja. Razlog za upotrebu kombinovanog metoda leži u činjenici da se u odnosu na istraživača druga faza odvijala u manje kontrolisanim uslovima nego prva. Osim toga, drugi deo istraživanja podrazumevao je ispitivanje upotrebe mentalnih postupaka koji se, sami po sebi, pre iskazuju kvalitativno nego numerički. Ispitanici su bili studenti prve i druge godine Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu sa studijskih grupa Biologija, Ekologija i Biohemija. Radi dobijanja što preciznijih rezultata i njihovog valjanog tumačenja u odnosu na postavljene ciljeve, ispitanici su bili podeljeni u dve grupe – kontrolnu, s kojom nije primenjivan posebno koncipirani program, i eksperimentalnu, s kojom je tokom prve faze dati program obrađivan. Rezultati istraživanja pokazuju da su izlaganja ispitanika eksperimentalne grupe bila uspešnija u poređenju sa kontrolnom grupom, kao i to da je u kasnijoj fazi došlo do transfera strategija razvijanih u okviru nastave engleskog, pri čemu je eksperimentalna grupa ponovo pokazala prednost u odnosu na kontrolnu u pogledu većeg repertoara primenjivanih strategija. Ovi rezultati upućuju na to da razvijanju veštine usmenog izlaganja treba posvetiti više pažnje u našim nastavnim planovima i programima, i to ne samo u okviru nastave stranog jezika, već i maternjeg. S druge strane, dobijeni rezultati ukazuju na to da primenjen nastavni koncept daje dobre rezultate ne samo u okviru nastavnog predmeta u kojem je ponikao, već i šire posmatrano, u drugim situacijama u kojima je potrebno primeniti slične veštine i znanja. Ovakva saznanja svakako da mogu dati doprinos kreiranju novih nastavnih trendova i koncepcija u našem obrazovnom sistemu gde će se više pažnje obraćati na povezanost različitih nastavnih oblasti i predmeta, prvenstveno u pogledu načina obrade sadržaja i postavljenih ciljeva. Ovo bi nadalje svakako značilo postizanje sveobuhvatnije i efikasnije primenljivosti stečenih znanja i veština.

1.3. Organizacija daljeg izlaganja

Monografiju sačinjavaju dve velike celine: prva, u vidu teorijskog dela, pruža uvid u osnovne postavke i načela na kojima se bazira sprovedeno istraživanje, dok druga celina predstavlja opis eksperimentalnog istraživanja. Teorijski deo, nadalje, sadrži tri poglavlja u kojima se razmatraju ključni pojmovi za ovu monografiju. Prvo od njih govori o veštini usmenog

izlaganja u akademskim okvirima i karakteristikama jezika koji je primeren za takve situacije. U narednom poglavlju pažnja je usmerena na kognitivnu teoriju učenja i njenu primenu u nastavi jezika, pri čemu se šire sagledavaju i detaljnije objašnjavaju kognitivne i metakognitivne strategije, budući da se baš na njima zasniva primenjeni nastavni program razvijanja veštine usmenog izlaganja. Konačno, u trećem poglavlju teorijskog dela govori se detaljnije o fenomenu „transfera učenja”, koji je od ključne važnosti za razumevanje konteksta u okviru kojeg je sprovedena druga faza eksperimentalnog istraživanja.

Druga celina monografije podeljena je u dva dela koja opisuju prvu i drugu fazu eksperimentalnog istraživanja, pri čemu je u oba slučaja dat podroban opis primenjenog metodološkog postupka. Prvi deo, tako, detaljno objašnjava eksperimentalno istraživanje sprovedeno u okviru nastave engleskog jezika na fakultetu i daje uvid u kvantitativne rezultate dobijene u ovoj fazi. Drugi deo opisuje narednu etapu u istraživanju, tačnije – ispitivanje uspešnosti učesnika prve faze u kasnijoj realizaciji zadatka usmenog izlaganja, i to opisom rezultata dobijenih i kvantitativnom i kvalitativnom analizom. Konačno, poslednje poglavlje sumira dobijene rezultate iz obe faze istraživanja, izvodi zaključke i na osnovu njih upućuje na implikacije vezane ne samo za nastavu stranog već i maternjeg jezika, kao i za realizaciju opšteg nastavnog procesa u našem obrazovnom sistemu.

Budući da je istraživanje sprovedeno u okviru nastave engleskog jezika, svi primeri nastavnih sadržaja i aktivnosti koje navodimo dati su u izvornom obliku, dakle – na engleskom jeziku.

2. AKADEMSKI DISKURS I AKADEMSKE VEŠTINE: TEORIJSKO-METODOLOŠKI OKVIR

Ovo poglavlje pruža teorijsko-metodološki okvir za predstavljeno empirijsko istraživanje. Shodno tome, poglavlje najpre opisuje usmeno izlaganje sa lingvističkog aspekta, preciznije – sa stanovišta analize diskursa i žanra, kao i korpusne lingvistike (odeljak 2.1). Nakon toga usmeno izlaganje se posmatra sa aspekta primenjene lingvistike, tačnije – kao jezička veština u okviru nastave engleskog jezika na univerzitetu (odeljak 2.2).

2.1. Engleski akademski diskurs

Termin „diskurs” odnosi se na upotrebu jezika u određenom kontekstu, pri čemu se pod jezikom podrazumeva njegov pisani oblik, tj. različite vrste tekstova, i govorni oblici, od svakodnevne konverzacije pa do visokoinstitucionalizovanih oblika usmenog izražavanja (McCarthy 1991: 5). Shodno tome, termin „akademski diskurs” (engl. *academic discourse*) podrazumeva upotrebu jezika u akademskom i naučnom okruženju. Kao takav, ovaj termin se često poistovećuje, kako to navode Suomela-Salmi i Dervin (2009), sa terminima kao što su jezik nauke, odnosno „naučni diskurs”, i jezik u univerzitetskom okruženju – „univerzitetski diskurs”. Sa lingvističkog aspekta, za pojam diskurs vezuje se diskursna zajednica (engl. *discourse community*), odnosno grupa pojedinaca sa zajedničkim ciljevima koja kroz komunikaciju ostvaruje postavljene ciljeve (Swales 2004). Akademski zajednica odlikuje se posebnom diskursnom kompetencijom koja omogućava da pojedinci unutar nje ostvare svoj profesionalni identitet i uspešno funkcionišu kao članovi grupe (Hyland i Hamp-Lyons 2002: 5). S druge pak strane, i pored uočljive homogenosti diskursa, tj. specifičnog načina komunikacije i razmenjivanja informacija, unutar akademske zajednice uočavaju se i izvesne razlike, kako one koje se vezuju za različite oblasti naučnog znanja, tako i one kulturološke i društvene, te se stoga, kako predlažu

Hyland i Hamp-Lyons (2002), pojam zajednice ne može isključivo shvatati kao statičan i unapred određen i predvidiv.

Akademski diskurs odlikuje se određenim specifičnostima kao što je poseban pristup sadržaju koji se obrađuje i podrazumeva analitičnost, objektivnost, intelektualnost i racionalnost, nasuprot impresionističkom, subjektivnom, emotivnom i polemičkom pristupu sagledavanja (Clanchy i Ballard 1992 u Jordan 1997: 244). Za njega je takođe karakterističan i specifičan ton izlaganja koji je po pravilu ozbiljan, bezličan i formalan. Još jedna karakteristika akademskog diskursa jeste „ograđivanje” (engl. *hedging*), što podrazumeva iskazivanje izvesnog stepena opreznosti u iznošenju tvrdnji i stavova. Ova osobina podrazumeva upotrebu određenih jezičkih struktura i elemenata poput, u engleskom jeziku recimo, modalnih glagola *may*, *might* ili *could*, priloga kao što su *possibly*, *apparently*, i glagola tipa *seem*, *appear* i *suggest*. Sa formalnog aspekta, akademski diskurs se odlikuje čestom upotrebom pojedinih jezičkih struktura i oblika. Analiza registra, kao prvi detaljniji lingvistički pristup analizi akademskog jezika, ukazala je na to da se ovaj jezik odlikuje drugačijom distribucijom određenih jezičkih elemenata u odnosu na opšti jezik, što podrazumeva češću upotrebu složenih rečeničnih struktura, određenih glagolskih vremena, bezličnih zamenica i fraza i sl. Analiza diskursa, s druge strane, bavi se odnosom između rečenica, njihovom povezanošću i značenjem koje se iskazuje u datoj situaciji. Ovakva analiza akademskog diskursa upućuje na niz karakterističnih jezičkih funkcija koje su najčešće prisutne u ovom diskursu – definisanje, klasifikacija, opis procesa, ilustrovanje, poređenje i kontrastiranje i dr. Konačno, analiza žanra skrenula je pažnju na karakteristike pojedinačnih oblika pisanog i govornog jezika u akademskom okruženju, kao što su naučni radovi, disertacije, predavanja, usmena izlaganja studenata i sl., o čemu će biti više reči u nastavku ovog poglavlja.

Pored navedenih zajedničkih karakteristika i sličnosti, u okviru akademskog diskursa uočene su i mnoge varijacije. Osnovne razlike odnose se, svakako, na specifičnosti pojedinih naučnih oblasti i disciplina. Varijacije su, takođe, uočene između pisanog i govornog akademskog diskursa, čemu je posvećen naredni deo ovog poglavlja.

2.1.1. Pisani i govorni akademski diskurs

Pored suštinskih razlika koje se odnose na pisani i govorni diskurs, a tiču se medija prenošenja poruke kao i njene dugovečnosti, postoji i niz drugih razlika. Kod govornog diskursa imamo bolji uvid u to ko je primalac poruke, što podrazumeva mogućnost prilagođavanja, recimo promena brzine izlaganja, ponavljanje i sl. S druge strane, ovakav način komunikacije podrazumeva i češće pojavljivanje grešaka (Kristal 1995). Kako navodi Paltridge (2006), razlike između pisanog i govornog diskursa očituju se na nivou gramatičke kompleksnosti, upotrebe leksički punih reči i izraza, upotrebe nominalizacije, eksplicitnosti, kontekstualizacije i spontanosti. Naime, kada je reč o gramatičkoj složenosti, uobičajeno je mišljenje da je pisani diskurs strukturalno kompleksniji nego govorni. Halliday (1989 u Paltridge 2006: 14), međutim, tvrdi da govorni diskurs nije ništa manje složen od pisanog, i da je za njega specifična posebna vrsta složenosti koja se ogleda u kompleksnim odnosima između klauza. Što se tiče leksike, u pisanom diskursu je veća zastupljenost leksički punih reči u odnosu na gramatičke, funkcionalne reči (zamenice, predlozi itd.), a isto tako u njemu je veće prisustvo nominalizacije, tj. češće je iskazivanje radnji i dešavanja imenicama nego glagolima. Kako dalje navodi Paltridge (2006), veća eksplicitnost iznetih tvrdnji uglavnom se pripisuje govornom diskursu, iako ovaj autor smatra da se takav stav ne može apsolutno prihvatiti jer eksplicitnost prevashodno zavisi od svrhe teksta (Paltridge 2006: 16). Zatim, govorni diskurs obično pokazuje visoku zavisnost od konteksta, dok se pisani oblici odlikuju većom dekontekstualizacijom. Konačno, govorni diskurs karakteriše spontanost, što dozvoljava promenu teme, češća ponavljanja, dodatna objašnjenja i preformulacije. Za govor je karakteristično korišćenje rečca i poštapalica, kao i ekstralingvističkih elemenata poput gestikulacije, mimike i dr. Zbog svega iznetog, ovaj diskurs se odlikuje većim stepenom neformalnosti u odnosu na pisani jezik.

Kada je reč o akademskom jeziku, sa lingvističkog aspekta posmatrano, pisani diskurs je do sada privukao mnogo više pažnje za analizu nego govorni. Razlog za to zasigurno leži u lakšoj dostupnosti pisanih oblika u odnosu na govor, kao i u široko uvreženom mišljenju, kako to tvrdi Rowley-Jolivet (2002: 20), da se znanje konstruiše prevashodno kroz pisanu komunikaciju. U prilog ovakvoj situaciji ide i činjenica da u akademskom

govoru postoji više varijacija u pogledu strukture, funkcije i stila nego što je to slučaj sa pisanim jezikom (Swales 2001). Akademski diskurs, kako je to već rečeno, karakterišu analitičnost, objektivnost i formalnost. Ove odlike, međutim, različito su zastupljene u pisanom i govornom diskursu. Naime, govorni akademski diskurs se odlikuje „nepredvidivošću”, u smislu da je otvoren za probleme i poteškoće koje mogu nastati tokom same produkcije (Rowley-Jolivet 2002; Swales 2001). S tim u vezi, akademski govor može podrazumevati izvinjavanje, priznavanje pogrešaka i iskazivanje nesigurnosti u iznetim tvrdnjama, što je krajnje neprihvatljivo za pisane oblike.

Kao odgovor na očiglednu zapostavljenost govornog naspram pisanog akademskog diskursa, u skorije vreme javili su se veliki lingvistički projekti posvećeni kreiranju i analizi korpusa govornog engleskog jezika na britanskim i američkim univerzitetima. To su projekti *The British Academic Spoken English Corpus (BASE)* i *The Michigan Corpus of Academic Speech in English (MICASE)*³, koji su svakako od velike koristi za istraživanje govornog akademskog diskursa. Analizirajući, tako, korpus sačinjen na Univerzitetu u Mičigenu (*MICASE*), koji uključuje gotovo 1 800 000 reči zabeleženih u širokom spektru situacija – od predavanja do organizovanih tura po kampusu, John Swales je došao do zanimljivih podataka u vezi sa karakteristikama govornog akademskog diskursa (Swales 2003). Kao prvo, mnogi interaktivni oblici zabeleženi u okviru akademskog govora imaju puno sličnosti sa opštim govornim stilom. Generalno posmatrano, govorni akademski diskurs odlikuju neformalnost, ležernost i upotreba nepretencioznog vokabulara. Do sličnih rezultata došli su Biber i saradnici (Biber i dr. 2002), koji na osnovu kvantitativne lingvističke analize korpusa sačinjenog na četiri američka univerziteta uočavaju vrlo vidljivu polarizaciju između pisanog i govornog akademskog diskursa. Govorni diskurs je, generalno, bliži svakodnevnoj konverzaciji jer uključuje interakciju i u njemu se retko sreće bezlični stil, što jeste jedna od glavnih odlika pisanog akademskog diskursa. Druga značajna karakteristika za govorni akademski diskurs jeste to da u njemu postoji mnogo manje razlika između akademskih disciplina nego u pisanom diskursu (Biber i dr. 2002; Swales 2003). Zbog bliskosti stilova govornog diskursa, kako to zaključuje Swales (2003), sa lingvističkog

³ Više o ovim projektima na www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/collect/base i www.quod.lib.umich.edu/m/micase.

stanovišta, u usmenoj komunikaciji u okviru različitih naučnih disciplina postoji manje prepreka nego u pisanoj komunikaciji. Osim gore navedenih projekata, svakako vredi pomenuti i nešto noviji projekat pod nazivom *English as a Lingua Franca in Academic Settings (ELFA)*⁴, od kojeg u budućnosti možemo očekivati i istraživanja posvećena govornom akademskom diskursu sa aspekta engleskog kao stranog jezika. Ovaj projekat treba da pruži empirijsku osnovu za sagledavanje engleskog jezika u kontekstu međunarodne komunikacije i od strane govornika koji ne dele zajednički jezik i po broju daleko nadmašuju izvorne govornike engleskog jezika (Morell 2015: 138).

Pored navedenih razlika koje se odnose na govorni i pisani akademski diskurs uopšte, u okviru oba ova diskursa uočava se dalje raslojavanje u pogledu specifičnih oblika komunikacije – žanrova – o čemu govori naredni deo.

2.1.2. Akademski žanrovi

Žanr predstavlja konvencionalizovan komunikativni čin čiji učesnici imaju zajedničke komunikativne namere (Swales 1990 u Carlin 2005: 92). Pored takve namere, žanrovi se još odlikuju sličnom strukturom, stilom, sadržajem i publikom kojoj su namenjeni. Publika u ovom kontekstu podrazumeva pojedince, aktivne članove iliti stručnjake, koji rutinski i profesionalno deluju u okviru određenog žanra i stoga najbolje poznaju njegove konvencije (Swales 1990 u Lakić 1999: 41). Za razliku od analize diskursa, koja opisuje odnose u okviru tekstova uopšte, analiza žanra se bavi regularnostima u strukturi pojedinačnih tekstova, odnosno onim po čemu se jedan tekst razlikuje od drugog (Dudley-Evans i St John 1998: 87).

Analizirajući naučne članke iz različitih oblasti, tačnije njihove uvode, John Swales je prvi skrenuo pažnju na žanrove karakteristične za akademsko okruženje. Ovaj autor uočava određenu regularnost u strukturi uvoda naučnih članaka u kojima se pojedini delovi pojavljuju u predvidljivom nizu koji glasi: utvrđivanje teme rada, utvrđivanje polazne osnove i zauzimanje polazne osnove (Swales 1990 u Lakić 1999: 46).⁵ Osnovna postavka

⁴ Više o ovom projektu na www.helsinki.fi/elfa.

⁵ Ovaj model je u literaturi poznat kao CARS model (engl. *Create a Research Space*).

ovakve analize jeste to da je navedena struktura, uz manje varijacije, zajednička za sve akademske discipline i da ponuđeni model ima ulogu prototipa (Dudley-Evans 2000). O univerzalnosti akademskih žanrova govori i Anna Mauranen (2007), koja navodi da akademski žanrovi nisu proizvod govorne zajednice nijedne nacije i da spadaju u žanrove koji se najviše odlikuju internacionalnošću, budući da je međunarodna mobilnost studenata i profesora prisutna još od nastanka prvih univerziteta (Mauranen 2007: 3).

Najčešće analiziran akademski žanr do sada jeste upravo naučni članak, odnosno njegovi pojedinačni delovi, kao što je to već pomenuti uvod ili apstrakt (Hyland 1996; Lakić 1999; Pho 2008; Salager-Meyer 1992; Swales 2004). Dominacija ovog žanra može se objasniti činjenicom da naučni članak ima ključnu ulogu u stvaranju i prenošenju znanja i da je osnovni pokazatelj akademskog dostignuća i profesionalnog uspeha (Flowerdew 2002 u Carkin 2005: 94). Što se tiče govornog medija, koji je, kako smo to već napomenuli, znatno manje prisutan u lingvističkim istraživanjima, najviše pažnje je privuklo akademsko predavanje (Crawford-Camiciotto 2004; Lee 2009; Lee i Subtirelu 2015; Lessard-Clouston 2006; Povolna 2009), budući da je ono jedan od osnovnih načina prenošenja informacija i da postoji u gotovo svakom formalnom obrazovnom okruženju. Od ostalih žanrova, u poslednje vreme u žiži interesovanja su i izlaganja na konferencijama (Hood i Forey 2005; Rowley-Jolivet 2002, 2015; Rowley-Jolivet i Carter-Thomas 2005; Webber 2005). Rezultati ovih analiza, koje se uglavnom tiču retoričke strukture i leksičko-gramatičkih elemenata, od velikog su značaja za nastavu stranog jezika na univerzitetu.

Ono što je karakteristično za akademske žanrove u današnje vreme jeste pojava novih žanrova kao rezultat sve većeg naučnog i tehnološkog razvoja (Hyland i Hamp-Lyons 2002; Swales 2004). U tom smislu, prijava za stipendiju, motivaciono pismo, prijavljivanje projekta, višegodišnji plan, izveštaj i sl. danas su sve prisutniji kako u obrazovno-naučnom, tako i u administrativnom segmentu univerzitetskog života. Novina su i takozvani pripojeni akademski žanrovi (engl. *appendant genres*), poput, recimo, audio-slajdova ili isticanja najvažnijih delova (engl. *highlights*), čija je uloga promovisanje naučnih radova (Yang 2017). Informacione tehnologije i elektronski oblik komunikacije umnogome su promenili način na koji se danas piše, usmeno izlaže, predaje, uči i uopšte prima i šalje informacija. Vizuelni elementi su, takođe, sve prisutniji u raznim oblicima komunika-

cije. Sve ovo, kako navode Hyland i Hamp Lyons (2002), nameće nove komunikativne izazove celokupnoj akademskoj javnosti.

Što se tiče ovdašnje akademske sredine, poslednje dve decenije karakterišu sve veća mobilnost akademaca, sve prisutnija međunarodna saradnja i, naravno, ono što Bolonjski proces podrazumeva, sve veća integracija u međunarodnu akademsku zajednicu. U tom smislu, koncept nastave na univerzitetu poprima interaktivne oblike komunikacije i učešće studenata u nastavnom procesu sve je naglašenije. Kao rezultat toga, novi žanrovi se pojavljuju u nastavno-obrazovnoj praksi, a jedan od njih koji je u poslednje vreme sve više zastupljen, jeste usmeno izlaganje studenata, o kojem će, kao svojevrsnom akademskom žanru, biti više reči u narednom delu ovog poglavlja.

2.1.3. *Usmeno izlaganje studenata kao akademski žanr*

Kao što je već rečeno, akademski žanr koji je do sada privukao najviše pažnje lingvista jeste naučni članak. Za razliku od ovog žanra, usmeno izlaganje – poput, recimo, izlaganja na konferencijama – predstavlja zaseban akademski žanr koji se od naučnog članka razlikuje po svrsi, društvenom okruženju i lingvističkom modalitetu (Swales 1990). Ono se odlikuje drugačijom strukturom diskursa, izborom vokabulara i stilom izlaganja u odnosu na druge vrste akademskih žanrova, bilo govornih bilo pisanih (Rowley-Jolivet i Carter-Thomas 2005). Webber (2005) navodi da je jedna od ključnih karakteristika usmenog izlaganja zapravo uspostavljanje ličnog kontakta i mogućnost dobijanja neposredne povratne informacije od auditorijuma.

Formalna usmena izlaganja se generalno mogu podeliti na četiri tipa: memorisan (napamet naučen) govor, zatim govor na osnovu rukopisa (doslovce pročitani), ekstemporisan govor (na osnovu beležaka) i, konačno, najzahtevniji vid izlaganja, spontani govor bez unapred urađene pripreme (Ruggiero 2007). Iznenadne blokade kod memorisanog govora, kao i monotonost i mogućnost prelaska na čitanje kod govora sa kompletnim rukopisom, najčešće ugrožavaju efikasnost usmenog izlaganja. Stoga za govornike sa manje iskustva, kao što su to studenti, izlaganje na osnovu pripremljenih beležaka predstavlja najbolje rešenje.

Usmeno izlaganje studenata sve je više zastupljeno u nastavi na univerzitetu i zato predstavlja jedan od ključnih zadataka. Izlaganje može biti u

formi prezentovanja istraživanja ili dodatnih informacija u vezi sa temom iz gradiva, prisutno je u nastavi širokog spektra predmeta, pa tako i u nastavi stranog jezika na fakultetu. Kada je reč o nastavi engleskog jezika, osim što čini deo sistema za ocenjivanje iz ovog predmeta, usmeno izlaganje je ujedno i važan vid socijalizacije studenata u akademskoj zajednici (Duff 2010). No, iako predstavlja integralni deo mreže akademskih žanrova, usmeno izlaganje do sada nije mnogo ispitivano sa lingvističkog aspekta (Barrett i Liu 2016; Kaur i Ali 2018), te stoga opis efektne usmene prezentacije danas najčešće podrazumeva preskriptivna uputstva o tome šta treba raditi, a šta izbegavati prilikom usmenog izlaganja (Zareva 2009). Što se tiče usmenog izlaganja na engleskom jeziku, malobrojne lingvističke analize objavljene do danas odnose se na karakteristike ovakvog izlaganja kao žanra (Weissberg 1993), strukturu izlaganja kroz odnose između klauza (Boyle 1996), kao i na upotrebu kohezivnih jezičkih elemenata, stepen formalnosti i prisustvo višechlanih glagolskih oblika (Zareva 2009, 2011, 2016). Kao opšti nedostatak u sprovedenim istraživanjima navodi se to da se sva zasnivaju ili na lingvističkoj analizi jednog segmenta izlaganja, ili pak samo jednog lingvističkog elementa u svim delovima izlaganja, što ne doprinosi celokupnom sagledavanju ovog žanra (Kaur i Ali 2018: 157). U ovakvoj situaciji, od koristi svakako mogu biti i analize koje se odnose na srodne žanrove, kao, recimo, izlaganje na konferencijama, budući da imaju neke zajedničke elemente, poput vizuelnog diskursa (Rowley-Jolivet 2002), stepena upotrebe određenih elemenata kao karakteristike neformalnog stila (Fernández-Polo 2014; Hood i Forey 2005; Webber 2005) ili načina iskazivanja kvantitativnih informacija (Rowley-Jolivet 2015). Zbog svega navedenog, u ovoj monografiji se pozivamo i na lingvističke analize akademskih žanrova srodnih usmenom izlaganju studenata, kao i na literaturne izvore iz oblasti komunikologije. U okviru ove discipline, usmeno izlaganje kao deo oblasti javnog komuniciranja najčešće je opisano kao skup određenih veština (engl. *presentation skills*)⁶ koje obuhvataju i verbalne i neverbalne oblike komunikacije i posmatraju se nezavisno od konteksta i cilja izlaganja, bilo da je to akademsko okruženje bilo da je, recimo, poslovni sastanak.

Kao poseban akademski žanr, usmena prezentacija studenata može se definisati kao formalni oblik usmenog izražavanja čija je komunikativ-

⁶ U Dodatku 2 dat je spisak odabranih elektronskih izvora koji opisuju ove veštine.

na funkcija da informiše stručnu publiku o temi od zajedničkog interesa u strukturiranom obliku (Zareva 2009). Iako lingvističke karakteristike ovog žanra za sada još nisu precizno utvrđene, možemo reći da su osnovne odlike usmene prezentacije monološki način izlaganja, narativna struktura i informativni karakter, a sve to se postiže upotrebom različitih jezičkih oblika (Zareva 2009). Ruggiero (2007) ističe četiri osnovne karakteristike efektne usmene prezentacije:

- (1) celovitost, koja podrazumeva utvrđivanje centralne ideje kao osnove sadržaja izlaganja, a iz nje se dalje izdvajaju osnovne tačke;
- (2) koherentnost, koja se postiže ustanovljavanjem određenog tipa organizacije osnovnih tačaka;
- (3) naglašavanje, koje podrazumeva utvrđivanje stepena važnosti osnovnih tačaka i shodno tome njihovo isticanje tokom izlaganja kroz količinu pruženih informacija;
- (4) razvojni tok, od kojeg zavisi kako će se i u kojoj meri osnovne tačke razvijati u odnosu na cilj izlaganja.

Osim toga, glavne odlike usmenog izlaganja jesu i svrha izlaganja, njegova centralna ideja (engl. *central idea*) i osnovne tačke (engl. *main points*) (Anderson i dr. 2004; Beebe i Beebe 2009). Svako izlaganje ima određenu svrhu – da informiše, ubedi, zabavi ili pozove na akciju. Kako je to već rečeno u navedenoj definiciji, svrha akademskog izlaganja studenata jeste da informiše publiku o temi od zajedničkog interesa. Informisati u ovom slučaju podrazumeva definisati, opisati ili objasniti određeni pojam ili pojavu, kao i elaborirati određenu temu. Podjednako važna odlika usmenog izlaganja jeste i centralna ideja, koja predstavlja suštinu samog izlaganja, tj. sažetak čitavog izlaganja iskazan jednom rečenicom (Beebe i Beebe 2009: 67). Iz nje se daljim razlaganjem utvrđuju osnovne tačke izlaganja koje kao takve čine logički sled ideja razvijenih iz centralne ideje. Utvrđena centralna ideja i osnovne tačke predstavljaju osnovu za celokupnu organizaciju izlaganja. U nastavku ovog dela biće više reći o samoj organizaciji, jezičkim odlikama i neverbalnim elementima izlaganja.

2.1.3.1. Organizacija usmenog izlaganja

Jedna od osnovnih karakteristika efektnog usmenog izlaganja jeste dobra organizacija. Ona omogućava auditorijumu da uspešno prati izlaganje, dobro ga razume i lakše zapamti. U literaturi postoje već ustaljeni mo-

deli organizacije informacija sadržanih u usmenom izlaganju. Anderson i ostali (2004: 39) izdvajaju četiri tipa organizacije informacija: hronološki redosled, nabranje od najvažnijih do najmanje bitnih segmenata, zatim nabranje od opštih ka specifičnijim informacijama i, konačno, upoređivanje jednog stava s drugim. Nešto drugačiju podelu navode Beebe i Beebe (2009), koji izdvajaju pet tipova organizacije ideja: hronološki prikaz, tematski, prostorni tip, tip uzrok-posledica i na kraju, model problem-rešenje. Izbor tipa organizacije zavisi prvenstveno od postavljenog cilja izlaganja i utvrđene centralne ideje. Tip organizacije ideja može biti i kulturološki uslovljen, u smislu da za pripadnike određene kulture pojedini tipovi organizacije ideja mogu biti prihvatljiviji od drugih, te tako, kako navode pomenuti autori, anglosaksonski govornici uglavnom teže linearnom i što direktnijem načinu izlaganja u poređenju s govornicima slovenskog, romanskog ili azijskog porekla (Beebe i Beebe 2009: 99). Ova činjenica se svakako mora imati u vidu ukoliko je govornik pripadnik različite kulture u odnosu na auditorijum.

Kao što je to slučaj i sa pisanim medijumom, usmeno izlaganje karakteriše specifična struktura koja podrazumeva tri osnovna dela: uvod, centralni deo i zaključak. Analizirajući retoričku strukturu izlaganja na konferencijama, Rowley-Jolivet i Carter-Thomas (2005) navode da uvodni deo ovih izlaganja podrazumeva tročlanu strukturu: uspostavljanje okvira izlaganja, kontekstualizaciju teme i obrazloženje istraživanja. Prvi deo podrazumeva uspostavljanje interpersonalnog okvira, tj. pozdravljanje i zahvaljivanje, kao i diskursni okvir, odnosno isticanje teme i organizacije izlaganja. Drugi deo uvoda objašnjava opšti kontekst istraživanja, sa osvrtom na slična izlaganja na skupovima i srodna istraživanja, dok poslednji deo predstavlja značaj i ciljeve istraživanja. Sa stanovišta komunikologije, uvod ima izuzetno važnu ulogu u izlaganju jer je jedna od njegovih funkcija upravo to da privuče pažnju slušalaca i da ih navede da pažljivo prate celo izlaganje. Kao dobre tehnike privlačenja pažnje slušalaca najčešće služe navođenje zapanjujućih podataka i činjenica, citati, anegdote ili retorička pitanja. Pored toga što ima cilj da privuče pažnju slušalaca, uloga uvoda jeste i to da predstavi temu izlaganja, uspostavi kredibilitet govornika u smislu da on zadobije poverenje slušalaca, i konačno, mada ne i obavezno, da upozna slušaoca sa planom izlaganja (Anderson i dr. 2004). Kao takav, uvodni deo predstavlja 10 do 15 posto celokupnog izlaganja (Ruggiero 2007). Central-

ni deo, kao najsloženiji, detaljno razrađuje centralnu ideju i osnovne tačke koje iz nje proizilaze i podržavaju je. Budući da je praćenje usmenog izlaganja mnogo zahtevnije od čitanja poruke u pisanom obliku i da stoga zahteva dobru koncentraciju slušalaca, broj osnovnih tačaka ne bi trebalo da bude prevelik i obično je u rasponu od tri do pet (Ruggiero 2007). Istraživanja u okviru analize žanra ukazuju na to da centralni deo izlaganja nema uobičajenu retoričku strukturu i da ona varira u odnosu na postavljen zadatak i sadržaj (Kaur i Ali 2018). Konačno, važan segment efektnog izlaganja jeste i zaključak. Njegova funkcija je da sumira sadržaj, ponovo istakne centralnu ideju i osnovne tačke, podstakne slušaoca na diskusiju, donosi preporuke ili poziva na akciju (Dudley-Evans i St John 1998). Zaključak treba jasno da stavi do znanja auditorijumu da je u pitanju kraj izlaganja, što se postiže kako verbalno, tako i neverbalnim sredstvima, poput pauze između glavnog dela i predstojećeg zaključka, sporijeg tempa i sniženog tona izlaganja, ili promenom položaja i približavanjem publici. Kao završni deo, zaključak ostavlja krajnji utisak o izlaganju i tako umnogome doprinosi stvaranju utiska o kvalitetu i efektnosti celokupne prezentacije. Dobro organizovano i predstavljeno izlaganje sa slabo uočljivim i nejasnim zaključkom može da ostavi lošiji utisak na auditorijum nego nedovoljno razrađeno i loše organizovano izlaganje sa efektnim i uočljivim zaključkom. U tom smislu, upotreba zanimljivih i nesvakidašnjih informacija, anegdota i citata, kao i u uvodnom delu, preporučljiva je za postizanje jakog i efektnog zaključivanja izlaganja.

Da bi dobra organizacija sadržaja bila što jasnija i uočljivija, i da bi time bilo obezbeđeno nesmetano, razgovetno i pregledno praćenje izlaganja, potrebno je povezivati gore navedene delove i naglašavati u kojoj vezi stoje jedan s drugim. To se postiže upotrebom određenih kohezivnih jezičkih izraza, a o njima će biti više reči u delu koji sledi.

2.1.3.2. Kohezivna sredstva u usmenom izlaganju

Formalne veze između delova diskursa (klauza, rečenica, pasusa ili celina govora) nazivaju se kohezijom (Cook 1989), te jezička sredstva, pojedinačne reči ili izrazi pomoću kojih se ove veze ostvaruju nazivamo kohezivnim sredstvima. Budući da čine veliku grupu sačinjenu od različitih gramatičkih formi sa širokim spektrom značenja, ovi vezivni jezički elementi u literaturi se označavaju različitim nazivima, poput „konjunkta” (McCarthy

1991; Quirk i Greenbaum 1998), „markera diskursa” (Fraser 1999), „vezivnih adverbijala” (Biber i dr. 1999; Conrad 1999; Liu 2008), „tranzicionih izraza” (Bogdanović 2017), ili vrlo opštim nazivima, kao na primer „konektori” (Velčić 1987). Sintaksički posmatrano, ovi izrazi se javljaju u vidu različitih gramatičkih formi, u engleskom jeziku kao prilozi (npr. *however*), kao priloške ili predloške fraze (npr. *even so, for instance*), ili pak kao klauze (npr. *that is to say*). Semantički posmatrano, ovi izrazi imaju ulogu da povežu delove diskursa različite dužine, na nivou klauze, rečenice ili pasusa (Liu 2008). Kao takvi, ovi elementi iskazuju govornikovo ili piščevo viđenje odnosa između delova diskursa (Conrad 1999). Veze i odnosi koje ovi izrazi signaliziraju podrazumevaju širok spektar značenja, te je i podela ovih izraza na osnovu semantičke funkcije u literaturi dosta šarolika. Za potrebe ove monografije koristićemo podelu vezivnih adverbijala koju daju Biber i saradnici (1999) jer se ona zasniva na analizi korpusa sačinjenog od elemenata i govornog i pisanog jezika i obuhvata različite registre, uključujući i akademski. Ta podela zasniva se na šest semantičkih funkcija ovih izraza:

- (1) Nabranje i dodavanje (engl. *enumeration and addition adverbials*) – strukture kojima se naglašava redosled iznetih informacija na osnovu percepcije autora ili dodavanje novih informacija u nizu (primeri na engleskom: *first, second, next; furthermore, similarly, in addition...*);
- (2) Sumiranje (engl. *summation adverbials*) – strukture koje ukazuju na to da se zaključak ili sažetak zasniva na prethodno iznetim informacijama (primeri na engleskom: *to conclude, overall, in sum*);
- (3) Apozicija (engl. *apposition adverbials*) – strukture koje ukazuju na potvrđivanje i preformulaciju informacija iznetih u prethodnom delu diskursa (primeri na engleskom: *in other words, that is, for example*);
- (4) Rezultat/Inferencija (engl. *result/inference adverbials*) – izrazi koji upućuju na posledice koje proizilaze iz prethodnih iskaza (primeri na engleskom: *therefore, in turn, then...*);
- (5) Konrast/Koncesija (engl. *contrast/concession adverbials*) – izrazi koji iskazuju razliku, suprotnost ili inkompatibilnost između iznetih informacija u okviru diskursa (primeri na engleskom: *on the other hand, though, however...*);
- (6) Tranzicija (engl. *transition adverbials*) – strukture koje ukazuju na prelazak na drugu temu (npr. *by the way*).

Dosadašnje lingvističke studije (Biber i dr. 1999; Conrad 1999; Liu 2008) pokazale su da su ovi vezivni izrazi ili vezivni adverbijali, kako ih navedeni autori nazivaju, veoma zastupljeni u akademskom diskursu, s tim što njihova distribucija znatno varira u zavisnosti od vrste žanra. S tim u vezi, u svojoj analizi studentskih prezentacija Zareva (2009) konstatuje da su ovi adverbijali po svojoj učestalosti na drugom mestu, odmah nakon adverbijala za označavanje okolnosti, tj. mesta, vremena, načina i intenziteta aktivnosti (engl. *circumstance adverbials*). S obzirom na to da je cilj izlaganja studenata da sadržaj predstave na što jasniji i razumljiviji način svojim kolegama, česta upotreba ovih elemenata doprinosi jasnijoj vezi između izloženih ideja i olakšava praćenje kompleksnih sadržaja izlaganja. Pored toga, ovi izrazi mogu imati i jako sugestivno dejstvo na auditorijum, u smislu prihvatanja sadržaja izlaganja (Hyland 1998). Analizirajući dalje prisustvo različitih semantičkih grupa, Zareva (2011) uočava da su od šest navedenih klasa vezivnih adverbijala prisutne gotovo sve, sa izuzetkom poslednje grupe, adverbijala za označavanje tranzicije, koji su tipični za svakodnevnu konverzaciju, a ne toliko za akademski registar. Zastupljenost pojedinačnih semantičkih klasa varira, pa tako najzastupljenija kategorija jeste iskazivanje rezultata, a znatno manje je prisutno značenje apozicije i kontrastiranja. Ovo sugerise, kako dalje navodi Zareva (2011), da je za studente važnije da logički organizuju iznete informacije i izgrade argumente nego da, recimo, diskutuju ili propratno komentarišu neke kontradiktorne stavke (Zareva 2011:10). Osim toga, ovakvom poimanju svakako doprinosi i nedostatak iskustva i usled toga osećaj nedovoljne kompetentnosti za dodatna pojašnjenja i komentare, budući da je posredi studentska populacija. Analizirajući dalje prisustvo pojedinačnih adverbijala, ova autorka konstatuje da su najfrekventniji izrazi *so*, *then* i *also*, izrazi veoma prisutni i u svakodnevnoj konverzaciji. Ovo govori o tome da usmena izlaganja karakteriše manje formalan stil nego što je to slučaj sa drugim akademskim žanrovima, naročito pisanim, koji se mogu baviti istom tematikom kao i usmena izlaganja. O formalnosti stila izlaganja govori naredni segment ovog poglavlja.

2.1.3.3. Stepeni formalnosti usmenog izlaganja

Kao što je već rečeno prilikom poređenja pisanog i govornog akademskog diskursa, govorni diskurs se odlikuje ležernošću i neformalnošću. Iako po iznetoj definiciji usmeno izlaganje studenata jeste formalni oblik

izlaganja, njegov stepen formalnosti je niži nego u pisanim oblicima (Anderson i dr. 2004). Naime, pored složenih, kompleksnih rečenica, koje jesu odlika akademskog stila, ovaj žanr podrazumeva i upotrebu vrlo kratkih konstrukcija radi postizanja boljeg efekta i jačeg utiska na auditorijum. Isto tako, u izlaganju je poželjno proizvesti i izvestan stepen bliskosti sa auditorijumom, što se najbolje postiže odlikama neformalnog stila, poput korišćenja ličnih konstrukcija, uzrečica i sl. Stoga možemo konstatovati da je umerena formalnost glavna odlika stila usmenog izlaganja.

U prethodnom delu je već napomenuto da je u izlaganjima studenata uočen visok stepen prisustva vezivnih adverbijala poput *so*, *then* i *also*, i to na inicijalnoj poziciji u rečenici, što jeste odlika konverzacijskog stila (Zareva 2011). Pored toga, primećena je i veća upotreba adverbijala sačinjenih od jedne reči u odnosu na frazne izraze, što ukazuje na veći stepen ekonomičnosti u izlaganju, karakteristiku koja se opet vezuje za svakodnevnu konverzaciju. S druge strane, u izlaganjima su prisutni i izrazi koji su više odlika pisane akademske proze, poput *therefore*, *in addition*, *in conclusion* i sl. (Zareva 2011: 12). Ispitujući interaktivne odlike izlaganja na konferencijama, Webber (2005) uočava često prisustvo ličnih zamenica, u prvom redu zamenice za drugo lice, i to češće sa ličnom nego bezličnom upotrebom, kao i zamenica za prvo lice, i u jednini i u množini. Govornici se na taj način direktno obraćaju publici kako bi naznačili strukturu izlaganja, pozvali se na već prihvaćene stavove i znanja i tako ostvarili bliži kontakt sa auditorijumom, zadobili njihovu pažnju i iskazali pripadnost istoj diskursnoj zajednici. Najfrekventnija kohezivna sredstva zabeležena u ovoj studiji uključuju izraze kao što su *now*, *so* i *well*, koji su svakako karakteristični za neformalni stil. Izraz *now*, kao najfrekventniji, javlja se u funkciji iskazivanja strukture izlaganja, najčešće sa značenjem prelaska na novi segment izlaganja. Izraz *so* upotrebljava se najviše za signaliziranje rezultata iznetih tvrdnji, kao i za sumiranje, dok se izraz *well*, koji inače nema specifično leksičko značenje, u najvećem broju slučajeva javlja sa funkcijom indiciranja odgovora na postavljena retorička pitanja, i to najviše kod odgovora sa nezadovoljavajućim obrazloženjem (Webber 2005: 169). Kao još jednu potvrdu upotrebe neformalnog stila u usmenim izlaganjima, isti autor uočava i često prisustvo nepreciznih kvantifikatora, poput izraza *about*, *rather* and *a little*, tipičnih za svakodnevnu konverzaciju. I Fernández-Polo (2014) uočava često prisustvo neformalnog izraza *I mean* u izlaganjima na konferencijama, i to u

uloži uspostavljanja bliskosti sa auditorijumom, dodatnog pojašnjavanja i pojačavanja argumenata, ali i u funkciji ispravljanja grešaka. Sve navedeno potkrepljuje stav iznet s početka ovog dela da usmeno izlaganje, iako jeste akademski žanr, svakako podrazumeva i elemente neformalnog stila, što nije slučaj sa pisanim oblikom, mada ovaj u nekim slučajevima, poput, recimo, naučnog članka, može predstavljati pandan usmenog izlaganja.

Pored jezičkih elemenata o kojima je do sada bilo reči, važna karakteristika usmenog izlaganja jesu i nejezički elementi, kojima ćemo se posvetiti u delu koji sledi.

2.1.3.4. Nejezički elementi usmenog izlaganja

Efektivnost izlaganja postiže se i upotrebom vizuelnih sredstava kao i elementima neverbalne komunikacije. U okviru neverbalne komunikacije, tako, Anderson i saradnici (2004) izdvajaju sledeće aspekte: pravilno držanje, pokrete i gestove, izraz lica, i na kraju, u psihološkom smislu izuzetno važan elemenat, pogled usmeren ka publici (engl. *eye - contact*).

Zbog ekspanzije informacionih tehnologija upotreba vizuelnih sredstava projektovanih na ekranu pomoću računara u današnje vreme je sve dominantnija. Slajdovi u boji pripremljeni u programu Pauerpoint danas su gotovo nezaobilazni deo svakog izlaganja. Kada je reč o akademskim izlaganjima, sadržaji projektovani na ekranu najčešće uključuju tabele, grafikone, dijagrame, tekstualne informacije, fotografije i sl. Sinhronizovana kombinacija dva kanala komunikacije, verbalnog i vizuelnog, obezbeđuje linearnu progresiju izlaganja i ostavlja utisak integrisane celine na auditorijum. Kako zaključuje Rowley-Jolivet (2002) ispitujući upotrebu vizuelnih sredstava u izlaganjima na naučnim konferencijama, vizuelni elementi doprinose boljoj strukturi diskursa i iskazuju logičke veze, te stoga vizuelni kanal ima jaku organizacionu i interaktivnu dimenziju. Osim toga, vizuelni sadržaji omogućavaju uvid u informacije koje je inače teško predstaviti isključivo verbalno, što često jeste slučaj sa akademskim diskursom. Tako, pomenuta autorka konstatuje da su upravo vizuelni elementi ključni za predstavljanje kvantitativnih informacija u izlaganjima na konferencijama, i to u slučajevima kada se radi o podacima koji su suviše složeni da bi se verbalno komentarisali (Rowley-Jolivet 2015). Imajući u vidu da su kompleksni kvantitativni podaci uobičajeniji za prirodne nego za društvene nauke, ne čudi zaključak da se izlaganja iz oblasti prirodnih nauka više odlikuju neverbalnim elementima nego što je to slučaj sa konfe-

rencijskim izlaganjima u polju društvenih nauka (Morell 2015). Iz svih ovih razloga, sadržaji projektovani na ekranu moraju biti dobro osmišljeni, isplanirani i integrisani u monolog uz koji se javljaju. No, kako navode Anderson i drugi (2004), uvek treba imati na umu da su vizuelna sredstva pomoćna sredstva i da kao takva treba da sadrže ključne elemente i osnovne ideje izlaganja, a ne da zamene njegovu verbalnu dimenziju. Pored projekcije na ekranu, u efektivna vizuelna sredstva spadaju i „realije”, ukazivanje na konkretne predmete tokom izlaganja, čime se povećava pažnja i podstiče interesovanje slušalaca.

Način na koji se izlaže takođe umnogome doprinosi uspešnosti izlaganja, te tako dobro organizovana, isplanirana i pripremljena prezentacija, ukoliko nije na adekvatan način predstavljena, mnogo gubi na svom kvalitetu. Uspravan, ali ne i ukočen, položaj tela, izbalansirani pokreti kojima se naglašava važnost pojedinih informacija ili prelazak na novi segment doprinose boljem praćenju izlaganja i ostavljaju pozitivan utisak na auditorijum. Za razliku od toga, prečesti pokreti mogu da odvrte pažnju i koncentraciju slušalaca, dok odsustvo pokreta najčešće proizvodi monotonost u izlaganju (Anderson i dr. 2004). Izraz lica igra važnu ulogu u iskazivanju ideja, pogotovo u slučaju iskazivanja stavova ili emocija (Beebe i Beebe 2009). U tom smislu, izraz lica treba da bude usklađen sa porukom tj. da se i njime doprinese utisku o tome da li su sadržaji zanimljivi i fascinantni ili pak dramatični i zabrinjavajući. Konačno, važnu ulogu u postizanju dobre komunikacije sa auditorijumom tokom izlaganja igra pogled usmeren ka publici. Pomoću njega se ostvaruje kontakt između govornika i slušalaca, zadobija njihova pažnja, interesovanje i poverenje. Pored toga, pogled u publiku pruža i svojevrsnu povratnu informaciju govorniku o tome kako je izlaganje prihvaćeno i kakva je reakcija publike, pa s tim u vezi i odgovor na pitanje da li je potrebno uneti neke neplanirane poteze ili promene, kao, recimo, dodatna objašnjenja ili redukovanje određenih informacija.

Na kraju moramo napomenuti i to da su navedeni neverbalni oblici komunikacije često kulturološki uslovljeni i da znatno variraju među pripadnicima različitih sredina. No, u slučaju usmene prezentacije kao žanra široko zastupljenog u akademskim krugovima širom sveta, možemo konstatovati da navedene stavke predstavljaju opšteprihvaćene konvencije koje, baš poput engleskog jezika kao univerzalnog jezika nauke, i same poprimaju sličnu ulogu (Rowley-Jolivet 2002).

Nakon što smo dali teorijski okvir u vezi sa osnovnim karakteristikama usmenog izlaganja kao žanra i svojevrsne komunikacijske veštine, u drugom delu ovog poglavlja osvrnućemo se više na primenu ovih saznanja u nastavi stranog jezika, konkretnije – u nastavi engleskog jezika na univerzitetu.

2.2. Akademske veštine i univerzitetaska nastava engleskog jezika

U domenu metodike nastave engleskog jezika danas značajno mesto zauzima jedna posebna oblast – nastava za studente na univerzitetu, iliti engleski jezik u akademske svrhe (engl. *English for Academic Purposes*). Prva zvanična upotreba ovog termina zabeležena je 1974. godine (Jordan 1997), te se pojava ove oblasti vezuje za sedemdesete godine prošlog veka. U to vreme već se izdiferenciralo posebno polje u okviru nastave engleskog jezika – nastava jezika struke (engl. *English for Specific Purposes*), nastala usled potrebe za sve intenzivnijom komunikacijom na međunarodnom nivou zbog razvoja nauke, tehnologije, trgovine i privrede. S vremenom su se iz ove nastave izdvojile dve zasebne grane – engleski jezik za profesionalne potrebe (engl. *English for Occupational/Professional Purposes*), kao što je na primer, engleski za hotelijere, pilote i sl., i s druge strane, oblast o kojoj je u ovoj monografiji reč – engleski jezik u akademske svrhe, odnosno za potrebe studiranja. Dudley-Evans i St John (1998) izdvajaju četiri situacije u kojima se ova nastava odvija: nastava za strane studente na fakultetima zemalja engleskog govornog područja; nastava za studente u zemljama gde je engleski zvanični jezik na kojem se predaje na fakultetu; nastava za studente u čijim zemljama se jedan broj predmeta predaje na maternjem jeziku, a jedan broj na engleskom, usled nedostatka relevantne literature; konačno, situacije u kojima se nastava na fakultetu odvija na maternjem jeziku, ali je znanje engleskog jezika neophodno radi praćenja literature i savremenih trendova iz date oblasti, što jeste slučaj sa ovde predstavljanim istraživanjem.

Univerzitetaska nastava engleskog jezika dovodi se u vezu sa ovladavanjem jezičkim znanjem i veštinama koje se koriste u formalnom akademskom okruženju. U tom smislu, termin „akademske veštine” (engl. *study skills*) ka-

rakterističan je za ovaj tip nastave stranog jezika. Iako po nekim autorima ovaj termin podrazumeva više mehaničke veštine potrebne za studiranje, npr. navođenje literature, citiranje i sl. (Robinson 1991), u novijoj upotrebi on je šire shvaćen i pored ovih veština podrazumeva četiri osnovne jezičke veštine, kao i niz drugih veština koje su sa njima u vezi, a neophodne su tokom studija i stručnog usavršavanja, npr. – praćenje (razumevanje) predavanja i vođenje beležaka, praćenje predavanja i učešće u diskusiji i dr. (Dudley-Evans i St John 1998; Hinkel 2005; Jordan 1997; Wallace 2004). Konačan spisak i broj ovih veština u literaturi još uvek nije precizno utvrđen i varira od autora do autora koji određenim veštinama daju manji ili veći značaj. No, i pored toga možemo konstatovati da se u svim nabranjima izdvaja jedan broj veština kao dominantan i opšteprisutan, te će o tim veštinama ovde biti i više reči. Tako, na primer, Wallace (2004) izdvaja sledeće veštine u akademskom kontekstu: efikasno čitanje akademskih tekstova; hvatanje beležaka na predavanjima, iz knjiga ili drugih izvora podataka; korišćenje osnovnih istraživačkih tehnika, poput pronalaženja osnovnih izvora, korišćenja biblioteke, elektronskih izvora; citiranje i izbegavanje plagiranja; pisanje akademskih formi; učešće u akademskim diskusijama; prezentovanje u okviru seminara i drugih situacija; pripremanje za ispit i organizacija učenja. U svojoj podeli Jordan (1997) akademske veštine deli, kao i jezičke, na receptivne i produktivne. U receptivne veštine spada razumevanje predavanja i ostalih oblika nastave i hvatanje beležaka, pri čemu razumevanje podrazumeva razlikovanje glavne od sporednih ideja, odnose između ideja, činjenice naspram mišljenja, opšte ideje naspram primera i dr. Druga receptivna veština jeste čitanje (intenzivno, letimično i na preskok) i hvatanje beležaka, pri čemu je i tu uključeno razlikovanje osnovne ideje i detalja, odnosa između ideja i dr. Kod obe ove veštine obuhvaćena je i veština korišćenja konvencionalnih skraćenica. Produktivne veštine, s druge strane, podrazumevaju govor sa beleškama ili bez njih u vidu samostalno inicirane forme poput izlaganja, pri čemu autor izdvaja uvođenje teme i izvođenje zaključka, predstavljanje centralnog dela kroz definisanje, opisivanje, klasifikaciju, primere, upoređivanje, sumiranje i sl. Tu spada i postavljanje pitanja i davanje odgovora, poput učešća u diskusiji, što opet podrazumeva formulisanje pitanja, prekidanje, slaganje ili neslaganje, izvinjavanje i sl. Konačno, produktivna akademska veština jeste i pisanje koje podrazumeva opšte forme kao uvod, zaključak, sažetak, ili specifične akademske koncepte, poput pisanja opisa, definicija, primera i tome slično. Sve ove veštine su međusobno

povezane i uslovljene, i kako se to vidi, prepliću se i podrazumevaju slične koncepte. Još jedna karakteristika ovih veština jeste i to da se one ne usvajaju instinktivno i po automatizmu, već se uče i postepeno razvijaju, te tako nisu svojstvene samo učenicima stranog jezika, već i izvornim govornicima (Jordan 1997). Iz ovog razloga, u delu koji sledi a tiče se nastave veštine usmenog izlaganja studenata, pozivaćemo se kako na literaturu posvećenu razvijanju ove veštine kod učenika stranog jezika, tako i kod izvornih govornika.

2.2.1. Veština usmenog izlaganja

Kao produktivna jezička veština, veština akademskog usmenog izražavanja (engl. *Speaking for Academic Purposes*) zastupljena je u nastavi stranog jezika na univerzitetu. U okviru ove veštine izdvajaju se dve mikroveštine: govor kao dvosmerna, interaktivna veština, kao što je, recimo, učešće u diskusiji, i govor u vidu monologa, kao što je usmena prezentacija. Ovde moramo napomenuti da, iako na prvi pogled ne izgleda tako, i usmeno izlaganje predstavlja dvosmernu komunikativnu aktivnost, jer auditorijum reaguje neverbalnim sredstvima, u prvom redu izrazom lica.

Kao aktivnost koja podrazumeva aktivno učešće studenata i interaktivni pristup nastavi, usmeno izlaganje studenata danas sve češće nalazi mesto u nastavnim planovima predmeta širokog spektra naučnih oblasti (Bruce 2015). Cilj izlaganja je predstavljanje određene teme iz gradiva, ili, na kasnijim godinama studija, samostalno urađenog istraživanja. Izvesna istraživanja sprovedena u okviru teorije socijalizacije kroz strani jezik (Duff 2010; Zappa-Hollman 2007) ističu važnu ulogu usmenog izlaganja i na ovom polju. Pozitivne strane usmenog izlaganja u nastavi engleskog jezika uočene su i u drugim studijama i odnose se na povećanje samopouzdanja (King 2002; Knežević 2013), motivacije za učenje jezika (Girard i dr. 2011), kao i na razvoj timskog rada, kritičkog razmišljanja i upravljanja vremenom (Kaur i Ali 2018). Kao najčešći problemi i izazovi, s druge strane, navode se nedostatak jezičkog znanja (Weisseberg 1993; Knežević 2011), anksioznost zbog izlaganja (Woodrow 2006) i razlika u očekivanjima od strane nastavnika jezika i stručnjaka iz date oblasti (Ferris i Tagg 1996). Sveobuhvatni pregled novijih studija vezanih za usmena izlaganja u okviru univerzitetske nastave engleskog jezika daju Barrett i Liu (2016). Analizirajući radove objavljene u periodu od 2000. do 2014. godine, ovi autori

zaključuju da su teme istraživanja vezane za proces učenja i stavove studenata u vezi sa prezentacijama, zatim za lingvističke odlike krajnjeg proizvoda, tj. same prezentacije, i konačno, za upotrebu obrazovne tehnologije u funkciji razvijanja ove veštine. Autori sa iznenađenjem konstatuju da se nijedna studija ne bavi primenom dobijenih rezultata u nastavi i razvijanjem nastavnog materijala na osnovu njih. Kako dalje navode, uočeni nedostatak u saglasnosti je sa konstatacijom i drugih autora da postoji potreba za većim brojem nastavnih materijala i sadržaja koji bi se zasnivali na rezultatima istraživanja iz ove oblasti (Feak 2013 u Barret i Liu 2016: 1262). I sama praksa pokazuje da studenti najčešće dobijaju zadatak usmenog izlaganja bez prethodne pripreme i jasno iskazanih kriterijuma o tome šta izlaganje treba da sadrži i kako ga pripremiti. Ovo upućuje na zaključak, kako to navodi Zareva (2009:56), da

„predavači naprosto pretpostavljaju da studenti već 'znaju' kako treba pripremiti izlaganje, da li na osnovu prethodnog iskustva u sličnim situacijama, ili pak po uzoru na diskurs iskusnijih izlagača, na primer, sopstvenih profesora.”⁷

Ovakva situacija nameće velike probleme studentima koji treba da izlažu i na maternjem jeziku, a kamoli ukoliko je reč o izlaganju na stranom jeziku.

Imajući u vidu gore navedeno, ne čudi činjenica da je u pogledu metodickog pristupa razvijanju veštine usmenog izlaganja u nastavi engleskog jezika na univerzitetu situacija šarolika. U većini slučajeva pristup je preskriptivan, u vidu spiskova saveta i napomena o čemu treba voditi računa, a šta izbegavati prilikom izlaganja (Cheung 2008; Harrison 2006; King 2002; Webster 2002; spisak elektronskih izvora u Dodatku 2). Ovakav pristup svakako nije odlika moderne nastave stranog jezika. Nastavnicima su zato od koristi i priručnici iz oblasti komunikologije i javnog govorništva (engl. *public speaking*) koji nisu pisani isključivo za učenike stranog jezika, već su namenjeni svima onima kojima je javno izlaganje deo posla, stručnog usavršavanja i sl. Ako izuzmemo oblast nastave poslovnog stranog jezika, vrlo mali broj autora za sada (Anderson i dr. 2004; Wallace 2004), koliko je

⁷ '...The instructors assume that students simply 'know' how to put together a presentation either based on their previous experience with presenting or, possibly, by modeling their presentations after the discourse of more experienced presenters – for instance, their instructors.'

nama poznato, nudi razrađeniji metodički pristup razvijanju ove akademske veštine u okviru kojeg se nastavne aktivnosti odvijaju u više faza. O ovakvom pristupu govorimo u nastavku.

2.2.1.1. *Nastavne aktivnosti za razvijanje veštine usmenog izlaganja studenata*

Po Andersonu i saradnicima (2004), nastavni proces namenjen uvežbavanju veštine usmenog izlaganja odvija se u tri faze, pri čemu su zastupljeni različiti oblici rada – frontalni, rad u paru ili rad u grupi. Faze rada su sledeće:

- (1) faza pripreme izlaganja (engl. *preparation*);
- (2) faza samog izlaganja (engl. *performance*);
- (3) faza evaluacije izlaganja (engl. *feedback/evaluation*).

Faza pripreme je vrlo složena jer obuhvata planiranje izlaganja. Prvi korak u okviru ove faze jeste utvrđivanje cilja izlaganja, što podrazumeva analizu date situacije u kojoj se izlaže, sopstveno poznavanje problematike, sastava auditorijuma, njihovo znanje o temi i sl. Spram cilja izlaganja dalje se utvrđuje centralna ideja, suština samog izlaganja ili njegova osnovna poruka, iz koje se potom izdvajaju i razvijaju osnovne tačke izlaganja. Ove se potom kombinuju i navode po redosledu koji odgovara nekom od uobičajenih modela organizacije informacija⁸, a koji će na najbolji mogući način predstaviti centralnu ideju izlaganja. Nakon ovih postupaka pristupa se izradi plana izlaganja (engl. *outline*). Beebe i Beebe (2009), tako, preporučuju izradu standardnog tipa plana izlaganja (engl. *standard outline form*), koji zbog svoje strukture pruža dobar uvid u odnose između iskazanih ideja i laku i brzu preglednost. Predloženi tip plana izgleda ovako:

I Prva osnovna ideja

A Prva podstavka od I

B Druga podstavka od I

(1) Prva podstavka od B

(2) Druga podstavka od B

a) Prva podstavka od 2

b) Druga podstavka od 2

II Druga osnovna ideja

(Beebe i Beebe, 2009: 125)

⁸ Modeli organizacije već su opisani u delu 2.1.3.1.

Ovi autori preporučuju logičke podele u blokove od najviše pet stavki, jer veći broj od toga otežava, kako praćenje, tako i memorisanje iznetih ideja. Nakon izrade plana izlaganja potrebno je posvetiti pažnju povezivanju utvrđenih ideja i stavki u jedinstvenu, logičku celinu. U ovom delu pripreme mora se voditi računa o vezivnim jezičkim izrazima koji treba jasno da upute na to u kojoj vezi stoje iskazane ideje, kao i da signaliziraju koji deo izlaganja je u toku. Konačno, za ovu fazu rada karakterističan je i odabir i priprema dodatnih sredstava, najčešće vizuelnih, što u današnje vreme uglavnom podrazumeva slajdove pripremljene u programu Pauerpoint. Selekcija i količina sadržanog materijala moraju se dobro odmeriti tako da obuhvate samo najznačajnije delove izlaganja, daju osnovne smernice auditorijumu i omoguće lakše i bolje pamćenje najvažnijih stavki. Upotreba teksta kao i tabela, dijagrama i grafikona svakako je preporučljiva. Ukoliko se oni preuzimaju iz drugih izvora, a najčešće je to pisani medij, potrebno ih je prilagoditi, drugim rečima – pojednostaviti ih, jer vremensko ograničenje tokom usmenog izlaganja ne dopušta veće analize i detaljnija tumačenja ovih sadržaja. Na samom kraju pripremne faze poželjno je jasno utvrditi sadržaj uvoda i završnog dela, budući da ovi segmenti izlaganja, kako je to napomenuto ranije, imaju važnu ulogu za pridobijanje pažnje slušalaca, odnosno formiranje krajnjeg utiska o izlaganju.

Druga faza rada u učionici podrazumeva fazu izlaganja. U praksi se ova faza najčešće odvija kroz rad u paru ili manjoj grupi, čime se postiže vremenska ekonomičnost na času. Isto tako, izlažući najpre pred jednim kolegom ili manjom grupom, studenti polako stiču sigurnost i samopouzdanje u izlaganju. Ovakva vežba podrazumeva vremenski kraća izlaganja, najčešće od tri do pet minuta, pri čemu se može uvežbavati i samo određeni segment izlaganja, na primer uvod. Kao zanimljivu tehniku za vežbanje izlaganja i sticanje samopouzdanja i fluentnosti, Nation (1990) opisuje tzv. tehniku 4-3-2 (engl. *4/3/2 technique*). Ova tehnika podrazumeva da, nakon urađene pripreme, student u trajanju od četiri minuta prvo izlaže pred jednim kolegom, zatim dolazi do promene parova, isti student ponovo izlaže, sada u vremenskom ograničenju od tri minuta, da bi konačno, u ponovnoj zameni parova, izlaganje bilo po treći put izvedeno, i to u roku od dva minuta. Ovakvo ponavljanje, kako navodi autor, doprinosi boljoj fluentnosti u izlaganju i razvija osećaj sigurnosti i samopouzdanja.

Konačno, u završnoj fazi rada u učionici, partneri u ulozi publike iz prethodne faze daju komentare u vezi sa iznetim izlaganjem. Na ovaj način se postiže uvid u to koliko dobro je izlaganje urađeno, da li je razumljivo, da li je jasno uočena centralna ideja, osnovne stavke i veze između njih. Ovo dalje dopušta širu diskusiju o izlaganjima, njihovo upoređivanje i isticanje dobrih i loših aspekata. Kako navode Anderson i ostali (2004), koji pogotovo ističu ovu fazu nastavnog procesa, ovakav način rada daje pozitivne smernice za dalja izlaganja.

Pitanje evaluacije usmenog izlaganja, međutim, dosta je složeno, i kao takvo, zahteva da bude razmotreno u zasebnom delu ove monografije.

2.2.1.2. Ocenjivanje usmenog izlaganja studenata

Opšte uzevši, ocenjivanje govora, kao produktivne jezičke veštine u nastavi stranog jezika, predstavlja izuzetno složen postupak i neretko postavlja dilemu pred nastavnika o tome koje komponente ocenjivati i na koji način. Kada govorimo o ocenjivanju usmenog izlaganja, prvo pitanje koje se postavlja odnosi se na izbor elemenata koji se ocenjuju. Osnovni segmenti na kojima se baziraju do sada predložene evaluacije⁹ jesu: priprema izlaganja, sam način izlaganja i jezička preciznost. Svaki od ovih delova nadalje podrazumeva niz drugih elemenata kao što je organizacija izlaganja, izbor sadržaja, upotreba vizuelnih sredstava, jasnoća i razumljivost itd.

Drugo pitanje vezano za ocenjivanje izlaganja odnosi se na to ko je uključen u ovaj proces. Naime, budući da se izlaže pred auditorijumom, u ovom slučaju pred kolegama, ovakav tip aktivnosti pruža mogućnost da i auditorijum bude uključen u ocenjivanje (engl. *peer assessment*). Ovo je dobrim delom u skladu sa stremljenjima savremene metodike nastave koja u poslednje vreme razmatra primenu različitih pristupa ocenjivanju kako bi se postigla što veća objektivnost i bolji uvid u ishod učenja, ali i da bi se smanjio uticaj često prisutnih afektivnih faktora, kao što su strah, nelagodnost i sl. S tim u vezi, danas se pored ocenjivanja od strane nastavnika, govori i o samoocenjivanju, kao i o ocenjivanju od strane samih učenika. Kao alternativni način ocenjivanja, ovaj postupak se vezuje za nastavu u oblasti visokog obrazovanja, podrazumeva aktivno učešće studenata u procesu ocenjivanja i često je viđen kao postupak koji unapređuje proces uče-

⁹ U Dodatku 1 priloženi su obrasci za evaluaciju usmenog izlaganja koji se najčešće mogu sresti u literaturi posvećenoj ovoj oblasti u nastavi engleskog kao stranog jezika.

nja i samu nastavu, jer ocenjujući svoje kolege, studenti i sami utvrđuju i proširuju znanja, kritički razmišljaju, pospešuju međusobnu komunikaciju i autonomiju u učenju (Salehi i Dalyabar 2014; Topping 1998). Međutim, da bi ovakav način ocenjivanja bio uspešan, neophodno je da se studenti detaljno upoznaju sa kriterijumima ocenjivanja (Topping 1998).

Imajući u vidu moguću pozitivnu ulogu ovog načina ocenjivanja u nastavnom procesu, ocenjivanje od strane studenata jeste prihvaćeno kao jedan od postupaka formativnog ocenjivanja – vrste ocenjivanja koje se sprovodi tokom procesa usvajanja gradiva i čiji je cilj da pruži uvid u to u kojoj meri je gradivo uspešno usvojeno, koji su eventualni problemi i kako spram toga usmeriti dalji tok nastave. U tom smislu, funkcija ovakvog vida ocenjivanja jeste „ocenjivanje zarad učenja” (engl. *assessment for learning*) odnosno „učenje pomoću ocenjivanja” (engl. *learning by assessment*).

Situacija je, međutim, nešto drugačija kada govorimo o ovom načinu ocenjivanja u kontekstu sumativnog ocenjivanja – ocenjivanja na kraju nastavnog procesa da bi se utvrdio kvalitet i nivo usvojenog znanja učenika. U pitanje se najčešće dovodi pouzdanost i objektivnost ovog postupka, kao i stručnost učenika za ovakvu vrstu ocenjivanja (Cheng i Warren 2005). Iskazani su, međutim, i suprotni stavovi – sama činjenica da će ovaj vid ocenjivanja biti u okviru konačne ocene može podstaći veću odgovornost i ozbiljnost ovog postupka, a time i veću objektivnost (Otoshi i Heffernan 2007). Drugim rečima, ukoliko želimo da učenici ozbiljno shvate ovaj postupak, potrebno je da rezultati ovog ocenjivanja bar jednim delom čine konačnu ocenu date aktivnosti (Race i dr. 2005).

Ako bismo sumirali stavove u literaturi u vezi sa primenom ocenjivanja od strane samih učenika u nastavi, mogli bismo reći da su pogodnosti ovakvog postupka sledeće:

- doprinosi unapređenju samog procesa učenja,
- pruža veći stepen povratnih informacija o toku nastavnog procesa,
- podstiče samostalnost, kreativnost i kritičnost učenika,
- daje bolji uvid u kriterijume ocenjivanja.

S druge pak strane, nedostaci ovakvog postupka bi bili:

- nestručnost studenata za ovaj vid ocenjivanja,
- neobjektivnost.

Rezultati istraživanja koja se bave ispitivanjem odnosa studenata prema ovom načinu ocenjivanja (Ballantyne i dr. 2002; De Grez i dr. 2012;

McLaughlin i Simpson 2004) generalno ukazuju na veće prisustvo pozitivnog stava u odnosu na negativni. Naime, ovakav način rada predstavlja jedno pozitivno iskustvo, mogućnost da se dosta toga nauči, dobar način da se analizira sopstveni napredak, kao i mogućnost za razvijanje veština potrebnih pri budućem zanimanju. Razlozi za negativan odnos prema ovom postupku jesu osećaj nelagodnosti, poteškoće u postizanju objektivnosti i sumnja u sopstveni nivo znanja (Hanrahan i Issacs 2001).

Sumirajući sve navedeno, možemo konstatovati da su pozitivni aspekti ovakvog načina ocenjivanja brojniji od negativnih. U kontekstu nastave na fakultetu, štaviše, čini se da su razlozi za upotrebu ovakvog vida ocenjivanja još opravdaniji i da dobrim delom eliminišu navedene moguće nedostatke. Naime, izlaganje je namenjeno auditorijumu sačinjenom od akademaca koji su već u izvesnoj meri stručno osposobljeni da prate sadržaje izlaganja, u toku studija su imali prilike da razviju kritički odnos prema materiji koja se izlaže, kao i prema načinu na koji je ona prezentovana, na redovnim predavanjima, zatim predavanjima gostujućih profesora, raznim radionicama, seminarima i drugim oblicima nastavnih aktivnosti. Ukoliko se u nastavi jezika vodilo računa o tome da se jasno postave kriterijumi o tome šta čini efektno izlaganje, navedeni negativni aspekti ocenjivanja studenata od strane kolega mogu se svesti na najmanju moguću meru.

2.3. Rekapitulacija

Pojam internacionalnosti duboko je ukorenjen u akademskoj tradiciji i praksi, budući da je međunarodna mobilnost profesora, naučnih radnika i studenata prisutna još od pojave prvih univerziteta (Mauranen 2007). U tom smislu, ova autorka ističe da su od svih lingvističkih žanrova, upravo akademski žanrovi najinternationalniji, i da kao takvi poseduju osobine nezavisne od bilo koje govorne zajednice. Shodno tome, i usmeno izlaganje studenata možemo posmatrati kao akademski žanr koji, takođe, dobrim delom poseduje uniformne norme i specifičnosti koje, sa lingvističkog aspekta posmatrano, još treba istraživati. Ono što se za sada zna jeste da ovaj žanr karakteriše veći stepen neformalnosti nego što je to slučaj sa drugim akademskim žanrovima, u prvom redu pisanim, zatim određena retorička struktura i česta upotreba kohezivnih elemenata. Sa stanovišta komunikologije,

pak, za uspešno usmeno izlaganje studenata važni su i vizuelni i neverbalni elementi, poput pogleda usmerenog ka publici, gestikulacije, pokreta i dr.

U nastavnoj praksi, s druge strane, razvijanje veštine usmenog izlaganja, bilo na maternjem bilo na stranom jeziku, ukoliko jeste zastupljeno, najčešće je predstavljeno u vidu preskriptivnih pravila i podužih spiskova sa savetima šta treba raditi, a šta izbegavati prilikom izlaganja. Jedan od ciljeva istraživanja opisanog u ovoj monografiji jeste i utvrđivanje efikasnosti razvijanja veštine usmenog izlaganja kroz aktivnosti kojima se podstiče razvoj kognitivnih i metakognitivnih strategija specifičnih za realizaciju zadatka usmenog izlaganja u akademskom okruženju.

O pomenutim strategijama i teoriji učenja na koju se oslanja takav metodički pristup biće više reči u odeljku koji sledi.

3. KOGNITIVNI PRISTUP UČENJU STRANOG JEZIKA

Ovo poglavlje predstavlja osnovna teorijska načela na koja se oslanja nastavni program primenjen u opisanom istraživanju. Shodno tome, u poglavlju se razmatraju načela kognitivne teorije učenja (odjeljak 3.1), kao i njihova uloga u tumačenju procesa učenja stranog jezika (odjeljak 3.2). Posebna pažnja usmerena je na pojam „strategija učenja stranog jezika” i dosadašnja istraživanja u oblasti primenjene lingvistike koja su sa različitih aspekata ispitivala ulogu strategija u učenju stranog jezika (odjeljak 3.3). Pri kraju poglavlja dat je pregled do sada uočenih strategija, pri čemu su detaljno opisane one vrste koje su od važnosti za ovo istraživanje – kognitivne i metakognitivne strategije.

3.1. Kognitivna teorija učenja

U domenu učenja¹⁰ i nastave stranog jezika primenjena lingvistika se ne oslanja samo na lingvističke teorije koje opisuju jezički sistem, već i na teorije koje se odnose na to kako se odvija proces učenja uopšte, što spada u domen psihologije. U drugoj polovini 20. veka skrenuta je pažnja na kognitivni aspekt učenja, odnosno na mentalne procese koji se odvijaju tokom učenja. Tokom vremena nastalo je više teorija koje učenje opisuju s kognitivnog aspekta, no u ovoj monografiji ćemo se prvenstveno usredsrediti na osnovna načela i postavke ovakvog poimanja procesa učenja uopšte. U tom smislu, u radu ćemo koristiti opšti termin „kognitivna teorija učenja”, pri čemu zapravo podrazumevamo generalna načela koja leže u osnovi ovih teorija.

Nasuprot bihejviorističkom viđenju procesa učenja, kognitivna teorija posmatra učenje kroz formiranje mentalnih asocijacija koje se ne odra-

¹⁰ Pod terminom „učenje stranog jezika” u ovoj monografiji podrazumevamo dva pojma: „usvajanje” kao spontano, nesvesno prihvatanje jezičkih elemenata i „učenje” jezika kao svesnu aktivnost, budući da i jedan i drugi proces igraju ulogu u savladavanju stranog jezika.

žavaju uvek u spoljašnjem ponašanju pojedinaca (Ormrod 1999). Formiranjem mentalnih asocijacija učenik organizuje svoje znanje, a do učenja dolazi kada se nove informacije i sadržaji povezuju sa prethodno stečenim znanjem. U tom smislu, učenik je aktivni učesnik u procesu učenja, a samim tim on je u mogućnosti i da kontroliše sopstveno učenje (Ormrod 1999). U osnovi, kognitivna teorija učenja se odnosi na tri osnovna aspekta učenja: kako se znanje razvija, kako znanje postaje automatizovano, i konačno, kako se novo znanje integriše u postojeći kognitivni sistem učenika (Pavičić-Takač 2008). Odgovore na ova pitanja kognitivna teorija jednim delom traži u oblasti procesa obrade informacija, pri čemu se pažnja poklanja tome na koji način se informacije skladište u memoriji i kako dolazi do usvajanja novih informacija. U načelu, informacije se skladište u kratkoročnoj ili radnoj memoriji iz koje potom prelaze u dugoročnu, memoriju znatno većeg kapaciteta koja, pri njihovoj upotrebi, ne podrazumeva svesnu kontrolu i napor (Skehan 1998). Jedan od najdominantnijih modela procesa obrade informacija jeste onaj koji daju Atkinson i Schiffirin (1968 u Skehan 1998). Po njima se ovaj proces odvija u tri faze. Nov sadržaj najpre dospeva u senzorni registar, gde se zadržava vrlo kratko, nekoliko sekundi. Dobar deo onoga što registrujemo u ovoj fazi i ne dospeva do kratkoročne memorije i vrlo brzo se gubi. Samo oni sadržaji koji su nam važni i zanimljivi prelaze u kratkoročnu memoriju, gde se zadržavaju nešto duže nego u prethodnoj fazi. Ova memorija je ograničenog kapaciteta i ima zadatak da informaciju iz prethodne faze pretvori u oblik koji je zadovoljavajući za skladištenje u dugoročnoj memoriji. Konačno, u trećoj fazi, informacije se skladište u dugoročnoj memoriji, koja je neograničenog kapaciteta. Koliko dugo će se one ovde zadržati, zavisi od više faktora – povezivanja sa već uskladištenim informacijama, ponavljanja, uvežbavanja i sl. Povezivanje novih i prethodno uskladištenih informacija upućuje na to da su one u memoriji organizovane. U tom smislu, jedan od važnih termina u kognitivnoj psihologiji danas predstavlja pojam „schema”, a pod njim podrazumevamo kognitivne strukture koje omogućavaju organizaciju informacija u dugoročnoj memoriji (Wallace 1992: 33). Seme su međusobno povezane strukture znanja i mogu se kombinovati, proširivati ili modifikovati prilikom prijema novih informacija.

Budući da kognitivna teorija objašnjava ljudsko ponašanje kroz mentalne procese, jezik kao jedna od glavnih manifestacija ljudskog ponašanja

takođe se može opisati sa kognitivnog aspekta. Nasuprot lingvističkim teorijama u kojima se jezik posmatra kao posebna sposobnost zasnovana na sebi svojstvenim principima, kognitivna teorija posmatra jezik kao složenu kognitivnu sposobnost čije se učenje suštinski ne razlikuje od učenja drugih sposobnosti. Termin „kognitivna sposobnost”, kako to navodi Anderson, označava sposobnost za izvođenje različitih mentalnih procedura (Anderson 1980 u O'Malley i Chamot 1990: 24). Posmatrano sa stanovišta obrade informacija, i učenje jezika, kakav je slučaj i sa drugim veštinama, počinje kao kontrolisani proces koji s vremenom, putem uvežbavanja, prerasta u automatizovan postupak.

Navedene postavke kognitivne teorije dale su mnoge smernice za izvođenje nastavnog procesa uopšte. Pre svega, ova teorija je skrenula pažnju na ulogu kognitivnih procesa tokom učenja. U tom smislu, teorija je ukazala na to da nastavne sadržaje treba uvoditi i predstaviti na organizovan način i sistematski, povezujući ih sa prethodno obrađenim sadržajima i stečenim znanjem. Ovo povezivanje upućuje na još jednu važnu postavku kognitivne teorije, a to je učenje sa razumevanjem (engl. *meaningful learning*) pošto, kako to kaže Brown (2007), sadržaj naučen sa razumevanjem ima veći potencijal za dugoročnu retenciju. Kognitivna teorija skrenula je pažnju i na ulogu nastavnika koji predstavljanjem informacija na organizovan način, kao i njihovim povezivanjem sa prethodnim građivom, umnogome može da olakša proces učenja. Uticaj kognitivne teorije prisutan je i u domenu nastave stranog jezika, o čemu će više biti reči u narednom delu.

3.2. Kognitivna teorija i učenje stranog jezika

Pod uticajem kognitivne teorije skrenuta je pažnja na mentalne procese koji se odvijaju i tokom učenja stranog jezika, te se čitav ovaj proces počeo posmatrati kao interakcija jezika i kognicije. Kako je to već rečeno u prethodnom delu, jezičko znanje se u okviru kognitivne teorije posmatra kao i svaka druga vrsta znanja, što nije slučaj sa lingvističkom teorijom učenja jezika. Pod uticajem istraživanja iz oblasti kognitivne psihologije i psiholingvistike, u okviru primenjene lingvistike pažnja je usmerena na objašnjenje procesa učenja stranog jezika kroz mentalne procese kojima se učenik služi tokom obrade novih sadržaja, njihovog uključivanja u sistem

znanja, kao i manifestovanja tog znanja u obliku produkovanih sadržaja (Ellis 1994). U tom smislu, u oblasti učenja stranog jezika pažnja je usmerena na samog učenika i proces učenja, a ne samo na to koje jezičke sadržaje i pomoću kojeg metoda treba učiti, što je dugi niz godina bio slučaj. Učenik se više ne posmatra kao pasivni primalac informacija, već kao aktivni učesnik u procesu učenja tokom kojeg se služi različitim mentalnim postupcima kako bi sredio i organizovao sistem jezika koji uči (Williams i Burden 1997: 13). Usredsređivanjem pažnje na samog učenika i način na koji on pristupa učenju, skrenuta je pažnja i na individualne razlike između učenika, budući da su uočene varijacije u brzini učenja, načinu pristupa i samom nivou dostignuća. Kao rezultat ovakvog posmatranja učenja stranog jezika, u okviru primenjene lingvistike vremenom je nastalo više teorija i modela učenja stranog jezika koji sa gore navedenog aspekta posmatraju proces učenja stranog jezika, te se stoga za njih može reći da su u osnovi kognitivne prirode. U nastavku ovog odeljka osvrnućemo se na one modele koji su najzastupljeniji u savremenoj literaturi iz primenjene lingvistike, kao i na termine koji su iz njih potekli i igraju značajnu ulogu i danas u istraživanjima iz ove oblasti, sa posebnim osvrtom na termine koji su ključni za ovu monografiju.

3.2.1. Međujezički model

Kao prvi u nizu možemo izdvojiti međujezički model ili teoriju kao jedan od prvih pokušaja da se proces učenja stranog jezika opiše i sa kognitivnog, a ne samo sa lingvističkog aspekta. Ključni termin ovde predstavlja pojam „međujezik” (engl. *interlanguage*). Ovaj termin podrazumeva poseban jezički sistem koji učenik stvara i razvija tokom učenja, oslanjajući se istovremeno na usvojena pravila stranog jezika, ali i na principe i pravila maternjeg jezika. Termin se odnosi kako na sistem koji je učenik u datom trenutku tokom učenja razvio, tako i na niz međusobno povezanih sistema koji nastaju s vremenom i odražavaju napredak učenika (Ellis 1994). Ovo implicira potrebu da se jezik kojim se učenik služi tokom procesa učenja posmatra kao zaseban sistem koji se s vremenom razvija po datim principima. Ti principi podrazumevaju pojmove kao što su „jezički transfer”, odnosno preuzimanje određenih elemenata iz maternjeg jezika usled nedovoljno razvijenog sistema stranog jezika, zatim „prekomerno uopštavanje” (engl.

overgeneralisation), što podrazumeva upotrebu već usvojenih pravila i u situacijama kada se ona ne koriste, kao i pojam „pojednostavljivanja” (engl. *simplification*), odnosno svođenje sistema stranog jezika na prostije oblike. Sve to uticalo je na stav o greškama tokom učenja stranog jezika koje se više ne posmatraju sa negativnog aspekta već kao neminovnost u procesu savladavanja stranog jezika. Takođe, ova teorija je ukazala na redosled usvajanja i razvojni tok u procesu učenja stranog jezika. Važno je napomenuti i to da rodonačelnik ove teorije Larry Selinker ukazuje i na još jednu pojavu tokom procesa razvijanja internog jezičkog sistema učenika, a to je upotreba „strategija učenja stranog jezika” i „strategija za komunikaciju na stranom jeziku”, koje on opisuje kao uočljive postupke u pristupu materijalu koji se uči, odnosno uočljive postupke u pristupu komunikaciji sa izvornim govornicima jezika koji se savladava (Selinker 1972 u Ellis 1994: 351). Ovim je u načelu po prvi put skrenuta pažnja na postupke kojima se učenici služe tokom učenja stranog jezika i kojima mogu da kontrolišu, odnosno da poboljšaju proces učenja.

3.2.2. Model Ellen Bialystok

Jedan od narednih modela učenja stranog jezika jeste onaj koji daje Ellen Bialystok. Ovaj model se zasniva na pretpostavci da ljudski um obrađuje jezičko znanje kao i sve ostale vrste informacija. Ono po čemu je ovaj model bitan, kako navodi Ellis (1994), jeste to što razlikuje implicitno i eksplicitno jezičko znanje. Implicitno znanje podrazumeva nesvesno, intuitivno znanje koje se razvija upotrebom jezika u komunikaciji, dok je eksplicitno ono znanje koje učenik svesno gradi i koje se razvija formalnim uvežbavanjem. Ove dve vrste znanja se međusobno prepliću, tako što se uvežbavanjem eksplicitno znanje može transformisati u implicitno, a implicitno može proizaći u eksplicitno procesom analize i zaključivanja. Tokom vremena ovaj model je prerastao u „model analize i kontrole” (engl. *analysis-control model*), u kojem su termini implicitno i eksplicitno znanje zamenjeni neanaliziranim i analiziranim znanjem. Neanalizirano znanje je ono znanje koje posedujemo, a da nismo svesni samih njegovih struktura, dok analizirano znanje podrazumeva tu svest (Brown 2007: 303). U kontekstu učenja stranog jezika, to znači da učenici mogu nesvesno da upotrebljavaju pravila ili da su u stanju da verbalizuju vrlo kompleksna pravila jezika

koji uče. U tom smislu se viši nivoi analize dovode u vezu sa većom sposobnošću za iskazivanje kompleksnih stavova (Skehan 1998). Pojam kontrole se povezuje sa odabirom jedinica znanja i njihovom koordinacijom. Ono što je za ovaj rad bitno jeste to da je već u prvobitnoj verziji ovog modela ukazano na pojam „strategija”. On u ovom modelu podrazumeva mentalne aktivnosti koje nisu obavezne i koje se odnose na formalno i funkcionalno uvežbavanje. Formalne strategije predstavljaju svesne postupke kojima učenik pokušava da automatizuje eksplicitno znanje, dok funkcionalne strategije podrazumevaju upotrebu jezika i koriste se u komunikaciji. Upotreba strategija zavisi od samih učenika i njihovog izbora strategija. Taj izbor, pak, zavisi od znanja koje im je potrebno za rešavanje određenog zadatka, težine samog zadatka i nivoa znanja jezika (Pavičić-Takač 2008).

3.2.3. Andersonov model adaptivne kontrole misli

Kognitivni model učenja stranog jezika u kome se ovo učenje poistovećuje sa učenjem bilo koje druge veštine jeste onaj koji daje Robert Anderson (engl. *Anderson's adaptive control of thought*). Za ovaj model je bitna razlika između deklarativnog i proceduralnog znanja. Skup svega onoga što znamo predstavlja deklarativno znanje, dok proceduralno znanje podrazumeva znanje o tome kako se nešto radi. Učenje jezika je postepen proces iz kojeg se deklarativno znanje vežbanjem transformiše u proceduralno. Po Andersonu (1982), taj proces se odvija kroz tri faze: kognitivnu, asocijativnu i autonomnu fazu. Tokom prve, kognitivne faze, učenik se upoznaje sa veštinom preko instrukcija koje su mu date, posmatranjem ili samostalnim proučavanjem. Ova faza podrazumeva svesno angažovanje i napor od strane učenika, usvojeno znanje se može verbalno opisati i deklarativnog je tipa. Međutim, ovo znanje je nedovoljno za pravilno izvođenje veštine i greške su česte. U drugoj fazi dolazi do uočavanja i eliminacije grešaka i deklarativno znanje poprima proceduralnu formu. Izvođenje veštine već nagoveštava stručnost, mada je često sporije i uključuje povremeno pojavljivanje grešaka. U trećoj fazi dolazi do nesmetanog izvođenja veštine, greške su eliminisane i izvođenje je automatsko. Dakle, savladavanje veštine, uključujući i savladavanje jezika kao kompleksne veštine, podrazumeva postepen proces i napredovanje. Razlika između učenja maternjeg i stranog jezika, po Andersonu, jeste u tome do koje faze učenik u procesu učenja

stiže. Naime, učenici stranog jezika obično stignu do asocijativne faze i premda mogu nesvesno da koriste pravila stranog jezika, ipak ne postižu potpunu autonomiju (Ellis 1994: 389).

Primenjeni lingvisti Michael O'Malley i Anna Chamot, koji su jedni od vodećih lingvista u oblasti istraživanja strategija učenja stranog jezika, o čemu će kasnije biti više reči, preuzimaju Andersonov model i u okviru njega posmatraju proces učenja stranog jezika kao učenje kompleksne kognitivne sposobnosti (O'Malley i Chamot 1990). Po njima, kognitivna teorija pruža dovoljan teorijski okvir za ovakvo posmatranje procesa učenja stranog jezika. Mnogobrojna istraživanja iz oblasti kognitivne psihologije u vezi sa učenjem kognitivnih veština pružaju uvid u to na koji način se ove veštine mogu poboljšati. To jeste pogodnost ovakvog viđenja učenja stranog jezika jer se, kako navode O'Malley i Chamot, time pruža mogućnost da se opišu i načini na koje se učenje stranog jezika može pospešiti. To se može postići uvežbavanjem strategija učenja stranog jezika¹¹ koje se u okviru ovog modela svesno koriste tokom početne faze učenja i koje tokom vremena uvežbavanjem postaju automatizovane.

3.2.4. Model obrade informacija

Još jedan model koji učenje jezika posmatra kao učenje veštine i to u procesu obrade informacija jeste model koji daje Barry McLaughlin. Ovaj model definiše učenje jezika kao učenje veštine koja se uvežbavanjem konačno transformiše u automatski proces. Ono što prethodi automatizaciji jesu kontrolisani procesi obrade informacija koji su ograničenog kapaciteta i zavise od težine zadatka kao i individualne sposobnosti za obradu informacija. Pomenuta sposobnost se poboljšava uvežbavanjem kao i postupkom „restrukturiranja” (Ellis 1994). Ovaj postupak uključuje promenu u načinu organizovanja jedinica znanja pri čemu se komponente zadatka usklađuju, integrišu i reorganizuju na način koji dozvoljava njihovu zamenu nekom efikasnijom procedurom (McLaughlin u Brown 2007: 300). U kontekstu učenja stranog jezika, ovaj postupak podrazumeva promene u okviru sistema internog jezika učenika. McLaughlin u svoj model svrstava i strategije

¹¹ Iako Anderson u svom modelu ne pominje eksplicitno strategije učenja, on identifikuje različite vrste mentalnih procesa koji se odvijaju tokom učenja, a koje O'Malley i Chamot opisuju kao kognitivne sposobnosti, odnosno strategije.

učenja. Naime, restrukturiranje se, kako tvrdi McLaughlin, može unaprediti fleksibilnom upotrebom mentalnih procesa – strategija koje u početnoj fazi podrazumevaju procese kao što su pojednostavljivanje, oslanjanje na maternji jezik i sl. Dalji proces modifikacije organizacionih struktura zna nja uključuje složenije strategije, kao što je testiranje hipoteza i izvođenje zaključaka.

U okviru svog kognitivnog pristupa učenju stranog jezika, Skehan dovodi u vezu univerzalne procese koji se odvijaju tokom učenja, s jedne strane, i individualne razlike između učenika, s druge strane. Proces učenja stranog jezika dovodi u vezu sa postojanjem kritičnog perioda za učenje jezika koji je između 14. i 17. godine života, a nakon kojeg učenje iz jednog spontanog procesa prerasta u kognitivnu aktivnost. Ovu aktivnost Skehan opisuje u okviru procesa obrade informacija koji se sastoji iz tri faze: inputa, centralne obrade i outputa. Ono što se odigrava u ovim fazama vezano je za individualne razlike između učenika, kao što su sklonost ili dar za jezik (engl. *language aptitude*), stil učenja kao karakterističan način na koji učenik bira kako će pristupiti zadatku, kao i strategije učenja kao svojevrsne aktivnosti kojima učenik pospešuje učenje (Skehan 1998). Skehan navodi da su upravo strategije jedna od najfleksibilnijih individualnih karakteristika jer učenici mogu kontrolisati njihovu upotrebu. To nadalje implicira da se na njihov razvoj može uticati direktnim nastavnim procesom.

3.2.5. Sternov model učenja stranog jezika

Osnovna zamerka kognitivnim modelima učenja stranog jezika u savremenoj literaturi iz primenjene lingvistike jeste njihova jednostranost. Naime, iako proces učenja stranog jezika predstavlja kognitivni čin *par excellence* (Ellis 1999), on se ne može posmatrati nezavisno od drugih faktora, u prvom redu lingvističkih, socijalnih i afektivnih. S tim u vezi, Stern (1983) nudi model koji predstavlja svojevrsnu sintezu različitih modela učenja stranog jezika u kojem izdvaja pet ključnih faktora za učenje stranog jezika, međusobno povezanih. Ti faktori su: društveni kontekst (društveno-ekonomski i kulturološki faktori); karakteristike učenika (godine, kognitivne i afektivne karakteristike kao što su dar za jezik, prethodno iskustvo u učenju jezika, stil učenja, kao i motivacija i stav prema učenju jezika); uslovi učenja i okruženje; sam proces učenja koji podrazumeva svesne i

nesvesne mentalne operacije, u koje su uključene i strategije učenja jezika; ishod učenja u vidu procenjene jezičke kompetencije.

Kao što se može primetiti, kognitivni faktori opisani u prethodno predstavljenim modelima našli su mesto i u ovom modelu. U tome upravo i jeste njihov značaj u domenu primenjene lingvistike. Iako među njima postoje razlike, svi ovi modeli ukazali su na niz faktora kognitivne prirode koji su neminovno prisutni u procesu učenja stranog jezika i imaju značajnu ulogu u njemu. Jedan od kognitivnih postupaka koji je zastupljen u ovim modelima i koji je praktično ponikao iz njih jeste „strategija učenja stranog jezika”. O ovom pojmu govore naredni delovi poglavlja.

3.3. Strategije učenja stranog jezika

Pojam „strategija učenja” (engl. *learning strategy*) pojavio se u oblasti primenjene lingvistike sedamdesetih godina 20. veka i do danas je ostao aktuelan. Poimanjem učenika kao aktivnog učesnika u procesu učenja skrenuta je pažnja na postupke i aktivnosti kojima se učenik služi tokom učenja stranog jezika. Naglašen je, takođe, i značaj razlika između učenika. Sve to dovelo je do interesovanja jednog broja primenjenih lingvista za ono što nekog učenika čini uspešnim i po čemu se on razlikuje od manje uspešnog učenika stranog jezika. Istraživanja ovog tipa (engl. *the good language learner studies*) prva su ukazala u okviru primenjene lingvistike na postojanje izvesnih postupaka, iliti strategija kojima se uspešni učenici služe. Rubin (1975), tako, ovaj pojam dosta široko definiše i opisuje kao tehnike i načine kojima se učenik može služiti kako bi stekao znanje. Na osnovu opservacije na času, ona navodi nekoliko strategija karakterističnih za uspešne učenike stranog jezika: spremnost za pogađanje, jaka potreba za komunikacijom, odnosno spremnost da se prenese željena poruka, obraćanje pažnje na oblike, u smislu stalnog analiziranja i povezivanja, uvežbavanje, sagledavanje sopstvenih iskaza i iskaza drugih učenika i, konačno, obraćanje pažnje na značenje. Gotovo paralelno sa ovim istraživanjem, grupa kanadskih autora (Naiman i dr. 1978) opisuje strategije koje koriste uspešni učenici stranog jezika i tako ovladavaju određenim jezičkim veštinama. Na osnovu intervjua sprovedenih sa uspešnim učenicima, ovi autori izdvajaju pet osnovnih strategija: aktivni pristup zadatku, poimanje jezika kao jedinstvenog siste-

ma, poimanje jezika kao sredstva za komunikaciju i interakciju, regulisanje afektivnih potreba i, najzad, sagledavanje jezičke performanse. Ova rana istraživanja pružila su važne pedagoške implikacije, u prvom redu to da ukazivanjem na ove postupke i njihovim uvežbavanjem i manje uspešni učenici jezika mogu postići bolje rezultate. Ukazala su, takođe, i na samu prirodu strategija koje se vezuju za kognitivni, metakognitivni i afektivni domen, što je od značaja za klasifikovanje ovih postupaka u okviru primenjene lingvistike.

Kasnije definicije strategija učenja stranog jezika uglavnom odslikavaju njihovo poreklo u okviru kognitivne teorije. Tako, na primer, Weinstein i Mayer definišu strategije kao ponašanja i misli tokom učenja s uticajem na procese kodiranja kod učenika (Weinstein i Mayer 1986 u Ellis 1994: 531). Stern pod pojmom strategija podrazumeva opšte tendencije ili sveopšte karakteristike pristupa kojim se služi učenik stranog jezika, dok posebne oblike ponašanja koji se mogu uočiti tokom učenja naziva „tehnika” (Stern 1983:405). Ostali autori, međutim, ne prave ovu razliku u terminima, i pod strategijama podrazumevaju i oblike ponašanja. Shodno tome, O’Malley i Chamot definišu strategije kao posebne misli ili ponašanja kojima se pojedinci služe da bi razumeli, naučili ili zadržali nove informacije (O’Malley i Chamot 1990: 1). Ova definicija je tokom vremena delimično modifikovana te tako jedan od njenih autora kasnije navodi da su strategije svesne misli i radnje kojima se učenik služi kako bi postigao cilj učenja (Chamot 2004: 14). U svojoj knjizi sa praktičnim savetima za nastavnike kako da razvijaju strategije kod učenika Rebecca Oxford definiše strategije kao posebne radnje pomoću kojih učenik uči lakše, brže, sa većim zadovoljstvom, samostalnije, efikasnije i sa boljim transferom na nove situacije (Oxford 1990: 8). Ovu definiciju autorka dopunjuje nešto kasnije i u njoj strategije definiše kao „radnje, ponašanja, korake ili tehnike koje učenik – najčešće svesno – koristi da bi postigao bolji napredak u razvijanju jezičkih veština” (Oxford 1992/1993: 18).

Pored evidentnih sličnosti, kod navedenih definicija uočavaju se i izvesne razlike koje ukazuju na to kako se ovaj pojam s vremenom razvijao u okviru primenjene lingvistike, na šta su se empirijska istraživanja iz ove oblasti odnosila i koji su problemi uočeni. Pitanja koja se nameću odnose se na samu prirodu strategija, odnosno na to da li se one shvataju kao aktivnosti koje se odražavaju kroz ponašanje i koje su kao takve jasno uočljive, ili pak podrazumevaju mentalne aktivnosti i samim tim nisu vidljive. Ponuđene definicije

su mahom nedovoljno precizne i u većini slučajeva podrazumevaju i jedno i drugo. Naredno pitanje koje proističe iz navedenih definicija odnosi se na to da li se strategije karakterišu kao svesni ili nesvesni postupci. Dok rane definicije ne obraćaju pažnju na ovo pitanje, one koje su se kasnije pojavile vide strategije mahom kao svesne aktivnosti (Oxford 1992/1993; Oxford 1994; Chamot 2004). Naime, u situaciji kada se po prvi put susreću sa nekim jezičkim zadatkom, strategije predstavljaju svesne napore kojima se učenici služe, a s vremenom i čestom upotrebom one prerastaju u automatizovane procese, mada će i tada, kako navodi Chamot (2005), učenici biti u stanju, ukoliko je to potrebno, da ih prizovu na svesni nivo (Chamot 2005: 112). Još jedno pitanje vezano za navedene definicije, kako konstatuje Ellis (1994), jeste to da se one razlikuju i po tome šta motivise upotrebu strategija kod učenika. Dok većina definicija kao motiv isključivo navodi nastojanje da se nauče sadržaji vezani za strani jezik, Oxford pominje da upotreba strategija može pružiti zadovoljstvo tokom učenja, te time i afektivne razloge dovodi u vezu sa korišćenjem strategija (Oxford 1990). Imajući u vidu svu složenost datog pojma, u ovoj monografiji smo odlučili da prilikom definisanja u obzir uzmemo sve navedene aspekte, te tako pod pojmom „strategija” podrazumevamo sve aktivnosti i postupke, kako one metalne tako i one očigledne, kojima se učenici stranog jezika svesno ili nesvesno služe kako bi što bolje izvršili postavljeni zadatak i postigli ličnu satisfakciju u savladavanju elemenata jezika koji uče.

U nedostatku opšteprihvaćene i sveobuhvatne definicije pojma „strategija učenja stranog jezika”, jedan od mogućih načina definisanja jeste zapravo nabranje njegovih karakteristika. Kao osnovne osobine strategija učenja stranog jezika, Oxford (1990: 9) navodi sledeće:

Tabela 1: Osobine strategija učenja stranog jezika (Oxford 1990: 9)

• Doprinosu glavnom cilju u nastavi – stvaranju komunikativne kompetencije; ¹²
• Pružaju učenicima veću samostalnost i autonomiju, što je od velike važnosti u situacijama kada se jezik upotrebljava van učionice;

¹² Komunikativna kompetencija leži u osnovi savremenog pristupa nastavi stranog jezika i može se definisati kao sposobnost za komunikaciju na stranom jeziku koja podrazumeva gramatičku kompetenciju, sociolingvističku, diskursnu i stratešku kompetenciju, tj. sposobnost za korišćenje različitih strategija (Canale i Swain u Oxford 1990).

• Proširuju ulogu nastavnika, u smislu da on preuzima i ulogu savetnika čiji je zadatak da olakša i učini što efikasnijim proces učenja jezika;
• Strategije su uvek usmerene ka određenom problemu, zadatku ili postavljenom cilju spram koga se i koriste;
• Strategije predstavljaju posebne radnje koje se pripisuju učenicima i koje pospešuju proces učenja;
• Uključuju više aspekata pored kognitivnog, kao što su afektivni i socijalni;
• Imaju direktan i indirektan uticaj na učenje;
• Strategije nisu uvek uočljive, jer uključuju i mentalne procese;
• Predstavljaju uglavnom svesne postupke, jer podrazumevaju svestan napor učenika koji s vremenom i čestom upotrebom može prerasti u automatske postupke;
• Upotreba strategija se može naučiti razvijanjem svesti o njihovoj ulozi i značaju u procesu učenja stranog jezika;
• Upotreba strategija podrazumeva fleksibilnost, u smislu postojanja razlika u načinu na koji učenici biraju, kombinuju i koriste određene strategije;
• Upotreba strategija je uslovljena različitim faktorima, kao što su nivo učenja jezika, vrsta zadatka, godine, pol, motivacija i sl.

Navedene karakteristike zapravo sumiraju rezultate istraživanja vezanih za upotrebu strategija u okviru učenja stranog jezika. Ova istraživanja su dobrim delom deskriptivnog tipa i usmerena su ka identifikaciji i utvrđivanju strategija kojima se učenici služe. Iz njih su s vremenom ponikla i druga pitanja koja su zaokupila pažnju istraživača iz ove oblasti i odnose se na upotrebu strategija u pogledu karakteristika učenika, postupaka utvrđivanja postojećih strategija i njihove klasifikacije, kao i načina podučavanja o upotrebi strategija u nastavi stranog jezika. U narednom delu biće dat kraći pregled ovih istraživanja, sa posebnim osvrtom na one aspekte koji su važni za ovde opisano istraživanje i odnose se na efekte nastave uvežbavanja strategija učenja jezika, transfer strategija na nove zadatke i vrste strategija učenja stranog jezika.

3.3.1. Istraživanja o upotrebi strategija u nastavi stranog jezika

Kao što je to već napomenuto, prva istraživanja iz ove oblasti bila su usmerena ka onim strategijama koje karakterišu uspešne učenike stranog jezika, a koje nisu prisutne kod manje uspešnih učenika (Rubin 1975; 1981; Naiman i dr. 1978). Ova istraživanja ukazala su na jedan nov aspekt koji doprinosi uspešnosti u savladavanju stranog jezika, jer su dotadašnji stavovi vezani za postizanje uspeha dovođeni isključivo u vezu sa posedomanjem sklonosti ka učenju jezika, dobrom motivacijom i većom izloženošću upotrebi stranog jezika, kao što je boravak u zemlji izvornih govornika (O'Maley i Chamot 1990). Kako to konstatuje Ellis (1994), ova istraživanja skrenula su pažnju na pet važnih aspekata uspešnog učenja jezika a to su: obraćanje pažnje na jezičke oblike, obraćanje pažnje na funkcionalno uvežbavanje – komunikaciju, aktivan pristup rešavanju zadatka, svest o procesu učenja i, konačno, sposobnost za fleksibilno korišćenje strategija spram datog zadatka. Kasnija istraživanja iz ove oblasti usmerena su ka upoređivanju uspešnih i manje uspešnih učenika (Green i Oxford 1995; O'Maley i Chamot 1990; Vandergrift 1997, 2003; Vann i Abraham 1990). Pored toga što ukazuju na to da uspešniji učenici raspolažu većim repertoarom strategija i češće ih koriste, rezultati ovih istraživanja pokazali su i to da manje uspešni učenici takođe poseduju strategije, ali da ih ne upotrebljavaju na adekvatan način, odnosno u skladu s postavljenim zadatkom. U odnosu na rana istraživanja o uspešnim učenicima stranog jezika, ovi rezultati pokazuju da uspešni učenici ne poseduju jedan isti repertoar strategija, već imaju fleksibilnost u odabiru određenih strategija spram zadatka. To nadalje svedoči o postojanju metakognitivnih strategija¹³ pomoću kojih su ovi učenici u stanju da jasno procene postavljeni zadatak i upotrebe one strategije koje doprinose njegovom uspešnom okončanju, dok kod onih manje uspešnih to nije slučaj.

Rezultati ovih mahom deskriptivnih istraživanja ukazali su na implikacije u nastavi stranog jezika, u prvom redu na mogućnost postizanja boljih rezultata razvijanjem strategija kod učenika stranog jezika uopšte i pogotovo kod onih manje uspešnih učenika. U poređenju sa studijama posvećenim utvrđivanju i nabravanju strategija, istraživanja ovog tipa su znat-

¹³ O pojmu „metakognitivne strategije” će detaljnije biti reči u nastavku ovog poglavlja (deo 3.3.3.2).

no manje prisutna u oblasti učenja stranog jezika. Razlog za to, kako navodi Chamot (2005), svakako leži u velikoj kompleksnosti koju ovakva ispitivanja podrazumevaju, uključujući paralelan rad sa kontrolnom i eksperimentalnom grupom, precizne merne instrumente, ujednačenost ispitanika u pogledu različitih varijabli kao što su nivo učenja, motivacija, godine, pol i dr. Jedno od prvih značajnijih eksperimentalnih istraživanja ovog tipa sprovedi su O'Maley i Chamot (1990). Oni su u okviru nastave engleskog kao stranog jezika uporedili postignuća onih srednjoškolaca koji su obučavani za upotrebu strategija sa njihovim vršnjacima koji u redovnoj nastavi nisu imali takvu obuku. Zastupljene strategije su se odnosile na učenje vokabulara, razvijanje sposobnosti razumevanja, kao i na razvijanje veštine usmenog izlaganja na osnovu pripremljenih beležaka. Ova studija ukazala je na povoljne rezultate u pogledu razvijanja strategija u nastavi: strategije za učenje vokabulara bile su efikasne kod onih učenika koji do tada još nisu razvili neke slične alternativne strategije; sposobnost razumevanja se znatno povećala, osim u slučajevima kada su tekstovi bili izuzetno zahtevni, tj. za čije sadržaje učenici nisu posedovali dovoljno prethodno stečenog znanja; konačno, ono što je za ovu monografiju od značaja, usmena izlaganja učenika iz eksperimentalne grupe bila su znatno bolje organizovana i razumljivija nego kod kontrolne grupe. Iako su ovi rezultati ukazali na pozitivan efekat razvijanja strategija u nastavi, skrenuli su pažnju i na niz drugih faktora, mahom metodološke prirode, o kojima treba voditi računa, kao što su pažljiv izbor zadataka za uvežbavanje strategija, identifikacija već postojećih strategija kod učenika, kao i efikasan način primene uvežbavanja strategija u nastavnom procesu.

Slična istraživanja u domenu primenjene lingvistike odnose se uglavnom na učenje vokabulara i osnovnih jezičkih veština. Efikasnost razvijanja strategija za učenje vokabulara potvrđena je u mnogim studijama (Cohen i Apehek 1981; Gu i Johnson 1996; O'Maley i Chamot 1990; Radić-Bojanić 2010). Pozitivan uticaj razvijanja strategija na poboljšanje veštine razumevanja u nastavi stranog jezika pokazale su studije Rosta i Rossa (1991) i Vandergrifta (1997, 2003), a slični rezultati uočeni su i za veštinu čitanja (Arden-Close 1993; Carrell 1989; Knežević 2004). Što se tiče veštine govora, razlikujemo spontani, interaktivni govor i govor u vidu prezentacije. Relativno mali broj studija, kako to primećuju Cohen (1998) i Lam i Wong (2000), bavi se efektom razvijanja strategija kod govora kao interaktivne

veštine jer postoji bojazan da izvesne strategije kao, recimo, upotreba gestikulacije, mogu ići na uštrb učenja jezičkih elemenata (Chamot 2005). U tom smislu, razvijanje strategija kao što su, između ostalog, postavljanje pitanja za razjašnjavanje poruke i provere valjanog razumevanja bile su predmet studije koju je sproveo Nakatani (2005) i u kojoj je zabeležen pozitivan odnos između razvijanja ovih strategija i govora kao interaktivne veštine. Kada je reč o govoru u formi izlaganja, pored već pomenutog istraživanja koje su izvršili O'Malley i Chamot, pozitivan uticaj razvijanja strategija na ovaj vid govora zabeležio je u svojoj studiji i Cohen (1998). U istraživanju u okviru nastave stranog jezika kod univerzitetskih studenata, grupa sa kojom je uvežbavan niz strategija za učenje, kognitivnih, metakognitivnih i afektivnih, postigla je bolje rezultate u tri zadatka koja su podrazumevala izlaganja na zadate teme – prepričavanje pročitnog teksta i dva opisa, jedan na temu obrađenu tokom nastave i drugi van zadatih tema.

Istraživanja ovog tipa neminovno su sa sobom pokrenula i niz pitanja metodološke prirode vezanih za način na koji nastava usmerena ka uvežbavanju strategija treba da se odvija. Pitanje koje je aktuelno već duže vreme među primenjenim lingvistima odnosi se na to da li podučavanje o strategijama treba da bude integrisano u redovne nastavne programe ili da se odvija zasebno. S jedne strane, integrisano učenje obezbeđuje učenje u kontekstu koje se ostvaruje kroz autentične zadatke, što se u dosadašnjoj praksi pokazalo znatno efikasnijim nego učenje pojedinačnih veština. S druge strane, kako to navode Harris i Grenfell (2004), ovakav pristup ponekad može da podrazumeva nizak stepen transfera strategija na druge zadatke. Da bi se to izbeglo, odnosno da bi se postigao bolji transfer, pomenuti autori ističu da najnovija istraživanja u oblasti nastave strategija treba da obuhvate i metakognitivnu dimenziju, što znači razvijanje svesti o ulozi i značaju strategija, kao i kontrolisanje i praćenje upotrebe sopstvenih strategija. Pokazalo se da ovakav pristup obezbeđuje upotrebu strategija u dužem periodu i da pospešuje njihov transfer na nove zadatke (Harris i Grenfell 2004: 122).

3.3.2. Transfer strategija u nastavi stranog jezika

Pitanje transfera strategija na nove zadatke često je prisutno u literaturi, a ipak, kako to konstatuje Chamot (2004), poziv na istraživanja o transferu strategija učenja sa maternjeg na strani jezik i sa stranog na neki drugi,

ili pak na maternji jezik, nije do sada izazvao veće interesovanje (Chamot 2004: 21). Izuzetak u tom pogledu, kako na to ukazuje pregled literature iz primenjene lingvistike, predstavljaju studije koje ispituju upotrebu strategija u okviru više nastavnih programa (engl. *cross-curricular studies*) (Harris 2007). Ove studije govore o transferu strategija obrađivanih na časovima maternjeg jezika na nastavu stranog jezika kod srednjoškolaca u Velikoj Britaniji. Cilj ovih studija, kako navodi Harris (2007), u vezi je sa pospešivanjem akademskih postignuća i stepena pismenosti srednjoškolaca u Britaniji. I pored toga što preliminarni rezultati ukazuju na pojavu transfera pojedinih strategija iz nastave engleskog jezika na nastavu stranog jezika kod uspešnijih učenika (Chamot 2004), autorka konstatuje da restriktivnu ulogu u pogledu transfera imaju različito koncipirani nastavni planovi i programi iz ovih predmeta (Harris 2007), iako postoji dobar potencijal za uspostavljanje eksplicitnih paralela između oblasti učenja maternjeg i stranog jezika (Harris 2007; Harris i Grenfell 2004).

Uspešnost transfera strategija, kao i samog njihovog razvijanja u okviru nastave, povezana je sa nizom faktora individualne prirode, kao što su, između ostalog, motivacija, nivo učenja jezika, kulturološki kontekst, stil učenja i pol učenika. Tako je u pogledu motivacije uočen visok stepen korelacije između ove varijable i frekvencije upotrebe strategija učenja stranog jezika (Nyikos i Oxford 1993; Oxford i Nyikos 1989). Pozitivan odnos između upotrebe strategija i nivoa učenja stranog jezika potvrđen je u više studija (Anderson 2005; Green i Oxford 1995; Wharton 2000). U njima je utvrđeno da viši nivo učenja podrazumeva upotrebu većeg broja strategija uopšte, kao i bolju selekciju strategija koje su adekvatne za određene tipove zadataka. Kada je reč o stilu učenja, koji se definiše kao „opšti pristup u učenju stranog jezika”, nasuprot strategijama koje predstavljaju „posebna ponašanja i razmišljanja pomoću kojih učenici pospešuju učenje jezika” (Oxford 2003), istraživanja ukazuju na to da stil učenja utiče na upotrebu strategija, ali da nastavnom praksom usmerenom ka razvijanju strategija učenici mogu proširiti lični repertoar strategija i usvojiti i one koje ne odslikavaju direktno njihov stil učenja (Carson i Longhini 2002; Ehrman i Oxford 1990; Oxford 2003). Na izbor i upotrebu strategija mogu znatno uticati i kulturološki i društveni faktori, te tako u okviru određenog kulturološkog konteksta učenici pokazuju veću sklonost ka određenim strategijama (Takeuchi 2003; Wharton 2000). Kada je reč o korelaciji upotrebe strategija za učenje i pola učenika, dosadašnja

istraživanja posvećena ovom fenomenu nisu pružila konzistentne rezultate, te tako ne možemo sa sigurnošću tvrditi da su pripadnici određenog pola skloniji upotrebi određenih strategija za učenje. Naime, u literaturi se mogu naći rezultati koji upućuju na to da učenice, opšte posmatrano, koriste veći broj strategija nego učenici (Green i Oxford 1995), mada ima i onih koji svedoče upravo suprotno (Wharton 2000), dok u izvesnim studijama nisu uočene veće razlike između polova (Vandergrift 1997).

Na kraju, možemo konstatovati da su i pored mnogih otvorenih pitanja i nedoumica koje su dosadašnje studije pokrenule, istraživanja o upotrebi strategija učenja stranog jezika dala značajan doprinos nastavnoj praksi, kao i bolji uvid u individualne razlike između učenika stranog jezika, te da stoga dosta obećavaju, kako to zaključuje Ellis (1994). Međutim, najveći pomak i najviše rezultata u oblasti proučavanja strategija učenja stranog jezika pripisuju se identifikaciji i preciznom utvrđivanju vrsta strategija, odnosno njihovoj tipologizaciji, čemu je posvećen naredni odeljak.

3.3.3. Tipologizacija strategija učenja stranog jezika

I pored činjenice da je najveći broj studija o strategijama učenja stranog jezika posvećen upravo njihovoj identifikaciji i klasifikaciji, u oblasti primenjene lingvistike još uvek ne postoji jedinstvena i konačna tipologizacija ovih postupaka. Shodno tome, u literaturi je prisutno više podela i klasifikacionih sistema u okviru kojih su hijerarhijski grupisane do sada identifikovane strategije. Ove podele mahom odražavaju različite kriterijume kojima su se njihovi autori rukovali. Tako se rane podele uglavnom zasnivaju na razlikama uočenim kod uspešnih i manje uspešnih učenika, o čemu je bilo reči u prethodnom delu. U kasnijim klasifikacijama primenjeni su drugačiji kriterijumi, kao što su neposredan ili posredan efekat koji strategije imaju na učenje, zatim psihološki faktori koji uključuju kognitivnu ili afektivnu prirodu strategija, kao i kriterijumi koji se zasnivaju na određenim segmentima jezičkog znanja ili veština (npr. strategije za učenje vokabulara, strategije za čitanje i sl.). Pregledom literature izdvaja se nekoliko autora koji su dali najveći doprinos ovoj oblasti. U nastavku ovog dela sledi pregled najčešće prisutnih tipologizacija u literaturi primenjene lingvistike, nakon kojeg ćemo dati detaljan opis onih strategija koje su od ključnog značaja za ovu monografiju – kognitivnih i metakognitivnih strategija.

Prvu klasifikaciju koja nije podrazumevala samo puko nabranje strategija već i podelu na opšte kategorije dala je Rubin (1981). Ova autorka je strategije učenja podelila na dve osnovne kategorije: one koje direktno doprinose učenju stranog jezika i one koje to čine indirektno. U **direktne strategije**, koje su kognitivne orijentacije, po ovoj podeli spadaju: razjašnjavanje/potvrđivanje, pogađanje/induktivno zaključivanje, deduktivno rezonovanje, memorisanje i proveravanje ili kontrolisanje. **Indirektne strategije** podrazumevaju stvaranje mogućnosti za uvežbavanje jezika, kao i „produkcione trikeve” (engl. *production tricks*), odnosno različite strategije kojima se učenici služe u komunikaciji na stranom jeziku. Kada je reč o ovim strategijama, u dosadašnjim klasifikacijama postoje razmimoilaženja, jer izvesni autori strategije za komunikaciju ne svrstavaju u strategije učenja jezika, već ih vide kao zasebnu kategoriju (Griffiths 2004; Ellis 1994). Ovakav stav zasniva se na činjenici da proces učenja jezika i komunikacija na tom jeziku predstavljaju dve zasebne manifestacije u ponašanju učenika stranog jezika (Griffiths 2004: 2).

Stern (1992) izdvaja pet osnovnih grupa strategija učenja jezika: **strategije upravljanja i planiranja** (podrazumevaju učenikovu nameru da usmeri sopstveni proces učenja – Stern 1992: 262); **kognitivne strategije** – postupci kojima se učenik služi u toku formalnog učenja i uvežbavanja stranog jezika; **komunikativno-iskustvene strategije** – različiti postupci kojima se učenik služi da obezbedi kontinuitet u komunikaciji u realnim situacijama, izvan učionice; **interpersonalne strategije** – podrazumevaju socijalnu dimenziju i uključuju uspostavljanje kontakta sa izvornim govornicima, upoznavanje sa kulturom i dr.; **afektivne strategije** – uspostavljanje pozitivnog emotivnog stava prema učenju jezika i njegovoj upotrebi.

Jedna od izuzetno detaljnih i sistematičnih podela strategija jeste ona koju su dali O'Malley i Chamot (1990). U osnovi ove tipologizacije, koja ukupno obuhvata 25 različitih strategija, leže tri osnovne grupe strategija učenja stranog jezika: **metakognitivne strategije**, koje podrazumevaju postupke za regulisanje sopstvenog procesa učenja kod učenika; **kognitivne strategije**, koje uključuju mentalne procese pri neposrednoj manipulaciji nastavnim sadržajima i usko su povezane sa izvođenjem određenih jezičkih zadataka, i konačno, **socioafektivne strategije**, načini interakcije sa ostalim učenicima i izvornim govornicima.

Najzad, po mnogima do sada najobuhvatnija i najsistematičnija klasifikacija strategija učenja jezika u oblasti primenjene lingvistike jeste ona

čiji je tvorac Rebecca Oxford (1990). Ova autorka svoju podelu bazira na direktnim i indirektnim strategijama, terminološki, dakle, slično podeli koju daje Rubin. Pod direktnim strategijama autorka podrazumeva one koje neposredno uključuju upotrebu stranog jezika i zahtevaju mentalnu obradu jezičkog materijala (Oxford 1990: 37). U ovu grupu spadaju **strategije pamćenja**, pomoću kojih učenici skladište i zadržavaju nove informacije, zatim **kognitivne strategije**, one koje omogućavaju da se novi sadržaji razumeju i produkuju na različite načine, kao i **kompensatorne strategije**, odnosno strategije koje omogućavaju upotrebu stranog jezika i pored praznina u znanju. S druge strane, indirektna strategija pomažu pri savladavanju stranog jezika, a pri tom ne podrazumevaju neposrednu upotrebu tog jezika. Ova grupa strategija takođe uključuje tri velike podgrupe koje sačinjavaju **metakognitivne strategije** – strategije pomoću kojih učenici kontrolišu i koordiniraju proces učenja, **afektivne strategije**, one kojima učenici mogu da regulišu svoje emotivno stanje, stav i motivisanost za učenje jezika, kao i **socijalne strategije**, koje omogućavaju učenje putem interakcije sa ostalim učenicima. Svaka od ovih grupa podrazumeva dalju podelu na strategije, tako da ukupan broj u celokupnom ovom sistemu iznosi 62 strategije.¹⁴ Kako navodi Oxford, direktne i indirektna strategije su međusobno povezane i svaka od navedenih grupa se može dovesti u vezu sa nekom drugom podgrupom i potpomoći je (1990: 14).

Ako se sumira sve do sada navedeno u vezi sa klasifikacijom strategija učenja stranog jezika, ono što navodi Rebecca Oxford (1990: 17) može poslužiti kao najbolji zaključak:

„U ovoj fazi kratke istorije istraživanja o strategijama učenja stranog jezika ne postoji potpuna saglasnost o tome šta tačno strategije predstavljaju; koliko strategija postoji; kako bi ih trebalo tačno definisati, razgraničiti i kategorizovati; da li je moguće, ili hoće li ikada biti moguće, formirati jednu realnu, naučno potvrđenu hijerarhiju strategija.”¹⁵

¹⁴ Detaljniji opis podele strategija biće dat u narednom delu.

¹⁵ “At this stage in the short history of language learning strategy research, there is no complete agreement on exactly what strategies are; how many strategies exist; how they should be defined, demarcated, and categorized; and whether it is-or ever will be-possible to create a real, scientifically validated hierarchy of strategies.”

No i pored ovih otvorenih pitanja i klasifikacijskih nesuglasica, pažljivom analizom gore navedenih tipologizacija možemo zaključiti da je podela na kognitivne, metakognitivne i afektivne strategije prisutna u gotovo svim sistemima. S obzirom na to da se ova monografija bavi kognitivnim i metakognitivnim strategijama, u narednom delu biće iznet detaljan prikaz i opis ovih strategija u sistemu koji daju O'Malley i Chamot (1990), kao i Oxford (1990), budući da su ovo do sada dva najrazrađenija sistema podele strategija učenja jezika u okviru primenjene lingvistike.

3.3.3.1. Kognitivne strategije

Kao što je već rečeno, prva istraživanja i rezultati u vezi sa strategijama učenja stranog jezika zasnivali su se upravo na identifikaciji strategija kognitivne prirode, da bi se s vremenom izdiferencirale i metakognitivne i afektivne strategije. Kognitivne strategije predstavljaju korake i operacije koje se koriste tokom učenja i rešavanja problema i zahtevaju direktnu analizu, transformaciju ili sintezu materijala za učenje (Rubin 1987 u Ellis 1994). One podrazumevaju direktne aktivnosti kojima se unapređuje i pospešuje učenje i stoga, zapravo, predstavljaju ono šta učenici čine da bi obradili sadržaj koji treba da se nauči (Skehan 1998). Kao takve, ove strategije variraju i specifične su u odnosu na nastavni zadatak (O'Malley i Chamot 1990), što se naročito mora uzeti u obzir prilikom analize postojećih tipologizacija ove vrste strategija.

Kada je reč o tipologizaciji kognitivnih strategija, O'Malley i Chamot (1990) izdvajaju četrnaest strategija u okviru ove grupe, a one su navedene u narednoj tabeli.

Tabela 2: Tipologizacija kognitivnih strategija (O'Malley i Chamot 1990)

• Oslanjanje na izvore (engl. <i>Resourcing</i>) upotreba materijala poput rečnika, enciklopedija i drugih priručnika radi boljeg definisanja i razumevanja izraza i pojmova;
• Ponavljanje (engl. <i>Repetition</i>) oponašanje jezičkih modela, uključujući uvežbavanje, javno i u sebi;
• Grupisanje (engl. <i>Grouping</i>) klasifikovanje termina ili pojmova na osnovu njihovih atributa ili značenja;

• Dedukcija (engl. <i>Deduction</i>) primenjivanje pravila da bi se produkovali jezički izrazi ili utvrđivanje pravila na osnovu jezičke analize;
• Stvaranje slika (engl. <i>Imagery</i>) korišćenje vizuelnih slika (mentalnih ili stvarnih) da bi se razumele ili zapamtile nove informacije;
• Auditivno predstavljanje (engl. <i>Auditory representation</i>) zadržavanje, pamćenje zvuka određene reči, fraze ili dužeg izraza;
• Metod ključne reči (engl. <i>Keyword method</i>) pamćenje nove reči na osnovu povezivanja sa rečju na maternjem jeziku koja zvuči slično ili podseća na novu reč ili pak povezivanje putem slika koje se mogu dovesti u vezu sa tom rečju;
• Elaboracija (engl. <i>Elaboration</i>) povezivanje novih informacija sa prethodnim znanjem, dovođenje u vezu različitih delova nove informacije ili stvaranje ličnih asocijacija u vezi sa novom informacijom;
• Transfer (engl. <i>Transfer</i>) oslanjanje na prethodno stečeno jezičko znanje ili veštine da bi se poboljšalo razumevanje ili produkcija;
• Zaključivanje (engl. <i>Inferencing</i>) korišćenje dostupnih informacija da bi se utvrdilo značenje novih jedinica, predvideo ishod ili nadomestila nepoznata informacija;
• Hvatanje beležaka (engl. <i>Note taking</i>) zapisivanje ključnih reči i koncepata u skraćenom verbalnom, grafičkom ili numeričkom obliku prilikom čitanja ili slušanja;
• Sumiranje (engl. <i>Summarizing</i>) mentalno, usmeno ili pisano sažimanje novih informacija na osnovu onoga što je pročitano ili izgovoreno;
• Rekombinovanje (engl. <i>Recombination</i>) konstruisanje smislenih rečenica ili dužih izraza kombinovanjem već poznatih elemenata na nov način;
• Prevođenje (engl. <i>Translation</i>) oslanjanje na maternji jezik prilikom razumevanja i produkovanja na stranom jeziku.

U svojoj klasifikaciji Rebecca Oxford (1990), kako je to već rečeno, kognitivne strategije svrstava u grupu direktnih strategija, onih koje podrazumevaju neposrednu upotrebu stranog jezika. Ove strategije se dalje dele na četiri podgrupe, a to su: uvežbavanje, zatim primanje i slanje poruka, analiziranje i rezonovanje, i na kraju, stvaranje struktura za input i autput. Svaka od njih dalje podrazumeva nekoliko pojedinačnih strategija, čineći tako grupu od ukupno petnaest strategija u ovom sistemu. Sledi tabelarni prikaz ove tipologizacije:

Tabela 3: Tipologizacija kognitivnih strategija (Oxford 1990)

I grupa – Strategije uvežbavanja – od izuzetnog značaja za uspešnost u učenju jezika:
• Ponavljanje (engl. <i>Repeating</i>);
• Formalno vežbanje zvukova i sistema pisanja (engl. <i>Formally practicing with sounds and writing systems</i>) uvežbavanje izgovora, intonacije i pisanja, ali ne u prirodnim situacijama;
• Prepoznavanje i upotreba formula i obrazaca (engl. <i>Recognizing and using formulas and patterns</i>) upotrebljavanje uobičajenih izraza, obično prostijih neanaliziranih iskaza;
• Rekombinovanje (engl. <i>Recombining</i>) kombinovanje poznatih elemenata na nove načine da bi se proizveli duži iskazi;
• Vežbanje u prirodnim situacijama (engl. <i>Practicing naturalistically</i>) vežbanje u realnim situacijama kao, na primer, čitanje članaka i udžbenika, učešće u konverzaciji, pisanje pisma i slično;
II grupa – Strategije primanja i slanja poruka – neophodna sredstva za učenike:
• Brzo uočavanje ideje (engl. <i>Getting the idea quickly</i>) letimičnim sagledavanjem ili analizom na preskok, čime se postiže brzina u shvatanju suštine i pronalaženju detalja;
• Korišćenje različitih izvora za primanje ili slanje poruka (engl. <i>Using resources for receiving and sending messages</i>) oslanjanje na različite izvore koji pomažu kako u razumevanju tako i u produkciji;

III grupa – Strategije analiziranja i rezonovanja – podrazumevaju logičku analizu i uključuju postupke koje učenici, naročito oni stariji, često koriste:
• Deduktivno rezonovanje (engl. <i>Reasoning deductively</i>) oslanjanje na opšta pravila pri susretu sa novim jezičkim materijalom; • Analiza izraza (engl. <i>Analyzing expressions</i>) novi izrazi se analiziraju tako što se rastavljaju na delove, da bi se pomoću njihovih značenja konstruisalo značenje čitavog izraza; • Kontrastivna analiza (engl. <i>Analyzing contrastively</i>) upoređivanje elemenata dvaju jezika da bi se uočile sličnosti i razlike; • Prevođenje (engl. <i>Translating</i>) korišćenje jednog jezika za razumevanje i produkciju na drugom jeziku, bilo da se kreće od maternjeg ka stranom jeziku bilo da je obrnuto; • Transfer (engl. <i>Transferring</i>) direktna primena stečenog znanja u okviru jednog jezika na drugi;
IV grupa – Stvaranje struktura za input i output – postupci pomoću kojih se utvrđuje struktura, tj. delovi jezičkog materijala da bi se tako olakšala i pospešila recepcija i produkcija na stranom jeziku:
• Hvatanje beležaka (engl. <i>Taking notes</i>) beleženje osnovnih elemenata u obliku običnih beležaka, spiskova, semantičkih mapa ili izrade opšteg plana; • Sumiranje (engl. <i>Summarizing</i>) sažimanje osnovnih ideja iz dužih delova; • Isticanje (engl. <i>Highlighting</i>) korišćenje različitih postupaka kojima se izdvajaju važne informacije.

Poređenjem dveju navedenih tipologizacija kognitivnih strategija možemo uočiti da dobrim delom postoje preklapanja (oslanjanje na izvore, ponavljanje, rekombinovanje, deduktivna analiza, prevođenje, transfer, hvatanje beležaka, sumiranje). U drugopomenutom sistemu, koji je formiran nešto kasnije, neke od strategija koje navode O'Malley i Chamot (1990) svrstane su u grupe koje postoje uporedo sa grupom kognitivnih strategija, a to su strategije pamćenja (npr. grupisanje, elaboracija, korišćenje slika i ključnih reči), kao i kompenzatorne strategije (strategija zaključivanja, recimo). Da bismo postigli što veću širinu u upotrebi strategija, u ovoj mono-

grafiji ćemo se pozivati na obe navedene tipologizacije kognitivnih strategija. U razmatranje ćemo, takođe, uključiti i donekle srodnu, mada zasebnu grupu strategija učenja jezika, tzv. metakognitivne strategije, o čemu govori deo u nastavku.

3.3.3.2. Metakognitivne strategije

Uspostavljanje razlike između kognitivnih i metakognitivnih strategija, kako navode O'Malley i Chamot, predstavlja jedan od velikih doprinosa literaturi iz oblasti kognitivne psihologije. Termin „metakognitivan” označava ono što se odvija izvan ili pored domena kognitivnog, te tako metakognitivne strategije predstavljaju radnje koje premašuju čisto kognitivnu dimenziju i omogućavaju upravljanje sopstvenim procesom učenja (Oxford 1990: 136). Wenden (1998) ističe razliku između metakognitivnog znanja i metakognitivnih strategija. Prvo podrazumeva sve informacije koje učenici poseduju u vezi sa sopstvenim učenjem, dok strategije jesu opšte veštine pomoću kojih oni regulišu i usmeravaju proces učenja. Ovim postupcima učenici, zapravo, dobijaju mogućnost da kontrolišu sopstvenu kogniciju.

Metakognitivne strategije su od velikog značaja za uspešno savladavanje stranog jezika pošto podrazumevaju planiranje toka učenja, razmišljanje o tome kako se proces učenja odvija, nadgledanje sopstvene produkcije i evaluaciju učenja po završenom zadatku (Hismanoglu 2000). O'Malley i Chamot (1990) izdvajaju sledeće vrste ovih strategija:

Tabela 4: Tipologizacija metakognitivnih strategija (O'Malley i Chamot 1990)

• Organizovanje inputa pre učenja (engl. <i>Advance organizers</i>) pregledanje osnovnih ideja i pojmova u materijalu koji tek treba da se uči;
• Usmerena pažnja (engl. <i>Directed attention</i>) odlučivanje unapred da se aktivnost posmatra globalno i da se ignorišu nebitni distraktori;
• Funkcionalno planiranje (engl. <i>Functional planning</i>) planiranje i uvežbavanje jezičkih komponenata neophodnih za izvršavanje predstojećih zadataka;
• Selektivna pažnja (engl. <i>Selective attention</i>) odlučivanje unapred da se pažnja usredsredi na posebne delove inputa, poput ključnih reči, osnovnih pojmova i slično;

• Samorukovođenje (engl. <i>Self-management</i>) poznavanje uslova neophodnih za učenje i obezbeđivanje takvih uslova;
• Samonadgledanje (engl. <i>Self-monitoring</i>) proveravanje stepena razumevanja tokom čitanja i slušanja, kao i proveravanje i korigovanje usmenih i pisanih iskaza tokom njihove produkcije;
• Samoevaluacija (engl. <i>Self-evaluation</i>) proveravanje ishoda sopstvenog učenja na osnovu postavljenih standarda.

U tipologizaciji metakognitivnih strategija koju predlaže Rebecca Oxford mogu se uočiti preklapanja sa upravo opisanim postupcima, s tim što je podela u ovom sistemu dosta kompleksnija. Naime, kako je ranije pomenuto, Oxford (1990) metakognitivne strategije podvodi pod indirektno strategije, odnosno one koje doprinose učenju jezika bez njegove direktne upotrebe. Ove strategije autorka dalje deli na tri podgrupe: usmeravanje sopstvenog učenja (engl. *centering your learning*), grupa strategija koje doprinose usredsređivanju na učenje, tj. usmeravanju pažnje na određene zadatke; organizovanje i planiranje učenja (engl. *arranging and planning your learning*), strategije čijom valjanom primenom može da se postigne maksimalan učinak u učenju; konačno, evaluacija učenja (engl. *evaluating your learning*), strategije procenjivanja sopstvenog učinka. Dalja podela strategija ovog sistema izgleda ovako:

Tabela 5: Tipologizacija metakognitivnih strategija (Oxford 1990)

I grupa – Strategije usmeravanja sopstvenog učenja:
• Pregledanje i povezivanje sa poznatim materijalom (engl. <i>Overviewing and linking with already known material</i>) pregledanje predstojećeg zadatka ili materijala i povezivanje sa već poznatim;
• Obraćanje pažnje (engl. <i>Paying attention</i>) odlučivanje unapred da se pažnja usmeri na opšte izvršavanje zadatka ili pak na određene detalje u zadatku;
• Odlaganje govora radi usredsređivanja na slušanje (engl. <i>Delaying speech production to focus on listening</i>) prolongiranje upotrebe govora dok se bolje ne ovlada veštinom razumevanja;

II grupa – Strategije organizacije i planiranja učenja:
• Upoznavanje sa procesom učenja jezika (engl. <i>Finding out about language learning</i>) prikupljanje informacija o tome na koji način se uči jezik i primena tih saznanja radi poboljšanja sopstvenog učenja; • Organizovanje (engl. <i>Organizing</i>) obebeđivanje optimalnih uslova za učenje jezika, poput izrade rasporeda učenja, odabira adekvatnog mesta za učenje i slično; • Postavljanje ciljeva (engl. <i>Setting goals and objectives</i>) utvrđivanje kratkoročnih ciljeva učenja, npr. savladavanje vokabulara iz određene lekcije, ili pak postavljanje dugoročnih ciljeva (ovladavanje određenim veštinama na određenom nivou po završetku nastave; • Prepoznavanje svrhe jezičkog zadatka (engl. <i>Identifying the purpose of a language task</i>) jasna predstava o tome zašto se izvesni zadatak obavlja (npr. pročitati novinski članak da bi se saznala konkretna informacija); • Planiranje jezičkog zadatka (engl. <i>Planning for a language task</i>) opisivanje zadatka, utvrđivanje zahteva koji su postavljeni u njemu, utvrđivanje sopstvenih jezičkih kapaciteta i spram toga dodatnih elemenata koji su neophodni da bi se zadatak obavio; • Izналаženje prilika za vežbanje (engl. <i>Seeking practice opportunities</i>) svesno korišćenje svake prilike za uvežbavanje jezika u prirodnim situacijama, dakle van učionice;
III grupa – Strategije evaluacije učenja, tj. procenjivanje sopstvenih jezičkih performansi:
• Samonadgledanje (engl. <i>Self-monitoring</i>) uočavanje grešaka u razumevanju i produkciji i procenjivanje u kojoj meri one narušavaju komunikaciju, šta je njihov uzrok i kako se mogu eliminisati; • Samoevaluacija (engl. <i>Self-evaluation</i>) procena sopstvenog napretka u savladavanju jezika.

Opšte posmatrano, bez obzira na tipološke podele i terminološke razlike, možemo reći da se metakognitivne strategije odnose na planiranje, nadgledanje i evaluaciju procesa učenja, i da kao takve omogućavaju učniku da svesno analizira tok učenja. U tom smislu, upotreba ovih postupaka

doprinosi razvijanju autonomije učenika u procesu učenja. S druge strane, kako navodi Wenden (1998), metakognitivno znanje obezbeđuje adekvatan izbor prethodno savladanih strategija u novim situacijama i zadacima, tj. omogućava transfer učenja, o kojem će biti više reči u četvrtom poglavlju.

3.4. Rekapitulacija

Sumirajući sve ono što je izneto u ovom poglavlju, kao osnovne zaključke i glavne smernice za predstavljeno istraživanje možemo izdvojiti nekoliko tvrdnji. Kao prvo, u procesu učenja stranog jezika učenik je aktivan učesnik koji se, između ostalog, služi nizom postupaka, tzv. strategijama učenja jezika, kako bi na što lakši i brži način obavio postavljeni zadatak. U tom smislu, upotreba strategija doprinosi efikasnijem savladavanju jezika koji se uči. Prepoznavanje i identifikacija ovih postupaka jesu od velikog značaja za nastavu stranog jezika, jer nastavni proces usmeren ka razvijanju ovakvih postupaka može podstaći i pospešiti njihovu upotrebu kod učenika i time dovesti do boljih rezultata. Ovde se mora imati u vidu i činjenica da strategije variraju u zavisnosti od vrste zadatka, te je u tom smislu kod učenika potrebno razvijati fleksibilnost u njihovoj upotrebi. Konačno, ono što je od posebne važnosti za ovo istraživanje, određena ispitivanja u domenu primenjene lingvistike naznačavaju da se strategije mogu prenositi i na druge, slične zadatke koji su van nastavnog gradiva, pri čemu metakognitivno znanje igra značajnu ulogu. Naredno poglavlje upravo zato govori o fenomenu transfera učenja u nastavi uopšte, pa tako i u nastavi stranog jezika.

4. TRANSFER UČENJA

U ovom poglavlju osvrnućemo se na teorijske postavke vezane za pojam transfera učenja u sferi obrazovanja uopšte (odjeljak 4.1), a potom i u nastavi stranog jezika (odjeljak 4.2), sa posebnim osvrtom na transfer akademskih vještina (odjeljak 4.3).

4.1. Teorijska određenja

U svojoj biti, svrha čitavog obrazovnog sistema jeste osposobljavanje učenika za primenu naučenog u različitim kontekstima i novim situacijama. Upravo ta ideja leži u osnovi termina „transfer učenja”. Po svojoj definiciji, transfer učenja uključuje uticaj prethodno naučenog na novo učenje ili delanje (Marini i Genereux 1995: 2). Drugim rečima, ono što smo već naučili treba da nam olakša situacije u kojima treba nešto novo naučiti, u učionici ili van nje, ili uraditi u svakodnevnom životu. Tako shvaćen, transfer učenja predstavlja fundamentalni elemenat obrazovanja uopšte. Po Perkinsonu i Salomonu (1988), transfer je integrisan u naša očekivanja i aspiracije u vezi sa obrazovnim sistemom. On najpre uključuje transfer osnovnih vještina, poput recimo čitanja i pisanja, zatim transfer znanja iz različitih oblasti, i konačno, ono što je u poslednje vreme veoma aktuelno i čemu teži savremeno obrazovanje, transfer vještina koje podstiču kritičko razmišljanje (engl. *thinking skills*). Učenici, naime, treba da razviju vještine kreativnog i kritičkog razmišljanja koje će im omogućiti snalaženje u raznim kontekstima i situacijama, krajnje različitim od onih u zadacima iz školskog programa.

Pa ipak, i pored sve važnosti koja mu se pridaje, i same logičnosti postojanja u okvirima obrazovnog sistema, transfer učenja nije nešto što se samo po sebi podrazumeva i što je lako ostvarljivo. Naime, kako se to u literaturi često navodi (Haskell 2001; Marini i Genereux 1995; Perkins i Salomon 1988), znatan broj empirijskih istraživanja na ovu temu, kao i samo iskustvo iz svakodnevnog života, ukazuju na odsustvo transfera u

situacijama kada sasvim opravdano očekujemo da do njega dođe. Stoga se pitanje transfera učenja već duži niz godina nalazi u žiži interesovanja svih onih koji su profesionalno uključeni u oblast obrazovanja. Pitanja se mahom odnose na to šta i kako predavati da do transfera dođe, ali i na to šta leži u osnovi ovog fenomena i od čega on zavisi, ne bi li se tako bolje proniklo u samu prirodu ove pojave i time osmislio nastavni pristup koji ga maksimalno podstiče.

Kako navode Marini i Genereux (1995), tri elementa leže u osnovi transfera učenja: učenik, nastavni zadatak i kontekst u okviru kojeg se nastava odvija. Da bi bio uspešan, učenik mora da poseduje znanja i veštine potrebne za izvršavanje određenog zadatka, ali i spremnost da u datoj situaciji odgovarajuća znanja i veštine adekvatno primeni, prepozna takvu situaciju, bude dovoljno motivisan da tu priliku iskoristi, kao i dovoljno fleksibilan da se prilagodi datim okolnostima (Marini i Genereux 1995: 3). Uloga samog zadatka je takođe važna, jer što je on sličniji prethodno ostvarenom zadatku, utoliko su veće šanse da do transfera dođe. Međutim, pojam sličnosti zadataka u ovom kontekstu je diskutabilan, budući da određeni autori (Haskell 2001; Pea 1987) napominju da se ovde ne radi o objektivnoj, već o individualnoj projekciji sličnosti datih zadataka. Drugim rečima, bez obzira na to koliko dati zadaci ili situacije naizgled mogu ličiti jedni na druge, da bi do transfera došlo, pojedinac sâm mora uočiti izvestan nivo sličnosti između njih (James 2009: 71). Konačno, na to da li će do transfera doći, utiče i okruženje, kako ono u kojem se odvija nastava, tako i kontekst u kojem se transfer očekuje. U tom smislu, faktori kao što je oslanjanje na pomoć nastavnika ili rad u grupi, fizičko okruženje, kao i nastojanje da se poštuju postavljene društvene norme, mogu u velikoj meri doprineti da do transfera dođe ili ne dođe.

Diskutujući o prirodi transfera učenja, Perkins i Salomon (1988) izdvajaju dva tipa ovog fenomena: transfer do kojeg se dolazi automatski (engl. *low-road transfer*) i transfer do kojeg se dolazi svesnim naporom (engl. *high-road transfer*). Prvi tip podrazumeva automatsko aktiviranje dobro uvežbanih radnji i rutina u okolnostima kada postoji perceptualna sličnost sa zadatkom iz izvornog okruženja u kojem je došlo do učenja. Drugi tip pak podrazumeva svesno traganje za dubljom analogijom i vezama između dva zadatka, dakle – zahteva ulaganje intelektualnog napora da bi došlo do transfera. Razlikovanje ova dva tipa transfera objašnjava mno-

gobrojne situacije iz života u kojima se znanja i vještine ponekad prenose na nove situacije bez ikakvog problema, a ponekad do transfera uopšte ne dolazi.

Pitanje realizacije transfera učenja neminovno za sobom povlači i pitanje sadržaja učenja. U tom smislu, pravi se razlika između konceptualnog znanja, znanja osnovnih pojmova i činjenica, kao i proceduralnog znanja, odnosno znanja o tome iz čega se obavljanje određenih zadataka sastoji i kako im treba pristupiti. Naravno, obe ove vrste znanja su međusobno povezane i uslovljene, te ih je potrebno podjednako razvijati. Istovremeno, u savremenoj nastavi velika pažnja posvećuje se i dispozicijama učenika, u vidu razvijanja samopouzdanja i spremnosti da se rizikuje i prihvati novo iskustvo, s obzirom na to da i ovi faktori umnogome doprinose pojavi transfera.

Konačno, sa metodičkog aspekta, pitanje transfera otvara i dilemu na koji način treba predavati. Osnovni problem odnosi se na to koliko eksplicitno podučavanje treba da bude, da li tokom nastave treba otvoreno ukazivati na moguću primenu datih sadržaja, ili se to naprosto u dobro savladanim i uvežbanim nastavnim sadržajima već samo po sebi podrazumeva. Nezavisno od ove dileme, u savremenoj nastavnoj praksi prisutni su raznovrsni tipovi rada koji podstiču pojavu transfera: autentičnost nastavnog materijala i zadataka, rešavanje konkretnih problema, kao i simuliranje realnih situacija, samo su neki od primera na koji način se može postići što veća sličnost sa aktivnostima iz svakodnevnog života, a time i veća verovatnoća da do transfera dođe. Način rada putem razvijanja strategija u okviru kognitivnog pristupa nastavi, koji je i tema ovog rada, takođe je koncipiran tako da proizvede što veći efekat transfera učenja.

Nakon opštih teorijskih postavki u vezi sa pojmom transfera učenja u nastavi uopšte, u narednom delu osvrnućemo se na pojam transfera u nastavi stranog jezika.

4.2. Transfer u učenju stranog jezika

Termin „transfer” je već duži niz godina prisutan u oblasti primenjene lingvistike, ali sa nešto izmenjenim značenjem u odnosu na ono opisano u prethodnom delu. Naime, u literaturi iz ove oblasti, pod terminom „transfer”

prevashodno se podrazumeva prenošenje elemenata prethodno savladanog jezika, tj. maternjeg jezika, na jezik koji se uči. Iz tog razloga, ovaj termin se prvenstveno dovodi u vezu sa ulogom maternjeg jezika tokom učenja stranog. Prvi put se pojavio pod uticajem bihejviorističke teorije učenja, u kojoj se greške učenika stranog jezika mahom pripisuju uticaju maternjeg, tj. prenošenju regularnosti maternjeg jezika na strani. U slučajevima kada se dati jezici razlikuju, može se očekivati da dođe do grešaka. U tom smislu, rad iz oblasti kontrastivne analize mahom se zasnivao na utvrđivanju strukturnih sličnosti i razlika između jezika, sa ciljem predviđanja onih segmenata koji za učenike predstavljaju najčešće poteškoće i potencijalno su glavni uzročnici grešaka tokom učenja stranog jezika. Iz tog razloga, pojam transfera se počeo poistovećivati sa negativnim uticajem maternjeg jezika na strani, i najčešće se pod njim podrazumevao „negativni transfer” ili „interferencija”. Ovakvo shvatanje pojma transfera se menja nakon uviđanja da u praksi do mnogih predviđenih grešaka ne dolazi, kao i da se mnoge greške ne mogu pripisati uticaju maternjeg jezika, već predstavljaju deo redovnog procesa kroz koji učenik prolazi kreirajući sopstveni sistem, u literaturi poznat kao interni jezik (engl. *interlanguage*). Posmatrano s kognitivnog aspekta, transfer predstavlja jedan od postupaka kojima se učenik aktivno potpomaže tokom učenja, odnosno tokom razvoja sopstvenog sistema stranog jezika. Pored njega prisutni su i drugi postupci poput, recimo, pojednostavljivanja iskaza na stranom jeziku (engl. *simplification*) ili preširoke upotrebe određenih elemenata stranog jezika (engl. *overgeneralisation*), sve sa ciljem da se tako kompenzuje nedostatak znanja stranog jezika i ostvari komunikacija u datom trenutku.

U prethodnom poglavlju transfer se pominje kao jedna od kognitivnih strategija kojima se učenici služe tokom procesa savladavanja stranog jezika.¹⁶ Određeni autori (Corder 1983; Ellis 1994; Faerch i Kasper 1984) prave razliku između transfera u funkciji komunikacije na stranom jeziku i transfera u funkciji učenja stranog jezika (Ellis 1994; Faerch i Kasper 1984). Prvi pojam podrazumeva oslanjanje na maternji jezik da bi se olakšao prijem poruke ili da bi se lakše produkovala nova poruka, dakle predstavlja postupak ili „strategiju” (Corder 1983 u Ellis 1994: 336) u komunikacijskom procesu. Drugi pojam pak podrazumeva ulogu maternjeg jezika

¹⁶ Videti deo 3.3.3.1.

tokom samog procesa učenja u kojem se učenik poziva na maternji jezik da bi konstruisao određene pretpostavke o pravilima stranog jezika koje potom testira i tako razvija sopstveni sistem pravila stranog jezika. Mišljenje koje je zastupljeno u ovoj monografiji, a koje navodi Ellis (1994), jeste da ove dve vrste transfera ne deluju zasebno, već su međusobno povezane, u smislu da transfer u komunikaciji može s vremenom da dovede do transfera učenja, te se ovako shvaćen pojam transfera opet može definisati kao jedan od postupaka, odnosno strategija, zastupljenih tokom opšteg procesa stvaranja hipoteza o pravilima stranog jezika i njihovog testiranja (Ellis 1994: 338).

U novije vreme termin „transfer” se u domenu primenjene lingvistike dosta široko shvata. Naime, on se više ne dovodi isključivo u vezu sa uticajem maternjeg jezika na strani, već se pod njim podrazumeva i uticaj drugih jezika. U tom smislu, Odlin objašnjava transfer kao uticaj koji nastaje usled sličnosti i razlika između stranog jezika i bilo kojeg drugog ranije (i možda nedovoljno dobro) usvojenog jezika (Odlin 1989 u Ellis 1994: 301). Ellis takođe definiše transfer kao opšti termin koji podrazumeva različite vrste uticaja drugih jezika na jezik koji se uči (Ellis 1994: 341). Iz tog razloga, u novijoj literaturi je sve dominantniji termin „međulingvistički uticaj” (engl. *cross-linguistic influence*), koji podrazumeva dvosmernu relaciju, odnosno uticaj maternjeg ili nekog drugog jezika na strani, kao i mogući uticaj stranog jezika na maternji. Kako navodi Franch (1998), ovim nazivom su obuhvaćeni i mnogi drugi termini poput, recimo, pozajmljivanja (engl. *borrowing*) ili zamene kodova (engl. *code switching*), koji su se dugo doveli u vezu i često poistovećivali sa pojmom transfera.

Sa stanovišta primenjene lingvistike, dakle, sam pojam „transfer” najviše se povezuje sa ulogom maternjeg ili nekog drugog jezika u funkciji boljeg razumevanja i objašnjavanja samog procesa učenja stranog jezika. Shodno tome, u ovoj monografiji ćemo za pomenuto značenje ovog termina koristiti sintagmu „transfer kao kognitivna strategija”. U nastavi stranog jezika, međutim, ne treba zanemariti ni već pomenuto značenje pojma transfer u opšteobrazovnom sistemu kao primenu stečenog znanja u novim situacijama, tj. „transfer učenja”. O tome upravo govori naredni deo.

4.3. Transfer učenja pri razvijanju akademskih veština u nastavi

Kao što je već rečeno u prvom delu ovog poglavlja, fundamentalni koncept čitavog nastavnog sistema jeste transfer stečenog znanja na nove situacije. Kako navodi James (2010), u univerzitetskoj nastavi stranog jezika i razvijanju akademskih veština taj cilj se čini još konkretnijim i očiglednijim, budući da stečena znanja i veštine učenici treba da primene odmah ili u neposrednoj budućnosti, tokom rada u okviru ostalih akademskih predmeta i stručnog usavršavanja. Efikasnost i svrsishodnost ove nastave stoga se dovodi u direktnu vezu sa ostvarivanjem transfera učenja, te je zato ovaj pojam privukao pažnju primenjenih lingvista.

I u pogledu ispitivanja transfera akademskih veština, možemo konstatovati da veština pisanja prednjači u odnosu na ostale veštine, iz razloga koji su već pomenuti u prethodnom delu monografije.¹⁷ Pitanje realizacije transfera akademskih veština dosta je istraživano u poslednje vreme (Bankowski 2010; Currie 1999; Duppenhtaler 2004; Dyke Ford 2004; James 2006a, 2008, 2009, 2010; Leki 1995; Leki i Carson 1994, 1997; Spack 1997; Storch i Tapper 2009). Istraživanja su mahom kvalitativnog tipa i najčešće uključuju opservacije i intervju sa samim studentima i nastavnicima ostalih predmeta. Sa manjim izuzecima (Duppenhtaler 2004), sva ova istraživanja su ukazala na prisustvo transfera učenja. Tako, na primer, James (2006a) navodi da je transfer veštine pisanja uočen kod segmenata kao što su organizacija ideja, razvijanje teme, uspostavljanje koherencije, upotreba odgovarajućih sintaksičkih iskaza, adekvatnog vokabulara i veština parafraziranja. Međutim, moramo napomenuti da se transfer učenja ponegde pojavljuje sa izvesnim ograničenjima, u smislu da je uočen samo kod određenog broja veština (Dyke Ford 2004; James 2006a; Spack 1997), kao i kod određenog broja studenata (Leki 1995; James 2006a). Ovakvi rezultati nameću potrebu za ispitivanjem faktora koji utiču na pomenuta ograničenja. Leki i Carson (1994) tako ističu da ključnu ulogu u pojavi transfera igra sličnost između zadataka. U nešto kasnijoj studiji (Leki i Carson 1997) ovi autori konstatuju da studentima otežavajuću okolnost u transferu razvijanih veština pisanja predstavlja to što se na časovima jezika ne insistira toliko na preciznosti i validnosti sadržaja, a što jeste od ključne važnosti za pisanje u okviru

¹⁷ Videti deo 2.1.1.

stručnih predmeta. Ovim se sadržaj produkovane poruke javlja kao jedan od faktora za realizaciju transfera učenja. Usredsređujući se na faktore koji utiču na to da li će doći do transfera učenja, James (2006a) ističe da pojava transfera zavisi i od faktora koji se dovode u vezu sa samim studentima – individualne poteškoće tokom savladavanja stručnog predmeta, na primer, mogu biti razlog za korišćenje veština kao što su pravilno tumačenje iznetih stavova ili utvrđivanje glavne ideje. Pored toga, subjektivni doživljaj težine postavljenog zadatka takođe može uticati na to da se primene neke veštine razvijane u okviru nastave jezika. U ovoj studiji pomenuti faktori su u većoj meri uticali na pojavu transfera nego sličnost između zadataka i sadržaja. Ispitujući dalje važnost sličnosti između zadataka za pojavu transfera učenja, pomenuti autor (James 2008) navodi da na transfer ne utiče objektivna sličnost između postavljenih zadataka, u ovom slučaju sličnost tematike, već subjektivna percepcija studenata koji mogu uočiti sličnost i između dva tematski apsolutno udaljena zadatka.

Ispitivanja transfera akademskih veština na druge predmete, kako se može zaključiti, ostavljaju za sobom mnoga otvorena pitanja. Jedno od centralnih jeste preciznije utvrđivanje faktora koji stimulišu ili koče pojavu transfera. No, važnost dosadašnjih istraživanja jeste u tome što u velikom broju potvrđuju postojanje transfera učenja.

4.4. Rekapitulacija

Termin „transfer” u oblasti nastave stranog jezika javlja se sa dvopakim značenjem: kao postupak ili strategija u vidu oslanjanja na maternji ili neki drugi jezik tokom komunikacije na stranom jeziku, i u drugom značenju, kao primena stečenog znanja i veština u nastavi stranog jezika u novim situacijama. Kada je reč o prvom značenju, obično se tu podrazumeva transfer iz maternjeg (ili drugog dobro savladanog jezika) u strani jezik. Za predmet istraživanja ovde predstavljene studije od ključne važnosti jeste drugopomenuto značenje, budući da se ispituje transfer veštine usmenog izlaganja razvijane na časovima engleskog jezika na nove situacije – izlaganja u okviru stručnih predmeta. U tom smislu, posmatrani transfer podrazumeva relaciju „strani jezik – maternji”.

Istraživanja posvećena transferu učenja u nastavi stranog jezika do sada su se uglavnom usredsredila na transfer veštine pisanja i uputila su na neke od faktora koji utiču na pojavu transfera. Bolje razumevanje ovih faktora svakako može doprineti postizanju veće efikasnosti nastave stranog jezika. U ovoj monografiji, međutim, ispitaćemo ovaj fenomen u okviru veštine akademskog usmenog izlaganja koja do sada nije mnogo ispitivana a, koja je, kako je to već u više navrata istaknuto, sve prisutnija u nastavnoj praksi na univerzitetu. Preciznije rečeno, pod transferom veštine usmenog izlaganja ovde ćemo posmatrati kognitivne i metakognitivne strategije kojima se studenti služe prvenstveno u fazi pripreme izlaganja.

5. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

Ovo poglavlje pruža detaljan opis sprovedenog empirijskog istraživanja, osvrćući se najpre na njegov značaj i postavljenene ciljeve i hipoteze (odjelci 5.1. i 5.2), nakon čega sledi opis dveju faza istraživanja – primenjene metodologije i dobijenih rezultata u prvoj (odjeljak 5.3), a potom i drugoj fazi eksperimentalnog postupka (odjeljak 5.4).

5.1. Značaj istraživanja

Sprovedeno empirijsko istraživanje, možemo konstatovati, od višestrukog je značaja za oblast primenjene lingvistike. Najšire posmatrano, baveći se usmenim izlaganjem studenata, ovo istraživanje doprinosi boljem sagledavanju govornog akademskog diskursa, koji je, kako je to već naglašeno u drugom poglavlju monografije, mnogo manje ispitivan nego pisani. Što se tiče istraživanja usmenih izlaganja u okviru univerzitetske nastave engleskog jezika, Barrett i Liu (2016) navode da se studije objavljene u poslednjih 15 godina isključivo bave lingvističkim odlikama izlaganja, stavovima studenata u vezi sa ovom aktivnošću, ili pak upotrebom obrazovne tehnologije u funkciji razvijanja ove veštine. Pomenuti autori konstatuju da se nijedna studija ne bavi primenom dobijenih rezultata u nastavi i razvijanjem nastavnog materijala na osnovu njih. U ovome upravo leži značaj ovde predstavljenog istraživanja – analizirajući efikasnost posebno koncipiranog programa za razvijanje veštine usmenog izlaganja, ono nudi niz aktivnosti i zadataka koji se mogu primeniti u nastavnoj praksi, te tako pruža konkretan nastavni materijal zasnovan na empirijskim rezultatima.¹⁸ Konačno, ispitujući uticaj primenjenog programa na kasnija izlaganja studenata, istraživanje se usredsređuje na pitanje pojave transfera strategija učenja na relaciji „strani jezik – maternji”, u ovom slučaju „engleski jezik – srpski jezik”, što

¹⁸ Materijal je predstavljen u nastavku ovog poglavlja, odeljci 5.3.2. i 5.3.3.

do sada, kako uvid u literaturu pokazuje¹⁹, nije bio predmet nijednog sprovedenog istraživanja.

5.2. Ciljevi i hipoteze istraživanja

Cilj predstavljenog istraživanja jeste utvrđivanje efikasnosti posebno koncipiranog programa za uvežbavanje veštine usmenog izlaganja studenata, kako u okviru nastave engleskog jezika, tako i u širem kontekstu akademskog obrazovanja, tj. u okviru obavljanja zadatka usmenog izlaganja iz drugih stručnih predmeta. Primenjeni program se bazira na kognitivnom pristupu učenju i koncipiran je tako da podstiče upotrebu niza kognitivnih i metakognitivnih strategija neophodnih za pripremu ovakve vrste izlaganja. S tim u vezi, postavljene su sledeće hipoteze:

- (1) Posebno koncipiran program za uvežbavanje veštine usmenog izlaganja doprineće boljem kvalitetu izlaganja u okviru nastave engleskog jezika;
- (2) Grupa studenata koja će pratiti posebno koncipiran program postići će bolje rezultate u usmenim izlaganjima na engleskom jeziku nego grupa sa kojom se takav način rada u učionici neće primenjivati;
- (3) Pomenuti program će (indirektno) doprineti boljem kvalitetu usmenih izlaganja na maternjem jeziku u okviru stručnih predmeta tokom studija;
- (4) Određene strategije razvijane u nastavi engleskog jezika preneće se na obavljanje zadatka usmenog izlaganja i van domena ove nastave.

Ako se imaju u vidu složenost postavljenog cilja i hipoteze koje iz njega proističu, istraživanje je izvršeno u dve faze. Prva faza se odnosila na ispitivanje efikasnosti primenjenog programa na razvijanje veštine usmenog izlaganja u okviru nastave engleskog kao stranog jezika na univerzitetu. Druga faza je podrazumevala ispitivanje uticaja primenjenog programa na kasnija izlaganja studenata u okviru jednog stručnog predmeta. Ovakva koncepcija nametnula je potrebu da, sa metodološke strane gledano, u istraživanju bude korišćen kombinovani metod ispitivanja: kvantitativna analiza podataka u vezi sa ocenjenim kvalitetom usmenih izlaganja studenata

¹⁹ Videti delove 3.3.2. i 4.3.

i kvalitativna analiza, prvenstveno u drugoj fazi istraživanja, gde je bilo neophodno ispitati kognitivne, mentalne postupke kojima su se studenti rukovodili u pripremi i tokom izlaganja, i koji se kao takvi ne mogu sagledati i iskazati numerički. Pomenute tehnike istraživanja biće detaljno opisane i obrazložene u nastavku, tačnije u delovima koji opisuju pojedinačne faze ispitivanja.

Napomenimo i to da je, radi dobijanja što konzistentnijih podataka, ovo istraživanje obuhvatilo dve generacije studenata i da je trajalo tokom četiri semestra, tačnije od letnjeg semestra akademske 2008/2009. do zimskog semestra akademske 2010/2011. godine.

5.3. Prva faza istraživanja: tehnika istraživanja

Kao što je već rečeno, ova faza istraživanja je trebalo da utvrdi efikasnost programa za razvijanje veštine usmenog izlaganja u okviru nastave engleskog kao stranog jezika na fakultetu. S tim u vezi, kao najpogodniji postupak nametnula se tehnika rada sa eksperimentalnom i kontrolnom grupom, jer ovakav način rada omogućava jasno poređenje postignutih rezultata ispitanika kod kojih je tokom nastave primenjivan pomenuti program sa onima kod kojih to nije bio slučaj. Ovaj deo istraživanja obuhvatio je period tokom letnjeg semestra akademske 2008/2009, kao i letnji semestar 2009/2010. godine.

5.3.1. Struktura ispitanika

U ovoj fazi istraživanja ispitanici su bili studenti prve godine osnovnih akademskih studija na Prirodno-matematičkom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu. Ovi studenti po akreditovanom nastavnom planu i programu iz 2008. godine imaju predmet Engleski jezik B1-B2 kao izborni predmet tokom II semestra osnovnih studija. Ispitanici su sa smerova Biologija, Ekologija i Biohemija. Ukupno je učestvovalo 48 ispitanika, od kojih su 24 činila eksperimentalnu grupu, a preostala 24 kontrolnu. Podela studenata na eksperimentalnu i kontrolnu grupu izvršena je na osnovu rasporeda časova koji je napravljen po smerovima, ali tako da u obe grupe bude zastupljen podjednak broj studenata. Tako se u eksperimentalnoj grupi našao jedan

broj studenata biologije, kao najbrojnijih, zajedno sa studentima ekologije. Kontrolnu grupu su sačinjavali studenti biologije, druga grupa sa ovog smjera, kao i studenti biohemije.

Budući da je predmet Engleski jezik u grupi izbornih predmeta, važno je napomenuti da uzorak u ovom istraživanju čine studenti koji su se sami opredelili da pohađaju nastavu iz ovog predmeta. Uzorak, takođe, sačinjavaju studenti koji su se dobrovoljno izjasnili za zadatak usmenog izlaganja na engleskom, s obzirom na to da ova aktivnost nije obavezni deo nastavnog procesa iz ovog predmeta. Na ovaj način su u izvesnoj meri eliminisani psihološki faktori presudni za uspešno izlaganje (osećaj nelagodnosti pred auditorijumom i sl.) čiji uticaj na usmeno izlaganje nije predmet ovog istraživanja.

Na samom početku nastave svi studenti su testirani kako bi se utvrdio nivo znanja engleskog jezika kojim raspolažu pred početak nastave. U tu svrhu korišćen je test koji su u saradnji sačinile dve referentne institucije, Oxford University Press i University of Cambridge Local Examination Syndicate.²⁰ Test podrazumeva prvenstveno utvrđivanje nivoa znanja gramatike i leksike. Ovaj test se učinio pogodnim pošto omogućava relativno lako i brzo popunjavanje od strane ispitanika, kao i brzo pregledanje. To je u ovom slučaju bilo veoma bitno, budući da se test radio na samom početku semestra i da je trebalo u što kraćem roku testirati studente, pregledati testove i formirati grupe. Svi kandidati koji su formirali eksperimentalnu i kontrolnu grupu postigli su rezultat u rasponu od 70% do 100% tačnih odgovora. Ovaj rezultat, inače, odgovara B nivou znanja stranog jezika, koji je propisan po Zajedničkom evropskom okviru (Little i Perclová 2003). Smatrali smo da je ovaj nivo, definisan kao napredni (Little i Perclová 2003: 8), dovoljan za izvođenje aktivnosti kao što je usmeno izlaganje. Osim toga, ovaj nivo, kako to praksa već duži niz godina pokazuje, ujedno jeste i prosečan nivo znanja studenata na pomenutom fakultetu, dakle – nivo znanja s kojim studenti dolaze nakon završene srednje škole. Za studente koji su pokazali niži nivo znanja organizovana je nastava jezika koja nije deo ovog istraživanja.

Rezultati testa za utvrđivanje nivoa znanja ispitanika pokazali su da je prosečan broj bodova za celokupni uzorak 31,25 od maksimalnih 40 bo-

²⁰ Primer ovog testa dat je u Dodatku 3.

dova, što u procentima iznosi 78,12%. Prosečno gledano po grupama, eksperimentalna grupa je pokazala nivo predznanja od 79% (prosečna ocena 31,6), a kod kontrolne grupe ovaj rezultat iznosi 77,25% (prosečna ocena 30,9). Ovi podaci prikazani su u narednoj tabeli:

Tabela 6: Nivo znanja engleskog jezika kod ispitanika na početku istraživanja

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Prosečan broj bodova od 40	30,9	31,6
U procentima	77,25%	79%
Standardna devijacija	5,24	6,14

Na osnovu iznetih podataka možemo zaključiti da su grupe prilično izjednačene u pogledu ove varijable.

Pored testiranog nivoa znanja engleskog jezika, ispitanici su i anketirani kako bi se utvrdili svi faktori relevantni za ovo istraživanje i ujedno ustanovila homogenost grupa.²¹ Korišćeni upitnik imao je cilj da prikupi opšte podatke o ispitanicima i uputi na faktore, kako opšte tako i one lične, koji se dovode u vezu sa upotrebom strategija za učenje.²² Pored toga, upitnik je uključio i pitanja u vezi sa eventualnim iskustvom u izlaganjima pre istraživanja, jer bi ono moglo imati direktan uticaj na validnost rezultata.

Prikupljene informacije u vezi sa opštim podacima o ispitanicima govore da su svi učesnici u ovom istraživanju maturirali jednu godinu ranije u odnosu na period anketiranja i sprovedenog istraživanja, odnosno 2008. i 2009. godine. To zapravo znači da su ispitanici ujednačeni u pogledu godina života, što i jeste očekivani podatak, a za ovo istraživanje bitan jer je poznato da učenici različite životne dobi koriste drugačiji repertoar strategija za učenje jezika (Oxford 1990). U tom smislu, u istraživanju je ostvarena homogenost čitavog uzorka. Osim ove činjenice, navedeni podatak iz ankete upućuje i na to da ispitanici nisu imali veće pauze tokom obrazovnog procesa, kao ni u učenju engleskog jezika.

²¹ Primer anketnog listića sadržan je u Dodatku 4.

²² O ovim faktorima je bilo reči u odeljku 3.3.2.

Drugi podatak relevantan za ovo istraživanje odnosi se na eventualno školovanje u inostranstvu, što može uticati na upotrebu određenih vrsta kognitivnih strategija učenja ako se ima u vidu činjenica da su u različitim kulturama zastupljeni različiti modeli razmišljanja (Ehrman i dr. 2003). I u tom smislu uzorak je pokazao apsolutnu homogenost, budući da nijedan ispitanik nije naznačio da se školovao u inostranstvu, što znači da su svi ispitanici prošli kroz obrazovni program kreiran u istoj sredini.

Na kraju, u vezi sa opštim podacima o ispitanicima, napomenimo i to da je po polnoj strukturi u ovom uzorku ženska populacija dominantna i čini 75% uzorka, dok je zastupljenost muškaraca znatno manja i iznosi 25%.

Drugi deo upitnika usredsređen je na iskustvo u veštini govora na engleskom jeziku uopšte i, naročito, na veštinu usmenog izlaganja na tom jeziku. Informacija u vezi sa eventualnim boravkom u nekoj od zemalja engleskog govornog područja važna je zato što se očekuje da bi ispitanici u tom slučaju u većoj meri razvili ovu sposobnost i stekli veći stepen sigurnosti i samopouzdanja. Anketa je pokazala da situacija nije takva i da nijedan od ispitanika nije boravio u anglofonoj sredini, te je tako isključen uticaj ovog faktora na rezultate istraživanja. Naredno pitanje u anketi se praktično nadovezuje na prethodno, budući da ispituje koliko često su ispitanici u prilici da govore na engleskom jeziku. Rezultati pokazuju da je od četiri ponuđena odgovora (često, ponekad, retko i nikad) u celokupnom uzorku najprisutniji odgovor „retko”, u 65,8% slučajeva, iza kojeg sledi odgovor „ponekad”, u 31,7% slučajeva. U odnosu na podelu na eksperimentalnu i kontrolnu grupu, rezultati izgledaju ovako:

Tabela 7: Zastupljenost veštine govora kod ispitanika pred početak istraživanja

Koliko često govorite na engleskom?	često	ponekad	retko	nikad
Kontrolna grupa	—	29%	71%	—
Eksperimentalna grupa	—	35%	60%	5 %

Kako se može zaključiti, ni ovde nema većih odstupanja između eksperimentalne i kontrolne grupe.

Deo upitnika koji se odnosi na iskustvo u vezi sa usmenim izlaganjima obuhvatio je pitanja o tome da li i koliko često su ispitanici imali prilike

da javno izlažu, da li je to bilo na maternjem ili stranom jeziku, u kakvoj situaciji i kojim povodom i, konačno, da li su do sada prošli neku obuku za ovu veštinu. Sve ove informacije od izuzetnog su značaja za istraživanje jer se mogu dovesti u neposrednu vezu sa dobijenim rezultatima i njihovom interpretacijom i tako uticati na pouzdanost celokupnog istraživanja. Prikupljeni odgovori ukazuju na to da su pre ovog istraživanja ispitanici sporadično bili u situaciji da izlažu pred auditorijumom. Brojčano gledano na nivou celokupnog uzorka, 36% ispitanika nije imalo prilike da izlaže do ovog istraživanja, 28% njih je to učinilo jedanput, a 36% više puta. Posmatrano po grupama, ovi podaci izgledaju ovako:

Tabela 8: Iskustvo ispitanika u veštini usmenog izlaganja pred početak istraživanja

Prethodno izlagali	nijednom	jednom	više puta
Kontrolna grupa	33%	27%	40%
Eksperimentalna grupa	40%	35%	35%

Informacija koja se mora uzeti u obzir pri tumačenju ovih podataka svakako jeste i situacija u kojoj je pomenuti deo uzorka imao prilike da izlaže. Svi ispitanici koji su pre istraživanja izlagali naveli su da je to bilo u okviru nastave u srednjoj školi, što podrazumeva izlaganja pred razredom u vezi sa nekom nastavnom jedinicom iz srednjoškolskog gradiva. U veoma retkom broju slučajeva – 7,5%, pored izlaganja u nastavi, bilo je zastupljeno i izlaganje pred grupom srednjoškolaca u istraživačkoj stanici Petnica, ili još ređe, u 5% slučajeva, u okviru takmičenja iz predmeta biologija, što opet ne podrazumeva veliki auditorijum, ali uključuje veći stepen stručnosti u pogledu sadržaja izlaganja. Tabelačno posmatrano, po stepenu zastupljenosti prethodno održanih prezentacija, situacija izgleda ovako:

Tabela 9: Održana izlaganja ispitanika pre početka istraživanja

(1) Izlaganje u okviru nastave u srednjoj školi	100%
Predmet:	
Biologija	50%
Engleski jezik	25%
Fizika	10%
Informatika	10%
Hemija	5%
(2) Izlaganja u istraživačkoj stanici Petnica	7,5%
(3) Izlaganje naučno-istraživačkog rada na takmičenju	5%

Iz navedene tabele uočavamo da je najveći broj izlaganja u okviru nastave u srednjoj školi bio iz oblasti prirodnih nauka, što je u skladu sa izabranom oblašću studiranja, ali isto tako primećujemo i to da je znatan broj izlaganja bio iz predmeta Engleski jezik. Ovo je ujedno i podatak koji se odnosi na jezik održanih prezentacija, dakle – u četvrtini slučajeva bila su zastupljena izlaganja na engleskom jeziku, dok je u preostalom broju to bio maternji jezik ispitanika.

Konačno, navedeni podaci se moraju tumačiti i sa aspekta da li i u kojoj meri je u navedenim slučajevima održanim izlaganjima prethodila izvesna vrsta obuke, tj. pripreme. Rezultati ankete jasno ukazuju na to da takve obuke u najvećem broju slučajeva nije bilo. Preciznije rečeno, od svih ispitanika koji su izlagali, njih 18% je navelo da je prezentaciji prethodila kraća priprema, i to u vidu saveta kako izlagati.

Kada sumiramo rezultate ankete posvećene prethodnom iskustvu ispitanika u držanju prezentacija, možemo konstatovati da je više od polovine uzorka pre ovog istraživanja bilo u prilici da izlaže pred auditorijumom, što jeste u skladu sa podatkom iznetim u uvodnom delu ove monografije. To znači da je ovaj oblik aktivnosti prisutan u našem nastavno-obrazovnom procesu, i to u različitim vrstama nastavnih predmeta, ali bez konkretnije obuke. I u slučaju uzorka ovog istraživanja takva obuka gotovo da je izostala, što svakako jeste dobar osnov za sprovođenje eksperimentalnog postupka i u skladu je sa postavljenim ciljevima prve faze istraživanja.

Poslednji segment upitnika imao je cilj da pruži bolju sliku o određenim individualnim faktorima koji se dovode u vezu sa upotrebom strategija

učenja jezika. Jedan od tih faktora svakako jeste motivacija za učenje engleskog jezika, o čijem je pozitivnom uticaju na korišćenje ovih postupaka već bilo reči u prethodnom delu monografije.²³ U ovom istraživanju može se poći od pretpostavke da su ispitanici u velikoj meri motivisani s obzirom na to da je nastava engleskog jezika izbornog tipa, pa se očekuje da se studenti opredeljuju za ovaj predmet spram ličnih želja i afiniteta. Sprovedena anketa imala je cilj da ispita ovakav stav, te su se studenti izjašnjavali o razlozima za izbor nastave engleskog jezika. Većina uzorka, njih 52,5%, izjasnila se da je engleski izabrala jer voli da uči ovaj jezik i želi da unapredi svoje znanje, dok je manji broj naveo druge, više praktične razloge za izbor ovog predmeta – postizanje visoke ocene (35%) ili izbegavanje drugih izbornih predmeta (12,5%).

Drugi analizirani faktor jeste stil učenja, koji, kao opšti pristup učenju, može imati uticaja na izbor korišćenih strategija (Oxford 1990, 2003). Iz tog razloga, bilo je potrebno okvirno ispitati kakvi stilovi učenja su zastupljeni kod celokupnog uzorka i da li postoje znatnije varijacije između eksperimentalne i kontrolne grupe. Iako stil učenja predstavlja kompleksan fenomen koji je rezultat mnogih varijabli, poput psiholoških, kognitivnih, društveno-kulturoloških i onih koje se vezuju za iskustvo u obrazovnom procesu (Nunan 1991: 168), za potrebe ovog istraživanja usredsredili smo se na kognitivnu komponentu ovog faktora, što jeste u skladu sa postavljenim ciljevima istraživanja. S tim u vezi, kao opšti pristup uočavanja, organizovanja i pamćenja informacija prilikom učenja²⁴, u literaturi iz oblasti primenjene lingvistike najviše pažnje do sada, kako navodi Ellis (1985: 114), privukla je podela na zavisnost i nezavisnost od konteksta (engl. *field dependence/independence*), pri čemu se ovde zapravo podrazumeva globalni nasuprot analitičkom stilu učenja. Prvi se odlikuje globalnim primanjem podataka i njihovom obradom, bez obraćanja pažnje na detalje i uočavanje veza između njih, te je više zastupljeno situaciono učenje. Drugi tip podrazumeva sistematičnost, logičko razmišljanje i uočavanje pojedinačnih detalja. U kontekstu učenja stranog jezika, za prvi tip je poželjnije učenje u prirodnom, neposrednom okruženju, dok je za drugi tip adekvatniji kontekst rada u učionici. Međutim, kako dalje navodi Ellis (1985), ova dva tipa ne predstavljaju dve moguće alternative,

²³ Videti deo 3.3.2.

²⁴ Određeni autori za ovaj pojam koriste termin „kognitivni stil” (Ellis 1985; Stern 1983).

već krajnje tačke u okviru čijeg kontinuuma pojedinci više ili manje naginju ka jednoj, odnosno drugoj. Imajući ovo u vidu, a bez težnje ka detaljnijem ispitivanju zastupljenih stilova učenja kod studenata, što bi prelazilo granice ovog istraživanja, upitnikom smo želeli da dobijemo okvirnu sliku o tome na koji način učesnici generalno pristupaju učenju engleskog jezika. Odgovori koje smo dobili govore o tome da je u uzorku mahom zastupljen kombinovani tip učenja, dok je broj onih koji se izjašnjavaju kao isključivo globalni ili analitički tip učenika znatno manji. Naime, velika većina ispitanika iz obe grupe (72,5%) navela je da engleski uči i kroz pravila i kroz kontekstualne situacije. Mali broj njih navodi sklonost ka analitičkom pristupu učenju (u eksperimentalnoj grupi 10%, a u kontrolnoj 7,5%), ili pak ka globalnom tipu (po 5% u obe grupe). Ovakav podatak ide u prilog planiranom toku istraživanja jer možemo reći da među ispitanicima ne dominira jednostrani stil učenja koji bi znatnije uticao na veću ili manju spremnost za usvajanje određenih strategija. Isto tako, aktivnosti korišćene tokom istraživanja, o kojima će biti reči u narednom delu, u formi su konkretnih zadataka i kao takve više odgovaraju globalnom pristupu, a s druge strane, postupci rešavanja takvih zadataka su više analitičke prirode. Ovakav kombinovani pristup u skladu je i sa ovde predstavljenim rezultatima ankete.

Sumirajući podatke vezane za uzorak ovog istraživanja možemo konstatovati da je on prilično ujednačen i kompaktan na osnovu analiziranih parametara. Ispitanici su ujednačenog predznanja pred početak istraživanja, pri čemu treba reći da je dati nivo adekvatan za obavljanje zadatka usmenog izlaganja na engleskom jeziku. Iako je deo njih bio u prilici da izlaže, izlaganju nije prethodio nikakav značajniji vid pripreme, što bi svakako bilo u konfliktu sa postavljenim ciljem ove faze ispitivanja. I u pogledu određenih internih faktora, kao što su motivacija i stil učenja, možemo konstatovati da je uzorak ujednačen, a prisustvo pomenutih faktora u skladu sa svrhom i planiranim tokom istraživanja. Na osnovu svega iznetog, možemo zaključiti da izabrani uzorak predstavlja dobru polaznu tačku za sprovođenje eksperimentalnog postupka.

5.3.2. Opis novopredloženog programa iz predmeta Engleski jezik

Nastava koja je prethodila usmenim izlaganjima studenata odvijala se tokom letnjeg semestra akademske 2008/2009. i 2009/2010. godine. Iako

semestar podrazumeva petnaest radnih nedelja, nastavni proces koji je ovde opisan bio je kraći i obuhvatio je jedanaest nedelja. Naime, prva nedelja semestra bila je posvećena uvodnim predavanjima, a poslednje tri bile su rezervisane za izlaganja studenata. Nastava je održana u okviru predmeta Engleski jezik B1-B2, koji se po utvrđenom nastavnom planu sluša u fondu od četiri časa nedeljno. Ovaj fond časova se u praksi realizuje dva puta nedeljno po dva časa u bloku. To znači da je nastavni proces u ovom slučaju obuhvatio ukupno 44 časa.

Nastava iz predmeta Engleski jezik B1-B2 za studente biologije, ekologije i hemije na Prirodno-matematičkom fakultetu u Novom Sadu koncipirana je kao nastava engleskog u akademske svrhe sa akcentom na oblasti studiranja (engl. *English for Specific Academic Purposes*). U ovom slučaju, dakle, ta oblast podrazumeva polje biologije, ekologije i hemije. Cilj nastave je da upozna studente sa opštim karakteristikama formalnog, akademskog stila i da razvije jezičke veštine zastupljene u akademskom okruženju, a sve to kroz nastavni materijal koji tematski prevashodno pokriva navedene oblasti prirodnih nauka. Ishod ovako koncipirane nastave podrazumeva da studenti ovladaju formalnim, akademskim registrom u pogledu vokabulara, najčešćih gramatičkih struktura i opštih odlika akademskog diskursa.²⁵ Stečeno znanje bi trebalo da se ispolji kroz uspešnu primenu sledećih jezičkih veština: čitanje stručne literature na engleskom jeziku, koje podrazumeva tehnike letimičnog čitanja i čitanja na preskok, zaključivanje značenja nepoznatih reči i izraza na osnovu konteksta, razumevanje glavne ideje i pojedinačnih detalja, kao i implicitno iznetih tvrdnji i stavova; pisanje kraćih formi poput definicija određenih naučnih pojmova, opisa procesa, pisanje biografije i propratnog pisma; razumevanje kraćih izlaganja na teme iz oblasti struke; govor u vidu diskusije i kraća prezentacija na određene teme iz stručne oblasti.

U radu sa ispitanicima je korišćen nastavni materijal u formi internih skripata posebno kreiranih za potrebe pomenutih studijskih programa.²⁶ Nastavni materijal podrazumeva aktivnosti usmerene ka razvijanju i uvežbavanju pomenutih jezičkih elemenata i veština. Kada je reč o razvijanju

²⁵ Cilj i ishod nastave utvrđeni su na osnovu sprovedene analize potreba koja je obuhvatila tri grupe ispitanika: studente, nastavni kadar i zaposlene stručnjake iz ovih oblasti.

²⁶ Skripta su u međuvremenu dopunjena i objavljena kao udžbenik pod nazivom *English for Specific Academic Purposes: Biology, Ecology and Chemistry* (Knežević 2009).

veštine usmenog izlaganja, zbog potreba ovog istraživanja, rad sa ispitanicima eksperimentalne i kontrolne grupe se razlikovao. U radu sa kontrolnom grupom primenjen je više tradicionalan pristup u vidu preskriptivnih pravila i saveta o tome šta podrazumeva efektna usmena prezentacija, kako pripremiti i izvesti usmeno izlaganje i o čemu posebno voditi računa. Od elemenata koji su ovde bili zastupljeni nalaze se:

- (1) Sadržaj izlaganja: izbor adekvatne teme spram auditorijuma i svrhe izlaganja; uključivanje relevantnih informacija u sadržaj; atraktivni način započinjanja izlaganja; jak i efektna završetak;
- (2) Organizacija usmenog izlaganja: uvod, centralni deo/delovi i zaključak; povezivanje delova izlaganja kohezivnim sredstvima;
- (3) Upotreba vizuelnih sredstava: svrha i izgled;
- (4) Jezički elementi: stil izlaganja, upotreba adekvatnog vokabulara i sintakse, kohezivna sredstva;
- (5) Način izlaganja – pogled ka publici, tempo izlaganja, stav i držanje; vremensko ograničenje i važnost uvežbavanja.

Svi ovi segmenti su detaljno objašnjavani na časovima, dobrim delom su potkrepljivani primerima, i nakon toga je obrazlagana njihova uloga i značaj za uspešna izlaganja. Od studenata se u ovom slučaju očekivalo da pažljivo prate data uputstva i objašnjenja, zapišu ih i eventualno postavljaju pitanja ili zatraže dodatna pojašnjenja. Pored toga, u nastavi je velika pažnja posvećena i jezičkim elementima koji su karakteristični za usmeno izlaganje. U tom smislu, obrađivani su vezivni jezički elementi poput fraza za započinjanje izlaganja i predstavljanje izlagača i teme, fraza za najavljivanje novih segmenata izlaganja i isticanja važnih delova, kao i fraza za najavljivanje završnog dela.

U radu sa eksperimentalnom grupom ovi segmenti su obrađivani drugačijim metodičkim pristupom. Naime, u nastavnom procesu je bio zastupljen pristup zasnovan na zadacima (engl. *task-based approach*). S pedagoške strane, ovakav način rada, kako navodi Nunan (2006), podrazumeva sledeće principe: izbor sadržaja spram potreba učenika, učenje zasnovano na interaktivnoj komunikaciji, upotrebu autentičnog materijala, mogućnost da se tokom rada učenik osvrne na proces učenja, produbljivanje ličnog iskustva tokom učenja i povezivanje rada u učionici sa realnim situacijama upotrebe jezika. U odnosu na postavljene ciljeve istraživanja, ovakav pristup se nametnuo kao pogodan s obzirom na to da je kognitivno dovoljno

podsticajan za rad i da tako može doprineti razvijanju ove vrste strategija. Istovremeno, mogućnost osvrtnja na proces učenja i ostvaren sopstveni napredak, s druge strane, čine dobru osnovu za podsticanje metakognicije i razvoj strategija ove vrste. Takođe, kako je to već naglašeno, ovakav način rada podrazumeva i globalni i analitički stil učenja jer omogućava sagledavanje aktivnosti kao celovitog zadatka, pri čemu je moguće i postepeno sagledavanje i analiziranje.

Pre nego što započnemo detaljan opis načina rada sa eksperimentalnom grupom, moramo napomenuti i to da su tokom nastavnog procesa i kontrolna i eksperimentalna grupa podjednakim intenzitetom pratile nastavu engleskog jezika. Nastava je bila usredsređena na razvijanje onih segmenata jezičkog znanja i veština predviđenih nastavnim planom i programom. Shodno tome, organizacija časa je podrazumevala identičan način rada u pogledu svih jezičkih veština osim veštine usmenog izlaganja. Na svakom predavanju, ova veština je bila zastupljena tokom jednog dela časa²⁷ kod obe grupe, ali je način rada, kako je već rečeno, bio drugačiji. O načinu radu sa eksperimentalnom grupom govori naredni deo.

5.3.3. Rad sa eksperimentalnom grupom

U radu sa eksperimentalnom grupom aktivnosti namenjene razvijanju veštine usmenog izlaganja bile su zastupljene po redosledu koji predstavlja uobičajeni tok pripreme i gradirane po složenosti zadataka. Kako je to već rečeno, u radu je korišćen metodički pristup zasnovan na zadacima. Jedan deo korišćenih zadataka je posebno sačinjen za potrebe ovog istraživanja i predstavlja rezultat uvida u literaturu vezanu za razvijanje veštine usmenog izlaganja. Drugi deo zadataka je preuzet iz udžbenika *Study Speaking – A Course in Spoken English for Academic Purposes* (Anderson i dr. 2004). Ovaj udžbenik se zasniva na principu rešavanja zadataka (*task-based approach*) koji su pogodni za uzorak ovog istraživanja i u skladu su sa nastavnim programom iz predmeta u okviru kojeg se istraživanje sprovodilo. Naime, pomenuti udžbenik se bavi razvijanjem veštine usmenog izlaganja kod akademaca iz različitih naučnih oblasti, te tako pokriva oblast učenja engleskog jezika za opšte akademske potrebe. Iz tog razloga, u pojedinim slučajevima

²⁷ Trajanje ovog dela časa varira u zavisnosti od složenosti datog zadatka. Generalno, aktivnosti su imale raspon od 10 do 30 minuta.

je urađena adaptacija zadataka koja je prvenstveno podrazumevala tematsko-sadržajne izmene adekvatne zastupljenim oblastima prirodnih nauka. Teorijsku potporu u kreiranju zadataka pružio je i udžbenik *A Concise Public Speaking Handbook* (Beebe i Beebe 2009), jer su određeni principi i instrukcije date u ovom udžbeniku primenjene u konkretnim zadacima koje su ispitanici eksperimentalne grupe rešavali.

Postupak rada pri rešavanju zadataka uglavnom se sastojao iz tri faze: pripreme, samog izvođenja zadatka i evaluacije uspešnosti izvedenog zadatka. Ovakav način rada podrazumeva podizanje svesti o načinu pristupa zadatku i samom postupku izvođenja, i pruža dobru osnovu za analizu i evaluaciju sopstvenog učinka. Faze pripreme i samog izvođenja zadatka kognitivno su podsticajne za upotrebu raznovrsnih strategija ove vrste, dok se trećom fazom znatno stimuliše upotreba metakognitivnih strategija, o čijem značaju je bilo reči u prethodnom delu ove monografije.

Na osnovu pregleda literature vezane za veštinu usmenog izlaganja, uključujući tu i dva gore navedena udžbenika, svi zadaci su organizovani u sledeće celine:

- (1) Sadržaj usmenog izlaganja;
- (2) Organizacija izlaganja;
- (3) Vizuelna sredstva;
- (4) Jezički elementi i način izlaganja.

U postupak rešavanja datih zadataka inkorporirane su različite vrste kognitivnih i metakognitivnih strategija pogodnih za datu situaciju i vrstu zadatka. Namera nam je bila da se ispitanici upoznaju sa repertoarom ovih postupaka i da razviju fleksibilnost u pogledu njihove upotrebe, bez preciznog naglašavanja koje vrste strategija su zastupljene u kom delu zadatka i bez njihovog nabranjanja. Mišljenja smo da bi takav način rada mogao umnogome ograničavati izbor i upotrebu ovih postupaka i tako narušiti sposobnost fleksibilnog izbora ovih postupaka kod ispitanika. U nastavku sledi opis zastupljenih zadataka i vrsta kognitivnih i metakognitivnih strategija koje su oni podrazumevali.

5.3.3.1. Zadaci u vezi sa sadržajem izlaganja

U okviru sadržaja usmenog izlaganja zastupljeno je više segmenata. Prvi od njih i svakako polazna tačka u pripremi svakog izlaganja jeste izbor teme koja mora biti u skladu sa nivoom znanja i interesovanjima auditori-

juma i odgovarati svrsi izlaganja. U tom smislu, ispitanici eksperimentalne grupe su dobili sledeće zadatke: opisati situacije u kojima bi date teme izlaganja bile adekvatne ili predložiti odgovarajuće teme za konkretne situacije izlaganja. Primer:

Task 1: Think of a possible context in which presentations with the following titles can be given:

Learning Styles and Strategies in Higher Education

(Situation: _____; Purpose: _____;
Audience: _____)

Natural Resources Management

(Situation: _____; Purpose: _____;
Audience: _____)

Organic Food: Pros and Cons

(Situation: _____; Purpose: _____;
Audience: _____)

Compare your and other students' answers. What do you notice?

Task 2: Think of a suitable presentation topic for the following situations:

- You are invited to assist your primary school Biology teacher in classes on current environmental problems for the pupils in 6th grade;
- You represent your country in an international congress of Green Peace activists;

What would be the purpose of these presentations? Discuss it.

Naredni segment u vezi sa sadržajem izlaganja odnosi se na dalje razvijanje teme izlaganja kroz utvrđivanje centralne ideje i njeno razlaganje na logične celine – osnovne tačke izlaganja. Ovakvim postupkom ujedno se postiže i izrada osnovnog plana izlaganja (engl. *an outline*). Nakon objašnjenja navedenih pojmova i njihovog značaja, ispitanici su se susreli sa zadacima različitog tipa od kojih izdvajamo sledeća dva:

Task 1: Think of a possible central idea of the following presentation topics. Explain it as a single idea in one sentence.

- GM Food Consumption
- Learning Styles and Strategies in Higher Education
- Global Climate Change

Compare your and your partner's central ideas. Are they the same? What do you conclude?

Support your central idea with a series of logical steps.

Task 2: Analysing this list of main points suggest the topic and central idea for this presentation:

- Microbes are critical to the biogeochemical cycle – the flow of nutrient compounds through the world's food network
- The process of nitrogen fixation-contribution to soil fertility
- Certain foods as by-products of microbial growth
- Normal flora in the human body

Kada je reč o sadržaju, ispitanicima je dalje skrenuta pažnja na prikupljanje materijala koji potkrepljuje i dalje razrađuje postavljene osnovne tačke izlaganja. Pored relevantnih definicija, činjenica i rezultata studija koji se mogu naći u stručnoj literaturi, pažnja ispitanika je usmerena i na one sadržajne elemente koji svojom zanimljivošću posebno privlače pažnju auditorijuma – upečatljivi primeri, zapanjujući statistički podaci, zanimljivi citati i sl. S tim u vezi, ispitanici su u formi domaćeg zadatka za naredno predavanje dobili da urade sledeće:

Task: Your task is to give a presentation on 'the effects of global warming and its consequences'.

Try to find some interesting material that will attract the audience's attention.

- What kind of effect has the material produced on your fellow students?
- What has been your reaction to the material that other students presented?
- What have you found most effective? Discuss it with your class.

Imajući u vidu klasifikacije strategija date u jednom od prethodnih poglavlja ²⁸, pomenuti zadaci svojom koncepcijom pogodni su za podstica-

²⁸ Delovi 3.3.3.1. i 3.3.3.2.

nje niza kognitivnih strategija kao što su oslanjanje na različite izvore, brzo uočavanje glavne ideje, grupisanje, formiranje beležaka, sumiranje, deduktivno rezonovanje, a od metakognitivnih strategija prepoznavanje svrhe zadatka, planiranje zadatka i samoevaluacija.

5.3.3.2. *Zadaci u vezi sa organizacijom izlaganja*

Deo koji se neposredno nadovezuje na zadatak utvrđivanja centralne ideje i osnovnih tačaka jeste organizacija samog izlaganja. Jasno formulisane i logički raspoređene osnovne tačke obezbeđuju lakše praćenje i bolje razumevanje izlaganja. Nakon što su ispitanici upoznati sa osnovnim i najčešćim principima organizacije ideja u jednom izlaganju²⁹, pažnja je skrenuta i na jezičke elemente, tzv. kohezivna sredstva koja slušaocima pomažu da uoče organizaciju i lakše povezuju ideje tokom samog izlaganja.³⁰ Zadaci namenjeni uvežbavanju ovih elemenata podrazumevali su sledeće:

Task 1: Which organizational pattern would you choose for these topics:

- Endangered Animal Species
- Educational Assessment Systems
- The Rise and Fall of DDT

Compare your answer with other students' patterns. What do you notice?

Task 2³¹: The listening extract comes from one of a series of presentations on the subject of the use of genetically modified food.

FIRST LISTENING: As you listen, indicate to your teacher when you hear the start of each section of the presentation.

SECOND LISTENING: As you listen, write down the words and phrases used by the speaker to guide the listeners through the presentation. Check your notes with your partner.

²⁹ Videti deo 2.1.3.1.

³⁰ Spisak ovih izraza po njihovim funkcijama u izlaganju dat je ispitanicima obe grupe.

³¹ Zadatak preuzet iz udžbenika *Study Speaking* (Anderson i dr. 2004: 41, 206).

2 GENETICALLY MODIFIED FOOD

*phrases used or adapted for the Analysis task are italicised
signals and signposts are italicised and underlined*

I'm going to talk to you today / about some of the concerns / over the effects of using genetically modified organisms / in the production of food / now the problem with these new plants and their widespread use / is now only just being discovered / for example in Mexico they recently discovered that pollen from herbicide-resistant corn / had spread hundreds of miles from the original site where it was first planted / and this discovery runs directly counter to the claims of the scientists / that cross-pollination would not take place / beyond a few hundred metres from one of these new crops /

why then are we taking risks / with these novel organisms in the environment / well of course the great claim that is made for these products / is that they represent the only way / in which we will be able to feed the hungry in years to come / the growing human population is projected to peak at around 10 billion / sometime in the 21st century / this greatly enlarged population will require increased farm outputs / and according to companies like Monsanto / genetic engineering / will enable farmers to triple crop yields / without requiring any additional farmland /

however if we actually look / at the causes of famine around the world / we know from studies in India and Ethiopia / from the Sahel and from Bangladesh / that famines / on the whole / are not caused by absolute shortages of food / indeed / at the very time that Ethiopians were themselves in the midst of a most horrendous famine / in the late 1980s / it turns out that their government was still exporting 50% / of the food produced / on the land there / so devoted are governments around the world / to the new global market in food / the real cause of famine / is that in the new global food market / it is those without cash / money / to buy food / who have the worst diets / and suffer in famines /

so then we find that it is the distribution of cash / in a global economy / rather than the quantity of food that is grown / that is the real cause of food poverty / and it is likely of course / that genetically engineered organisms / belonging as they do in terms of their patents to large corporations / will actually only enhance the problems of the 'cash-poor' / in gaining access to a decent diet

U pogledu organizacije usmenog izlaganja, ispitanicima je skrenuta pažnja i na uobičajenu trodelnu strukturu izlaganja koja podrazumeva uvod, centralni deo i zaključak, pri čemu je posebno naglašena uloga i značaj uvoda i zaključka, uz fraze kojima se ovi delovi naglašavaju u govoru. Slede primeri nekih zadataka:

Task 1³²: Your teacher will play the first part of a presentation.

³² Zadatak preuzet iz udžbenika *Study Speaking* (Anderson i dr. 2004: 81-82).

FIRST LISTENING: Listen and take notes. Don't worry about details, but note answers to these questions:

- What is the topic of the presentation?
- What are the main points that the speaker says she will deal with in her presentation?
- Did the introduction contain any other feature typical of introductions?

Then compare your notes with those of another student. Do you agree?

SECOND LISTENING

Listen again to the talk, which the teacher will play in sections. Note the signpost and signalling phrases used by the speaker.

5 ORGANIC FARMING AND THE ENVIRONMENT

topic and following main points are italicised and underlined

good morning / in today's seminar / I will be presenting the effects of organic farming on the environment / and biodiversity within the United Kingdom's ecosystems /

organic farming has long been held as friendly towards the environment / but only recently / has long-term research become available / before delving too deeply into the topic / I'll give a brief overview of the principles which define organic farming in the UK / this will include details / of not only practices on arable organic farms / but upland grazing areas as well /

we will then look at the data recently published concerning the environmental impacts of organic farming / the data consists of carbon dioxide and methane omissions / levels of nitrogen run-off in water / and erosion /

I will continue by considering biodiversity / measured by bird and insect populations / rare flora abundance / and soil micro-organism numbers / on organic farms within the UK / much of the data is comparing population levels on organic farms / to population levels on conventional farms / farms within the research were chosen for having similar areas of farmed land / the same or comparable crops / and being within the same region of the UK /

finally while you will see most of the research supports organic farming as being beneficial / it is important to recognise / there may be some organic practices that could potentially be harmful / to both the environment and biodiversity / for example / the practice of using peat as a soil additive to build up organic matter /

afterwards / I will be more than happy to take / any questions you may have /

the principles of organic farming have been defined by the United Kingdom Register of Organic Food Standards / also known as UKROFS / as the following / to work with the natural systems rather than dominating them / to encourage biological cycles involving micro-organisms / soil flora and fauna / plants and animals / to maintain or develop valuable existing landscape features and habitats for wildlife / with particular regard for endangered species / to pay careful attention to animal welfare considerations / and finally / to consider the wider social and ecological impact of the farming system

Task 2³³: Presentation Practice

STAGE 1: PREPARATION

Plan a talk of about 5 minutes on an environmental problem. Decide first what your main message will be. Then make an outline of your main points. Make very short notes – just a word or two – under each of the headings:

- Introduction
- Main point 1 (plus example or comment)
- Main point 2 (plus example or comment)
- Conclusion

Decide which language signals you will use to introduce your main points and conclusion.

Then plan your Introduction section in more detail. It should be 1-2 minutes long.

STAGE 2: PRESENTATION

Now give your presentation to two other students. They should pay particular attention to your introduction and make notes on these points:

- How did the speaker gain attention or greet the audience?
- Did the speaker state clearly the topic/objective of the presentation?
- Did the speaker give an outline of the structure of the presentation?

As you continue with your presentation, they should then take notes of your main points.

Then exchange roles.

STAGE 3: EVALUATION

- Compare the notes you used in your talk with the ones the listeners took as you spoke. Did they understand all your main points? If not, discuss what you should do to make your meaning clearer.
- Compare your notes on how you each introduced the talk. Did you miss anything from your introduction?³⁴

Koncept ovako formulisanih i postavljenih zadataka otvara mogućnost upotrebe većeg broja kognitivnih i metakognitivnih strategija. Na osnovu pažljive analize rada studenata na času, kao i često prisutne diskusije u vezi sa rešenjima zadataka, možemo konstatovati da je ovakav način rada pogodan za razvijanje kognitivnih strategija kao što su prepoznavanje

³³ Zadatak preuzet iz udžbenika *Study Speaking* (Anderson i dr. 2004: 82-83).

³⁴ Isti tip zadatka zastupljen je i za uvežbavanje zaključka izlaganja.

i upotreba formula i obrazaca, rekombinovanje, uočavanje ideje, analiza izraza, formiranje beležaka i sumiranje, a od metakognitivnih strategija – strategija obraćanja pažnje, planiranje zadatka i samoevaluacija.

5.3.3.3. *Zadaci u vezi sa vizuelnim sredstvima u izlaganju*

Kada je reč o vizuelnim sredstvima, u nastavi je najpre skrenuta pažnja na ulogu ovih elemenata u izlaganju i efekat koji proizvode. Nabrojane su različite vrste sredstava koja se mogu koristiti, od realija preko fotografija, grafikona, tabela, pa do samog teksta kao vizuelne potpore za lakše praćenje i uočavanje važnih sadržaja izlaganja. Nakon što je istaknut značaj i svrha ovih elemenata, ispitanici su se susreli sa dve vrste zadataka: prokomentarisati/izmeniti data vizuelna sredstva ili ih pak osmisliti i kreirati za određena izlaganja. Slede primeri:

Task 1: What do you think of this slide? Is it effective?

When you are preparing a text slide, these points are important. First, you should never put whole sentences on a slide. It is better to use a bulleted list. Second, don't try to get more on the slide by putting two points together. There should always be a separate line for a separate point - one point, one line. The next thing to remember may seem obvious, but it is amazing how often one has the experience in the audience of not being able to read a visual aid because the letters are too small. So use large print that every one can read. Font size 22 or 24 is usually good. And research has shown that people find lower case letters easier to read than capitals!

Izvor: *Study Speaking* (Anderson i dr. 2004: 89)

Try to make this slide more effective. What do you suggest?

Make the necessary changes and then compare it with other students' versions.

Task 2³⁵: What would be the best kind of visual aid to use:

- to show the route of the circulation of blood through the body
- to compare the nutritional content of sugar and rice
- to give the definition of two technical terms

³⁵ Zadatak preuzet iz udžbenika *Study Speaking* (Anderson i dr. 2004: 72).

- to show the vaccination rates for different diseases in your country last year
- to show the uptake of measles vaccination in your country from 1990 till now
- to show the recommended percentages of carbohydrate, fat and protein for a healthy diet
- to show the structure of the national health system in your country
- to compare life expectancy for men and women aged 40
- to compare life expectancy for men and women in 1960 and now.

Pored samog izbora vizuelnih sredstava, na časovima je pažnja posvećena i načinu na koji se auditorijum upućuje na ove elemente kao i tome kako ih verbalno propratiti da bi njihova uloga bila što efektnija. Shodno tome, ispitanici su dobili zadatak sledećeg tipa:

Task 1: Study the visual aid below. What kind of information does it present? What topic would be suitable for this presentation?

Expand on the text and present the slide to the class.

Compare your and other students' presentations. What do you notice?

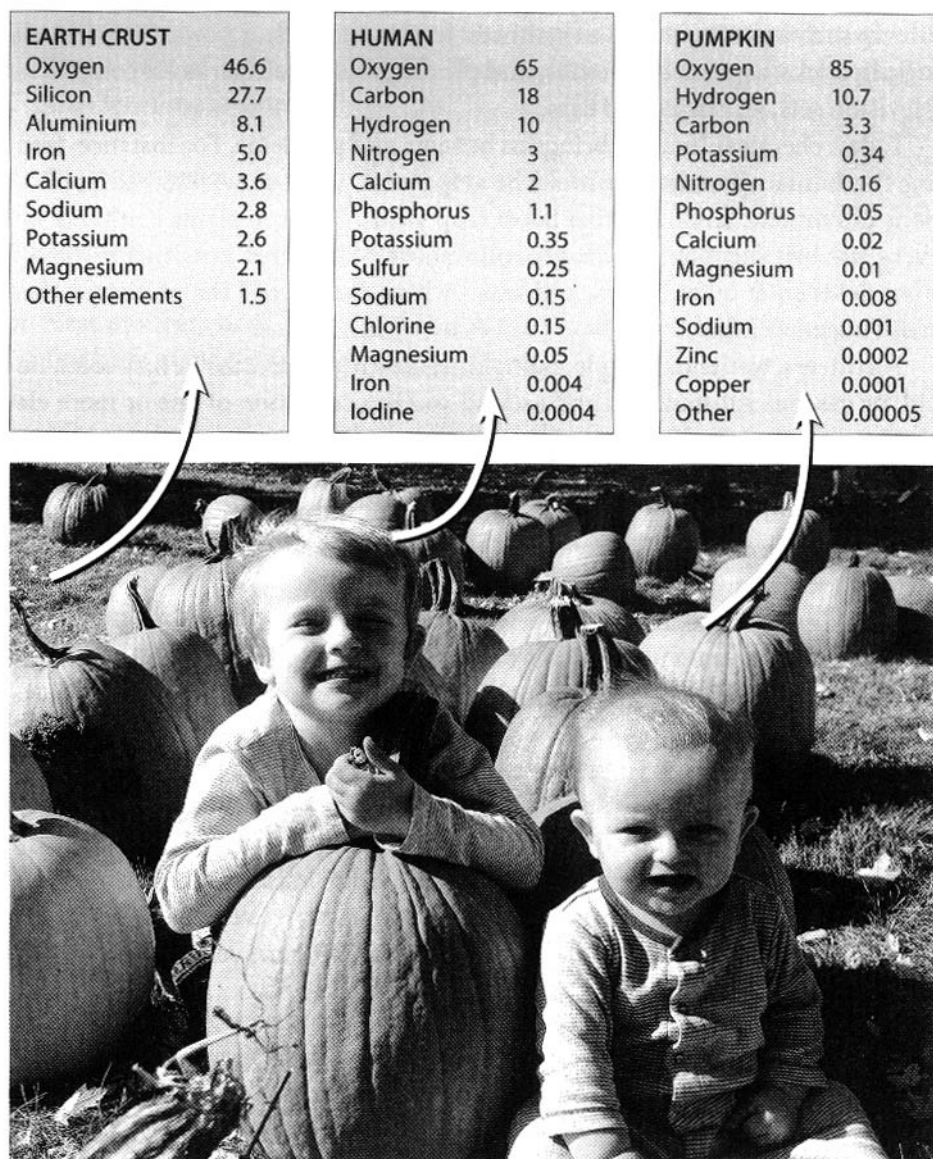


Figure 1 Proportions of elements in a human body and the fruit of pumpkin plants, compared to proportions of elements in the materials of the Earth's crust. How are the proportions similar? How do they differ?

I u ovom slučaju pomenuti zadaci su formulisani tako da način njihovog rešavanja može uključiti čitav niz kognitivnih strategija, poput prepoznavanja i upotrebe formula i obrazaca, brzog uočavanja ideje, korišćenja različitih izvora za kreiranje poruke, korišćenja slika, analize izraza, isticanja, a od metakognitivnih strategija – prepoznavanje svrhe zadatka, njegovo planiranje i, kao u prethodnim slučajevima, strategiju samoevaluacije.

5.3.3.4. *Zadaci u vezi sa jezičkim elementima i načinom izlaganja*

Četvrti segment koji je obrađivan u nastavi sa eksperimentalnom grupom tiče se jezičkih elemenata i samog načina izlaganja. Jedan deo vezan za jezičke elemente odnosi se na upotrebu kohezivnih izraza, o čemu je već bilo reči u delovima posvećenim organizaciji izlaganja i upućivanju na vizuelna sredstva. Pored toga, pažnja je bila usmerena i na odgovarajući stil izlaganja. Razlikovanje formalnog od neformalnog jezika kao i adekvatan izbor stila spram situacije inače predstavlja jedan od ciljeva nastave engleskog jezika za studente ovog fakulteta. Pored prebacivanja neformalnih rečenica i iskaza u formalni stil kao i obrnuto, rad sa eksperimentalnom grupom podrazumevao je zadatke poput sledećeg:

Task 1³⁶: Look at the transcript of the short talk on genetically modified food.³⁷ Pay attention to the language signals used by the speaker. Do you think that the style is rather formal or informal? Support your answer with some examples. What kind of effect do you think is produced by mixing the styles?

Što se tiče načina izlaganja, zadaci su bili posvećeni naglašavanju određenih delova, brzini izlaganja i značaju gledanja u publiku prilikom prezentovanja. Ovi segmenti su predstavljeni uvodnim zadatkom sledećeg tipa:

Task 1: Listen to your teacher presenting a text on the use of GM or 'biotech' crops for food production.³⁸ (Reading monotonously, with the same speed and intonation and avoiding eye-contact).

Do you find this presentation effective? Why not? Explain the reasons.

³⁶ Adaptacija zadatka iz *Study Speaking* (Anderson i dr. 2004: 51-52).

³⁷ Transkript priložen na strani 106.

³⁸ Tekst preuzet iz *Study Speaking* (Anderson i dr. 2004: 47).

Dalji zadaci su bili usmereni ka utvrđivanju delova koje treba naglasiti i efektu koji se time postiže. Sledi primer zadatka:

Task 1. As you read this short text summarising research on the use of GM or 'biotech' crops for food production underline the words that you want to emphasise.

TEXT 2 [Source: The Soil Association (organisation promoting organic farming); summary of research survey]

Genetically engineered food: still unlabelled and untested, Greenpeace, 2001

This survey of the scientific literature on GMOs found that at this time there had been only three published studies of the health effects of consuming GMOs, and none of these animal feeding trials were longer than 70 days. Other published studies that have been used as evidence of safety by the Government and biotechnology companies were in fact only tests of the health effects of the modified protein, not the whole GMO, i.e. most existing 'safety' studies have not tested the side effects of the engineering process which is the main health concern.

The Soil Association. "Evidence of the benefits of organic farming." 26 July 2002
http://www.soilassociation.org/sa/saweb.nsf/librarytitles/Briefing_Sheets05092001 (8 January 2004).

Izvor: *Study Speaking* (Anderson i dr. 2004: 47)

Compare your version with your partner's. Are they the same? Explain your reasons for emphasising chosen words and expressions.

Prilikom izvođenja ovih zadataka ispitanici su imali mogućnost da koriste kognitivne strategije poput formalnog vežbanja zvukova, prepoznavanja i upotrebe formula i obrazaca, deduktivnog rezonovanja, analize izraza i isticanja. Od metakognitivnih strategija tu su već pomenute strategije obraćanja pažnje i evaluacije.

5.3.4. Merni instrument: struktura i sadržaj

Po završetku opisanog nastavnog procesa, ispitanici obe grupe su pristupili zadatku usmenog izlaganja u okviru časova engleskog jezika pred auditorijumom u kome su bile njihove kolege. Napominjemo još jednom da su se svi izlagači dobrovoljno prijavili za ovaj zadatak i u svojim grupama pratili nastavni proces vezan za ovu vještinu. Izlagači su imali mogućnost izbora teme izlaganja, a jedino ograničenje odnosilo se na to da izabrana tema mora

biti u okviru oblasti studija. Vremensko ograničenje za ovaj zadatak podrazumevalo je trajanje ne manje od 10 i ne više od 15 minuta, o čemu su izlagači blagovremeno i u više navrata obavешteni. Izlaganja su se odvijala u amfiteatru Departmana za biologiju i ekologiju Prirodno–matematičkog fakulteta u Novom Sadu, gde je, inače, tokom semestra i održavana nastava iz ovog predmeta. U tom smislu, ispitanici su izlagali u već poznatom prostoru i imali u vidu tehničke mogućnosti koje im stoje na raspolaganju. To se prvenstveno odnosi na mogućnost projektovanja sadržaja sa računara na video-bim, što je već postalo ustaljeno u načinu predavanja na pomenutom fakultetu.

Ukupno je bilo predstavljeno 40 izlaganja, 20 iz kontrolne i 20 iz eksperimentalne grupe. Broj ispitanika (48) se ne podudara sa brojem izlaganja, budući da je u četiri slučaja i kod jedne i kod druge grupe bilo zastupljeno izlaganje u paru.

Evalvacija održanog izlaganja izvršena je na osnovu formulara sačinjenog za potrebe ovog istraživanja.³⁹ Za izradu formulara konsultovani su već postojeći obrasci za evaluaciju usmenog izlaganja na stranom jeziku dostupni u okviru literature iz primenjene lingvistike (Dodatak 1). Nijedan od pomenutih formulara nije u potpunosti zadovoljavao potrebe ovog istraživanja iz sledećih razloga: nije obuhvatio sve segmente izlaganja koji su u opisanom nastavnom procesu obrađivani i koje je trebalo oceniti, ili nije imao skalu vrednovanja sasvim pogodnu za potrebe ovog istraživanja. Kreirani formular usredsredio se na ukupno 12 parametara za evaluaciju izlaganja grupisanih u sledeće segmente: sadržaj, organizacija, upotreba vizuelnih sredstava i način izlaganja.

Pri evaluaciji sadržaja izlaganja uzeti su u obzir sledeći kriterijumi: adekvatnost izabrane teme, utvrđivanje, jasno formulisanje i razrada osnovnih ideja, količina informacija koja podrazumeva adekvatno potkrepljivanje predstavljenih ideja, nivo istraženosti teme i stepen same pripreme izlaganja. Ovo je ispitano kroz sledeće stavke u formularu:

- Tema izlaganja je zanimljiva i adekvatno odabrana;
- Osnovne ideje su jasno predstavljene;
- Ideje su adekvatno potkrepljene činjenicama i primerima.

Drugi segment evaluacije izlaganja odnosio se na njegovu organizaciju. Ovde je bilo bitno proceniti u kojoj meri su predstavljene ideje logički

³⁹ Formular je priložen u Dodatku 5.

raspoređene i da li se uočava jasna povezanost datih delova, što sve doprinosi neposrednom toku izlaganja, a time i boljem razumevanju. Želelo se, takođe, utvrditi da li je izlaganje predstavljeno u tri osnovne celine, kao i to da li su uvodni i završni deo ispunili svoje funkcije – da jasno najave sadržaj izlaganja i zainteresuju auditorijum, odnosno da proizvedu snažan efekat na završetku. Shodno tome, formular je obuhvatio sledeće parametre:

- Izlaganje je jasno i logički organizovano;
- Student je jasno pokazao kada prelazi na novu tačku;
- Uvod je dobro najavio temu i zainteresovao publiku;
- Zaključak je jasan i efekatan.

Upotreba vizuelnih sredstava u usmenim izlaganjima takođe je bila predmet evaluacije. Ovim segmentom želelo se utvrditi u kojoj meri su data sredstva adekvatno odabrana, da li su jasno prikazana i koliko je njihovo prisustvo efektno iskorišćeno u izlaganju. Shodno tome, zastupljeni parametri su bili formulisani na sledeći način:

- Vizuelna sredstva su dobro odabrana i efektna;
- Vizuelna sredstva se mogu pratiti s lakoćom.

Konačno, kvalitet održanih izlaganja vrednovan je i spram samog načina izlaganja i jezičke kompetencije na engleskom jeziku. Budući da sve to doprinosi razumljivosti izlaganja, prva stavka u formularu je stoga bila uopšteno formulisana i glasila:

- Izlaganje je bilo razumljivo i lako za praćenje.

Ostale stavke u ovom segmentu su podrazumevale konkretnije tvrdnje:

- Stručni termini i pojmovi su dobro objašnjeni;
- Student je pogled usmeravao ka publici.

Skala procene gore formulisanih stavki u ovom slučaju podrazumevala je petostepenu Likertovu skalu od krajnje pozitivne do krajnje negativne procene stepena zastupljenosti navedenih parametara. Iako je prvobitno u planu bila dihotomna skala sa potvrdnim i negativnim odgovorom, mišljenje smo da takav sistem nije dovoljno precizan i da u skali treba da bude zastupljen širi dijapazon mogućih odgovora. Tako, na primer, prva stavka, koja se odnosi na to u kojoj meri je izlaganje bilo razumljivo i lako za praćenje, može podrazumevati da su pojedini delovi manje razumljivi i teži za praćenje, dok u drugim delovima to nije bio slučaj, ili pak da je samo jedan manji segment izlaganja bio teži za praćenje, dok je sve ostalo proteklo bez

problema. Iz tog razloga, kreirana je petostepena skala koja je obuhvatila sledeće odgovore: u potpunosti = 5, uglavnom = 4, delimično = 3, vrlo malo = 2 i nimalo = 1. U ovoj skali, kako se može primetiti, najviši broj podrazumeva maksimalnu zastupljenost datog parametra, dok najniži broj podrazumeva njegovo odstupstvo. Ovakav numerički sistem ocenjivanja koristi se i u našem osnovnoškolskom i srednjoškolskom sistemu, te možemo konstatovati da je dobro poznat našoj javnosti. Ovo je pogotovo važno kada se u obzir uzme činjenica da je formular za evaluaciju popunjavao i auditorijum, što u ovom slučaju znači da su studenti učestvovali u evaluaciji izlaganja svojih kolega, te tako možemo konstatovati da im je ponuđeni sistem rangiranja svakako bio blizak.

Prvobitna verzija instrumenta je testirana pre ovog istraživanja, a evaluaciju je vršila prethodna generacija studenata sa istog fakulteta. Nakon probnog testiranja i komentara studenata, u formularu su izvršene manje korekcije koje su se ticale preciznije formulacije navedenih stavki. Tako je, na primer, inicijalna stavka „Količina informacija je odgovarajuća” preciznije definisana i preformulisana u „Ideje su adekvatno potkrepljene činjenicama i primerima”.

Konačno, potrebno je detaljnije opisati i sam postupak evaluacije. Kako je već rečeno, u evaluaciji su pored predmetnog nastavnika učestvovali i sami studenti. Formular je distribuiran studentima koji su redovno pohađali nastavu tokom semestra⁴⁰, te možemo reći da su upoznati sa kriterijumima efektnog izlaganja i sposobni da jasno protumače postavljene stavke na formularu. Na samom početku studentima je rečeno da se evaluacija sprovodi za potrebe istraživanja u vezi sa poboljšanjem kvaliteta nastave posvećene usmenim izlaganjima. Predočeno im je i to da je evaluacija anonimna i da rezultati koje oni daju ni na koji način neće uticati na konačnu ocenu koju će dobiti izlagač. Neposredno pred početak procesa evaluacije sa studentima je analiziran formular i pojašnjen je dati sistem vrednovanja. Imajući u vidu moguće probleme koje proces ocenjivanja od strane studenata može da proizvede, a o kojima je već bilo reči u ovoj monografiji, proveren je stepen podudarnosti ocene predmetnog nastavnika i ostalih studenata kako bi se postigla objektivnost i validnost rezultata evaluacije. U te svrhe je korišćen Vilkoksonov test kao neparametrijski tip testa pogodan

⁴⁰ U ovom slučaju to podrazumeva prisustvovanje nastavi od 80% do 100%.

za obradu uparenih podataka kojim se proverava da li su rezultati u jednom merenju jednaki onima ostvarenim u drugom merenju ili su različiti od njih, tj. da li upareni skorovi imaju iste ili različite distribucije. Ovaj tip testa se u ovom slučaju pokazao pogodnim s obzirom na to da nastavnik i studenti ocenjuju ista izlaganja, te tako posmatramo uparene podatke. Statistički značajna razlika definisana je za p vrednost manju od 0,05, a poredene su ocene za svaki od 12 parametara koji su ocenjivani. Rezultati su prikazani u narednoj tabeli.

Tabela 10: Vrednosti Vilkoksonovog testa poređenja prosečnih ocena nastavnika i studenata po ocenjivanim parametrima za dve grupe

Parametri	Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
	Z	značajnost	Z	značajnost
P1	-1,121	0,262	-0,310	0,756
P2	-2,406	0,016	-3,361	0,001
P3	-2,226	0,026	-0,057	0,955
P4	-0,841	0,401	-0,450	0,653
P5	-0,081	0,936	-0,734	0,463
P6	-2,107	0,053	-1,610	0,107
P7	-0,545	0,586	-0,155	0,877
P8	-0,806	0,420	-0,355	0,723
P9	-1,712	0,087	-2,053	0,040
P10	-0,805	0,421	-1,862	0,063
P11	-0,305	0,760	-0,341	0,733
P12	-0,604	0,546	-1,136	0,256

Posmatrano na nivou celog uzorka, statistički značajna razlika između ocene nastavnika i studenata uočena je jedino kod parametra br. 2 (Tema izlaganja je zanimljiva i adekvatno odabrana), pri čemu je statistički značajno veću ocenu dao nastavnik za izlaganja i u kontrolnoj ($Z=-2,406$; $p=0,016$) i u eksperimentalnoj grupi ($Z=-3,361$; $p=0,001$). Delimična razlika u ocenama vidi se kod parametra br. 3 (Osnovne ideje su jasno predstavljene), gde kod kontrolne grupe postoji statistički značajna razlika ($Z=-2,226$; $p=0,026$), dok kod eksperimentalne grupe takva razlika nije uočena.

U ovoj grupi statistički značajna razlika ($Z=-2,053$; $p=0,040$) postoji kod ocena za parametar br. 9 (Stručni termini i pojmovi su dobro objašnjeni), što nije slučaj i sa kontrolnom grupom, dakle – razlika za ovaj parametar je takođe delimično prisutna. Kod preostalih parametara ne postoji statistički značajna razlika između ocena nastavnika i studenata. Na osnovu ovih podataka možemo reći da postoji visoka podudarnost između ocena nastavnika i studenata, te da i jedne i druge možemo uzeti u obzir prilikom dalje obrade podataka. Ovim smo ujedno eliminisali postojanje jednog evaluatora i oslanjanje isključivo na njegovu ličnu procenu (u ovom slučaju to je nastavnik), što dodatno doprinosi objektivnosti dobijenih vrednosti.

5.3.5. Analiza podataka

Statistička obrada podataka izvršena je softverskim paketom SPSS Statistics, verzija 17 (SPSS Inc, Čikago, SAD). Pored metoda deskriptivne statistike, za poređenje ocena grupa korišćen je Man-Vitnijev U-test kao neparametrijski tip testa pogodan za poređenje dve različite grupe na nezavisnoj skali, što jeste slučaj sa rezultatima ove faze istraživanja. Statistički značajna razlika definisana je za p vrednost manju od 0,05.

Rezultati ove faze istraživanja slede u narednom odeljku i predstavljeni su u dva dela. Najpre ćemo videti rezultate pojedinačnih segmenata izlaganja, a potom ukupne rezultate postignute kod obe grupe ispitanika. Ovakva koncepcija omogućiće preglednije poređenje ovih rezultata sa narednom fazom istraživanja i tako će pružiti jasniji uvid u rezultate celokupnog eksperimentalnog postupka.

5.3.6. Rezultati prve faze istraživanja

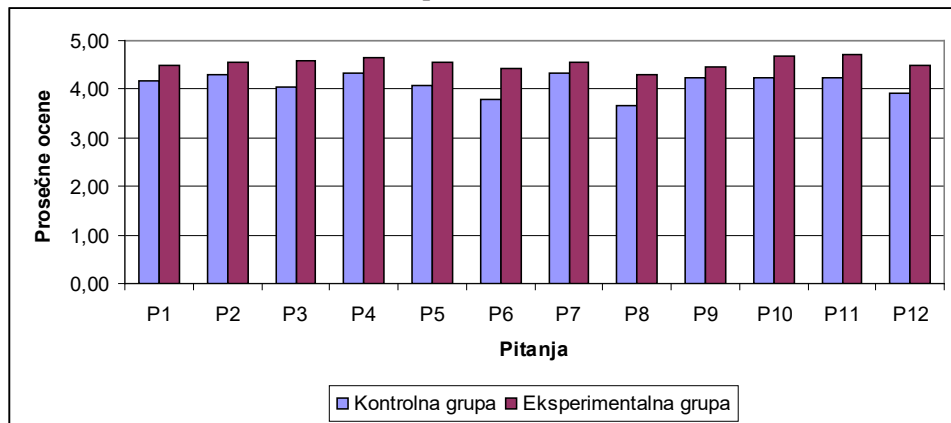
Analizom rezultata koji se odnose na postignuti uspeh ispitanika u odnosu na ocenjivane parametre u upitniku uočavamo prednost eksperimentalne u odnosu na kontrolnu grupu. Naime, kod svih dvanaest parametara više ocene zabeležene su u eksperimentalnoj grupi. Ova razlika se pokazala statistički značajnom u svih dvanaest slučajeva ($p<0,001$), što se može videti u narednoj tabeli:

Tabela 11: Prosečne vrednosti ocena po parametrima za kontrolnu i eksperimentalnu grupu i rezultati Man-Vitnijevog U-testa

Parametri	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa	Značajnost	p
P1	4,19	4,49	-4,374	0,000
P2	4,31	4,55	-3,918	0,000
P3	4,05	4,60	-7,936	0,000
P4	4,34	4,64	-5,169	0,000
P5	4,07	4,57	-7,171	0,000
P6	3,79	4,43	-6,949	0,000
P7	4,33	4,56	-4,001	0,000
P8	3,66	4,30	-6,800	0,000
P9	4,23	4,46	-3,238	0,001
P10	4,24	4,67	-5,215	0,000
P11	4,22	4,73	-6,230	0,000
P12	3,92	4,48	-5,956	0,000

Analizirajući prosečne ocene po parametrima, uočavamo da je najniža ocena i u kontrolnoj i u eksperimentalnoj grupi zabeležena za parametar br. 8 (Zaključak je bio jasan i efektan), a slične vrednosti zabeležene su i za parametar br. 6 (Student je jasno pokazao kada prelazi na novu tačku u izlaganju). Najviše ocene, pak, zabeležene su za parametar br. 4 (Ideje su adekvatno potkrepljene činjenicama i primerima) u kontrolnoj grupi, odnosno za parametar br. 11 (Vizuelna sredstva se prate s lakoćom) u eksperimentalnoj grupi. Uspeh ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe po datim parametrima, kao i evidentna prednost eksperimentalne grupe, mogu se videti na sledećem grafikonu:

Grafikon 1: Uspeh kontrolne i eksperimentalne grupe u odnosu na ocenjivane parametre



Ako pak ove pojedinačne parametre grupišemo u već pomenuta četiri segmenta koja sačinjavaju usmeno izlaganje – sadržaj, organizacija, vizuelna sredstva i način izlaganja – eksperimentalna grupa i tada beleži statistički značajno veće rezultate. Tako su, u pogledu sadržaja izlaganja, podaci sledeći:

Tabela 12: Uspeh kontrolne i eksperimentalne grupe u segmentu „Sadržaj izlaganja”

Parametri	Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa		Z	Značajnost
	X	SD	X	SD		p
Tema izlaganja	4,31	0,806	4,55	0,683	-3,918	0,000
Predstavljanje osnovnih ideja	4,05	0,927	4,60	0,655	-7,936	0,000
Potkrepljenost ideja	4,34	0,833	4,64	0,642	-5,169	0,000
Ukupni rezultati	4,23	0,855	4,59	0,661	-9,859	0,000

Dakle, u kategoriji vezanoj za sadržaj izlaganja eksperimentalna grupa postiže bolje rezultate u svim segmentima, a prosečna ocena iznosi 4,23 u kontrolnoj grupi, odnosno 4,59 u eksperimentalnoj. Uočavamo i to da se najniži rezultat zabeležen kod kontrolne grupe odnosi na jasno i logično predstavljanje osnovnih ideja, što je kod eksperimentalne grupe najbolje ocenjen segment.

Što se tiče organizacije izlaganja, rezultati su sledeći:

Tabela 13: Uspeh kontrolne i eksperimentalne grupe u segmentu „Organizacija izlaganja”

Parametri	Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa		Z	Značajnost
	X	SD	X	SD		p
Jasna i logička struktura	4,07	0,957	4,57	0,686	-7,171	0,000
Prelazak na novu tačku	3,79	1,262	4,43	0,899	-6,949	0,000
Dobar uvod	4,33	0,955	4,56	0,869	-4,001	0,000
Efektan zaključak	3,66	1,293	4,30	0,981	-6,800	0,000
Ukupni rezultati	3,96	1,116	4,46	0,858	12,316	0,000

Prosečna ocena za sve segmente koji spadaju u ovu kategoriju iznosi 3,96 za kontrolnu grupu, a 4,46 za eksperimentalnu, što jeste statistički značajna razlika. Najniže ocene ovde su u obe grupe zabeležene za parametar br. 8 (Zaključak je bio jasan i efektan), mada je razlika u prosečnoj oceni poprilična: u kontrolnoj grupi iznosi 3,66, a u eksperimentalnoj 4,30. Niske ocene zabeležene su i za parametar br.6 (Student je jasno pokazao kada prelazi na novu tačku u izlaganju), pri čemu je prosečna ocena u kontrolnoj grupi 3,79, a u eksperimentalnoj 4,43. Najviše ocene u ovoj kategoriji postignute su u okviru parametra br. 7 (Uvod je dobro najavio temu i zainteresovao publiku) kod kontrolne grupe, dok je kod eksperimentalne grupe ovaj parameter zajedno sa parametrom br. 5 (Izlaganje je jasno i logički strukturirano) najbolje ocenjen.

U kategoriji vezanoj za vizuelna sredstva rezultati izgledaju ovako:

Tabela 14: Uspeh kontrolne i eksperimentalne grupe u segmentu „Vizuelna sredstva”

	Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa		Značajnost	
Parametri	X	SD	X	SD	Z	p
Dobro izabrana i efektna sredstva	4,24	1,095	4,67	0,668	-5,215	0,000
Sredstva se prate s lakoćom	4,22	1,108	4,73	0,556	-6,230	0,000

Ukupni rezultati	4,23	1,101	4,70	0,612	-8,093	0,000
------------------	------	-------	------	-------	--------	-------

Prosečna ocena u ovoj kategoriji za kontrolnu grupu iznosi 4,23, a za eksperimentalnu 4,70 i ta razlika je statistički značajna. Ocene pojedinačnih parametara su prilično ujednačene u obe grupe, pri čemu vrednosti standardne devijacije ukazuju na veću homogenost ocena u eksperimentalnoj nego u kontrolnoj grupi.

U poslednjem analiziranom segmentu koji se odnosi na način izlaganja rezultati su sledeći:

Tabela 15: Uspeh kontrolne i eksperimentalne grupe u segmentu „Način izlaganja”

	Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa		Značajnost	
Parametri	X	SD	X	SD	Z	p
Razumljivost izlaganja	4,19	0,867	4,49	0,685	-4,374	0,000
Objašnjenje stručnih termina	4,23	0,901	4,46	0,731	-3,238	0,001
Pogled ka publici	3,92	1,221	4,48	0,776	-5,956	0,000

Ukupni rezultati	4,11	0,998	4,47	0,735	-7,853	0,000
------------------	------	-------	------	-------	--------	-------

Prosečna ocena za ovu kategoriju je 4,11 u kontrolnoj, a 4,47 u eksperimentalnoj grupi, i ta razlika je i u ovom slučaju statistički značajna. Analiza pojedinačnih parametara pokazuje da je u kontrolnoj grupi najniža ocena zabeležena kod parametra br. 12 (Student je pogled usmeravao ka publici), a najviša kod parametra br. 9 (Stručni termini i pojmovi su dobro objašnjeni). Kod eksperimentalne grupe, pak, ocene za sva tri parametra su gotovo ujednačene, a vrednosti standardne devijacije, uopšteno posmatrano, govore da je varijacija u ocenama manja nego u kontrolnoj grupi.

Kada je reč o ukupnim rezultatima, poređenjem prosečne ocene postignute po izlaganju u celoj kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi, ponovo uočavamo da je eksperimentalna grupa uspešnija i da prosečna ocena po izlaganju iznosi 4,53, dok je kod kontrolne grupe 4,09. Ova razlika se pokazala i statistički značajnom (0,021), što se sve može videti u narednoj tabeli:

Tabela 16: Prosečna ocena po izlaganju u obe grupe ispitanika

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Prosečna ocena izlaganja (X)	4,09	4,53
Standardna devijacija (SD)	0,635	0,368
Značajnost (Z)	-2,314	
p	0,021	

Vrednost standardne devijacije ukazuje na to da je kod eksperimentalne grupe manja raspršenost rezultata u odnosu na kontrolnu. To se može uočiti i posmatranjem pojedinačnih prosečnih ocena po izlaganju za svakog ispitanika, što izgleda ovako:

Tabela 17: Prosečne ocene izlaganja svih ispitanika u 1. fazi istraživanja

Kontrolna grupa		Eksperimentalna grupa	
Izlaganje br. 1	4,62	Izlaganje br. 1	4,78
Izlaganje br. 2	4,91	Izlaganje br. 2	4,71
Izlaganje br. 3	4,26	Izlaganje br. 3	3,61
Izlaganje br. 4	4,10	Izlaganje br. 4	4,95

Izlaganje br. 5	3,65	Izlaganje br. 5	4,66
Izlaganje br. 6	4,48	Izlaganje br. 6	4,66
Izlaganje br. 7	4,71	Izlaganje br. 7	4,10
Izlaganje br. 8	4,91	Izlaganje br. 8	4,88
Izlaganje br. 9	4,08	Izlaganje br. 9	4,31
Izlaganje br. 10	4,84	Izlaganje br. 10	4,35
Izlaganje br. 11	4,48	Izlaganje br. 11	4,87
Izlaganje br. 12	3,94	Izlaganje br. 12	4,60
Izlaganje br. 13	3,90	Izlaganje br. 13	4,83
Izlaganje br. 14	3,28	Izlaganje br. 14	3,88
Izlaganje br. 15	2,72	Izlaganje br. 15	4,13
Izlaganje br. 16	3,13	Izlaganje br. 16	4,92
Izlaganje br. 17	4,02	Izlaganje br. 17	4,40
Izlaganje br. 18	4,71	Izlaganje br. 18	4,51
Izlaganje br. 19	3,51	Izlaganje br. 19	4,73
Izlaganje br. 20	3,52	Izlaganje br. 20	4,71

Kao što možemo primetiti, najviša postignuta ocena i u jednoj i u drugoj grupi prilično je visoka, u kontrolnoj ona iznosi 4,91, a u eksperimentalnoj 4,95. Što se najniže postignute ocene tiče, razlika između grupa je uočljiva – u kontrolnoj grupi ta vrednost iznosi 2,72, a u eksperimentalnoj 3,61.

Nakon što smo predstavili statistički obrađene rezultate prve faze istraživanja, u nastavku ćemo se osvrnuti na njihovu analizu i tumačenje u odnosu na postavljeni cilj i hipoteze istraživanja.

5.3.7. Kritički osvrt na rezultate prve faze istraživanja

Na osnovu predstavljenih rezultata uočavamo da je eksperimentalna grupa postigla bolje ocene u usmenim izlaganjima na engleskom jeziku nego kontrolna grupa. Ta prednost očituje se u svim primenjenim analizama prikupljenih ocena izlaganja – oceni pojedinačnih parametara uključenih u evaluaciju, oceni osnovnih segmenata izlaganja koje određeni broj para-

metara čini, kao i oceni celokupnog izlaganja. Važno je napomenuti i to da je u svim analizama primenom Man-Vitnijevog U-testa uočena statistički značajna razlika na nivou $p < 0,05$ u korist ocena zabeleženih u eksperimentalnoj grupi. Ovi rezultati u skladu su sa očekivanjima iznetim pred početak istraživanja da će eksperimentalna grupa postići veći napredak u usmenim izlaganjima nego kontrolna grupa.

Ako bismo na osnovu zabeleženih rezultata rangirali četiri osnovna segmenta izlaganja, od onog sa najvišom do onog sa najnižom ocenom, podaci bi bili sledeći:

Tabela 18: Rangiranje pojedinačnih segmenata izlaganja u obe grupe ispitanika

Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
(1) Vizuelna sredstva / Sadržaj izlaganja (4,23)	(1) Vizuelna sredstva (4,70)
(2) Vizuelna sredstva / Sadržaj izlaganja (4,23)	(2) Sadržaj izlaganja (4,59)
(3) Način izlaganja (4,11)	(3) Način izlaganja (4,47)
(4) Organizacija izlaganja (3,96)	(4) Organizacija izlaganja (4,46)

Kao što se može primetiti, obe grupe ispitanika postigle su najviše ocene u segmentima „Vizuelna sredstva” i „Sadržaj izlaganja”, dok je kategorija „Organizacija izlaganja” ocenjena najslabije, naravno, uz već pomenutu razliku u ocenama u korist eksperimentalne grupe. Ovi rezultati navode na zaključak da ispitanici generalno najviše poteškoća imaju pri organizaciji izlaganja i svim onim delovima koji su uključeni u ovu kategoriju (jasan prelazak na novu tačku, logička struktura, dobar uvod i zaključak). U prilog ovakvoj tvrdnji idu i ocene pojedinačnih parametara, jer upravo neki parametri iz kategorije „Organizacija izlaganja” imaju najniže zabeležene ocene. Rangiranje ocenjivanih parametara po grupama ispitanika izgleda ovako:

Tabela 19: Rangiranje pojedinačnih parametara izlaganja u obe grupe ispitanika

Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
(1) P4 – Adekvatna potkrepljenost činjenicama i primerima (4,34)	(1) P11 – Vizuelna sredstva se prate s lakoćom (4,73)
(2) P7 – Dobar uvod (4,33)	(2) P10 – Vizuelna sredstva su efektna (4,67)
(3) P2 – Adekvatan odabir teme (4,31)	(3) P4 – Adekvatna potkrepljenost činjenicama i primerima (4,64)
(4) P10 – Vizuelna sredstva su efektna (4,24)	(4) P3 – Jasno predstavljanje ideja (4,60)
(5) P9 – Objašnjenje stručnih termina (4,23)	(5) P5 – Jasna i logička struktura (4,57)
(6) P11 – Vizuelna sredstva se prate s lakoćom (4,22)	(6) P7 – Dobar uvod (4,56)
(7) P1 – Razumljivost i lakoća u praćenju (4,19)	(7) P2 – Adekvatan odabir teme (4,55)
(8) P5 – Jasna i logička struktura (4,07)	(8) P1 – Razumljivost i lakoća u praćenju (4,49)
(9) P3 – Jasno predstavljanje ideja (4,05)	(9) P12 – Pogled ka publici (4,48)
(10) P12 – Pogled ka publici (3,92)	(10) P9 – Objašnjenje stručnih termina (4,46)
(11) P6 – Jasan prelazak na novu tačku (3,79)	(11) P6 – Jasan prelazak na novu tačku (4,43)
(12) P8 – Efektan zaključak (3,66)	(12) P8 – Efektan zaključak (4,30)

Iz priložene tabele jasno uočavamo da su poslednja dva parametra (Jasan prelazak na novu tačku i Efektan zaključak) u obe grupe ocenjena najnižom ocenom, što ukazuje na činjenicu da su ovo delovi koji studentima predstavljaju najveći problem. Budući da su pomenuta dva parametra klasifikovana u kategoriju „Organizacija izlaganja”, ovakvi podaci dodatno potkrepljuju već iznetu tvrdnju da ovo jeste segment u kojem studenti imaju najviše poteškoća. Izuzetak u tom smislu očigledno jeste parametar br. 7 (Dobar uvod), koji, iako se odnosi na organizaciju izlaganja, beleži bolje ocene. S druge strane, parametri koji su visoko rangirani pripadaju kategorijama „Sadržaj izlaganja” i „Vizuelna sredstva”, i uz manja razmimoilaže-

nja, nalaze se pri vrhu liste kod obe grupe ispitanika. Izneti rezultati, dakle, govore o tome da bez obzira da li pripadaju kontrolnoj ili eksperimentalnoj grupi, ispitanici u ovom istraživanju generalno imaju najviše poteškoća sa organizacijom izlaganja na engleskom jeziku, pri čemu se uključivanje jasnog i efektnog zaključka kao i upotreba kohezivnih izraza pri prelasku na novu tačku javljaju kao najteži segmenti. Međutim, ono što je za ovo istraživanje važno istaći jeste činjenica da se ocene kontrolne i eksperimentalne grupe za navedene parametre izuzetno razlikuju. Dok kod kontrolne grupe ocena za upotrebu kohezivnih sredstava iznosi 3,79, kod eksperimentalne je ova vrednost 4,43. Sličan odnos je i u ocenama za zaključak izlaganja – 3,66 je prosek u kontrolnoj grupi, a 4,30 u eksperimentalnoj. Ova razlika, kao i razlika u svim preostalim parametrima u korist eksperimentalne grupe, navodi na zaključak da je program za razvijanje veštine usmenog izlaganja primenjivan sa ovom grupom ispitanika doprineo boljim rezultatima i većem kvalitetu usmenih izlaganja na engleskom jeziku nego što je to slučaj sa ispitanicima koji nisu pratili pomenuti program. Tako možemo konstatovati da su prve dve hipoteze postavljene na početku istraživanja – da će poseban program za uvežbavanje veštine usmenog izlaganja doprineti većem kvalitetu ove veštine u nastavi engleskog jezika i da će grupa studenata koja prati taj program postići bolje rezultate – ovde predstavljanim rezultatima svakako potvrđene.

Nakon što smo opisali i analizirali rezultate dobijene u prvoj fazi istraživanja, usredsredićemo se na narednu fazu u eksperimentalnom postupku, pri čemu ćemo najpre poći od metodoloških postavki na kojima je zasnovan postupak rada u ovom delu istraživanja.

5.4. Druga faza istraživanja: tehnika istraživanja

Druga faza istraživanja, kako je već rečeno, imala je cilj da ispita da li program opisan u prethodnoj fazi ima uticaja na izlaganja studenata tokom njihovog daljeg školovanja na fakultetu. Preciznije rečeno, cilj ove faze istraživanja bio je da se utvrdi sledeće:

- (1) da li program pripreme za obavljanje zadatka usmenog izlaganja sproveden u okviru nastave engleskog jezika za eksperimentalnu

grupu ima uticaja na način pripreme i kvalitet samog izlaganja u okviru stručnog predmeta Uporedna anatomija i sistematika hordata koji se sluša u narednom semestru, odnosno da li će doći do realizacije transfera učenja;

- (2) da li će i u kojoj meri kognitivne i metakognitivne strategije uvežbavane u okviru predmeta Engleski jezik biti realizovane i prilikom izvođenja zadatka usmenog izlaganja na stručnu temu iz predmeta Uporedna anatomija i sistematika hordata.

S obzirom na to da ovako postavljen cilj istraživanja izlazi iz domena nastave engleskog jezika u okviru kojeg je istraživanje poniklo i započeto, i time podrazumeva odvijanje u manje kontrolisanim uslovima nego u prethodnoj fazi, nametnula se potreba za metodološkim postupkom koji je pogodniji u ovakvim okolnostima, a to je kvalitativni tip ispitivanja. Dodatni razlog za ovakvu odluku leži u tome da je trebalo utvrditi kojim kognitivnim postupcima su se studenti rukovali prilikom pripreme izlaganja, što po prirodi stvari nije moguće iskazati numerički, odnosno kvantitativno. S druge strane, nekompetentnost istraživača u pogledu materije datog stručnog predmeta bila je razlog da se u istraživanju oslonimo i na stručno mišljenje profesora, prvenstveno kroz ocene kojima je vrednovan kvalitet izlaganja ispitanika. Pošto je to podrazumevalo uključivanje numeričkog sistema ocenjivanja u proces analize i interpretacije dobijenih rezultata, čitav metodološki postupak u ovom slučaju možemo definisati kao kombinovani (engl. *mixed methods research*), dakle – oslanjanje i na kvalitativne i na kvantitativne podatke.

Budući da je spram postavljenog cilja bilo potrebno pratiti izlaganja studenata iz prethodne faze ispitivanja, prilikom prikupljanja i obrade podataka i u ovom slučaju pravi razlika između ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe. Na taj način omogućen je adekvatniji i kompletniji uvid u ispitivanje pojave transfera, tj. jasniji odgovor na pitanje da li su postupci kojima se ispitanici rukovode u pripremi i tokom samog izlaganja preneti iz prethodne faze istraživanja.

S obzirom na to da se, kako je već rečeno, u ovoj fazi istraživanja nametnula potreba i za kvalitativnim tipom ispitivanja, u narednom delu osvrnućemo se na osnovne postavke i načela ovakvog metodološkog postupka kako bismo pružili bolji uvid u kontekst u kojem je ovaj deo istraživanja sproveden.

5.4.1. Naturalističko istraživanje

Naturalističko istraživanje, kako navode Lincoln i Guba (1985), utemeljeno je na načelima naturalističke paradigme. Pod terminom „paradigma” ovi autori podrazumevaju sistematičan skup verovanja, zajedno sa propratnim metodama, koji tako shvaćen predstavlja naše mišljenje o svetu koje ne možemo dokazati (Lincoln i Guba 1985: 15). Drugim rečima, paradigma je način na koji sagledavamo i tumačimo realnost. Naturalistička paradigma ne sagledava stvarnost kao jedinstven fenomen, već kao raznorodnu pojavu. Višestruka stvarnost podrazumeva subjektivno konstruisanje, a time i različito doživljavanje pojava koje nas okružuju, te realnost kao takva ne može biti shvaćena kao jedna jedina. Ista pojava za različite ljude može podrazumevati različita značenja i tumačenja, te se tako, zapravo, konstruišu stvarnosti (engl. *constructed realities*).

Posmatrano sa stanovišta nauke, ovakvo poimanje realnosti podrazumeva i postojanje adekvatne metodologije. Budući da su konstituenti ovako shvaćene stvarnosti međusobno povezani i isprepletani, ona se može jedino sagledati i proučiti holistički, te analiza pojedinačnih segmenata nije moguća (Lincoln i Guba 1985: 37). U tom smislu, naturalističko istraživanje podrazumeva odvijanje u prirodnim uslovima i okruženju jer se, kako je već rečeno, pojave ne mogu izdvojiti i posmatrati izolovano od konteksta. Samim tim i mesto istraživača je u datom okruženju. Nadalje, naturalističko istraživanje često (mada ne i isključivo) podrazumeva upotrebu kvalitativnih namesto kvantitavnih metoda, budući da su ovi osetljiviji i da se mogu lakše prilagoditi mnogobrojnim i međusobno uslovljenim uticajima prisutnim u ovako shvaćenoj stvarnosti (Lincoln i Guba 1985: 40). Odabir uzorka u ovakvoj vrsti istraživanja podrazumeva svrsishodan postupak (engl. *purposive sampling*), koji ima cilj da izdvoji uzorak sposoban da pruži što više informacija u vezi sa ključnim problemom, odnosno svrhom istraživanja. Svrshodan uzorak pruža korisne manifestacije fenomena koji se ispituje i njegova uloga jeste da ponudi što jasniju i detaljniju sliku o datom fenomenu, a ne empirijske generalizacije projektovane s uzorka na celu populaciju (Patton 2002: 40). Budući da svrha kvalitativnog pristupa nije uopštavanje, već što bolje shvatanje određenog fenomena, uzorak je, broјčano posmatrano, u ovom slučaju relativno mali, do te mere da ponekad može da podrazumeva i samo jednog predstavnika (studija slučaja, na primer).

Što se tiče prikupljanja i analize podataka, Patton (2002) navodi da kvalitativne studije obuhvataju tri osnovna tipa prikupljanja podataka: putem intervjua, direktnim posmatranjem (engl. *observation*) i iz pisanih dokumenata. Intervjui podrazumevaju direktno navođenje, odnosno citiranje nečijih misli, osećanja ili iskustva. Na osnovu postupka pripreme i samog sprovođenja, intervjui mogu biti u formi neformalnog razgovora (engl. *informal conversational interview*), intervju sa pripremljenim osnovnim pitanjima kao vrstom vodiča (engl. *interview guide* iliti *semi-structured interview*), ili u formi standardizovanog intervjua sa pitanjima otvorenog tipa (engl. *standardized open-ended interview*), u kojem su sva pitanja pripremljena unapred (Patton 2002: 342). Zbog toga što svaki od ovih tipova podrazumeva različit stepen fleksibilnosti u vezi sa eventualnim dopunjavanjem ili preformulacijom pitanja u datom kontekstu, kao i zbog različitog nivoa mogućnosti sistematizovanja dobijenih odgovora, u praksi nije redak slučaj da se kombinuju navedeni tipovi intervjua, na primer neformalni razgovor sa osnovnim pitanjima kao vodičem, ili pak drugopomenuti tip u kombinaciji sa standardizovanim intervjuom. Posmatranje, s druge strane, podrazumeva detaljno praćenje i opisivanje ljudskih postupaka, aktivnosti i načina ponašanja u određenom kontekstu. Direktan, lični kontakt i prisustvo u ovom slučaju obezbeđuju bolje sagledavanje konteksta u okviru kojeg dolazi do interakcije, a razumevanje konteksta, kako navodi Patton (2002: 262), od ključne je važnosti za holističku perspektivu. Konačno, pisana dokumenta kao podaci u kvalitativnim istraživanjima mogu uključiti šaroliki materijal: od zvaničnih publikacija, izveštaja, zapisa i prepiski do ličnih beležaka, dnevnika ili pisama, a tu su i odgovori na pitanja otvorenog tipa u upitnicima i anketama. Značaj ovih podataka jeste u tome što mogu da ukažu na neke elemente koji se ne daju uočiti pukim posmatranjem ili pak na nešto što je prethodilo fazi posmatranja ili intervjua, a od važnosti je za predmet istraživanja.

Konačno, analiza prikupljenih podataka u ovom slučaju podrazumeva sređivanje i organizovanje velike količine sirovih podataka u tematske okvire ili kategorije postavljene u skladu sa svrhom samog istraživanja. Ovo svakako jeste jedna od najzahtevnijih faza čitavog istraživanja jer ne postoji univerzalan način analize i obrade podataka. Svaka kvalitativna studija je specifična, i kao takva podrazumeva i poseban analitički postupak. U prilog tome govore i sledeće Pattonove reči:

„Izazov kvalitativne analize leži u davanju smisla ogromnoj količini podataka. Ovo podrazumeva redukovanje obima sirovih informacija, razdvajanje beznačajnog od značajnog, identifikovanje važnih obrazaca i konstruisanje okvira za iskazivanje suštine onoga na šta podaci ukazuju.” (Patton 2002: 432)⁴¹

I pored nepostojanja univerzalnog modela obrade podataka, savremena literatura i dosadašnja praksa ukazuju na određene vrste postupaka kojima se istraživač može rukovoditi. Podaci se mogu organizovati na osnovu hronologije, važnih događaja, na osnovu ključnih pitanja istraživanja, odgovora dobijenih od ispitanika, važnih koncepata uočenih tokom prikupljanja podataka, primećenih regularnosti i sl. Sve to trebalo bi da rezultira kreiranjem određenih kategorija koje pružaju okvir za organizovanje i analiziranje prikupljenih podataka. Postupak kojim se istraživač u ovom slučaju rukovodi može da podrazumeva induktivnu analizu, tj. uočavanje određenih kategorija kroz analizu sadržaja podataka, ili pak deduktivni postupak – analizu podataka na osnovu već utvrđenih okvira i kategorija. Koji god postupak da je u pitanju, svaka analiza i interpretacija obuhvata uočavanje važnih segmenata, njihovo tumačenje, objašnjavanje i donošenje određenih zaključaka. U svemu tome, uloga istraživača je od ključnog značaja, jer svi navedeni postupci podrazumevaju kritički način razmišljanja s jedne, ali i kreativnost, s druge strane. O ulozi istraživača u ovoj vrsti istraživanja govori naredni deo poglavlja.

5.4.1.1. Valjanost i pouzdanost metodologije

Kako je to već ranije rečeno, u naturalističkom istraživanju mesto samog istraživača jeste upravo u sredini u kojoj se istraživanje odvija. Još jedna važna karakteristika ovog tipa istraživanja jeste i činjenica da je instrument čovek, odnosno sam istraživač. Komentarišući ulogu istraživača u naturalističkom istraživanju, Patton (2002) navodi da kroz lično učešće i iskustvo istraživač postiže bliskost, a time i bolje razumevanje fenomena koji je predmet istraživanja. No, ova činjenica otvara i drugo pitanje, a to je pitanje pouzdanosti i objektivnosti samog mernog instrumenta. Anali-

⁴¹ ‘The challenge of qualitative analysis lies in making sense of massive amounts of data. This involves reducing the volume of raw information, sifting trivia from significance, identifying significant patterns, and constructing a framework for communicating the essence of what the data reveal.’

zirajući ulogu čoveka kao instrumenta, Lincoln i Guba (1985) navode nekoliko razloga zbog kojih je ljudski faktor adekvatan i jedini prihvatljiv instrument u naturalističkom istraživanju. Ti razlozi su sledeći: čovek ume da oseti a time i pravilno odgovori na sve zahteve i potrebe koje u datoj situaciji istraživanje može da nametne; on ima sposobnost adaptacije koju nijedan drugi instrument ne poseduje; čovek je jedini instrument koji je u stanju da holistički sagleda određeni fenomen, ima sposobnost da odmah sagleda podatke i testira ih na licu mesta, i konačno, samo on je u stanju da sagleda i analizira neočekivane, atipične odgovore, i time pruži bolju sliku i razumevanje predmeta istraživanja (Lincoln i Guba 1985: 193-194). Svaki instrument podrazumeva razvijanje i poboljšavanje, a budući da je u čovekovoj biti sposobnost za učenje i napredovanje, to ga čini podjednako pouzdanim i ravnopravnim sa bilo kojim standardizovanim instrumentom (Lincon i Guba 1985: 195).

Posmatrano kroz prizmu naturalističke paradigme, po kojoj stvarnost predstavlja višestruki fenomen, pitanje postizanja objektivnosti u ovom slučaju postaje bespredmetno. Slično se može reći i za druge često upotrebljavane termine vezane za metodološki postupak istraživanja, kao što su valjanost i pouzdanost, a koje dovodimo u vezu sa time koliko je ishod istraživanja konzistentan i u kojoj meri se kao takav može generalizovati. Ovo svakako jeste u suprotnosti sa osnovnim načelima naturalističke paradigme, koja se najčešće opisuje terminima kao što su verodostojnost, kredibilitet, prenosivost i potvrdivost. Sve ovo postiže se i potvrđuje upotrebom određenih postupaka ili tehnika koje čine sastavni deo naturalističkog istraživanja, a koje podrazumevaju prolongirano angažovanje (engl. *prolonged engagement*), tj. boravak u sredini i upoznavanje konteksta u okviru kojeg se ispituje određeni fenomen, zatim trajno posmatranje (engl. *persistent observation*) kojim se postiže dublje i sveobuhvatnije proučavanje datog fenomena, kao i postupak triangulacije (engl. *triangulation*), tj. upotrebe višestrukih postupaka kojima se potvrđuje kredibilitet samog istraživanja. Budući da je pomenuti postupak primenjen i u ovom istraživanju o njemu detaljnije govori naredni deo.

5.4.1.2. Triangulacija

Prvobitno korišćen u oblasti merenja zemljišta, termin „triangulacija” danas se obično dovodi u vezu sa kvalitativnim istraživanjem jer podra-

zumeva često upotrebljavan postupak ili tehniku pomoću koje se ispituje i utvrđuje kredibilitet rezultata ovih istraživanja (Lincoln i Guba 1985). Kombinovanjem tri metoda dobija se verodostojnija i pouzdanija slika fenomena koji se istražuje. Prednost ovog postupka leži i u tome što pruža detaljniju i kompleksniju sliku predmeta istraživanja, a time i temeljnije analiziranje i dublje, obuhvatnije razumevanje fenomena od interesa. Kako to navodi Patton (1999), studije u kojima se oslanja na samo jedan metod podložnije su greškama koje mogu nastati primenom tog metoda (npr. neadekvatno postavljena pitanja u intervjuu) nego što je to slučaj sa istraživanjima u kojima se koriste višestruki metodi međusobno isključivi po pitanju mogućih nedostataka u svojoj primeni.

Triangulacija omogućava veliki broj mogućnosti kombinovanja metoda istraživanja. U literaturi se najčešće pominju četiri tipa triangulacije (Lincoln i Guba 1985, Meijer i dr. 2002), dok neki autori navode i pet mogućih tipova (Guion 2002). Triangulacija, tako, može podrazumevati sledeće: triangulaciju izvora podataka (engl. *source triangulation*) što uključuje upotrebu različitih izvora informacija o datom fenomenu, npr. intervjuisanje različitih grupa ispitanika; triangulaciju metoda (engl. *method/ methodological triangulation*) koja uključuje kombinovanje različitih načina prikupljanja podataka, npr. intervju, posmatranje i pisana dokumenta, ili pak kombinovanje ovih metoda sa kvantitativnim podacima, recimo rezultatima testova; triangulaciju istraživača (engl. *investigator triangulation*), koja podrazumeva učešće više osoba koje istim metodološkim postupkom ispituju dati fenomen; triangulaciju teorija (engl. *theory triangulation*), što podrazumeva upotrebu različitih profesionalnih perspektiva u izučavanju datog fenomena, npr. više istraživača iz različitih disciplina, i konačno, triangulaciju sredine (engl. *environmental triangulation*), odnosno upotrebu različitih lokacija ili vremenskih okvira ukoliko je to od značaja za proučavanje predmeta istraživanja. Sve u svemu, izbor određenog tipa triangulacije prevashodno zavisi od svrhe i postavljenog cilja istraživanja.

Na kraju napomenimo i to da, iako se ovaj postupak vezuje za postizanje veće validnosti i kredibiliteta istraživanja, svrha triangulacije u kvantitativnom ispitivanju nije isključivo u tome da primenom različitih vrsta podataka ili metodoloških pristupa dovede do konzistentnih rezultata. Naprotiv, tumačenje i razumevanje dobijenih nekonzistentnih rezultata može biti od velike pomoći u rasvetljavanju predmeta istraživanja i ponuditi mo-

gućnost dubljeg uvida u odnos između postupka ispitivanja i fenomena koji se izučava (Patton 2002: 248).

Pošto smo se osvrnuli na osnovne postulate naturalističkog istraživanja i definisali pojmove ključne za sprovođenje bilo koje vrste ovakve studije, u narednim segmentima pružićemo detaljan opis druge faze istraživanja, pri čemu ćemo se pozivati na mnoge od pomenutih pojmova i teorijskih postavki.

5.4.2. Struktura ispitanika

Ova faza istraživanja sprovedena je takođe u dva navrata: tokom zimskog semestra kalendarske 2009. godine i u istom periodu 2010. godine, čime su obuhvaćene dve generacije studenata Departmana za biologiju i ekologiju Prirodno-matematičkog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Istraživanje je sprovedeno u okviru predmeta Uporedna anatomija i sistematika hordata, u kojem studenti imaju zadatak da pripreme usmeno izlaganje na srpskom jeziku u vezi sa nekom od tema obuhvaćenih planom i programom za ovaj predmet. Po akreditovanom nastavnom planu iz 2008. godine ovo je obavezan predmet u trećem semestru osnovnih studija iz oblasti biologije. Za ovo istraživanje je značajno to što se predmet sluša u semestru koji sledi odmah po završetku nastave engleskog jezika. U tom smislu, ispitanici u ovoj fazi predstavljaju jedan broj učesnika iz prethodnog dela istraživanja. Naime, za razliku od prethodne faze istraživanja u kojoj su učestvovali studenti smerova Biologija, Ekologija i Biohemija, u ovom slučaju ispitanici su bili isključivo studenti Biologije, s obzirom na to da se predmet Uporedna anatomija i sistematika hordata nalazi jedino u nastavnom planu ovog studijskog usmerenja. Ova činjenica, kao i to da su izlaganja izborna aktivnost, već sama po sebi dosta sužava mogući broj ispitanika u ovoj fazi. Imajući u vidu postavljeni cilj istraživanja, učesnici ove faze su ujedno bili i učesnici prethodnog dela ispitivanja, u to vreme studenti prve, a sada druge godine osnovnih studija Biologije. Na samom početku akademske 2009/2010. kao i 2010/2011. godine, u dogovoru sa profesorom iz pomenutog stručnog predmeta, od studenata smo zatražili saglasnost za učešće u istraživanju. Tom prilikom njima je jasno predloženo šta bi to učešće s njihove strane podrazumevalo (vođenje beležaka i intervju odmah po završetku izlaganja), kao i to da je u kasnijem javnom predstav-

ljanju rezultata njima kao učesnicima zagarantovana anonimnost. Ukazano im je i na to da se istraživanje generalno sprovodi u cilju praćenja efikasnosti i eventualnog poboljšanja kvaliteta nastave, bez konkretnog objašnjenja samog fenomena ispitivanja, ne bi li se tako izbeglo eventualno (svesno ili nesvesno) prejudiciranje određenih odgovora u pogledu pojave transfera učenja s njihove strane.

Početni uslov za učešće u istraživanju, naravno, podrazumevao je da su se studenti dobrovoljno prijavili za izlaganje u okviru datog stručnog predmeta. Drugi preduslov predstavljalo je učešće u prethodnoj fazi istraživanja. Od maksimalnog mogućeg broja ovih studenata, jedan kandidat u obe generacije nije se izjasnio za usmeno izlaganje iz predmeta Uporedna anatomija i sistematika hordata, dok jedan student nije upisao drugu godinu studija, te se nije ni našao na spisku onih koji pohađaju nastavu. Saglasnost za učešće dalo je 25 studenata, ali u istraživanju su ukupno učestvovala 24 studenta, budući da se jedan nije pojavio na zakazanom intervjuu. Na osnovu podele iz prethodne faze istraživanja, 10 prijavljenih studenata je predstavljalo kontrolnu, a 14 eksperimentalnu grupu. Broj izlaganja, međutim, manji je od broja ispitanika, budući da se izlaganja iz ovog predmeta rade u paru. Slučaj je hteo da u prvoj generaciji studenata u jednom paru oba predstavnika budu iz eksperimentalne grupe, a u drugoj generaciji dva para sa predstavnicima eksperimentalne i jedan par sa predstavnicima kontrolne grupe. Kombinacija jedan predstavnik iz eksperimentalne i jedan iz kontrolne grupe nije bila zastupljena u ovom slučaju, jer bi svakako unela konfuziju i nepreciznost u tumačenje rezultata. Sve u svemu, analizirano je 20 izlaganja, 11 sa predstavnicima eksperimentalne grupe, a 9 sa onima iz kontrolne.

Što se tiče strukture ispitanika, svi ispitanici u ovoj fazi učestvovali su i u prethodnoj, te tako već navedeni parametri po kojima je konstatovana homogenost dveju grupa u prvoj fazi ovog istraživanja važe i sada.⁴² Ono što je sada bilo neophodno pridodati opštim podacima o ispitanicima jeste iskustvo u izlaganju na engleskom jeziku i postignut uspeh u tom zadatku. Uzimajući u obzir prosečnu ocenu izlaganja iskazanu na skali 1 – 5, taj uspeh izgleda ovako:

⁴² Videti deo 5.3.1.

Tabela 20: Uspeh ispitanika druge faze istraživanja u izlaganju na engleskom jeziku

Prosečne ocene izlaganja iz prve faze istraživanja	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Prosečna ocena za grupu (X)	4,42	4,60
Standardna devijacija (SD)	0,42	0,33

Iz tabele možemo videti da je prosečna ocena za obe grupe viša od proseka zabeleženog u prethodnoj fazi istraživanja, naročito u kontrolnoj grupi. To znači da sadašnji uzorak sačinjavaju ispitanici koji su u prethodnoj fazi u okviru svoje grupe mahom postigli odlične rezultate pri izlaganju. Na ovaj način smanjen je jaz između ocena dveju grupa i postignuta veća ujednačenost ispitanika po ovom parametru. Još jedan podatak koji se u ovom slučaju mora uzeti u obzir jeste činjenica da su do početka ove faze istraživanja svi ispitanici položili ispit iz predmeta Engleski jezik, te tako možemo isključiti uplitanje bilo kakvih ličnih interesa u pogledu učešća u istraživanju i eventualnog pružanja neobjektivnih podataka.

5.4.3. Opis zadatka usmenog izlaganja iz predmeta Uporedna anatomija i sistematika hordata

U hipotezi postavljenoj na osnovu ciljeva ove faze istraživanja očekuje se da će određene strategije razvijane u okviru nastave engleskog jezika biti primenjene i za potrebe zadatka usmenog izlaganja na srpskom jeziku. Važno je napomenuti da u osnovi ovako koncipiranog cilja istraživanja i postavljene hipoteze zapravo leži ideja o realizaciji transfera učenja zbog sličnosti zadataka. Naime, u ovom slučaju pošli smo od pretpostavke da, bez obzira na to da li se realizuje na stranom ili maternjem jeziku, usmeno izlaganje studenata zapravo podrazumeva jednu univerzalnu akademsku formu. Iz tog razloga, u ovom odeljku dat je detaljni opis zadatka usmenog izlaganja iz predmeta Uporedna anatomija i sistematika hordata.

Zadatak usmenog izlaganja iz pomenutog predmeta predstavlja izbornu aktivnost koja, kako zvanični podaci pokazuju, jeste veoma popularna i rado prihvaćena od studenata. Primera radi, u toku akademske 2009/2010. godine,

od ukupno 107 studenata, 91 kandidat se prijavio za ovu vrstu zadatka.⁴³ U neformalnom razgovoru sa predmetnim profesorom, a potom preko formula-ra sastavljenog za potrebe ovog istraživanja⁴⁴ i realizovanog intervjua, došli smo do podataka koji bliže opisuju sam zadatak usmenog izlaganja iz ovog predmeta. Kao prvo, usmeno izlaganje se odvija na unapred zadatu temu iz gradiva, a teme se formulišu kao nastavne jedinice iz programa nastavnog predmeta i ujedno predstavljaju naslove i podnaslove iz osnovne literature – skripata. Cilj izlaganja jeste da se pred ostalim studentima predstavi gradivo koje treba usvojiti, a tematika izlaganja je studentima delimično poznata, iz uvodnih predavanja i vežbi iz ovog predmeta, kao i iz predmeta Opšta zoologija, koji studenti imaju na prethodnoj godini studija. Imajući u vidu veliki broj studenata na ovom predmetu (preko stotinu), kao i veliko interesovanje za izlaganja, u proteklih nekoliko godina praksa je da se prezentacije u okviru ovog predmeta rade u paru, pri čemu studenti sami odlučuju sa kim će sarađivati. Za ovu aktivnost vremensko ograničenje je od 10 do 15 minuta i studenti imaju mogućnost korišćenja računara i projektor. Pre nego što krenu sa izlaganjima, studenti dobijaju osnovne instrukcije koje se tiču sledećeg:

- (1) pregled literature koja im stoji na raspolaganju – predmetna skripta kao osnovna literatura i udžbenici iz biblioteke kao dodatna literatura, sve na srpskom jeziku;
- (2) upućivanje na korišćenje interneta kao dodatnog izvora informacija;
- (3) vremensko ograničenje od 10 do 15 minuta po izlaganju;
- (4) tehničke mogućnosti koje stoje na raspolaganju (računar i projektor);
- (5) izbegavanje velike količine teksta na slajdovima ukoliko se koristi program Pauerpoint.

Konačno, što se tiče vrednovanja kvaliteta izlaganja, profesor ovog stručnog predmeta je po stepenu važnosti (od najvažnijeg do najmanje važnog) rangirao sledeće stavke ključne za ocenjivanje izlaganja:

- (1) preciznost i kompletnost informacija;
- (2) jasna i logična organizacija sadržaja;
- (3) trodelna struktura izlaganja – uvod, razrada i zaključak;
- (4) efektna upotreba dodatnih sredstava, u prvom redu slika;
- (5) način izlaganja.

⁴³ Podatak dobijen od predmetnog profesora.

⁴⁴ Videti Dodatak 6.

Kada na osnovu svega iznetog uporedimo zadatak usmenog izlaganja iz predmeta Engleski jezik iz prethodnog semestra sa zadatkom izlaganja iz predmeta Uporedna anatomija i sistematika hordata, možemo uočiti dosta sličnosti, ali i izvesne razlike. Jedna od sličnosti ovih zadataka leži u tome što i jedan i drugi predstavljaju izborne aktivnosti, dakle – studenti koji ne žele da izlažu pred auditorijumom ili nisu dovoljno motivisani za to nisu u obavezi da izvrše ovaj zadatak. Ovim možemo dobrim delom eliminisati uticaj određenih psiholoških faktora (trema i dr.) koji svakako utiču na kvalitet izlaganja, a koji, kako je to već rečeno, nisu predmet istraživanja. Pored toga, sličnost zadataka leži u njihovoj osnovnoj formi i suštini – predstaviti stručnu temu auditorijumu koji sačinjavaju kolege studenti na način na koji će oni to najbolje propratiti i razumeti. Oba zadatka, nadalje, predviđaju identičan vremenski okvir (10 - 15 min.) i odvijaju se u istom okruženju (amfiteatar zgrade Departmana za biologiju i ekologiju, ista tehnička opremljenost). Naravno, ono po čemu se izlaganja iz ovih predmeta razlikuju jeste u prvom redu jezik izlaganja, kao i tema izlaganja. Naime, dok je za izlaganje na engleskom jeziku tema proizvoljna uz jedino ograničenje da mora biti iz oblasti struke, za ovo izlaganje tema je je unapred utvrđena, okvir izbora je sužen i pokriva tematske oblasti iz datog predmeta, što automatski podrazumeva uže stručnu tematiku i detaljnije razrađivanje sadržaja izlaganja.

Navedene stavke koje se tiču sličnosti zadataka mogu biti posebno značajne prilikom tumačenja rezultata ove faze istraživanja jer, kako je to već rečeno u četvrtom poglavlju, realizacija transfera učenja znatno zavisi upravo od ovog faktora.

5.4.4. Prikupljanje podataka

U ovoj fazi istraživanja podaci su prikupljeni iz tri različita izvora: transkripata intervjuja sprovedenih sa ispitanicima⁴⁵, pisanih dokumenata u formi beležaka i pripremljenog koncepta izlaganja, kao i na osnovu evaluacije izlaganja sprovedene od strane predmetnog profesora.

Intervjui su, u skladu sa dogovorom između studenata i istraživača, bili organizovani odmah po završetku predavanja na kojem je bilo izlaganje, ili, u ređem broju slučajeva (tačnije – u tri navrata), narednog dana. Na ovaj način smo želeli da informacije koje dobijemo budu što svežije i samim tim

⁴⁵ U Dodatku 8 priložen je transkript jednog intervjuja sa studentima kao primer.

preciznije i verodostojnije. Ispitanici su intervjuisani u kabinetu istraživača i pred početak intervjuja još jednom su upoznati sa procedurom istraživanja, zagarantovana im je diskrecija u pogledu upotrebe audio-snimka i ujedno im je sugerisano da opušteno pristupe razgovoru. Intervjui su u proseku trajali 15 minuta, a ukupno trajanje snimljenog materijala iznosi 4 sata, 47 minuta i 39 sekundi. Forma intervjuja za koju smo se u ovom slučaju opredelili predstavlja tzv. polustrukturirani intervju, tj. intervju sa pripremljenim osnovnim pitanjima kao svojevrsnim vodičem (engl. *semi-structured interview* ili *interview guide*). Ovakav tip intervjuja učinio se pogodnim iz dva razloga: osnovna, unapred utvrđena pitanja daju donekle jedinstvenu formu svim intervjuima i tako olakšavaju dalji postupak obrade i analize informacija s jedne strane, dok, s druge strane, postavljanje dodatnih pitanja u datoj situaciji omogućava sticanje kompletnije slike i podataka koji se u tom trenutku mogu pojaviti kao relevantni. Osnovna pitanja koja su činila strukturu svakog intervjuja bila su sledeća:

- (1) Uvodno pitanje: Kako ste zadovoljni svojim izlaganjem?
- (2) Opišite što detaljnije postupak pripreme za ovo izlaganje od trenutka kada ste dobili temu pa do samog prezentovanja.
- (3) Kako ste organizovali izlaganje?
- (4) Šta Vam je bio najveći problem?
- (5) Kada uporedite ovo izlaganje sa onim na engleskom jeziku, šta uočavate?
- (6) Smatrate li da Vam je priprema za izlaganje u okviru nastave engleskog bila od pomoći i prilikom ovog izlaganja?

Prilikom odabira navedenih pitanja i njihovog redosleda imali smo u vidu određene teorijske postavke u vezi sa pojavom transfera učenja, o čemu je detaljnije bilo reči u četvrtom poglavlju. Tako su, na primer, uzimajući u obzir činjenicu da se transfer može realizovati i kao nesvesna, ponekad automatizovana aktivnost o kojoj se ne razmišlja, ali i kao fenomen kome se svesno teži, pitanja koncipirana tako da ispitanici prvo opišu svoja iskustva generalno, bez obzira na prethodno iskustvo iz nastave engleskog jezika, što bi moglo da ukaže na eventualnu pojavu nesvesnog transfera. Na samom kraju intervjuja, pak, direktnim povezivanjem sa iskustvom izlaganja u nastavi engleskog, svesno se skreće pažnja na pomenuti fenomen. Dalje, kako je to u nekim studijama naznačeno (James 2006a), subjektivni doživljaj težine postavljenog zadatka takođe može imati uticaja na primenu

prethodno stečenog znanja i veština, te se pitanje br. 4 u ovom slučaju upravo iz tog razloga našlo na spisku. Konačno, uloga prvog pitanja postavljene u svakom intervjuu bila je ta da se ispitanici upoznaju sa postupkom, da se adaptiraju, opuste i bolje pripreme za dalji tok.

Drugi izvor podataka u istraživanju predstavljale su beleške studenata u formi koncepta izlaganja, kao i one nastale tokom njegove pripreme. Na ovaj način želeli smo da fenomen transfera sagledamo iz drugog ugla i time dobijemo obuhvatniju sliku. Istovremeno, stvorena je mogućnost da se upotpune informacije dobijene iz intervju a i eventualno ukaže na neki aspekt koji je kandidatima mogao tom prilikom promaći. Zbog toga su ispitanici na samom početku, pošto im je predstavljeno istraživanje i od njih dobijena saglasnost za učestvovanje, bili zamoljeni da sve pisane tragove, beleške i koncepte sačuvaju i prilože. Istovremeno im je skrenuta pažnja da je u cilju istraživanja upravo to da priloženi materijal bude potpuno autentičan, te da nisu poželjna nikakva prilagođavanja niti doterivanje sadržaja i izgleda samih pisanih dokumenata. Napomenuto im je, takođe, da će se i ovom prilikom poštovati anonimnost ispitanika.

Konačno, pored informacija dobijenih od samih studenata, ove podatke smo želeli da upotpunimo mišljenjem profesora o kvalitetu datih izlaganja i na taj način sagledamo prikupljeni materijal i iz druge perspektive. Zato je treći izvor podataka u ovom delu istraživanja predstavljala evaluacija usmenog izlaganja koju je vršio profesor datog stručnog predmeta. U ovom slučaju uključivanje i ostalih studenata u evaluaciju činilo se neizvodljivim iz više razloga: prvo, broj studenata na predavanjima je izuzetno velik, što otežava detaljno praćenje svih izlaganja a time i njihovo valjano vrednovanje; drugo, pošto nisu svi studenti birali nastavu engleskog jezika u prethodnom semestru, dobar deo njih nije bio upoznat sa kriterijumima evaluacije. Detaljno predstavljanje ovih kriterijuma zahtevalo bi dodatno vreme i prostor, što je u ovom slučaju, objektivno posmatrano, bilo nemoguće sprovesti. Iz tog razloga evaluacija je poverena profesoru predmeta Uporena anatomija i sistematika hordata. Inače, što se tiče ovog predmeta, praksa je da se svako izlaganje oceni na skali od 6 do 10. Međutim, za potrebe ovog istraživanja evaluacija je bila nešto složenija i uključila je izvesne dodatne elemente. Naime, nakon neformalnog razgovora sa predmetnim profesorom, popunjenog upitnika i obavljenog zvaničnog intervju a, stekli smo bolji uvid u to šta se od studenata očekuje u ovoj aktivnosti i koji se kri-

terijumi sve vrednuju.⁴⁶ Pošto je u prethodnoj fazi već razvijen anketni listić za evaluaciju izlaganja studenata, odlučili smo da tu formu i sada iskoristimo u donekle modifikovanoj verziji.⁴⁷ To je podrazumevalo određene izmene u skladu sa specifičnošću ovog izlaganja u odnosu na ono na engleskom jeziku, a na osnovu napomena dobijenih od profesora. Kao i prethodnog puta, evaluacija je podrazumevala upotrebu petostepene Likertove skale, a zadržane su i kategorije u okviru kojih su vrednovane pojedinačne stavke. Te kategorije su i ovaj put podrazumevale sledeća četiri elementa: sadržaj izlaganja, organizaciju, dodatna sredstva i način izlaganja. S obzirom na to da je cilj ovih izlaganja da se aktuelno gradivo što bolje i jasnije predstavi auditorijumu, smatrali smo da je pre svega neophodno dopuniti kategoriju koja se tiče sadržaja izlaganja. Stoga je već korišćeni instrument za evaluaciju izlaganja dopunjen sledećim pitanjima:

- (1) U kojoj meri je sadržaj izlaganja pokrio zadatu temu;
- (2) Iznete informacije su relevantne za zadatu temu;
- (3) U kojoj meri je tema istražena (korišćeni izvori literature i sl.).

Uvođenje ovih pitanja u direktnoj je vezi sa rangiranjem kriterijuma evaluacije koje je naveo predmetni profesor, a po kojima su, da ponovimo, količina i preciznost iznetih informacija od najvećeg značaja.

Pored pitanja zatvorenog tipa koja su činila najveći deo ovog upitnika našla su se i dva pitanja otvorenog tipa koja su podrazumevala proizvoljni komentar u vezi sa onim što je predstavljalo dobru ili, eventualno, lošiju stranu datog izlaganja. Time smo omogućili iskazivanje bilo kakvog mišljenja ili komentara u vezi sa kvalitetom prezentacije koji zaslužuje više prostora od zaokruživanja već ponuđenih odgovora ili se pak odnosi na neki element koji ne spada u već date parametre anketnog lista.

Napomenimo i to da je verzija ovog upitnika pre početka ispitivanja data na uvid profesoru stručnog predmeta i zatraženo je stručno mišljenje. Istovremeno, unete stavke su detaljno prokomentarisane i razjašnjeno je šta se pod njima podrazumeva. Aktuelna forma korišćenog upitnika dobila je apsolutnu saglasnost predmetnog profesora.

⁴⁶ O kriterijumima je bilo reči u odeljku 5.3.2.1.

⁴⁷ Upitnik o evaluaciji izlaganja za predmetnog profesora sadržan je u Dodatku 7.

5.4.5. Analiza podataka

Analiza podataka u ovom slučaju je podrazumevala analizu kvalitativnih podataka dobijenih iz intervjuua i u formi autentičnih zabeleški studenata, kao i kvantitativnu analizu na osnovu evaluacije predmetnog profesora.

Što se tiče kvalitativnih podataka, analiza je urađena u okviru određenih kategorija. Te kategorije su zapravo podrazumevale već pomenuta četiri segmenta usmenog izlaganja na osnovu kojih je vršena evaluacija i u prvoj fazi istraživanja, kao i evaluacija predmetnog profesora u ovoj fazi. Takav princip se učinio pogodnim upravo zato što je u čitavom istraživanju zastupljen kombinovani metodološki postupak, pa je postojanje identičnih kategorija i za kvalitativne i za kvantitativne podatke pružalo pregledan način za predstavljanje podataka, njihovo međusobno poređenje i analiziranje. Dakle, prvi korak u analizi kvalitativnih podataka bilo je uspostavljanje sistema od četiri osnovne kategorije koje su podrazumevale sledeće⁴⁸:

- (1) Sadržaj izlaganja;
- (2) Organizaciju izlaganja;
- (3) Vizuelna sredstva;
- (4) Način izlaganja.

Naredni korak je podrazumevao detaljno iščitavanje transkripata i prikupljenih beležaka i uočavanje i obeležavanje delova koji se odnose na jednu od ponuđenih kategorija. Nakon što su podaci bili podeljeni i obeleženi kojoj kategoriji pripadaju, usledila je nova analiza datih delova. Sada je trebalo pažljivim iščitivanjem identifikovati i obeležiti sve kognitivne i metakognitivne strategije učenja koje se uočavaju u već izdvojenim kategorijama. U ovom postupku konsultovana je lista ovih strategija koju nude O'Malley i Chamot (1990) i Oxford (1990).⁴⁹ Nakon toga, delovi transkripata i beležaka koji pripadaju istoj kategoriji su upoređivani da bi se utvrdilo koje se sve strategije u njima javljaju i koliko je svaka od njih učestala.

Kvantitativna analiza podataka je podrazumevala upoređivanje ukupnih ocena eksperimentalne i kontrolne grupe za svaki od četiri segmenta izlaganja i pojedinačnih parametara u okviru njih. Kao i u prethodnoj fazi

⁴⁸ Detaljniji pregled toga šta tačno podrazumevamo pod svakom ovom kategorijom već je dat u prethodnom delu poglavlja. Videti delove 5.3.2, 5.3.3. i 5.3.4.

⁴⁹ Videti deo 3.3.3.1.

istraživanja, u okviru svakog segmenta ocene su upoređivane Man-Vit-nijevim U-testom, pri čemu je statistički značajna razlika definisana za p vrednost manju od 0,05. Izračunata je i vrednost standardne devijacije. Ovi podaci su zatim upoređeni sa kvalitativnim podacima i ocenjena uspešnost izlagača iz eksperimentalne i kontrolne grupe dovedena je u vezu sa korišćenim strategijama, njihovim ukupnim brojem i učestalošću.

5.4.6. Rezultati druge faze istraživanja: kvalitativna i kvantitativna analiza

Rezultati ove faze istraživanja biće predstavljeni po modelu po kojem je vršena analiza i obrada podataka, odnosno, u okviru svakog od pomenuta četiri osnovna segmenta prezentacije. Za svaki deo biće najpre predstavljeni rezultati kvalitativne analize, tačnije – rezultati intervjua i analiza prikupljenih beležaka studenata, da bi se oni onda uporedili sa kvantitativnim podacima, tj. ocenom predmetnog profesora. Radi boljeg uočavanja sličnosti i razlika između dveju grupa studenata, dat je uporedni pregled podataka za eksperimentalnu i kontrolnu grupu. Navedeni primeri u kvalitativnoj analizi rezultata birani su kao tipični i upečatljivi predstavnici svoje kategorije.

5.4.6.1. Sadržaj izlaganja

Kvalitativna analiza delova intervjua koji se odnose na sadržaj izlaganja ukazala je vrlo uočljivo na sveprisutnost upotrebe kognitivne strategije **oslanjanja na izvore** i kod eksperimentalne i kod kontrolne grupe. Naime, u prvom delu odgovora na obavezno pitanje „Opišite detaljno postupak pripreme za ovo izlaganje” svi ispitanici su se pozivali na korišćenje više izvora podataka iz kojih su crpili informacije za svoja izlaganja. Ovo je ujedno navođeno i kao prvi korak u pripremi, a izvori koje su svi ispitanici pominjali uključili su sledeće: skripta u vidu obavezne literature iz ovog predmeta, dva preporučena stručna udžbenika koja se mogu naći u departmanskoj biblioteci i internet stranice. Pored toga, četiri ispitanika iz eksperimentalne grupe pomenula su i neke dodatne izvore – znanje iz srednje škole, stručne udžbenike sa drugog fakulteta ili iz srednje škole, primerke iz lične biblioteke, kao i enciklopedije. Slede primeri:

Primer 1:

Istraživač: E sad ću vas zamoliti da detaljno opišete tok pripreme, od početka, kad ste dobile temu, šta ste prvo uradile, i tako redom.

S3/E⁵⁰: Pa, prvo smo iz biblioteke uzeli stručnu literaturu i... znači, pošto nije bilo dovoljno podataka, onda smo razmišljali gde bi još mogli da tražimo, pa smo onda otišli i na Poljoprivredni fakultet, pa smo tamo našli jednu knjigu koja nam je dosta pomogla... sa prve godine... Plantologija.

Istraživač: Kako ste to uopšte saznale?

S3/E: Pa, pošto sam ja išla u poljoprivrednu školu, setila sam se da tamo ima o tome.

Primer 2:

Istraživač: Dobro, hoćete mi sad detaljno ispričati kako ste se pripremale od trenutka kad ste dobile temu?

S4/E: Pa sad, pošto je koleginica iz medicinske, pa više toga zna nego ja što sam iz gimnazije, i onda je ona meni rekla koje su to osnovne moždane opne, i onda sam ja odmah to veče otišla na Vikipediju i to iščitavala... i uglavnom je internet bio zastupljen, sajtovi razni... Onda smo otišle u biblioteku i uzele te dve knjige, iščitale, uglavnom je bilo o hordatima, njihova građa prednjeg mozga i čemu služi... a ono opšte o prednjem mozgu sam koristila knjige iz srednje škole.

Istraživač: A to nije preporučena literatura?

S4/E: Pa ne, to sam ja uzela, pošto mi je bilo najlakše da shvatim.

Iz datih primera možemo primetiti da ispitanici eksperimentalne grupe u kombinaciji sa strategijom korišćenja izvora upotrebljavaju još jednu kognitivnu strategiju, a to je **elaboracija**, tj. povezivanje novih informacija sa prethodnim znanjem. Pored toga, u kombinaciji sa strategijom oslanjanja na izvore dobar deo ispitanika iz eksperimentalne grupe (njih osam tačnije) napominje da koristi strategiju **hvatanja beležaka**, u vidu izrade osnovnog plana izlaganja. Evo i nekih primera:

Primer 3:

S1/E: Prvo smo pogledali profesoricinu skriptu šta se tu nalazi, pa da vidimo onda da se raščlanimo dalje. I onda smo krenuli s literaturom koju ja imam kod kuće, pošto sam ja odavde pa mi je tu literatura, a onda smo tražile na internetu. Onda smo napravile kao skelet na

⁵⁰ Iskazi studenata su obeleženi oznakom S, iza koje sledi redni broj intervjua i pripadnost eksperimentalnoj (E) ili kontrolnoj grupi (K).

papiru kojim redom bi šta trebalo da ide, ali to onda kad krene da se pravi je dosta podložno promenama... pa je onda u jednom trenutku to delovalo dosta nabacano, pa smo onda rekli, aha, ajd' sad polako, ajde sad kao da vidimo prvu temu, pa onda drugu, i tako...

Istraživač: Onda kažete da ste napravili neki kao skelet, je l' to bio plan izlaganja?

S1/E: Pa eh... da. Rešili smo, ajd' da to bude to što će nas voditi, i to je bio i plan slajdova u prezentaciji. I onda, baš da prezentacija bude laka za praćenje, onda smo napravili uvod uvoda i onda sve ostalo redom...

Primer 4:

S7/E: Prvo smo, našli smo svu moguću literaturu za koju smo mislili da će nam biti potrebna. I onda smo zajedno čitali i na papir izvlačili kao teze, koncept, te neke okvirne stvari. Onda smo se dogovorili koga šta više interesuje, kome šta više leži. Onda smo se još više informisali o tim temama iz našeg dela...

Primer 5:

S9/E: Ovaj, iz te skripte koju je profesorica napisala, odatle se inače spremamo za test, to nam je onako bilo kao osnov, ovaj, znači to moramo da ubacimo, znači to mora da stoji tu, i onda smo mi to još samo proširile. Kao neki kostur je bilo to, a onda smo iz druge literature još dodali...

Što se tiče kontrolne grupe, ova strategija je uočena u dva slučaja, pri čemu jedan ispitanik navodi da mu je ovaj postupak predstavljao problem:

Primer 6:

S4/K: Pa, uzeo sam sve knjige moguće iz biblioteke i ... podvlačio sam. Mislim, bilo je malo teško, pošto sam otvorio svih 4-5 knjiga i mislim, tražio sam šta je najbitnije. To je, hm, bilo je malo teško.

Istraživač: I kako ste onda birali šta je ono što je najbitnije?

S4/K: Pa prezentaciju sam pravio tako što sam prvo stavio uvod, embrionalno razviće, anatomija i funkcija i zaključak, i onda sam po tome i literaturu gledao...

Strategija koju ispitanici kontrolne grupe češće upotrebljavaju u kombinaciji sa korišćenjem različitih izvora jeste strategija **prevodenja**, u ovom slučaju sa engleskog ili latinskog jezika na srpski. Primer za pomenute navode sledi u nastavku:

Primer 7:

Istraživač: A jeste li vi tražili dodatnu literaturu?

S1/K: Pa, tražili smo, hm, jedino što sam radio, kad ima neki latinski naziv, to sam kucao na internetu da vidim prvo koja je to životinja, i onda o toj životinji sam tražio na Vikipediji ili gde god ima nešto o tome, što se tiče teme, pošto na srpskom, jako su slabi tekstovi, i slika baš nema, dobri primeri su na engleskom, tako da sam...bitno je pronaći sliku i ime životinje, i kasnije na engleskom naći njen opis, i onda prevedem, i tako sam to radio... Mislim, gledali smo, kad u knjizi nema tako puno, a profesorka je pisala knjigu, verovatno ni ne treba nešto puno da pričamo o tome. A i uglavnom kad se puno priča, svi ne slušaju, pričaju međusobno.

Istraživač: Jeste pravili plan izlaganja?

S1/K: Plan?...Hm, ne. Kakav mislite?

Istraživač: U smislu kojim redom ćete o čemu govoriti, ko će govoriti itd.

S1/K: Pa, hm, jedino što smo se podelili, da se ne smenjujemo ona pa ja, već jedan deo ona, pa onda ja. Podjednako smo podelili.

I konačno, u tri slučaja u eksperimentalnoj grupi, kombinovano sa korišćenjem strategije različitih izvora jasno se pominje i metakognitivna strategija **prepoznavanja svrhe zadatka**. Ovu strategiju u intervjuima ne pominje nijedan kandidat iz kontrolne grupe.

Primer 8:

S11/E: Hm, krenule smo tako što smo prvo našle literaturu, najviše smo koristile knjigu... pošto ovo jesu prezentacije koje treba da pokriju ono što treba da naučimo iz gradiva, ako nešto novo dodamo, to je dobro. Otišli smo do biblioteke, pa smo tu našle neke knjige, i iz njih izvadile ponešto, nismo, mislim, nešto puno od onog što piše u knjizi, mada mogle smo, da smo više, hm, da smo ovaj ranije krenule i bolje se organizovale, međutim, uglavnom za ovaj predmet sad i nije nešto neophodno da se ide nešto u širinu, nema ni vremena baš, nego tako da sve dosta koncizno bude. Mi smo se u suštini nekako najviše, hhhm, na to da... prezentacija bude jasno izložena, da bude jasno svima ono što mi govorimo, a ne da bude suviše opširno. Znači, ne da, hm, da auditorijum uspe da pohvata to o čemu mi govorimo. I da razumeju to, pošto većina kad izlaže, ili gleda sebi u bradu ili priča onako, čita sa slajdova,

a mi smo se trudile da što manje piše na slajdovima, a da mi što više pričamo i da to bude, tako, ovaj... hm, razumljivo.

Pored široko rasprostranjene kognitivne strategije oslanjanja na izvore, u velikom broju slučajeva uočena je i jedna metakognitivna strategija, a to je **usmeravanje pažnje**, tj. nastojanje da se pažnja auditorijuma usmeri na pojedine delove. Ova strategija se manifestovala kroz želju ispitanika da sadržaj izlaganja dopune i obogate nekim zanimljivim detaljima i činjenicama. Važno je napomenuti da ova strategija dominira u intervjuima zabeleženim sa eksperimentalnom grupom, dok je u kontrolnoj grupi pomenuta samo u jednom slučaju. Sledi najpre primer iz kontrolne grupe, a zatim dva primera iz eksperimentalne grupe:

Primer 9:

Istraživač: Šta Vam je bilo najteže? Tokom pripreme ili izlaganja?

S4/K: Pa, trema.... i to što su pričali, pa nisam mogao lako da se skoncentrišem.

Istraživač: Jel' se može tu nešto uraditi da se privuče pažnja auditorijuma?

S4/K: Pa, mislim da sam ja bio glasniji od prethodnih i... mislim, treba da se zauzme taj stav.

Istraživač: Još nešto?

S4/K: Pa... ja dok sam pravio tu prezentaciju, razmišljo sam kao student, kako studenti reaguju na profesore, i tako, pošto smo imali mnogo profesora, neki su bili, tako, prepametni, i nešto su pričali sebi u bradu i bili monotoni... Mislim, nisam želeo da bude tako... Kad sam, na primer, pričao o refleksnom luku, onda sam rekao i pokazao na sebi, kako, kad na primer dodirnemo sveću, kako se šalju impulsi, nekim svojim rečima, mislim...

Primer 10:

Istraživač: Pa dobro, šta mislite, zašto je Vaše izlaganje tako dobro prošlo, da je tako držalo pažnju?

S10/E: Pa, predavali smo na zanimljiv način...

Istraživač: A šta mislite pod tim?

S10/E: Pa da su nas slušali. Mislim, možda nekome nije bila zanimljiva tema, al' su nas slušali...

Istraživač: Aha, znači zainteresovale ste ih. A kako ste to postigle, da li ste o tome razmišljale dok ste spremale temu kako da ih zainteresujete?

S10/E: Pa da ubacimo što više slika i... da ubacimo neke neobične stvari, kao ono kad sam ja rekla za detektor laži, poligraf, za zenicu oka, onu poslovicu...

Primer 11:

Istraživač: Dobro, vi ste se potrudile da napravite jedan uvod...

S6/E: Da ih animiramo...Pa, da, jer mene jako zanima evolucija, a reprodukcija je jako blisko vezana za nju... I pošto je tema „Polni sistem”, onda je baš bila pogodna da ubacimo na početku tu neku priču o reprodukovanju uopšte, opštim stavovima u društvu, mislim, to neko snebivanje po pitanju te teme...

Što se tiče druge vrste kvalitativnih podataka, tj. beležaka studenata tokom izrade izlaganja i onih u formi koncepta za samo izlaganje, možemo reći da one određenim delom potkrepljuju gore navedene tvrdnje, bar one koje govore o upotrebi strategije hvatanja beležaka, što je u ovom slučaju značilo izradu plana sadržaja izlaganja. Ova strategija, da napomenemo opet, uočena je u intervjuima studenata iz eksperimentalne grupe. Do sličnih rezultata smo došli i posle analize priloženih pisanih dokumenata, budući da je plan izlaganja u vidu spiska ili razrađene sheme uočen u više navrata kod kandidata iz ove grupe. Naredne dve slike u vidu autentičnih primera najbolje ilustruju ovu tvrdnju.

Slika 1: Plan izlaganja ispitanika iz eksperimentalne grupe

REGIONALNO DIFERENCIRANJE KIČMENICE

UVOD

- Skeletni sistem kičmenjaka je **endogenog** porekla, a razvija se od **endoderma** (*chorda*) i **mezoderma** (**perihordalnog tkiva**)
- unutrašnji/endoskelet - leži duboko ispod kože i telesne muskulature
- Osnovu skeleta čini **osovinski skelet** – **horda** predstavlja embrionalni organ oko kojeg se u toku razvika razvija skeletogeno/perihordalno tkivo u kome nastaju **hrskavičavi** i **koštani elementi**
- **Hrskavičavim** skeletom karakterišu se samo **najniži kičmenjaci** – **kolouste** (*Cyclostomata*) i **hrskavičave ribe** (*Elassobranchii*), dok je on kod **viših kičmenjaka** gotovo potpuno koštani

Chondrichthyes

RIBA

- Kičmu riba čine **metamerno raspoređeni** **amphiocelni pršljeni** koji su međusobno pokretno vezani
- Kroz centralni kanal kičmenih pršljenova prolazi **sužena horda** koja se proširuje u prostorima između tela susednih pršljenova
- Kod riba sa hrskavičavim skeletom kičma je **hrskavičava**, a kod ostalih ona je **koštana**
- Kičmeni **pršljenovi** riba su međusobno **povezani ligamentima** i **zglobnim površinama** - Kod selahija **ne postoje zglobne površine**, nego se pršljenovi međusobno vezuju **invertebralnim ligamentima**, a ne postoje ni **medijalni produžeci neuralnih lukova**
- Na kičmenom stubu svih riba razlikujemo **trupni i repni region**
- U trupnom regionu kičmeni **pršljenovi nose poprečne nastavke** – **processi transversi** za koje se vezuju **rebra**, a u repnom regionu **donji/hemalni luci se spajaju i grade otvor za prolaz repne vene**, a potom **donji trnoliki nastavak** – **processus spinosus haemalis**
- **Glava** je kod riba čvrsto srasla sa **prvim trupnim pršljenom** i **nepokretna** je u odnosu na kičmu, čime se omogućuje lakše probijanje kroz vodu – nemaju vratni region

VODOZEMCI / AMPHIBIA

- **Kičma** vodozemaca je **potpuno okoštala** – njen hrskavičavi stadijum se javlja u toku embrionalnog razvika i kod larvi
- **Broj pršljenova** je znatno **manji nego kod riba**, a ostaci horde prolaze kroz kanal pršljenova proširujući se između njih slično kao i kod riba
- **Pršljenovi** su po obliku većinom **procelni** – na prednjoj strani konkavni, a na zadnjoj konveksni
- Kod repatih vodozemaca kičma je diferencirana na 4 regiona: **vratni/pars cervicalis**, **grudni/pars thoracalis**, **krstačni/pars sacralis** i **repni/pars caudalis**
- **Vratni i krstačni region** imaju **samo po jedan pršljen**
- U vratnom regionu taj pršljen je **atlas** i omogućuje pokretanje glave, odnosno trupa, i on **nema poprečne nastavke**
- Većina kičmenih pršljenova pripada **grudnom/torakalnom/presakralnom region**
- **Trupnih pršljenova** je kod bezrepih je obično **7**, a kod repatih **13-62**
- Postoji **krstačni/sakralni region** predstavljen jednim pršljenom koji nosi **bedrenu kost** iz karličnog pojasa
- Kod **bezrepih** vodozemaca sraštanjem repnih kičmenih pršljenova, kojih je **obično 12**, nastala je kost **urostyl**, dok **repni vodozemci** imaju repne kičmene pršljenove kojih ima **22-26**
- **Beznozi vodozemci** imaju ukupno **200-300 pršljenova**

Slika 2: Plan izlaganja drugog kandidata iz eksperimentalne grupe

- Uvod: Vi ćete čuti ukratko o nervnom sistemu.
 - Začim Periferi nervni sistem.
 - + sastavljeni su od snopova nervnih vlakana - aksoni i vlakna.
 - P.N.S može da se deli na:
 - 1. Somatski n.s.
 - sastoji od moždanih i moždinskih nerava
 - 2. Vegetativni n.s.
 - se može podeliti prema funkciji
 - Simpatički Paravimpatički
 - I na kraju (~~u celoj~~ ^{naše} prezentaciji) ću zaključiti u doc rečenice osumirati zaključak naše prezentacije
-
1. Podela P.N.S.
 2. 4 grana moždinskih nerava.
 3. Prema segmentima M.N. podeljeni koji su oni nemi
 4. Koja 2 spleća postoje kod Anamniota.

Ako bismo sada sumirali rezultate kvalitativne analize podataka koji se odnose na sadržaj izlaganja, mogli bismo izneti nekoliko konstatacija. Prvo, najzastupljenija strategija kod studenata, i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj grupi, jeste oslanjanje na različite izvore, pri čemu studenti eksperimentalne grupe navode širi i raznovrsniji spektar izvora. U tom smislu, ovi ispitanici pokazuju i veći repertoar drugih strategija koje koriste u kombinaciji sa ovom, kao što su izrada beležaka u vidu plana izlaganja, elaboracija, i dve metakognitivne strategije – obraćanje pažnje na pojedine delove, u smislu uključivanja što zanimljivijih podataka, kao i prepoznavanje cilja zadatka, u vidu odmeravanja potrebne količine sadržaja u datoj situaciji. Kod kontrolne grupe, pak, pomenute strategije su znatno ređe prisutne ili se uopšte ne pojavljuju (kao, recimo, uočavanje cilja zadatka). Stoga možemo konstatovati da u pogledu sadržaja izlaganja eksperimentalna grupa koristi znatno veći repertoar kognitivnih strategija nego kontrolna i da taj repertoar podrazumeva i upotrebu određenih metakognitivnih strategija.

Kada je reč o kvantitavnoj analizi podataka, evaluacija segmenata koji se odnose na sadržaj izlaganja urađena od strane profesora stručnog predmeta upućuje na, opšte uzev, visok kvalitet prezentacija. To već na prvi pogled govore srednje ocene koje se kreću u rasponu od 4,55 do 5,00 i mogu se videti u tabeli koja sledi:

Tabela 21: Uspeh ispitanika u pogledu sadržaja izlaganja

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Pokrivenost teme	4,88	5,00
Relevantne informacije	5,00	5,00
Istraženost teme	4,88	5,00
Jasne glavne ideje	4,55	5,00
Potkrepljenost činjenicama i primerima	4,66	4,90

Prosečna ocena za kategoriju (X)	4,79	4,98
Standardna devijacija (SD)	0,49	0,13
Značajnost (Z)	-2,520	
p	0,012	

Na osnovu prikazanih proseka ocena, kao i rezultata standardne devijacije, možemo zaključiti da kod eksperimentalne grupe gotovo i nema oscilacija kada je reč o različitim segmentima sadržaja i da su ispitanici u ovom pogledu u potpunosti zadovoljili kriterijume i očekivanja predmetnog profesor. Iako i ocene kontrolne grupe upućuju na visok kvalitet sadržaja, uočljiva su izvesna odstupanja u poređenju sa eksperimentalnom grupom, a ta razlika se pokazala i statistički značajnom na nivou $p < 0,01$. Odstupanja su ipak najvidljivija u jasnom predstavljanju glavnih ideja. Budući da predstavljanje osnovnih ideja i tačaka izlaganja u dobroj meri zavisi od jasnog i dobro razrađenog plana izlaganja, ovi kvantitativni podaci idu u prilog rezultatima kvalitativne analize na osnovu kojih se uočava izvesno odsustvo izrade plana kod kontrolne grupe. Blaga prednost eksperimentalne grupe po svim ocenjivanim parametrima u ovoj kategoriji takođe se može dovesti u vezu sa osnovnom konstatacijom iz kvalitativne analize, a koja, da ponovimo, glasi da se ispitanici iz eksperimentalne grupe služe većim brojem kognitivnih strategija, pri čemu su tu uračunate i određene metakognitivne strategije. Komentari profesor dati u rubrici sa otvorenim pitanjima koji se odnose na izlaganja eksperimentalne grupe a glase „Pregledno je izneto veoma obimno i komplikovano gradivo”, „Jasno i efektno je prikazano gradivo” i „Efektna prezentacija. Materija je pregledno izneta” u saglasnosti su sa kvantitativnim rezultatima po kojima eksperimentalna grupa pokazuje veću sposobnost jasnog predstavljanja osnovnih ideja u izlaganju. Ovi komentari se takođe mogu odnositi na segment koji podrazumeva dobru organizaciju izlaganja, o čemu govori naredni deo.

5.4.6.2. Organizacija izlaganja

U ovoj kategoriji pažnju usmeravamo na tok i redosled odabranog sadržaja informacija, njihovo međusobno povezivanje i objašnjavanje, kao

i strukturu izlaganja u vidu postojanja tri osnovna dela – uvoda, razrade i zaključka. Najčešća kognitivna strategija u ovoj kategoriji jeste **deduktivno rezonovanje**, tj. oslanjanje na već poznata pravila. Ova strategija se javlja kod obe grupe ispitanika i primenjivana je prilikom odabira redosleda predstavljanja informacija, pri čemu su se ispitanici rukovodili opštim postavkama iz oblasti evolucije. Slede primeri kandidata iz obeju grupa.

Primer 12:

Istraživač: Po kom redosledu ste organizovale informacije?

S8/K: Prvo da kažemo nešto o tome, šta je taj celom, i onda smo krenule od evolutivno najstarije životinje pa ka složenijim... i tako smo završili...

Istraživač: Je l' to bio koncept koji ste našli i u literaturi?

S8/K: Pa da, nekako to tako ide u literaturi...

Primer 13:

Istraživač: E dobro, a sad mi recite po kom sistemu ste organizovale izlaganje, krenule ste od pojedinačnih organizama, postepeno... Hm, da li je postojala još neka druga alternativa?

S8/E: Pa, ovde baš i nije postojala druga alternativa pošto je bilo diferenciranje kičmenice, i ona se evolutivno usložnjava, tako da ako bismo probale drugačije, verovatno bi to bilo zbrkano, tako da je najlakše da idemo po grupama životinja, evolutivno, po grupama životinja...

Istraživač: Jeste li to same tako odlučile?

S8/E: Tako je u skripti, a i same smo tako odlučile...

Međutim, ispitanici iz eksperimentalne grupe uz ovu strategiju koriste još jednu kognitivnu strategiju, a to je **rekombinovanje**. Naime, ti studenti se ne pridržavaju striktno redosleda informacija u literaturi, već ga rukovodeći se opštim pravilima i načelima, kritički analiziraju i menjaju. Ovo je zabeleženo kod dvoje ispitanika iz eksperimentalne grupe, dok u kontrolnoj grupi ova strategija nije uočena. Sledi primer.

Primer 14:

Istraživač: Dobro, vodili ste, znači, računa o tome. E sad, samo izlaganje, rukovodili ste se redosledom iz skripata ili ste možda nešto tu menjali?

S12/E: Pa, ja sam skroz izmenio.

Istraživač: Možete li ukratko reći kako, čime ste se tu rukovodili?

S12/E: Pa pošto je cirkulatorni sistem, ima, znači, jedan da kažem ciklus, krenuo sam od srca i logično je bilo prvo da se uradi taj arterijski deo, sudovi koji vode krv od srca, a onda ide venski sistem koji tu krv, posle škrge, znači kad se osciluje, vraća u srce, i tako. To mi je bilo prirodno da tako bude opisano, a u skripti je to obrnuto, prvo ide venski sistem...

Kada je reč o trodelnoj strukturi izlaganja i postojanju uvodnog dela i zaključka, podaci iz transkripata ukazuju na to da ispitanici iz obe grupe najčešće imaju uvodni deo, ali da je zaključak ređe prisutan. Objašnjavajući uvodne delove svojih izlaganja, ispitanici i iz jedne i iz druge grupe opet navode strategiju **deduktivnog rezonovanja** i polaze od opštih znanja i pravila. Slede primeri kandidata iz obe grupe:

Primer 15:

Istraživač: Dobro. Kako ste organizovale sam tok izlaganja?

S3/K: Pa, prvo smo uopšte dali šta je to, šta je prednji mozak, iz čega se sastoji, funkcije njegove, i onda smo samo provukle kroz cele hor-date...

Primer 16:

Istraživač: Dobro. E sad, vi ste u naslovu vaše teme imali tri celine, da tako kažemo. Po kom principu ste organizovale tu priču u celinama?

S10/E: Pa da bude logično. Da nervni sistem može da se podeli na centralni i periferni. Mi smo imali zadatak da govorimo o perifernom sistemu i onda i periferni sistem može da se podeli na to i to i tako, da bude logično... Da ne krenemo odmah od perifernog jer možda neko ne zna odakle sad odjednom taj periferni sistem. Eto, osetile smo potrebu da prvo kažemo nešto više o nervnom sistemu, to je kao uvod.

U slučaju kada je uvod izostavljen, pojedini ispitanici u eksperimentalnoj grupi to objašnjavaju specifičnošću date situacije i zadatka, te tako opet do izražaja dolazi metakognitivna strategija **prepoznavanja cilja zadatka**. Evo kako to izgleda u primeru jedne kandidatkinje iz eksperimentalne grupe:

Primer 17:

Istraživač: Dobro. Uvod, zaključak?

S11/E: Hm, pošto je to u suštini, ne znam da li ste videli kako je to kod nas u knjizi, znači mi imamo... mi nemamo mnogo prostora, mislim, vremenski, jer tako onda uzimamo temu od nekog drugog. Dakle, da smo mi krenule sad nešto opširno, to bi bila tema onih pre nas, nego tako da to bude sve dosta koncizno, tako da nije bilo baš mogućnosti za neke uvode i tome slično. Tako da, iz tog razloga mi to nismo ni stavile...

Ispitanici u kontrolnoj grupi, pak, ne navode ovu metakognitivnu strategiju, a izostanak uvoda ili zaključka obično objašnjavaju time da nije bilo ničega šta bi tu mogli da stave ili prosto da o tim delovima nisu ni razmišljali. To ilustruju sledeći primeri:

Primer 18:

Istraživač: Dobro, da li ste neki zaključak napravile?

S2/K: Eh, ne, nismo...

Istraživač: Što?

S2/K: Ne znam, nismo se setile! Mislim, ne znam šta bismo tu i stavili... možda samo ponovili ono što smo već rekli...

Primer 19:

Istraživač: Jeste li imale uvod i zaključak?

S7/K: Pa jesmo, uvod, mislim, imali smo konkretno temu pluća, pa smo tu rekli šta je to, a zaključak je bio „kraj” i „smajlic”! Ha, ha...

Zaključak je, generalno posmatrano, bio ređe uvršten u izlaganja studenata, mada je uočljiva činjenica da je daleko češće prisutan kod kandidata iz eksperimentalne grupe. Tako je, recimo, zaključak imalo osmoro izlagača iz eksperimentalne grupe, a njih troje iz kontrolne. Analiza transkripata intervjua pokazuje da su dve strategije dominantne prilikom njegove izrade. To su kognitivna strategija **sumiranja** i metakognitivna strategija **obraćanja pažnje**, koju smo već pominjali u prethodnom delu. Kao razlog za korišćenje strategije sumiranja, kandidatkinja iz eksperimentalne grupe navodi svrhu ovog zadatka, tj. objašnjava da je time želela da pruži priliku ostalim kolegama da bolje zapamte izloženu temu. Tako u ovom slučaju nailazimo ponovo na metakognitivnu strategiju **prepoznavanja cilja zadatka**. Evo njenih reči:

Primer 20:

Istraživač: A u zaključku ste sumirale sve?

S10/E: Pa da, da još jednom pobrojimo te moždinske nerve, pa smo smatrale da je bolje da samo kažemo ovo o simpatičkom sistemu, jer se nadovezuje odmah. Da se ponovi i da se lakše zapamti... Jer cilj je da se nauči nešto iz tuđih prezentacija, jer sve su to teme koje ćemo imati za ispit...

Što se tiče strategije obraćanja pažnje, i u ovom slučaju ispitanici navode da zaključkom žele da istaknu nešto zanimljivo i privuku pažnju slušalaca. Tako, govoreći na temu “koža”, kandidati iz eksperimentalne grupe u zaključku prave presek i objašnjavaju odnos čoveka prema koži kroz razvoj društva. U intervjuu kasnije oni to ovako objašnjavaju:

Primer 21:

Istraživač: Dobro, šta ste imali na kraju?

S7/E: Hm, nekako uvek, taj zaključak, hm, treba da bude, hm, neka interakcija... I tako i ovde, da napravimo neku poentu, šta je čovek iz toga izvuko, šta uništava, stavlja po strani, a možda bi moglo da se radi drugačije... jer, koža, manje-više, to je nekako opšta tema, i oni to mogu da pročitaju, ali kada se sete ove prezentacije, setiće je se najverovatnije po tome. Dobro je ostaviti tako neki pečat...

Konačno, još jedna kognitivna strategija koja se odnosi na ovu kategoriju jeste **upotreba formula i obrazaca**. Ovde se pre svega misli na upotrebu kohezivnih izraza kojima se pojašnjava odnos i veza između delova izlaganja i najavljuju delovi koji slede. Ovu strategiju je pomenio vrlo mali broj ispitanika, tačnije dvoje njih, i to oboje iz eksperimentalne grupe. Zanimljivo je da se ovi studenti, objašnjavajući dati postupak, direktno pozivaju na nastavu engleskog jezika i navode kako su o tome vodili računa zbog toga što im je na date izraze skrenuta pažnja na časovima jezika. Ovim, zapravo, ispitanici otvoreno i jasno potvrđuju da je došlo do **transfera** učenja. Evo primera:

Primer 22:

Istraživač: Kako ste povezivale delove prezentacije?

S3/E: Pa, trudile smo se... recimo zaključak, nekako, imali smo dosta tih reči koje ste nam Vi dali, a sad nismo znali kako to da kažemo na drugi način, tu smo ponovile sve na drugi način... da, i te reči za povezivanje, mada nismo imali dosta teksta, baš da prezentacija ne bude suvoparna, ali opet... te reči... nekako ih nismo imali dosta, nekako je bilo raznovrsnije na engleskom...

Primer 23:

Istraživač: Dobro, imale ste uvod i zaključak?

S10/E: Da, da svakako... Videli smo da mnogi to nisu imali. Čak su neki odmah na prvom slajdu počeli da ređaju, kao teze, bez toga da prvi slajd bude sam naziv prezentacije i imena autora. I zaključak niko nema, nego se odjednom prekine, i onda oni moraju da kažu to je to, zato što mi ne znamo da je to kraj. A kod nas se to znalo. I... ne objašnjavaju prelaze, kad prelaze s jedne teme na drugu, i zato je bolje da na početku kažemo kakav je tok izlaganja.

Istraživač: Sad ste pomenule te prelaze. Jeste li vi vodile računa o tome dok ste se pripremale?

S10/E: Pa da, to nam je ostalo od Vas. I to smo sad primenili... Dogovorile smo se otprilike kako da uvedemo novu temu. Ja sam, na primer, tu u beleškama, stavila nekoliko uvodnih rečenica, čisto da ono, me podsete dok budem izlagala da napomenem da je to sad nova tema. I onda smo se, ovaj, međusobno dogovarale. Ja sam njoj pokazala svoje, ona meni moje, čisto da zna kako će to izgledati.

U prethodnom primeru, pored jasnog pominjanja transfera formula i obrazaca, prisutno je i otvoreno upućivanje na realizaciju transfera u još jednom delu organizacije izlaganja – uvodu i zaključku. To se vidi i u rečima drugih kandidata iz eksperimentalne grupe, o čemu svedoči i naredni primer:

Primer 24:

Istraživač: Aha. Dobro, e sad, kad ste to sve detaljno prošle, onda je to trebalo nekako sve uobličiti u priču. Kako ste to uradile?

S3/E: Pa, pomoglo nam je prethodno iskustvo... mislim, što se tiče strukture rada, i slika, i uopšte da teksta ne bude previše... da, da ne bi zaspali baš ljudi, ha,ha... da ne bude ni previše dugo ni previše kratko, da bude zanimljivo na neki način, i da kažemo sve činjenice bitne.

Istraživač: Kažete, prethodno iskustvo vam je pomoglo oko strukture. U kom smislu?

S3/E: Pa uvod, to samo, razrada i zaključak, eto, oko zaključka, recimo. Ja sam se setila odmah pa sam se potrudila da poboljšam taj zaključak... ha, ha... To ste mi Vi rekli, pa sam se sad potrudila da bude zaključak ha, ha, ha... To se baš vidi... ti svi koji su kod Vas imali, imaju zaključke. Ovi ostali ... ni ne skontaju ljudi da je sad kraj.

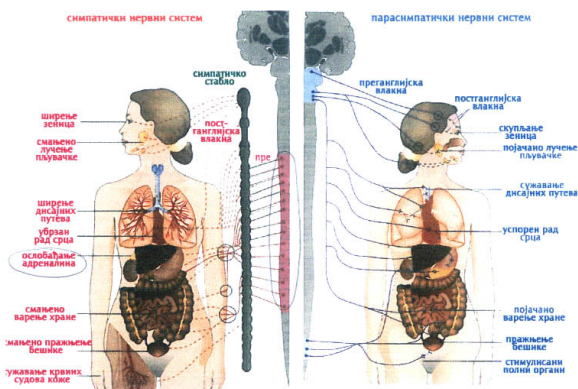
Analizom beležaka ove kandidatkinje zaista se jasno uočava upotreba datih vezivnih izraza i obrazaca. Ono što je očigledno jeste da su ovi izrazi dopisani rukom tokom faze pripreme i uvežbavanja govora, dakle – kada je sadržinski već sve u izlaganju bilo uklopljeno. U beleškama ostalih ispitanika ovi izrazi nisu uočeni.

Slika 3: Upotreba formula i obrazaca kod studentkinje iz eksperimentalne grupe

*do se vratimo sada na drugi periferni nervni sistem
Tajna je biti svesni svih delova HS, a ja tu vam nešto kažem
reči o ANS*

AUTONOMNI – VEGETATIVNI – NERVENI SISTEM

Autonomni nervni sistem je deo perifernog nervnog sistema koji reguliše funkcije unutrašnjih organa. Deluje samostalno, autonomno, nesvesno, najčešće putem visceralnih refleksa, jer nezavisno od naše „volje“ kontroliše rad glatkih mišića unutrašnjih organa, žlezda i srčanog mišića. Ima široku inervacionu oblast; inerviše crevni kanal, pigmentne ćelije, urogenitalne organe, srce i krvne sudove, žlezde, unutrašnje mišiće oka i kože, kao i neke respiratorne organe.



Autonomni nervni sistem obuhvata centre u kičmenoj moždini, moždanom stablu i hipotalamusu. Čelijska tela senzitivnih neurona autonomnog sistema nalaze se u spinalnim ganglijama, kao i u ganglijama dorzalnih glavenih nerava. Motorna komponenta autonomnog sistema je, međutim, u morfološkom pogledu složenija u odnosu na senzitivnu komponentu i zato se često autonomni sistem izjednačava samo sa ovom svojom komponentom.

Ovaj sistem brzo ostvaruje svoje efekte. Za tri sekunde može da poveća broj otkucaja srca sa 70 na 150, za deset sekundi može da poviši krvni pritisak dva puta, za nekoliko sekundi da pojača znojenje, i upravo te brze reakcije otkriva poligraf – detektor laži.

Autonomni sistem Amniota je strukturno i funkcionalno podeljen na parasimpatički i simpatički sistem, dve komponente istog sistema sa pretežno suprotnim funkcijama. Drugim rečima, kada je jedan aktiviran, drugom je smanjena aktivnost i obrnuto.

sada ćemo vratiti temu o simpatičkom i parasimpatičkom sistemu

PARASIMPATIČKI I SIMPATIČKI NERVENI SISTEM

zapravo, Parasimpatički sistem se za centralni nervni sistem vezuje u glavenoj i krstačnoj oblasti, dok simpatički sistem uspostavlja vezu sa centralnim nervnim sistemom u grudnom i slabinskom regionu. Visceralni organi, barem većina njih, u ovom slučaju imaju dvojni inervaciju. Izuzetak su, barem kod sisara, nadbubrežna žlezda, periferni krvni sudovi i znojne žlezde koji imaju samo simpatičku inervaciju.

Zajedničko za oba sistema, i simpatički i parasimpatički, jeste da se sastoje od ganglija, preganglijskih i postganglijskih nervnih ćelija. Ono što ih anatomske razlikuje je položaj tela nervnih ćelija, a samim tim i ganglija. Tela svih simpatičkih preganglijskih nervnih ćelija smeštena su u lateralnim (bočnim) delovima sive mase kičmene moždine u segmentima T1-L2. Simpatička vlakna iz segmenta T1 inervišu glavu (pogotovo delove oka,

*naoko se naša tema odnosi samo na simpatički HS
međutim je jasno da je ovo deo bez kojeg ne možemo
možemo, s obzirom da su i parasimpatički vezani*

Sumiranjem rezultata kvalitativnih podataka možemo zaključiti sledeće u vezi sa načinom organizacije izlaganja studenata. U odlučivanju o redosledu odabranih informacija studenti iz obe grupe se u većini slučajeva služe deduktivnim rezonovanjem i spram opštih pravila određuju tok izlaganja. U nešto ređem broju slučajeva studenti iz eksperimentalne grupe se služe i strategijom rekombinovanja. Deduktivno rezonovanje je prisutno i prilikom izrade uvodnog dela izlaganja, koriste ga ispitanici obe grupe, dok za izradu zaključka studenti koriste strategiju sumiranja ili metakognitivnu strategiju obraćanja pažnje, pri čemu su ove daleko prisutnije u eksperimentalnoj grupi. U ovoj grupi je zabeležena i strategija upotrebe formula i obrazaca radi boljeg povezivanja delova prezentacije i objašnjavanja veza između informacija. Sve u svemu, ispitanici u eksperimentalnoj grupi koriste i u ovoj kategoriji širi spektar kognitivnih strategija, a kod njih su ponovo zabeležene metakognitivne strategije uočene i u prethodnoj kategoriji.

Kvantitativna analiza podataka koji se odnose na organizaciju izlaganja upućuje na relativno visok kvalitet ovog segmenta izlaganja, budući da se raspon ocena kreće od 4,22 do 5,00. Pa ipak, rezultati ove kategorije ukazuju na opštu prednost eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu, što potvrđuje i prisustvo statistički značajne razlike. Ova prednost je vidljiva u svim segmentima date kategorije, a najuočljivija je u upotrebi efektnog zaključka. I rezultati standardne devijacije ukazuju na veću kompaktnost ocena zabeleženih kod eksperimentalne grupe. Rezultati se mogu videti u narednoj tabeli:

Tabela 22: Uspeh ispitanika u organizaciji izlaganja

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Jasna i logička organizacija	4,77	5,00
Dobar i efektna uvod	4,55	4,81
Dobar i efektna zaključak	4,22	4,72
Jasan prelazak na novu tačku	4,88	5,00

Prosečna ocena za kategoriju (X)	4,60	4,88
Standardna devijacija (SD)	0,59	0,38
Značajnost (Z)	-2,402	
p	0,016	

Ako ovde predstavljene rezultate dovedemo u vezu sa prethodno iznetim zaključcima kvalitativne analize, možemo konstatovati da eksperimentalna grupa beleži prednost kako po broju upotrebljavanih strategija, o čemu svedoče kvalitativni podaci, tako i po opštem uspehu iskazanom ocenama profesora. I u pogledu upotrebe zaključka dolazimo do slične konstatacije: eksperimentalna grupa raspolaže većim dijapazonom kognitivnih i metakognitivnih strategija, i ujedno pokazuje najizrazitiju prednost u oceni ovog segmenta izlaganja.

5.4.6.3. Vizuelna sredstva

Budući da su sva izlaganja ispitanika uključivala upotrebu računara i da su bila urađena u programu Pauerpoint, analiza ovog dela je prvenstveno usmerena ka vizuelnim sredstvima u tzv. formi slajdova koji su bili zastupljeni u čitavom toku prezentacija. Pažnja je stoga usmerena na odabir i organizaciju ovako predstavljenih sadržaja i efekat koji je njihovom upotrebom postignut. Zbog same činjenice da su vizuelna sredstva ove vrste bila stopostotno prisutna u izlaganjima, svi ispitanici i iz jedne i iz druge grupe svedoče o korišćenju kognitivne strategije **upotrebe i stvaranja slika**, a zajedno sa njom konstatovana je i strategija **korišćenja različitih izvora**. O važnosti upotrebe vizuelnih slika govore naredne reči ispitanika iz eksperimentalne i kontrolne grupe:

Primer 25:

Istraživač: Dobro... A kakva vizuelna sredstva ste koristili?

S9/E: Pa mi smo fotografijama pokušale da što više privučemo pažnju, u stvari, fotografije su, ha, dominirale u našoj prezentaciji. Teksta je bilo malo, i mislim da je to mnogo bolje za auditorijum, zato što ja prva kad vidim onako dosta teksta, to mi se ne sviđa baš preterano, više volim da slušam, i da dok slušam da mi neko pokaže na toj slici

gde se nalazi taj i taj deo, i zašto je to baš tako, i to je meni, nekako, drži mi pažnju...

Istraživač: Znači, slikama. Odakle su te slike?

S9/E: To su slike sa interneta, ali videli smo da je i profesorica stavila u skriptu tu od nekih, pa smo se time rukovodili...

Primer 26:

S4/K: Pa razmišljao sam o tome da ipak slajd treba da bude malo šaren i tako to, mislim, ipak mi studenti obraćamo pažnju na to... i to sam primetio, čim je neki video, odmah privuče pažnju, to sa, mislim, video sam da neki profesori, koji su tako malo monotoni, kad ubace video, to odmah privuče. To me je zato navelo, da stavim taj video.

Istraživač: U kom delu je bio video?

S4/K: Funkcija, građa, tu pred kraj...

U ovim odlomcima koji svedoče o važnosti vizuelnih efekata u izlaganjima možemo uočiti još jednu strategiju, a to je metakognitivna strategija **usmeravanja pažnje**, tj. namera da se posebna pažnja posveti vizuelnim sredstvima ne bi li se tako privukla pažnja slušalaca i bolje objasnio sadržaj. Ova strategija je, da podsetimo, već uočena u prethodne dve kategorije, ali samo kod studenata iz eksperimentalne grupe, a sada je prvi put srećemo i u kontrolnoj grupi. Ispitanik u kontrolnoj grupi ovu strategiju, kako vidimo, koristi na osnovu prethodno uočenog iskustva sa predavanja (te tako deduktivnim rezonovanjem dolazi do gore navedenog zaključka o efektu video-zapisa).

Što se tiče strategije oslanjanja na različite izvore, ona je kao i u slučaju prve kategorije, ovde masovno prisutna i javlja se kao propratna strategija uz već pomenutu strategiju korišćenja i stvaranja slika. I dok se većina ispitanika oslanja na korišćenje već postojećih slika pretraživanjem izvora, pri čemu je najčešći izvor upotreba interneta (ovo se može videti iz primera br. 24), u manjem broju slučajeva, i to samo kod eksperimentalne grupe, ispitanici sami kreiraju slike, usled nedostatka već gotovih:

Primer 27:

Istraživač: Aha, jeste li onda pretraživale literaturu dosta?

S2/E: Da, otišle smo na internet, pa u biblioteku, i našle dosta teksta, ali je falilo slika. Jer drugo je to kad ti samo izdeklamuješ deset na-

ziva kostiju, a drugo kad pokažeš gde se tačno nalaze... pa smo onda pokušale same da nacrtamo, i bojile smo... Bile bi možda lepše da je sve bilo originalno, da se sve kosti vide...

Kod druge kandidatkinje pak, u sličnoj situaciji, dakle u nedostatku gotovih slika, dolazi do upotrebe **kompensatornih strategija**, kao u sledećem primeru:

Primer 28:

Istraživač: Šta vam je bilo najteže tokom pripreme?

S5/E: Pa, slike su nam pravile poteškoće, pošto ih za tu temu bukvalno nema... pa smo onda morale da stavimo sliku žabe dok pričamo o cirkularnim tokovima... Da, to je bilo malo bezveze, tekst, sistem, sistem, pa onda žaba – puf!

Istraživač: Što se tiče ostalih sadržaja na slajdovima, kako ste to rešile?

S5/E: Pa, stavile smo one reči koje asociraju na tu temu, taj pasus... I vodile smo računa o bojama, kontrastu... i... gledale smo da ne bude prenatrpano...

Pored same upotrebe slika, vizuelna sredstva su u ovom slučaju podrazumevala i slajdove sa informacijama u vidu teksta. Objašnjavajući način na koji su odlučivali o izboru ovih sadržaja, veliki deo ispitanika, i iz jedne i iz druge grupe, navodi da su informacije na slajdovima birane tako da služe kao vodič kroz izlaganje i podsetnik o čemu u datom delu treba govoriti. Ovde možemo uočiti prisustvo metakognitivne strategije **selektivne pažnje**, koja podrazumeva biranje, odnosno usredsređivanje na posebne delove ili pojmove u izlaganju. Evo primera kako se o tome izjašnjava jedan predstavnik iz eksperimentalne i jedan iz kontrolne grupe:

Primer 29:

Istraživač: Da, vi ste se osvrtni na publici, šta Vam je onda bio vodič?

S11/E: Slajdovi. Da, ja samo pogledam u slajd i onda, mada, u suštini, znali smo mi već kako ide, ali to je bio vodič. Bude, naravno, to potrebno, jer kad treba nastaviti dalje, dovoljna je ta neka tezica da podseti kako da nastavimo dalje.

Istraživač: Jeste li o tome vodile računa kad ste pravile slajdove?

S11/E: Jesmo. Vobile smo računa da te teze, u suštini, budu vodič. Bilo je, u suštini, stvari koje smo pričale iz glave, jer ne može sve da stoji napisano i ne bi imalo smisla.

Primer 30:

Istraživač: A što se tiče količine informacija, šta je ono što ste stavljale na slajdove?

S6/K: Hm, ono što smo mi smatrali da je bitno, ili ono što nismo mogli da zapamtimo... Ono sve što smo, kako da nas vodi tekst, po tezama, da se prisetimo šta treba da pričamo...

U poslednjem primeru vidimo da je princip selekcije sadržaja zasnovan na jednom vrlo praktičnom razlogu – uključiti ono što je bilo teško zapamtiti. Kod ostalih kandidata iz obe grupe princip selekcije je podrazumevao raznolike kognitivne strategije: **ključna reč**, **sumiranje**, **isticanje** i **grupisanje**. Slede primeri za svaku od ove četiri strategije po navedenom redosledu:

Primer 31:

Istraživač: Što se tiče samih slajdova, kako ste tu izdvajale informacije koje ćete staviti?

S13/E: Pa u suštini, najviše smo stavljale tezice koje bi nas onako asocirale šta da pričamo, onako, e ne sad da zapucamo... ha, ha... Stavimo neku ključnu reč, i slike, jer je obično lakše pričati uz slike, jer vidimo šta je, a obično smo izdvajale tu neku reč. A onda taj tekst oko nje, to se prisetimo, jer nije to nešto što se uči napamet, nego sa razumevanjem...

Primer 32:

S2/K: ...i ništa, kad smo to ukucali u Vordu, onda smo počeli da pravimo prezentaciju, i pošto se tu sad pominju razne familije, rodovi i vrste, onda smo sa interneta skidali slike, i ništa, to je to, onda smo počeli da pravimo prezentaciju.

Istraživač: Dobro, kako ste onda radile, jeste li tu bukvalno kopirale delove iz tog sređenog teksta na slajdove?

S2/K: Ne, nismo, ne, nego smo samo po tezama samo stavljali osnovne stvari iz celog materijala, znači da nam ta teza bude samo podset-

nik šta ćemo tu ispričati... mislim, ako je sad, osnovna građa zuba, nabrojim samo delove koji su tu, i onda kažem gde se koji deo nalazi...

Primer 33:

S5/K: Kada smo našli sve to što nam treba, onda smo, ovaj, onda smo napisali redosled, ovaj, po kome ćemo pričati, ovaj, i onda smo, ovaj, obeležili šta ćemo staviti na slajdove, a šta ćemo pričati.

Istraživač: E sad, čime ste se tu rukovodile?

S5/K: Pa neke bitnije stvari, njih smo pisali... recimo, ako je škržni luk, stavili smo to kao glavnu temu, a onda smo o njemu pričali... A neke važnije rečenice smo cele pisali... podele, koje su najbitnije aorte, arterije... i tako...

Primer 34:

S8/E: Da, pošto je malo teško kičmenicu samo izdvojiti kao sliku, onda smo stavili ceo skeletni sistem organizama i uzeli smo još i, znači, bukvalno žive primerke nekih podgrupa organizama kako bismo pokazali, znači, njihov morfološki izgled i zašto je, na primer, kičmenica drugačije građena, i po načinu kretanja ili tako, u suštini, podelili smo u podgrupe da bude preglednije... I tu smo onda sve nabrajali, opisivali svaki taj region i stavljali dosta brojki, zato što se ovde najviše uglavnom radi o brojkama i... o pršljenovima koji imaju konkretno ime, tako da, morali smo dosta toga da stavimo...

Konačno, strategija koja je u ovoj kategoriji uočena samo kod eksperimentalne grupe jeste **upotreba formula i obrazaca**, tj. korišćenje izraza kojima se direktno upućuje na vizuelna sredstva i jasno pokazuje na koji deo slike se informacija odnosi. Govoreći o tome, ispitanici se pozivaju na transfer iz nastave engleskog jezika, što se može videti iz narednog odlomka intervjua:

Primer 35:

Istraživač: Kažete, prethodno iskustvo vam je pomoglo oko strukture. U kom smislu?

S3/E: ...Pa što se tiče činjenica, rasporeda, da idemo, znači, strukturalno kako treba, da ne prelećemo s jedne teme na drugu, da pričamo o jednoj temi do kraja, pa o drugoj, da ih povezujemo... Da, i što se tiče pokazivanja, recimo, ljudi bolje prate kad se tačno pokaže štapom, nego kad se samo priča, i kad nema slika... nekako je prazno.

Primer 36:

Istraživač: ...A mislite da vam je to iskustvo nešto olakšalo sada?

S9/E: Pa jeste, da, definitivno. Sad smo već znale šta treba da uradimo, kako treba da izgleda prezentacija, da tu ne treba da bude puno teksta, jer smo videli da to nije zanimljivo, da studenti ne slušaju, ... da treba slika, snimaka, da objasnimo na slici šta je šta... mi smo dok smo pričale pokazivale gde je to jer... meni je to bitno, ako mi neko ispriča šta je... kanal, da ja to vidim gde je to... Meni je to tako lakše, i tokom učenja, lakše zapamtim kad vidim tačno gde se to nalazi...

Prisustvo ove strategije uočava se i u analiziranim beleškama studenata. Tako, na primer, na narednoj slici možemo videti tabelarno prikazane informacije u istom obliku kako su prikazane na slajdu, dok u pozadini uočavamo rukom ispisane dodatne komentare:

Slika 4: Izgled 1 slajda iz prezentacije kandidatkinje iz eksperimentalne grupe sa obeleženim komentarima

case
pregledaj: da u tabele koje prikazuje

U sledećoj tabeli je prikazano dejstvo simpatičkog nervnog sistema na pojedine organe:

<u>Organ</u>	<u>Dejstvo simpatičkog nervnog sistema</u>
<i>okl. kao 1. i 2. i 3.</i> zenica oka	proširuje (midrijaza)
cilijarni mišić	blaga relaksacija (gledanje na daljinu)
<u>žlezde</u>	<i>svaki u svom</i> vazokonstrikcija krvnih sudova, blaga sekrecija
znojenje	obilno znojenje (holinergična vlakna)
krvni sudovi	vazokonstrikcija (suženje) preko $\alpha 1$ receptora <i>gde se odobrava</i> <i>krvni tonus i cirkulacija</i>
srce	povišena frekvencija; pojačana snaga, ubrzano sprovođenje električnih impulsa; pojačana nadražljivost
srčane (koronarne) arterije	preko α receptora suženje, preko $\beta 2$ receptora blago proširenje
<i>u ordu pravi u go</i> <i>uafeno gicajim u go</i> pluća i bronhije	proširenje (bronhodilatacija)
crevo	smanjena peristaltika i tonus, pojačan tonus mišića sfinktera
jetra	otpuštanje glukoze, razlaganje glikogena
žučna kesa i kanali	relaksacija, <i>jer se creva dopreže</i> <i>krvne</i>
bubrezi	smanjeno izlučivanje mokraće
mokraćna bešika	relaksacija
penis	ejakulacija
metabolizam	povećan; povećana koncentracija glukoze i masti u krvi
lučenje srži nadbubrežne žlezde	povećano
mentalna aktivnost	povećana
skeletni mišići	povećana snaga
masno tkivo	razgradnja masti (lipoliza)

uig. uig
na samoj prezentaciji
krvne
Zaključak: *Stimulacijom simpatičkog sistema ubrzavaju se somatičke aktivnosti, a usporavaju digestivni procesi. Nasuprot tome, stimulacijom parasimpatičkog sistema dolazi do konzervacije energije u telu, što se postiže ubrzanjem digestivnih procesa i smanjenjem somatičkih aktivnosti. Delovanjem parasimpatičkog i simpatičkog sistema vrši se regulacija unutrašnje sredine u uslovima promena spoljašnje sredine.*

skladi na klanje!

izmiš

održavanje i održavanje
konvulzije

Uzevši u obzir sve navedeno u ovom delu, možemo izvesti nekoliko važnih konstatacija. Kao prvo, repertoar strategija kojima se studenti u ovom slučaju služe izuzetno je velik, veći nego u ostalim kategorijama. Drugo, u ovoj kategoriji po prvi put do sada uočavamo prisustvo metakognitivnih strategija i kod kontrolne grupe. Konačno, strategija upotrebe formula i obrazaca koja se odnosi na konkretno upućivanje na vizuelna sredstva u izlaganju registrovana je samo kod eksperimentalne grupe, pri čemu je ona, kako sami studenti navode, direktan rezultat transfera iz nastave engleskog jezika.

Analiza evaluacije profesora u segmentu koji se odnosi na upotrebu vizuelnih sredstava upućuje na izuzetnu uspešnost svih kandidata. Naime, oba parametra iz ove kategorije, a to su izbor vizuelnih sredstava i lakoća njihovog praćenja, ocenjena su gotovo stopostotno najvišom ocenom. Rezultati u vidu srednje ocene ukazuju na to da su grupe ujednačene, a to potvrđuje i odsustvo statistički značajne razlike:

Tabela 23: Uspeh ispitanika u pogledu vizuelnih sredstava u izlaganjima

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Izbor i upotreba su efektni	4,88	5,00
Mogu se pratiti sa lakoćom	5,00	5,00

Prosečna ocena za kategoriju (X)	4,94	5,00
Standardna devijacija (SD)	0,23	0,00
Značajnost (Z)	0,269	
p	0,778	

U prilog ovim rezultatima idu i mnogobrojni komentari dati u rubrici otvorenog tipa gde se ističu dobre strane izlaganja. Naime, opaske poput „Efektnе slike”, „Jako dobre slike” i „Efektan film” mogu se naći u evaluaciji izlaganja i jedne i druge grupe ispitanika.

Ukoliko ove rezultate dovedemo u vezu sa predstavljenom kvalitativnom analizom, možemo konstatovati da postoji korelacija između upotrebe velikog spektra kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja i kvaliteta usmenog izlaganja, što se reflektuje kod svih ispitanika u ovom istraživanju.

5.4.6.4. Način izlaganja

U ovoj kategoriji najuočljivija strategija kod obe grupe studenata jeste **formalno vežbanje**. Ovo je, kako se može zaključiti iz intervjua, podrazumevalo uvežbavanje celog izlaganja, dakle – kompletnu probu sa partnerom, ili pak uvežbavanje samo svog dela izlaganja. Drugopomenuti način je uočen u manjem broju slučajeva, tačnije u tri slučaja, i to samo u kontrolnoj grupi. Evo jednog primera:

Primer 37:

Istraživač: Jeste li uvežbavali sa koleginicom?

S4/K: Ne. Ona je bila tu dok sam ja pravio prezentaciju i onda sam joj samo dao njen deo, prezentaciju, i onda je ona uvežbala na osnovu slajdova...

U slučaju eksperimentalne grupe, pak, prilikom objašnjavanja načina zajedničkog uvežbavanja možemo uočiti prisustvo dveju metakognitivnih strategija - **samonadgledanja**, odnosno uočavanja propusta i pogrešaka, i **samoevaluacije**, tj. lične procene kvaliteta uvežbavane verzije. Slede primeri koji to ilustruju:

Primer 38:

Istraživač: Dobro, što se tiče samog uvežbavanja, jeste li to isprobavale?

S3/E: Jesmo... kod kuće, kad smo vežbale kući, imale smo tekst, pa dok jedna priča, druga ispravlja, i podseća šta zaboravi da kaže... tako nekoliko puta, dok to ne ispadne kako treba...

Primer 39:

S7/E: ...Čisto, recimo, da, hm, vežbali smo to izlaganje, jer treba definisati u glavu šta, kako, jer imam utisak da to sve znam, al' ipak treba to srediti u nekoj priči.

Istraživač: Znači, pravili ste generalnu probu?

S7/E: Jesmo... I vidi se baš razlika između prvog, drugog i trećeg puta, sve tečnije i tečnije... I da bude bez zamuckivanja, to baš onako ružno zvuči...

Analiza načina izlaganja može uključiti i neke jezičke elemente, prvenstveno adekvatan stil izražavanja i korišćenje stručnih termina, kod kojih je važno postići razumljivost u izlaganju. Komentarišući ove aspekte izlaganja, pojedini ispitanici iz kontrolne grupe navode da su stil izlaganja prilagođavali spram sebe, tj. tako da njima samima bude lakše pamćenje i reprodukovanje. Evo jednog primera:

Primer 40:

S2/K: U suštini, u svakoj knjizi je isto opisano samo malo drugačijim rečima, pa smo mi to svele na naš jezik, da nama bude lakše...

Istraživač: A da li ste razmišljali o tome kakvom vrstom jezika to posle treba ispričati?

S2/K: Pa tako da ispričam da ja razumem... E sad, ti stručni nazivi, svaki ima svoje objašnjenje, i tako to mi rešavamo...

Slično obrazloženje daju i studenti iz eksperimentalne grupe, ali kod njih uočavamo da je razlog prilagođavanja stila postizanje boljeg razumevanja kod auditorijuma, pri čemu vidimo da ovi studenti razmišljaju o samoj svrsi zadatka izlaganja. Tako do izražaja ponovo dolazi metakognitivna strategija **prepoznavanja cilja zadatka**, uočena i u prethodnim kategorijama kod eksperimentalne grupe.

Primer 41:

Istraživač: Al', to ste vi sve pronašle u literaturi? Kako ste sad od silnih tih rečenica odlučile šta da stavite?

S10/E: Pa ono što je nama bilo jasno i što smo razumele, to smo stavljale, a ono što ni nama nije bilo jasno, nismo stavljale, jer kako ćemo nekome da objasnimo, kad ni mi ne razumemo...

U drugom slučaju možemo primetiti da se radi što uspešnije realizacije cilja zadatka ispitanici služe i strategijama **prevođenja** i **elaboracije**, odnosno oslanjanja na ranije stečeno znanje iz struke:

Primer 42:

Istraživač: Što se tiče jezika, jeste li tu na nešto posebno obraćali pažnju?

S2/E: Pa na latinske nazive, jer je naše bilo najviše nabranje, ne mogu reći da je tu bilo puno priče, više smo pokazivali gde je to, kako se spaja.

Istraživač: Jesu li vam ti stručni termini bili skroz novi?

S2/E: Pa jesu, mada smo mi išle u srednju medicinsku školu, pa nam je deo toga već bio poznat, ali smo se trudili zbog drugih da svaki deo prevedemo i da pokažemo na šemi raspored, da vide gde se to nalazi, prevodili smo, mislim, čona, i tako to, da što bolje pokažemo...

O tome da su vodili računa da stručni termini budu dobro objašnjeni i njihovi latinski nazivi budu prevedeni na srpski svedoče i stranice iz pisanih beležaka studenata. U narednom primeru podvučeni su prevodi i objašnjenja stručnih termina na latinskom:

Slika 5: Prevod i objašnjenje stručnih latinskih termina u izlaganju kandidatkinje iz eksperimentalne grupe

Dowodna vlakna svih ovih snopova završavaju se u kori malog mozga, koja pored ostalog sadrži i jedan sloj specijalnih krupnih nervnih ćelija – Purkinjeve ćelije.

Raspored sive i bele mase je obrnut u odnosu na kičmenu i produženu moždinu. Siva površinska masa malog mozga je uvećana zahvaljujući nastanku dubokih i složenih nabora, a središnji deo bele nervne mase

zalazi u prostore sive mase i ima oblik razgranatog drveta, čineći tzv. „drvo života“ (arbor vitae).

Najslabije razvijen mali mozak pokazuje ciklostome, takođe je slabo razvijen i kod udozemaca i mnogih reptila. Kod većine riba dobrih plivača kao što su hrskavičave ribe, mali mozak razrasta i brazdama biva podeljen u režnjeve koji se nazivaju aurikule – auriculae cerebelli.

Razmere su mu još veće kod nekih gmizavaca, a pogotovo kod ptica i sisara. Na površini

srednjeg dela malog mozga ptica i sisara uočavaju se poprečni nabori koji čine središnji rezanj zvani crvuljak (vermis), a sa strane

vermisa su dva mala režnja folioli.

Kod sisara se razlikuju i bočni režnjevi označeni kao hemifere malog mozga

(hemisphaerae cerebelli) ili neocerebellum, kao i ventralno zadebljanje na granici prema produženoj moždini, tzv. Varolijev most.

Na kraju predstavljanja kvalitativne analize rezultata iz ove kategorije možemo izvesti nekoliko zaključaka u vezi sa korišćenjem kognitivnih strategija. Kao prvo, u ovoj kategoriji dominira kognitivna strategija formalnog uvežbavanja. U kombinaciji sa njom, kod eksperimentalne grupe uočavamo i dve metakognitivne strategije, samonadgledanje i samoevaluaciju. Pored

njih, prisutna je još jedna, već pominjana metakognitivna strategija, a to je prepoznavanje cilja zadatka. Stoga možemo zaključiti da u okviru ove kategorije ispitanici u eksperimentalnoj grupi koriste veći broj strategija, pri čemu se posebno izdvaja prisustvo određenih metakognitivnih strategija koje nisu uočene kod kandidata iz kontrolne grupe.

Što se tiče kvantitativnih podataka, prosečne ocene za ovu kategoriju, prikazane dole u Tabeli 24, upućuju na nekoliko opštih zapažanja. Najpre možemo reći da eksperimentalna grupa pokazuje visok kvalitet u pogledu svih ocenjenih parametara. Neznatno odstupanje vidljivo je jedino u segmentu davanja objašnjenja stručnih termina. Što se kontrolne grupe tiče, u poređenju sa eksperimentalnom, očučavamo odstupanja u svim zastupljenim parametrima u ovoj kategoriji. Razlika između prosečnih ocena je statistički značajna i to na nivou $p < 0,001$, a vrednosti standardne devijacije ukazuju na veću šarolikost ocena u kontrolnoj grupi:

Tabela 24: Uspeh ispitanika u pogledu načina izlaganja

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Adekvatan stil	4,33	4,90
Zadovoljavajuća upotreba stručnih termina	4,55	5,00
Objašnjenje stručnih termina	4,44	4,81
Pogled ka publici	4,44	4,90
Prosečna ocena za kategoriju (X)	4,44	4,90
Standardna devijacija (SD)	0,77	0,32
Značajnost (Z)	-3,202	
p	0,001	

Komentari profesora u delu evaluacije sa pitanjima otvorenog tipa koji glase „Nije u potpunosti na akademskom nivou” i „Kandidatkinja nije

tačno izgovarala stručne termine” dodatno ukazuju na poteškoće ispitanika iz kontrolne grupe u vezi sa korišćenjem primerenog stila javnog izlaganja i pravilne terminologije. Upoređivanjem sa kvalitativnim rezultatima možemo konstatovati da eksperimentalna grupa, koja koristi širi spektar kognitivnih, a naročito metakognitivnih strategija u ovom segmentu izlaganja, ujedno pokazuje i bolje kvantitativne rezultate u evaluaciji predmetnog nastavnika.

5.4.7. Kritički osvrt na rezultate druge faze istraživanja

U ovom delu osvrnućemo se поблиže na prethodno predstavljene rezultate i pokušati da ih što detaljnije protumačimo i dovedemo u vezu sa postavljenim ciljevima ovog istraživanja. U tom smislu, diskusija će najpre podrazumevati upoređivanje i tumačenje i kvalitativnih i kvantitativnih rezultata za izdvojene četiri kategorije izlaganja, nakon čega će biti dat osvrt na celokupno izvršavanje zadatka usmenog izlaganja iz predmeta Uporedna anatomija i sistematika hordata i povučene paralele sa programom uvežbavanja veštine usmenog izlaganja u nastavi engleskog jezika.

Uvidom u rezultate kvalitativne analize za sva četiri segmenta izlaganja možemo izdvojiti uočene strategije kod obe grupe ispitanika. Tako, što se tiče prve kategorije, sadržaja izlaganja, repertoar strategija po stepenu učestalosti možemo videti u narednoj tabeli:

Tabela 25: Uočene strategije u vezi sa sadržajem izlaganja po stepenu učestalosti

Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
(1) Oslanjanje na različite izvore	(1) Oslanjanje na različite izvore
(2) Prevođenje	(2) Hvatanje beležaka – izrada plana
(3) Hvatanje beležaka	(3) Elaboracija
	(4) Usmeravanje pažnje ⁵¹
	(5) Prepoznavanje cilja zadatka ⁵²

⁵¹ Metakognitivna strategija.

⁵² Metakognitivna strategija.

Kako se može videti iz priložene tabele, najučestalija strategija kod obe grupe ispitanika jeste oslanjanje na izvore. Ovo svakako jeste očekivani postupak u pripremi izlaganja, a možemo ga povezati i sa činjenicom da su studenti dobili jasnu instrukciju da treba da koriste dodatnu literaturu, kao i to koji udžbenici se preporučuju. Pored toga, vrlo kratke informacije za pojedine teme sadržane u skriptima koja predstavljaju osnovnu literaturu iz ovog predmeta neminovno upućuju studente na traženje drugih izvora. Ono što je za ovo istraživanje zanimljivo jeste upotreba ostalih uočenih strategija, gde kod eksperimentalne grupe primećujemo zastupljenost izvesnih strategija koje su bile obuhvaćene zadacima u nastavi engleskog jezika. Najuočljiviji primer za to jeste upotreba kognitivne strategije hvatanja beležaka u formi izrade opšteg plana izlaganja, koja je, da podsetimo, u programu vežbi iz nastave engleskog podrazumevala uočavanje i isticanje centralne ideje izlaganja i osnovnih tačaka. Za razliku od kontrolne grupe, gde se ova strategija najređe koristi, ispitanici u eksperimentalnoj grupi je znatno češće primenjuju. I ocene profesora pokazuju da najveće odstupanje između grupa ispitanika, premda ne toliko izrazito, postoji upravo u jasnom i konciznom iskazivanju glavnih ideja izlaganja, gde kontrolna grupa beleži nešto slabiji rezultat (4,55 je prosečna ocena kontrolne grupe naspram 5,00 u eksperimentalnoj grupi). Ovo se svakako može dovesti u vezu sa načinom rada eksperimentalne grupe u prethodnoj fazi istraživanja. Zanimljiva je, takođe, i činjenica da kod eksperimentalne grupe uočavamo i dve metakognitivne strategije koje nisu prisutne kod kontrolne grupe. I njihovo prisustvo možemo dovesti u vezu sa nastavom engleskog jezika. Naime, strategija obraćanja pažnje, kroz koju studenti nastoje da sadržajem privuku što veću pažnju auditorijuma, može se dovesti u vezu sa vežbama u kojima je eksperimentalna grupa imala konkretne zadatke da za određene teme obezbedi što zanimljivije i atraktivnije činjenice i primere. I konačno, razmišljanje o cilju zadatka izlaganja jeste jedan od koraka koji je bio zastupljen među prvim zadacima sa kojima su se ispitanici iz eksperimentalne grupe susreli i koje su rešavali u nastavi engleskog jezika.

Pregledom rezultata druge kategorije, kategorije organizacije izlaganja, takođe uočavamo prisustvo većeg broja strategija kod eksperimentalne grupe. Tabelarno prikazani podaci iz kvalitativne analize izgledaju ovako:

Tabela 26: Uočene strategije u vezi sa organizacijom izlaganja po stepenu učestalosti

Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
(1) Deduktivno rezonovanje	(1) Deduktivno rezonovanje
(2) Sumiranje	(2) Sumiranje
(3) Usmeravanje pažnje ⁵³	(3) Rekombinovanje
	(4) Usmeravanje pažnje ⁵⁴
	(5) Prepoznavanje cilja zadatka ⁵⁵
	(6) Upotreba formula i obrazaca

Kao što se može videti, najzastupljenija strategija ovde jeste kognitivna strategija deduktivnog rezonovanja, koja je uočena kod obe grupe ispitanika prilikom utvrđivanja redosleda glavnih ideja. Gotovo svi ispitanici navode da osnovnu strukturu izlaganja formiraju na opštim principima evolutivnog razvoja. Dominacija date strategije u ovom slučaju, međutim, verovatno je podstaknuta ne samo logičkim rezonovanjem i oslanjanjem na poznata pravila struke kod samih kandidata, već i činjenicom da je ovo uobičajeni način izlaganja i u literaturi posvećenoj datoj problematici iz ovog predmeta, o čemu svedoče, kako smo videli, i reči samih kandidata tokom intervjua. Za naše istraživanje, pak, interesantna je činjenica da kod eksperimentalne grupe dolazi do izražaja veći broj strategija, od kojih je većina bila zastupljena i u nastavi engleskog jezika. Tako, kod ovih ispitanika, naročito pri izradi uvodnog dela i zaključka, dominiraju postupci uvežbavani i u zadacima na engleskom jeziku: uključivanje zanimljivih podataka na početku izlaganja radi privlačenja pažnje ili davanje pregleda strukture cele prezentacije, sažimanje najvažnijih informacija u završnom delu, ili pak uključivanje nekih efektnih delova za kraj. Svi ovi elementi opisani tokom intervjua realizovani su korišćenjem kognitivne strategije sumiranja, ali i čestim pozivanjem na metakognitivne strategije usmeravanja pažnje slušalaca i razmišljanja o cilju zadatka izlaganja – omogućiti publici da što lakše razume predstavljeno gradivo. Metakognitivna strategija usmeravanja

⁵³ Metakognitivna strategija.

⁵⁴ Metakognitivna strategija.

⁵⁵ Metakognitivna strategija.

pažnje auditorijuma uočena je i kod kandidata u kontrolnoj grupi, ali u manjem broju. Ovi kandidati su to uglavnom realizovali emitovanjem video zapisa zanimljive sadržine u završnom delu izlaganja, što je činilo neku vrstu zaključka. Objašnjavajući zašto su to uradili, predstavnici kontrolne grupe navode da su na prethodnim predavanjima uočili da takvi sadržaji privlače pažnju, dok se pojedini ispitanici iz eksperimentalne grupe pozivaju na iskustvo u nastavi engleskog jezika, čime direktno upućuju na transfer učenja. I rezultati evaluacije profesora upravo pokazuju da je prednost eksperimentalne u odnosu na kontrolnu grupu, iako prisutna u svim stavkama, ipak najizrazitija u segmentu uključivanja dobrog i efektnog zaključka. Kvantitativni rezultati, međutim, u pogledu jasnog povezivanja iskazanih ideja ne upućuju na postojanje većih poteškoća ni kod jedne ni kod druge grupe, budući da su ocene u ovom segmentu izuzetno visoke – 5,00 za eksperimentalnu i 4,88 za kontrolnu grupu. Iz kvalitativnih pak rezultata, gde je strategija upotrebe formula i obrazaca u ovom segmentu jedino vidljiva kod ispitanika u eksperimentalnoj grupi, treba očekivati da je razlika u ocenama dveju grupa upečatljivija. Ovo bi se eventualno moglo dovesti u vezu sa činjenicom da izlaganje na maternjem jeziku, kao u ovom slučaju, ne predstavlja veći problem za kandidate u pogledu upotrebe ovih izraza nego što je to slučaj u izlaganju na stranom jeziku. Otuda se predstavnici eksperimentalne grupe, poučeni iskustvom izlaganja na engleskom jeziku, možda neopravdano više oslanjaju na ovu strategiju nego što je to zaista potrebno.

U trećoj kategoriji, upotrebi vizuelnih sredstava u izlaganjima, rezultati i kvalitativne i kvantitativne analize, kako se to može primetiti, ukazuju na ujednačenost eksperimentalne i kontrolne grupe. Repertoar strategija je popriličan u oba slučaja, a rezultati evaluacije upućuju na postizanje maksimalnih rezultata u ovom delu izlaganja. U narednoj tabeli možemo sagledati kojim se sve strategijama studenti služe u ovom slučaju:

Tabela 27: Uočene strategije u upotrebi vizuelnih sredstava po stepenu učestalosti

Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
(1) Upotreba i kreiranje slika	(1) Upotreba i kreiranje slika
(2) Oslanjanje na izvore	(2) Oslanjanje na izvore

(3) Obraćanje pažnje ⁵⁶	(3) Obraćanje pažnje ⁵⁷
(4) Metod ključne reči	(4) Metod ključne reči
(5) Sumiranje	(5) Sumiranje
(6) Isticanje	(6) Isticanje
	(7) Grupisanje
	(8) Upotreba formula i obrazaca

Znatno veći repertoar strategija zabeležen u kontrolnoj grupi u odnosu na prethodne dve kategorije po svemu sudeći utiče i na kvantitativne rezultate, te tako kontrolna grupa prvi put beleži ujednačenost sa eksperimentalnom. U ovoj grupi je, takođe prvi put, uočljiva i metakognitivna strategija obraćanja pažnje, koju smo do sada sretali kod eksperimentalne grupe. Prisustvo ove strategije kod ispitanika u toj grupi već smo protumačili uticajem nastave engleskog jezika u kojoj se o načinima privlačenja pažnje auditorijuma dosta govorilo i vežbalo. Iz kvalitativnih podataka sada vidimo da studenti u kontrolnoj grupi ovu strategiju koriste na osnovu ličnog iskustva sa predavanja gde uočavaju da vizuelni efekti po pravilu odmah privlače pažnju slušalaca. Oslanjanje na dotadašnje iskustvo sa predavanja, uključujući tu svakako i izlaganja na engleskom jeziku, verovatno da utiče i na generalno veliki repertoar strategija koje koristi kontrolna grupa. Naime, zbog svog moćnog efekta, vizuelna sredstva su sama po sebi upečatljiva i ostavljaju duži utisak na slušaoce, te to može podstaći studente da slične efekte upotrebe u kasnijim izlaganjima. Konačno, strategija upotrebe formula i obrazaca, uočena i u ovom delu kod eksperimentalne grupe, kao i u prethodnoj kategoriji, očigledno da ne utiče na kvantitativne rezultate u pogledu postignuća studenata.

U poslednjoj od četiri kategorije, načinu izlaganja, kvalitativna analiza rezultata ponovo ukazuje na prisustvo većeg broja strategija u eksperimentalnoj grupi:

⁵⁶ Metakognitivna strategija.

⁵⁷ Metakognitivna strategija.

Tabela 28: Uočene strategije u vezi sa načinom izlaganja po stepenu učestalosti

Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
(1) Formalno vežbanje	(1) Formalno vežbanje
	(2) Samonadgledanje ⁵⁸
	(3) Samoevaluacija ⁵⁹
	(4) Prepoznavanje cilja zadatka ⁶⁰

Ono što je posebno zanimljivo u ovom slučaju jeste činjenica da se razlika između grupa zasniva, zapravo, na metakognitivnim strategijama kojih, kako vidimo, kod kontrolne grupe nema. Razlog za to možemo ponovo potražiti u uticaju nastave engleskog jezika. Zajednička evaluacija urađenog zadatka, kao i grupna diskusija, kritika i opšti komentari sačinjavali su redovnu proceduru na svakom od časova posvećenih razvijanju veštine usmenog izlaganja, što svakako podstiče postupke samonadgledanja i samoevaluacije. Što se tiče rezultata evaluacije, izvesna prednost eksperimentalne grupe u svim segmentima ove kategorije može se i ovaj put povezati sa većim repertoarom korišćenih strategija.

Kada je reč o celokupnim rezultatima ove faze istraživanja, analizom kvalitativnih podataka uočavamo da eksperimentalna grupa u odnosu na kontrolnu raspolaže obimnijim repertoarom kognitivnih, a naročito metakognitivnih strategija. Ovo je uočeno u svim kategorijama osim u kategoriji „Vizuelna sredstava”, u kojoj ispitanici iz jedne i iz druge grupe koriste podjednako bogat dijapazon pomenutih strategija. U pogledu kvantitativnih podataka, kao što smo već napomenuli, eksperimentalna grupa opet u izvesnoj meri prednjači u odnosu na kontrolnu u svim segmentima, osim ponovo u delu „Vizuelna sredstva”, gde je uspeh ovih grupa praktično izjednačen. Iz ovoga, dakle, možemo videti podudarnost kvalitativne i kvantitativne analize, jer obe ukazuju na opštu prednost eksperimentalne grupe u tri kategorije, dok je u četvrtom slučaju evidentna izjednačenost grupa. Uočena podudarnost zastupljenih vrsta analize svakako da doprinosi učvršćivanju pouzdanosti i validnosti čitavog metodološkog postupka primenjenog u ovoj fazi istraživanja.

⁵⁸ Metakognitivna strategija.

⁵⁹ Metakognitivna strategija.

⁶⁰ Metakognitivna strategija.

Ako bismo sumirali rezultate kvalitativne analize u svim kategorijama, ukupan repertoar strategija kojima se služe ispitanici u ovom istraživanju izgleda ovako:

Tabela 29: Ukupan repertoar strategija obe grupe ispitanika

Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
(1) Oslanjanje na izvore	(1) Oslanjanje na izvore
(2) Deduktivno rezonovanje	(2) Deduktivno rezonovanje
(3) Upotreba i kreiranje slika	(3) Upotreba i kreiranje slika
(4) Formalno vežbanje	(4) Formalno vežbanje
(5) Obraćanje pažnje ⁶¹	(5) Obraćanje pažnje ⁶²
(6) Prevođenje	(6) Prevođenje
(7) Metod ključne reči	(7) Metod ključne reči
(8) Isticanje	(8) Isticanje
(9) Sumiranje	(9) Sumiranje
	(10) Prepoznavanje cilja zadatka ⁶³
	(11) Elaboracija
	(12) Rekombinovanje
	(13) Grupisanje
	(14) Upotreba formula i obrazaca
	(15) Samonadgledanje ⁶⁴
	(16) Samoevaluacija ⁶⁵

Kao što se već na prvi pogled može uočiti, broj strategija kojima raspolaže eksperimentalna grupa je gotovo dvostruko veći u odnosu na kontrolnu grupu.

⁶¹ Metakognitivna strategija.

⁶² Metakognitivna strategija.

⁶³ Metakognitivna strategija.

⁶⁴ Metakognitivna strategija.

⁶⁵ Metakognitivna strategija.

Ukupni rezultati evaluacije iskazani kvantitativnim podacima, a na osnovu zaključenih ocena koje je formirao predmetni profesor, izgledaju ovako:

Tabela 30: Ukupni rezultati ocena izlaganja obe grupe ispitanika

	Kontrolna grupa	Eksperimentalna grupa
Broj izlaganja sa ocenom 6	-	-
Broj izlaganja sa ocenom 7	-	-
Broj izlaganja sa ocenom 8	2	-
Broj izlaganja sa ocenom 9	3	1
Broj izlaganja sa ocenom 10	4	10
Prosečna ocena izlaganja	9,22	9,90
Standardna devijacija	0,83	0,30

Iz date tabele možemo videti da, opšte uzevši, obe grupe ispitanika pokazuju odličan kvalitet izlaganja budući da je prosečna ocena u oba slučaja viša od 9. No, ono što je isto tako evidentno jeste da eksperimentalna grupa prednjači u odnosu na kontrolnu. Ove rezultate možemo dovesti u vezu sa rezultatima kvalitativne analize, tj. uočenim strategijama. Naime, kako smo to ranije pomenuli, u literaturi iz primenjene lingvistike česti su navodi da veći broj strategija karakteriše uspešnog učenika i doprinosi boljem kvalitetu izvršavanja jezičkog zadatka, tj. boljoj jezičkoj kompetenciji (Carrell 1989; Cohen 1998; Gu i Johnson 1996; Naiman i dr. 1978; O'Malley i Chamot 1990; Radić-Bojanić 2010; Vandergrift 1997, 2003; Vann i Abraham 1990). Tako i u ovom slučaju, visoke ocene obeju grupa možemo povezati sa uočenim repertoarom kognitivnih i metakognitivnih strategija koje ispitanici koriste. Isto tako, prednost eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu možemo pripisati upravo širem i bogatijem spektru strategija

koji, kako smo videli, ova grupa studenata poseduje. Iz tog razloga možemo reći da su dobijeni rezultati u ovom delu istraživanja u skladu sa aktuelnom literaturom iz primenjene lingvistike.

Drugo pitanje u odnosu na koje je potrebno protumačiti dobijene rezultate, a koje proizilazi iz postavljenog cilja istraživanja, tiče se transfera strategija učenja i u ovom slučaju podrazumeva relaciju „nastava engleskog jezika – izlaganje u okviru stručnog predmeta.” Analizirajući kvalitativne rezultate za pojedinačne segmente usmenog izlaganja, već smo istakli da jedan deo uočenih strategija kod obe grupe možemo pripisati instrukcijama koje su studenti dobili na početku nastave (oslanjanje na izvore, korišćenje slika), jedan deo je uslovljen prirodom materije koja se izučava u okviru ovog predmeta i na isti način je predstavljena u stručnoj literaturi (deduktivno rezonovanje), a jedan deo jeste rezultat iskustva sa prethodnih predavanja (usmeravanje pažnje auditorijuma), uključujući tu i izlaganje u okviru nastave engleskog jezika (isticanje, metod ključne reči, obraćanje pažnje). Od strategija koje su uočene samo kod eksperimentalne grupe, velika većina se odnosi na postupke i način rada zastupljen u nastavi engleskog jezika za ovu grupu: prepoznavanje glavnih ideja u cilju izrade beležaka kao plana izlaganja, utvrđivanje logičkog redosleda osnovnih tačaka koje proizilaze iz glavnih ideja postupkom rekombinovanja ili grupisanja, obraćanje pažnje na uvodni deo i zaključak, sumiranje, prilagođavanje teme i sadržaja izlaganja datoj situaciji i cilju zadatka, evaluacija urađenog zadatka, korišćenje kohezivnih izraza za povezivanje delova izlaganja. Na osnovu ove sličnosti postupaka, kao i činjenice da oni nisu uočeni kod kandidata kontrolne grupe, mogli bismo reći da su dobrim delom uslovljeni uvežbavanim postupcima u nastavi jezika. Zanimljivo je, međutim, istaći da u intervjuima za veliki deo ovih postupaka ispitanici ne pominju direktno da su oni rezultat transfera iz nastave engleskog, već ih opisuju spontano i nesvesno kao postupke u fazi pripreme izlaganja. Jedini slučaj kada se studenti iz eksperimentalne grupe direktno pozivaju na transfer iz nastave engleskog jezika jeste korišćenje strategija za izradu uvoda i zaključka (obraćanje pažnje, izrada beležaka u vidu plana izlaganja, sumiranje), kao i strategija upotrebe formula i obrazaca koji se u ovom slučaju odnose na kohezivna sredstva. Ovaj podatak je zanimljivo protumačiti u svetlu rezultata dobijenih u prvoj fazi istraživanja, gde su kao najproblematičniji segmenti izlaganja na engleskom jeziku upravo bili pomenuti delovi. Stiče se utisak da su poteškoće

koje su ispitanici imali sa pojedinim delovima izlaganja na engleskom jeziku sada uticale na to da se pažnja svesno usmeri na strategije vezane za te delove, pa je i svest o realizovanom transferu u ovim primerima najupečatljivija. Ova konstatacija u skladu je sa navodima iz stručne literature (James 2006a), po kojima subjektivni doživljaj težine postavljenog zadatka utiče na primenjivanje prethodno stečenog znanja i veština u novim situacijama. Što se kontrolne grupe tiče, uticaj iskustva izlaganja na engleskom jeziku nije toliko vidljiv na kognitivnom nivou, koliko na afektivnom, u smislu sticanja veće sigurnosti i samopouzdanja u javnom izlaganju. Ovaj faktor je u intervjuima uočen kod gotovo svih ispitanika, ali budući da je predmet istraživanja prvenstveno transfer kognitivnih i metakognitivnih strategija, dati rezultati i zapažanja u vezi sa afektivnim faktorima nisu uključeni u detaljniju analizu i razmatranje.

Konačno, rezultati ovog dela istraživanja pokazuju da eksperimentalna grupa koristi i znatno veći broj metakognitivnih strategija od kontrolne. Da podsetimo, u istraživanju koje opisuju Harris i Grenfell (2004), upravo metakognitivna dimenzija se pokazala kao osnova za bolju realizaciju transfera strategija na nove zadatke. Posmatrano iz tog ugla, možemo konstatovati da i u ovom istraživanju prisustvo većeg broja metakognitivnih strategija ide u prilog ne samo postizanju boljih rezultata eksperimentalne grupe, već i efikasnijoj realizaciji transfera učenja.

5.5. Rekapitulacija

Rezultati dobijeni u obe faze predstavljenog empirijskog istraživanja potvrđuju sve hipoteze postavljene pred početak rada sa ispitanicima. Kao prvo, posebno koncipiran program za uvežbavanje veštine usmenog izlaganja studenata doprineo je većem kvalitetu izlaganja u okviru univerzitetske nastave engleskog jezika, što potvrđuju znatno bolji rezultati zabeleženi među ispitanicima eksperimentalne grupe koji su pratili pomenuti program. Dalje, pomenuti program je indirektno doprineo i boljem kvalitetu usmenih izlaganja na maternjem jeziku studenata, o čemu svedoče rezultati druge faze istraživanja. Ovi rezultati, kako smo videli u prethodnom odeljku, ukazuju i na to da su se određene strategije razvijane u nastavi engleskog jezika prenele na obavljanje zadatka usmenog izlaganja i van domena ove nastave,

čime je ujedno potvrđena realizacija transfera strategija iz stranog na maternji jezik. Svi rezultati dobijeni u ovom istraživanju upućuju na izvesne zaključke i pružaju pedagoške implikacije u vezi sa univerzitetskom nastavom stranog jezika. O ovome govori naredno, i ujedno poslednje poglavlje ove monografije.

6. ZAVRŠNA RAZMATRANJA

U ovom poglavlju osvrnućemo se najpre na celokupne rezultate zabeležene u obe faze ispitivanja (odeljak 6.1), potom ćemo izvući osnovne zaključke koji iz dobijenih rezultata proizilaze (odeljak 6.2), da bismo, konačno, ukazali na implikacije predstavljenog istraživanja u našoj nastavnoj praksi (odeljak 6.3).

6.1. Pregled rezultata istraživanja

Empirijsko istraživanje opisano u ovoj monografiji sprovedeno je u dve faze. U prvoj fazi, koja je ispitivala uspešnost posebno koncipiranog programa za razvijanje veštine usmenog izlaganja u nastavi engleskog jezika, ispitanici koji su pratili taj program ostvarili su znatno bolje rezultate u kvalitetu izlaganja na engleskom jeziku u odnosu na kolege koje nisu pratile takav način rada. Bolji rezultati eksperimentalne grupe ispitanika potvrđeni su statistički značajnom razlikom na nivou $p < 0,05$ primenom Man-Vitnijevog U-testa. Statistički značajna razlika potvrđena je ne samo između ocena za celokupno izlaganje, već i u svakom od ocenjivanih parametara. U obe grupe ispitanika najniže postignute ocene, mada statistički značajno različite, zabeležene su kod parametara koji se odnose na organizaciju izlaganja – jasan i efektan zaključak i upotreba kohezivnih sredstava kojima se povezuju pojedinačni delovi. Ovo su, kako se pokazalo, elementi s kojima su ispitanici imali najviše poteškoća u pripremi i za vreme samog izlaganja.

U drugoj fazi istraživanja sprovedenoj u narednom semestru ispitivan je uticaj pomenutog programa iz nastave engleskog jezika na izlaganja koja su ispitanici pripremali za potrebe jednog stručnog predmeta. Pažnja je bila usmerena na upotrebu kognitivnih i metakognitivnih strategija koje se mogu pripisati načinu rada zastupljenom u prethodnoj fazi istraživanja. Kvantitativni rezultati u vidu ocena predmetnog nastavnika pokazali su da su bolja izlaganja imali studenti koji su tokom nastave engleskog jezika

pratili navedeni program. Ti podaci dovedeni su u vezu sa rezultatima kvalitativne analize transkripata intervju a i beležaka koji govore da pomenuti studenti raspolažu većim i raznovrsnijim repertoarom kognitivnih, a naročito metakognitivnih strategija, u odnosu na kolege koje nisu pratile program za razvijanje veštine izlaganja u prethodnoj fazi istraživanja. Veliki deo uočenih strategija odnosi se upravo na način rada i postupke primenjivane u programu nastave engleskog jezika, poput utvrđivanja osnovnih ideja i izrade plana izlaganja, obraćanja pažnje na uvodni deo i zaključak, izraza za povezivanje delova izlaganja, sumiranja, evaluacije urađenog zadatka i sl. Korelacija između kvantitativnih i kvalitativnih rezultata druge faze istraživanja stoga upućuje na to da je upotreba raznovrsnih strategija, podstaknuta načinom rada iz prethodne faze, doprinela boljem kvalitetu izlaganja na maternjem jeziku u okviru stručnog predmeta u daljem toku studija, odnosno da je došlo do pojave transfera učenja. Kvantitativna analiza takođe govori da su studenti posebnu pažnju pridavali onim elementima koji su im u prethodnoj fazi prouzrokovali najviše poteškoća, što sugerise da težina zadatka intenzivira pojavu transfera učenja. Svi ovi navodi u skladu su sa podacima u literaturi iz oblasti primenjene lingvistike (Bankowski 2010; Currie 1999; Dyke Ford 2004; James 2006a, 2008, 2009, 2010; Leki 1995; Leki i Carson 1994, 199; Spack 1997; Storch i Tapper 2009), te tako na osnovu predstavljenih rezultata možemo izvesti određene zaključke.

6.2. Zaključci istraživanja

Rezultati sprovedenog istraživanja ukazuju na nekoliko važnih zaključaka. Prvo, prednost eksperimentalne grupe u prvoj fazi ispitivanja govori da je primenjeni program doprineo boljem razvijanju veštine usmenog izlaganja. Koncept programa koji se u datim uslovima pokazao uspešnim podrazumeva poseban pristup zadatku usmenog izlaganja kroz postupke koji podstiču aktivno učešće i kritičko razmišljanje u rešavanju postavljenih zadataka. Takav kognitivno podsticajan pristup doprinosi razvijanju niza strategija ove vrste. Istovremeno, kritički osvrt na urađeni zadatak i ostvareni napredak, kao i analiziranje svrhe i postignutog efekta u datom izlaganju, što je takođe bilo obuhvaćeno ovim programom, podsticajan je način za razvijanje metakognitivnih strategija. Zbog svega ovoga, rezultati koje

je postigla eksperimentalna grupa navode na zaključak da se veština usmenog izlaganja u nastavi engleskog jezika može znatno unaprediti pristupom koji podrazumeva uvežbavanje niza strategija kognitivne i metakognitivne prirode (Cohen 1998). Konačno, na osnovu rezultata prve faze, možemo zaključiti i to da su potvrđene dve od hipoteza postavljenih na početku istraživanja: da će primenjeni program doprineti boljem kvalitetu izlaganja studenata na engleskom jeziku i da će grupa sa kojom se bude radilo po tom programu biti uspešnija.

Naredni zaključak koji se može izvesti tiče se druge faze istraživanja. Kvantitativni rezultati pokazali su da su studenti koji su pratili gore pomenuti program bili uspešniji i u izlaganjima na maternjem jeziku u okviru stručnog predmeta, dok je rezultatima kvalitativne analize skrenuta pažnja na znatno veći broj kognitivnih i metakognitivnih strategija kod ovih studenata. Važno je napomenuti da je veliki broj tih strategija identičan postupcima koji su bili zastupljeni u radu sa eksperimentalnom grupom tokom prve faze ispitivanja. Takav široki spektar korišćenih strategija nije uočen kod ispitanika u kontrolnoj grupi, što navodi na zaključak da je način rada u nastavi engleskog jezika uticao kasnije na pripremu i način izlaganja u okviru stručnog predmeta (Harris i Grenfell 2004). Drugim rečima, možemo zaključiti da je došlo do transfera učenja na relaciji „veština usmenog izlaganja u nastavi engleskog jezika – izlaganje na maternjem jeziku u okviru stručnog predmeta”. Ovim su ujedno potvrđene i preostale dve hipoteze s početka istraživanja: da će primenjeni program uticati na bolji kvalitet izlaganja pripremanih u daljem toku studija i da će određeni postupci uvežbavani u nastavi engleskog jezika kasnije biti preneti na obavljanje zadatka usmenog izlaganja i u drugim situacijama.

Konačno, rezultati druge faze istraživanja ukazali su na još jednu zanimljivu činjenicu: uočeni transfer pokazao se naročito vidljivim u onim elementima usmenog izlaganja kod kojih su ispitanici tokom prethodnog iskustva imali najviše poteškoća. To zapravo ukazuje na činjenicu da je realizacija transfera učenja dobrim delom uslovljena težinom prethodno obavljenog zadatka i uložnim trudom.

Na kraju, imajući u vidu relativno slabu zastupljenost ispitivanja pojave transfera strategija u literaturi iz oblasti primenjene lingvistike, možemo zaključiti da dobijeni rezultati doprinose boljem razumevanju i proučavanju ovog fenomena u okviru nastave jezika.

Rezultati predstavljenog istraživanja i izvedeni zaključci ukazuju na određene implikacije u našoj nastavnoj praksi. O tome govori naredni i ujedno poslednji deo ove monografije.

6.3. Implikacije istraživanja

Eksperimentalno istraživanje opisano u ovoj monografiji ukazuje na izvesne potrebe vezane za samu nastavnu praksu u nas. Pre svega, istraživanje skreće pažnju na važnost razvijanja veštine usmenog izlaganja u redovnom nastavnom procesu, što kod nas uglavnom nije slučaj. Iako se u poslednje vreme u našoj javnosti sve više govori o ovoj veštini i o tome na koji način je uspešno razviti, sve to još uvek se odigrava van okvira zvaničnog obrazovnog procesa. S tim u vezi, neophodnost davanja većeg prostora ovoj veštini u aktuelnim nastavnim planovima i programima jeste jedna od najvažnijih implikacija predstavljenog istraživanja. Pri tome, ne mislimo samo na planove i programe nastave engleskog i drugih stranih jezika, već i nastave maternjeg jezika, prvenstveno na nivou srednjoškolskog i univerzitetskog obrazovanja.

Pored toga, istraživanjem je skrenuta pažnja i na metodički pristup razvijanju date veštine koji se u ovom slučaju pokazao efikasnim. Takav pristup ne podrazumeva puko nabranje onoga što čini uspešnu prezentaciju, odnosno o čemu treba voditi računa, a šta izbegavati tokom izlaganja, što obično jeste slučaj u aktuelnoj nastavnoj praksi. Postupak opisak u ovom radu podrazumeva kompleksniju koncepciju, u vidu niza aktivnosti kojima se kroz rešavanje različitih zadataka podstiču postupci kritičke analize i razmišljanja o načinu izvršavanja i uspešnosti datih zadataka. Na ovaj način razvija se upotreba različitih vrsta kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja koje, kao što smo videli, ne samo da pospešuju kvalitet obavljanja jezičkog zadatka, već i doprinose realizaciji transfera učenja u kasnijem obavljanju sličnih zadataka.

Posmatrano u širem kontekstu, ovim istraživanjem skrenuta je pažnja i na potrebu boljeg usklađivanja i povezivanja pojedinačnih predmeta koji čine određeni nastavni plan. Ta povezanost bi se ogledala u poređenju i usklađivanju konkretnih nastavnih sadržaja, ciljeva i ishoda učenja koji, kako danas najčešće biva, formalno funkcionišu svaki za sebe, iako u praksi

često dolazi do međusobnog preplitanja i dopunjavanja. U ovom istraživanju prisustvo zadatka usmenog izlaganja u dva krajnje različita nastavna predmeta najbolje ilustruje takvo prožimanje. Saradnja između nastavnika različitih predmeta kroz uočavanje i povezivanje sličnih aktivnosti pružila bi jednu novu dimenziju i time obogatila nastavnu praksu, što bi, mišljenja smo, moglo doprineti efikasnijem izvršavanju zadataka i boljim postignućima učenika.

Na samom kraju, možemo reći da je ovim radom ukazano i na potrebe vezane za sprovođenje istraživanja u oblasti primenjene lingvistike, u prvom redu na dalje izučavanje pojave transfera u upotrebi strategija učenja stranog jezika.

LITERATURA

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review*. 89/4: 369-406.
- Anderson, K., Maclean, J. and Lynch, T. (2004). *Study Speaking – A Course in Spoken English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, N. J. (2005). L2 Learning Strategies. In: E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 755-772.
- Atkinson, D. (1997). A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*. 31/1: 71-89.
- Ballantyne, K., Hughes, K. and Mylonas, A. (2002). Developing Procedures for Implementing Peer Assessment in Large Classes Using an Action Research Process. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 27/5: 427-441.
- Bankowski, E. (2010). Developing Skills for Effective Academic Presentations in EAP. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 22/2: 187-196.
- Barrett, N. E. and Liu, G. Z. (2016). Global Trends and Research Aims for English Academic Oral Presentations: Changes, Challenges and Opportunities for Learning Technology. *Review of Educational Research*. 86/4: 1227-1271.
- Basturkmen, H. (2006). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New York: Routledge.
- Beebe, S. A. and Beebe S. J. (2009). *A Concise Public Speaking Handbook*. Boston: Pearson Education Inc.
- Bhatia, V. K. (2008). Genre Analysis, ESP and Professional Practice. *English for Specific Purposes*. 27: 161-174.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. and Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.

- Biber, D., Conrad, S., Reppen, R., Byrd, P. and Helt, M. (2002). Speaking and Writing in the University: A Multidimensional Comparison. *TESOL Quarterly*. 36/1: 9-48.
- Biber, D. (2006). *University Language: A Corpus-based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bogdanović, V. (2017). *Žanr i metadiskurs u odabranim udžbenicima engleskog jezika struke*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Borg, E. (2003). Key Concepts in ELT-Discourse Community. *ELT Journal*. 57/4: 398-400.
- Boyle, R. (1996). Modelling Oral Presentations. *ELT Journal*. 50/2: 115-126.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Fifth edition. New York: Pearson Longman.
- Bruce, I. (2015). *Theory and Concepts of English for Academic Purposes*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Carkin, S. (2005). English for Academic Purposes. In: Hinkel, E. (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 85-97.
- Carson, J. G. and Longhini, A. (2002). Focusing on Learning Styles and Strategies: A Diary Study in an Immersion Setting. *Language Learning*. 52/2: 401-438.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1/1:14-26. Available at: <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.htm>. Retrieved on: 30 October 2018.
- Chamot, A. U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 25: 112-115.
- Chamot, A. U. and Kupper, L. (1989). Learning Strategies in Foreign Language Instruction. *Foreign Language Annals*. 22/1: 13-24.
- Cheng, W. and Warren, M. (2005). Peer Assessment of Language Proficiency. *Language Testing*, 22/1: 93-121.
- Cheung, Y. L. (2008). Teaching Effective Presentation Skills to ESL/EFL Students. *The Internet TESL Journal*. 14/6. Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Cheung-PresentationSkills.html>. Retrieved on: 30 October 2018.

- Cohen, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.
- Cohen, A. and Aphek, E. (1981). Easifying Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*. 3/2: 221-236.
- Cohen, A. and Brooks-Carson, A. (2001). Research on Direct versus Translated Writing: Students' Strategies and their Results. *The Modern Language Journal*. 85: 169-188.
- Conrad, S. M. (1999). The Importance of Corpus-based Research for Language Teachers. *System*. 27: 1-18.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Crawford-Camicciotoli, B. (2004). Interactive Discourse Structuring in L2 Guest Lectures: Some Insights from a Comparative Corpus-based Study. *Journal of English for Academic Purposes*. 3: 39-54.
- Currie, P. (1999). Transferable Skills: Promoting Student Research. *English for Specific Purposes*. 18/4: 329-345.
- De Grez, L., Valcke, M. and Roozen, I. (2014). How Effective are Self- and Peer-Assessment of Oral Presentation Skills Compared with Teachers' Assessments? *Active Learning in Higher Education*. 13/2: 129-142.
- Detterman, D. K. (1993). The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon. In: D. K. Detterman and R. J. Sternberg (eds.). *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1-24.
- Dudley-Evans T. and St John, M. J. (1998). *Developments in ESP*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (2000). Genre Analysis: A Key to a Theory of ESP? *Ibérica*. 2: 3-11.
- Duff, P. (2010). Language Socialization into Academic Discourse Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*. 30: 169-192.
- Duppenthaler, P. M. (2004). Journal Writing and the Question of Transfer of Skills to Other Types of Writing. *JALT Journal*. 26: 171-188.
- Dyke Ford, J. (2004). Knowledge Transfer Across Disciplines: Tracking Rhetorical Strategies from a Technical Communication Classroom to an Engineering Classroom. *IEEE Transactions on Professional Communication*. 47: 301-315.

- Ehrman, M. and Oxford, R. (1990). Adult Language Learning Styles and Strategies in an Intensive Training Setting. *The Modern Language Journal*. 74/3: 311-327.
- Ehrman, M. E., Leaver, B. L. and Oxford, R.L. (2003). A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning. *System*. 31: 313-330.
- Ellis, N. (1999). Cognitive Approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*. 19: 22-42.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. and Kasper, G. (1984). Pragmatic Knowledge: Rules and Procedures. *Applied Linguistics*. 5/3: 214-225.
- Fernández-Polo, F. J. (2014). The Role of I mean in Conference Presentations by EFL Speakers. *English for Specific Purposes*. 34: 58-67.
- Ferris, D. and Tagg, T. (1996). Academic Listening/Speaking Tasks for ESL Students: Problems, Suggestions and Implications. *TESOL Quarterly*. 30/2: 297-320.
- Franch, P. B. (1998). On Pragmatic Transfer. *Studies in English Language and Linguistics*. 0: 5-20.
- Fraser, B. (1999). What are Discourse Markers? *Journal of Pragmatics*. 31: 931-952.
- Girard, T., Pinar, A. and Trapp, P. (2011). An Exploratory Study of Class Presentations and Peer Evaluations: Do Students Perceive the Benefits? *Academy of Educational Leadership Journal*. 15/1: 77-93.
- Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*. 8/4: 597-607.
- Green, J. M. and Oxford, R. (1995). A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency and Gender. *TESOL Quarterly*. 29/2: 261-297.
- Griffiths, C. (2004). Language Learning Strategies: Theory and Research. Occasional paper 1. *CRIE Research Paper Series*. Available at: http://www.crie.org.nz/research-papers/c_griffiths_op1.pdf. Retrieved on: 30 October 2018.
- Griffiths, C. (2007). Language Learning Strategies: Students' and Teachers' Perceptions. *ELT Journal*. 61/2: 91-99.

- Guion, L. A. (2002). Triangulation: Establishing the Validity of Qualitative Studies. Publication FCS6014. Available at: <https://sites.duke.edu/niou/files/2014/07/W13-Guion-2002-Triangulation-Establishing-the-Validity-of-Qualitative-Research.pdf>. Retrieved on: 30 October 2018.
- Hanrahan S. J. and Issacs, G. (2001). Assessing Self and Peer Assessment: the Students' Views. *Higher Education Research and Development*. 20: 53-70.
- Harris, V. (2007). *Language Learning Strategies Across the Curriculum: Government Policy and School Practice*. Available at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/160889.htm>. Retrieved on: 30 October 2018.
- Harris, V. and Grenfell, M. (2004). Language-learning Strategies: A Case for Cross-curricular Collaboration. *Language Awareness*. 13/2: 116-130.
- Harrison, R. (2006). *New Headway Academic Skills - Level 3*. Soars L. and Soars, J. (eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of Learning: Cognition, Instruction, and Reasoning*. San Diego, CA: Academic Press, Incorporated.
- Hinkel, E. (2003). Adverbial Markers and Tone in L1 and L2 Students' Writing. *Journal of Pragmatics*. 35: 1049-1068.
- Hismanoglu, M. (2000). Language Learning Strategies in Foreign Language Learning and Teaching. *The Internet TESL Journal*. 6/8. Available at: <http://www.iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html>. Retrieved on: 30 October 2018.
- Hood, S. and Forey, G. (2005). Introducing a Conference Paper: Getting Interpersonal with your Audience. *Journal of English for Academic Purposes*. 4: 291-306.
- Hsiao, T. and Oxford, R. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A Confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*. 86/3: 368-383.
- Hurd, S. (2003). Learner Difference in Independent Language Learning Contexts. *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide*. Available at: <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1573#>. Retrieved on: 30 October 2018.
- Hurd, S. and Lewis, T. (eds.). (2008). *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Bristol: Multilingual Matters.

- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (1996). Talking to the Academy: Forms of Hedging in Science Research Articles. *Written Communication*. 13/2: 251-281.
- Hyland, K. (1998). Persuasion and Context: the Pragmatics of Academic Discourse. *Journal of Pragmatics*. 30: 437-455.
- Hyland, K. (2002). Genre: Language, Context and Literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*. 22: 113-135.
- Hyland, K. and Hamp-Lyons, L. (2002). EAP: Issues and Directions. *Journal of English for Academic Purposes*. 1/1: 1-12.
- James, M. A. (2006a). Transfer of learning from a university content-based EAP course. *TESOL Quarterly*. 40: 783-806.
- James, M. A. (2006b). Teaching for transfer in ELT. *The ELT Journal*. 60: 151-159.
- James, M. A. (2008). The influence of perceptions of task similarity/difference on learning transfer in second language writing. *Written Communication*. 25: 76-103.
- James, M. A. (2009). “Far” transfer of learning outcomes from an ESL writing course: Can the gap be bridged? *Journal of Second Language Writing*. 18/2: 69-84.
- James, M. A. (2010). An Investigation of Learning Transfer in English-for-General-Academic-Purposes Writing Instruction. *Journal of Second Language Writing*. 19: 183-206.
- Jenkins, J. (2006). Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*. 40/1: 157-181.
- Jenkins, J. (2009). English as a Lingua Franca: Interpretations and Attitudes. *World Englishes*. 28/2: 200-207.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes – A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaur, K. and Ali, A. M. (2018). Exploring the Genre of Academic Oral Presentations: A Critical Review. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 7/1: 152-162.
- King, J. (2002). Preparing EFL Learners for Oral Presentations, *The Internet TESL Journal*. VIII/3. Available at: <http://iteslj.org/Lessons/King-PublicSpeaking.html>. Retrieved on: 30 October 2018.

- Kinoshita, C. Y. (2003). Integrating Language Learning Strategy Instruction into ESL/EFL Lessons. *The Internet TESL Journal*. 9/4. Available at: <http://www.iteslj.org/Techniques/Kinoshita-Strategy.html>. Retrieved on: 30 October 2018.
- Knežević, Lj. (2004). Razvijanje strategija za uočavanje strukture teksta u okviru nastave čitanja. U: D. Točanac i M. Jovanović (ur.). *Primenjena lingvistika* 5. Novi Sad: Jugoslovensko društvo za primenjenu lingvistiku, Filozofski fakultet u Novom Sadu, 54-58.
- Knežević, Lj. (2009). *English for Specific Academic Purposes: Biology, Ecology and Chemistry*. Novi Sad: Prirodno-matematički fakultet.
- Knežević, Lj. (2011). Veština usmenog izlaganja u nastavi jezika struke – najčešće poteškoće studenata. U: A. Ignjačević, D. Ćorović, N. Janković i M. Belanov (ur.). *Jezik struke: izazovi i perspektive*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, 241-245.
- Knežević Lj. (2012). Kognitivne i metakognitivne strategije u funkciji bolje organizacije usmenih izlaganja studenata. U: B. Radić-Bojanić (ur.). *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 59-72.
- Knežević, Lj. (2013). Efekti razvijanja veštine usmenog izlaganja u okviru nastave engleskog jezika struke. U: N. Silaški i T. Đurović (ur.). *Aktuelne teme engleskog jezika nauke i struke u Srbiji*. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta, 201-212.
- Knežević, Lj. (2014). Razvijanje veštine usmenog izlaganja u nastavi stranog jezika na fakultetu. *Nastava i vaspitanje*. 1: 107-120.
- Knežević, Lj. (2015). Language Learning Strategies for Oral Presentation Skills: Cross-curricular Teaching Perspectives. U: V. Polovina (ur.). *Primenjena lingvistika* 16. Beograd-Novu Sad: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije, Filološki fakultet u Beogradu, Filozofski fakultet u Novom Sadu, 121-130.
- Kristal, D. (1995). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
- Lakić, I. (1999). *Analiza žanra: diskurs jezika struke*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Institut za strane jezike.
- Lam, W. (2006). Gauging the Effects of ESL Oral Communication Strategy Teaching: A Multi-method Approach. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 3/2: 142-157. Available at: <http://www.e-flt.nus.edu.sg/v3n22006/lam.pdf>. Retrieved on: 30 October 2018.

- Lam, W. and Wong, J. (2000). The Effects of Strategy Training on Developing Discussion Skills in an ESL Classroom. *ELT Journal*. 53/3: 245-255.
- Lee, J. J. (2009). Size Matters: An Exploratory Comparison of Small- and Large-Class University Lecture Introductions. *English for Specific Purposes*. 28: 42-57.
- Lee, J. J. and Subtirelu, N. C. (2015). Metadiscourse in the Classroom: A Comparative Analysis of EAP Lessons and University Lectures. *English for Specific Purposes*. 37: 52-62.
- Leki, I. (1995). Coping Strategies of ESL Students in Writing Tasks Across the Curriculum. *TESOL Quarterly*. 29/2: 235-260.
- Leki, I. and Carson, J. G. (1994). Students' Perceptions of EAP Writing Instruction and Writing Needs Across the Disciplines. *TESOL Quarterly*. 28/1: 81-101.
- Leki, I. and Carson, J. G. (1997). 'Completely Different Worlds': EAP and the Writing Experiences of ESL Students in University Courses. *TESOL Quarterly*. 31/1: 39-70.
- Lessard-Clouston, M. (2006). Definitions in Academic Lectures: A Preliminary Report. In: Kline, M. and Anderson, G. (eds.). *Proceedings of the CATESOL State Conference*. Orinda, CA: CATESOL. Available at: https://www.academia.edu/824754/Definitions_in_Academic_Lectures_A_Preliminary_Report. Retrieved on: 30 October 2018.
- Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Little, D. i Perclová, R. (2003). *Evropski jezički portfolio za nastavnike i mentore*. Podgorica: Vlada Republike Crne Gore, Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Liu, D. (2008). Linking Adverbials – An Across-Register Corpus Study and its Implications. *International Journal of Corpus Linguistics*. 13/4: 491-518.
- Magin, D. and Helmore, P. (2001). Peer and Teacher Assessments of Oral Presentation Skills: How reliable are they? *Studies in Higher Education*. 26/3: 287-298.
- Marini, A. and Genereux, R. (1995). The Challenge of Teaching for Transfer. In: A. McKeough, J. Lupart and A. Marini (eds.). *Teaching for Transfer: Fostering Generalization in Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-20.

- Matsuoka, R. (2005). An Analysis of Oral Academic Discourse in Discussions. *Proceedings of the 8th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. 235-246. Available at: https://www.academia.edu/2435115/An_Analysis_of_the_Oral_Academic_Discourse_in_Discussions. Retrieved on: 30 October 2018.
- Mauranen, A. (2003). The Corpus of English as Lingua Franca in Academic Settings. *TESOL Quarterly*. 37/3: 513-527.
- Mauranen, A. (2006). A Rich Domain of ELF: The ELFA Corpus of Academic Discourse. *Nordic Journal of English Studies*. 5/2: 145-159.
- Mauranen, A. (2007). Discourse Reflexivity and International Speakers - How is it Used in English as a Lingua Franca? *Jezik in slovstvo*. 52/3-4: 1-19. Available at: <http://www.jezikinslovstvo.com/pdf/2007-03-04-Razprave-AnnaMauranen-ENG.pdf>. Retrieved on: 30 October 2018.
- Mauranen, A. and Ranta, E. (2008). English as an Academic Lingua Franca – the ELFA Project. *Nordic Journal of English Studies*. 7/3: 199-202.
- Mauranen, A., Hynninen, N., and Ranta, E. (2010). English as an Academic Lingua Franca: The ELFA Project. *English for Specific Purposes*. 29: 183-190.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin P. and Simpson, N. (2004). Peer Assessment in First Year University: How the Students Feel. *Studies in Educational Evaluation*. 30: 135-149.
- Meijer, P. C., Verloop, N. and Beijaard, D. (2002). Multi-Method Triangulation in a Qualitative Study on Teachers' Practical Knowledge: An Attempt to Increase Internal Validity. *Quality & Quantity*. 36: 145-167.
- Mennim, P. (2003). Rehearsed Oral L2 Output and Reactive Focus on Form. *ELT Journal*. 57/2: 130-138.
- Miles, R. (2009). Oral Presentations for English Proficiency Purposes. *Reflections on English Language Teaching*. 8/2: 103-110.
- Morell, T. (2015). International Conference Paper Presentation: A Multimodal Analysis to Determine Effectiveness. *English for Specific Purposes*. 37: 137-150.

- Murphy, J. M. (1991). Oral Communication in TESOL Integrating Speaking, Listening and Pronunciation. *TESOL Quarterly*. 25/1: 51-75.
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H. and Todesco, A. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nakatani, Y. (2005). The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use. *The Modern Language Journal*. 89/1: 76-92.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall International: Hemel Hempstead.
- Nunan, D. (2006). Task-based Language Teaching in the Asia Context: Defining 'Task'. *Asian EFL Journal*. 8/3. Available at: https://www.asian-efl-journal.com/September_2006_EBook_editions.pdf. Retrieved on: 30 October 2018.
- Nyikos, M. and Oxford, R. (1993). A Factor Analytic Study of Language-Learning Strategy Use: Interpretations from Information-Processing Theory and Social Psychology. *The Modern Language Journal*. 77/1: 11-22.
- Odlin, T. (2010). Language Transfer and Cross-Linguistic Studies: Relativism, Universalism and the Native Language. In: Kaplan, R. B. (ed.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 307-317.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human Learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Otoshi, J. and Heffernan, N. (2007). An Analysis of Peer Assessment in EFL College Oral Presentation Classrooms. *The Language Teacher*. 31/11: 3-8.
- Otoshi, J. and Heffernan, N. (2008). Factors Predicting Effective Oral Presentations in EFL Classrooms. *Asian EFL Journal*. 10/1: 65-78.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

- Oxford, R. (1992/1993). Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions. *TESOL Journal*. 2/2: 18-22.
- Oxford, R. (1994). Language Learning Strategies: An Update. *ERIC Digest*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376707.pdf>. Retrieved on: 30 October 2018.
- Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. *GALA*. Available at: <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>. Retrieved on: 30 October 2018.
- Oxford, R. and Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*. 73/3: 291-300.
- Paltridge, B. (2006). *Discourse Analysis: An Introduction*. London: Continuum.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*. 34/5 Part II: 1189-1207.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pavičić-Takač V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pea, R. D. (1987). Socializing the Knowledge Transfer Problem. *International Journal of Educational Research*. 11: 639-663.
- Perkins, D. N. and Salomon, G. (1988). Teaching for Transfer. *Educational Leadership*. 46: 22-32.
- Pho, P. D. (2008). Research Article Abstracts in Applied Linguistics and Educational Technology: A Study of Linguistic Realizations of Rhetorical Structure and Authorial Stance. *Discourse Studies*. 10/2: 231-250.
- Pineda, R. (1999). Poster Sessions: Enhancing Interactive Learning During Student Presentations. *Journal of Management Education*. 23/5: 618-622.
- Povolna, R. (2009). On Contrastive Relations in Spoken Academic Discourse. *Brno Studies in English*. 35/2: 94-105.
- Purpura, J. E. (1999). *Learner Strategy Use and Performance on Language Tests: A Structural Equation Modeling Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Quirk, R. and Greenbaum, S. (1998). *University Grammar of English*. Fifth edition. Harlow: Longman.
- Race, P., Brown, S. and Smith, B. (2005). *500 Tips on Assessment*. London: Routledge Falmer.
- Radić-Bojanić, B. (2010). *Primena pojmovne metafore u usvajanju vokabulara engleskog jezika kao stranog*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. New York: Palgrave Macmillan.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Rodilla, V. (2007). Peer Assessment as an Approach to Judge Group Work: Does it Work? *Edusfarm* 1. Available at: www.publicacions.ub.es/revistes/edusfarm1/documentos/104.pdf. Retrieved on: 30 October 2018.
- Rost, M. and Ross, S. (1991). Learner Use of Strategies in Interaction: Typology and Teachability. *Language Learning*. 41/2: 235-268.
- Rowley-Jolivet, E. (2002). Visual Discourse in Scientific Conference Papers - A Genre-based Study. *English for Specific Purposes*. 21/1: 19-40.
- Rowley-Jolivet, E. (2015). Quantification in Conference Talks and Proceedings Articles in Engineering. *English for Specific Purposes*. 38: 11-22.
- Rowley-Jolivet, E. and Carter-Thomas, S. (2008). The Rhetoric of Conference Paper Introductions: Context. Interaction and Argument. *International Journal of Applied Linguistics*. 15: 45-69.
- Rubin, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly*. 9/1: 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*. 11: 117-131.
- Ruggiero, V. R. (2007). *The Art of Thinking - A Guide to Critical and Creative Thought*. New York: Pearson Education Inc.
- Salager-Meyer, F. (1992). A Text-type and Move Analysis Study of Verb Tense and Modality Distribution in Medical English Abstracts. *English for Specific Purposes*. 11/2: 93-113.

- Salehi, M. and Dalyabar, B. (2014). Self- and Peer Assessment of Oral Presentations: Investigating Correlations and Attitudes. *English for Specific Purposes World*. 42/15: 1-12.
- Sazdovska, J. (2007a). A Three-Phase Discourse Analysis of Student Business Presentations. *WoPaLP*. 1: 54-77.
- Sazdovska, J. (2007b). How are Presentation Skills Taught? In: T. Váradi (ed.). *AlkNyelvDok. I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet: 150-159.
- Seidlhofer, B. (2005). Key Concepts in ELT: English as a Lingua Franca. *ELT Journal*. 59/4: 339-341.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spack, R. (1988). Initiating ESL Students into the Academic Discourse Community: How Far Should We Go? *TESOL Quarterly*. 22: 29-51.
- Spack, R. (1997). The Acquisition of Academic Literacy in a Second Language: A Longitudinal Case Study. *Written Communication*. 14: 3-62.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. P. Allen and B. Harley (eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Storch, N. and Tapper, J. (2009). The Impact of an EAP Course on Postgraduate Writing. *Journal of English for Academic Purposes*. 8: 207-223.
- Sunderland, J. (2004). Why These Data?: Rationales for Data Selection in Doctoral Student Presentations. *Language and Education*. 18/5: 435-455.
- Suomela-Salmi, E. and Dervin, F. (eds.). (2009). *Cross-Linguistic and Cross-Cultural Perspectives of Academic Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Swales, J. (2001). Metatalk in American Academic Talk: The Cases of Point and Thing. *Journal of English Linguistics*. 29/1: 34-54. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00754240122005189>. Retrieved on: 30 October 2018.

- Swales, J. (2003). Is the University a Community of Practice? In: Sarangi, S. and Van Leeuwen, T. (eds.). *Applied Linguistics and Communities of Practice*. London: BAAL & Continuum, 203-216.
- Swales, J. (2004). *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Takeuchi, O. (2003). What Can We Learn from Good Language Learners? A Qualitative Study in the Japanese Foreign Language Context. *System*. 31: 385-392.
- Talmy, S. and Richards, K. (2011). Theorizing Qualitative Research Interviews in Applied Linguistics. *Applied Linguistics*. 32/1: 1-5.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*. 68/3: 249-276.
- Vandergrift, L. (1997). The Comprehension Strategies of Second Language (French) Listeners: A Descriptive Study. *Foreign Language Annals*. 30/3: 387-409.
- Velčić, M. (1987). *Uvod u lingvistiku teksta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Wallace, M. J. (2004). *Study Skills in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webber, P. (2005). Interactive Features in Medical Conference Monologue. *English for Specific Purposes*. 24: 157-181.
- Webster, F. (2002). A Genre Approach to Oral Presentations. *The Internet TESL Journal*. 8/7. Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Webster-OralPresentations.html>. Retrieved on: 30 October 2018.
- Weissberg, B. (1993). The Graduate Seminar: Another Research-Process Genre. *English for Specific Purposes*. 12: 23-35.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied Linguistics*. 19/4: 515-537.
- Wenden, A. L. (2002). Learner Development in Language Learning. *Applied Linguistics*. 23/1: 32-55.
- Wharton, G. (2000). Language learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore. *Language Learning*. 50/2: 203-244.
- Williams, M. and Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers - A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*. 37: 308-328.
- Yamashiro, A. D. and Johnson, J. (1997). Public Speaking in EFL: Elements for Course Design. *The Language Teacher*. 21/4: 13-17.
- Yang, W. (2017). Audioslide Presentations as an Appendant Genre – Key words, Personal Pronouns, Stance and Engagement. *ESP Today*. 5/1: 24-45.
- Yu, S. H. and Cadman, K. (2009). EFL Learners' Connection with Audience in Oral Presentations: The Significance of Frame and Person Markers. *TESOL in Context*. Special Edition. S2: 1-16.
- Yuan, F. and Ellis, R. (2003). The Effects of Pre-Task Planning and On-line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in L2 Monologic Oral Production. *Applied Linguistics*. 24/1: 1-27.
- Zappa-Hollman, S. (2007). Academic Presentations across Post-secondary Contexts: The Discourse Socialization of Non-native English Speakers. *Canadian Modern Language Review*. 63/4: 455-485.
- Zareva, A. (2009). Informational Packaging, Level of Formality, and the Use of Circumstance Adverbials in L1 and L2 Student Academic Presentations. *Journal of English for Academic Purposes*. 8: 55-68.
- Zareva, A. (2011). 'And so that was it': Linking Adverbials in Student Academic Presentations. *RELC Journal*. 42/1: 5-15.
- Zareva, A. (2016). Multi-word verbs in student academic presentations. *Journal of English for Academic Purposes*. 23: 83-98.
- Živković, S. (2015). Introducing Students to the Genre of Presentations for Professional Purposes. *Meditarranean Journal of Social Sciences*. 6/2: 201-207.
- Životić-Vanović, M. (2005). Korak po korak do uspešnog usmenog izlaganja. *Vojnosanitetski preglad*. 62/11: 841-846.

DODATAK 1: OBRASCI ZA EVALUACIJU USMENOG IZLAGANJA U NASTAVI ENGLSKOG KAO STRANOG JEZIKA – PREGLED

PRIMER 1 – Anderson i dr. (2004)

THE PRESENTATION

1 What was the **best aspect** of the presentation?

2 Were you able to follow the presenter's **main points**?

YES WITH DIFFICULTY NO

3 Was the presentation **well-organised**? YES GENERALLY NO

4 Did the presenter show when s/he was **starting a new point**?

YES GENERALLY NO

5 What about the presenter's **visual aids**?

Were they clear? YES GENERALLY NO

Did you have enough time to read the information?

YES NO

Was the print large enough? YES NO

6 Comment on the **speed** of speaking:

TOO FAST TOO SLOW JUST RIGHT

7 Was the presenter's **voice** loud enough?

YES GENERALLY NO

8 Were there any **technical terms** in the presentation that you didn't know?

YES NO

9 Did the speaker **explain** the meaning of those terms?

YES SOME OF THEM NO

10 What about the **quantity** of information?

TOO MUCH TOO LITTLE JUST RIGHT

11 Did the presenter make enough **eye contact** with you?

NO YES

12 Have you any comments on the presenter's **positioning** or **body language**?

13 Did the presenter give a clear **conclusion**?

YES

NO

14 What advice would you give the presenter for her/his next seminar?

PRIMER 2 – Cheng i Warren (2005)

Oral Presentation Assessment Criteria (class)

Assessing your peers is not an easy task. You need to try to be fair and objective. Your assessment scores will only be seen by your teacher.

Use the following scale when assessing your fellow students.

1	2	3	4	5
poor	below average	average	above average	excellent

A Quality of preparation and content

consideration of audience

research of topic

relevance and interest value of topic

structuring of presentation

quality of content

quality and appropriacy of visual aids

evidence of rehearsal

B Quality of delivery

rapport with and sensitivity to audience

use of visual aids

use of eye contact, voice, speed of delivery, gestures, movement

timing and pacing

confidence

handling of questions

clarity and coordination of group delivery

C Language

accuracy and appropriate use of :

- vocabulary

- structures

- register

conciseness

clarity of expression

PRIMER 3 – Mason (1995) u Jordan (1997: 325)

PRESENTATION EVALUATION FORM

NAME OF PRESENTER:

ASSESSED BY:

OVERALL IMPRESSION:

PREPARATION:

CLEAR OBJECTIVE	YES/NO
SPEAKER HAD CONSIDERED THE AUDIENCE	YES/NO
CONTENT – relevant to topic	YES/NO
too much suitable amount	too little

ORGANISATION:

CLEAR, LOGICAL STRUCTURE	YES/NO
GOOD INTRO/LINK TO NEXT SPEAKER/CONC. (depending on position in group)	YES/NO
REFERRED TO QUESTIONS	YES/NO

DELIVERY:

BODY LANGUAGE (mannerisms, posture, positioning, etc) _____

EYE CONTACT	enough	
	shared round audience	YES/NO

VISUAL MATERIALS were there any?	YES/NO
too much on transparencies	YES/NO
positioning OK?	YES/NO
spelling/other errors on transparencies:	YES/NO

VOICE PROJECTION	loud enough?	YES/NO
PACE	too fast fine	too slow
INDEPENDENCE OF NOTES		YES/NO

GRAMMAR & VOCABULARY:

PRONUNCIATION:

PRIMER 4 – Yamashiro i Johnson (1997)

14-Item Rating Sheet

Rater's Name: _____ Class: _____

Student ID Number: _____ Date: ____ / ____ / ____

Speaker's Name: _____

Title/Topic of Speech: _____

Use the following five-point scale:

5 (very good), 4 (good), 3 (okay), 2 (so so), and 1 (needs work).

Voice Control

Projection	5	4	3	2	1
Pace	5	4	3	2	1
Intonation	5	4	3	2	1
Diction	5	4	3	2	1

Body Language

Posture	5	4	3	2	1
Eye Contact	5	4	3	2	1
Gesture	5	4	3	2	1

Content of Oral Presentation

Introduction	5	4	3	2	1
Body	5	4	3	2	1
Conclusion	5	4	3	2	1

Effectiveness

Topic Choice	5	4	3	2	1
Language Use	5	4	3	2	1
Vocabulary	5	4	3	2	1
Purpose	5	4	3	2	1

Total : [_____/70]

DODATAK 2: ODABRANI SPISAK ELEKTRONSKIH IZVORA POSVEĆENIH RAZVIJANJU VEŠTINE USMENOG IZLAGANJA

<http://www.businessballs.com/presentation.htm>

<http://www.canberra.edu.au/library/attachments/pdf/Oral-Presentations-2014.pdf>

http://www.cet.usc.edu/resources/academic_resources/docs/Presentation_skills.pdf

<https://www.emedia.rmit.edu.au/learninglab/content/oral-presentations>

https://people.engr.ncsu.edu/txie/publications/oral_presentation_skills.pdf

<http://www.presentation-skills.org>

<http://www.presentationskills.ca>

<http://www.public-speaking-skills.co.uk>

<https://www.student.unsw.edu.au/support-oral-presentations>

<http://www.une.edu.au/research/hdr/my-study/confirmation-of-candidature-test/the-oral-presentation>

<https://www.vu.edu.au/sites/default/files/campuses-services/pdfs/ASD-Preparing-a-spoken-presentation.pdf>

DODATAK 3: TEST ZA UTVRĐIVANJE NIVOA ZNANJA ENGLSKOG JEZIKA NA POČETKU ISTRAŽIVANJA⁶⁶

OXFORD University Press

Name: Date:

Address:

eMail: Phone:

Time: 30 - 45 minutes

University of Cambridge

Local Examination Syndicate

Quick Placement Test

Question 1 – 5

- ☐ Where can you see these notices?
- ☐ For questions **1 to 5**, mark one letter **A, B** or **C** on your **Answer Sheet**.

1. YOU CAN LOOK, BUT DON'T TOUCH THE PICTURES

A▶ in an office **B▶** in a cinema **C▶** in a museum

2. PLEASE GIVE THE RIGHT MONEY TO THE DRIVER

A▶ in a bank **B▶** on a bus **C▶** in a cinema

3. NO PARKING PLEASE

A▶ in a street **B▶** on a book **C▶** on a table

4. CROSS BRIDGE FOR TRAINS TO EDINBURGH

A▶ in a bank **B▶** in a garage **C▶** in a station

5. KEEP IN A COLD PLACE

A▶ on clothes **B▶** on furniture **C▶** on food

Question 6 –10

- ☐ In this section you must choose the word which best fits each space in the text below.

- ☐ For questions **6 to 10**, mark **one** letter **A, B**, or **C** on your Answer Sheet

6. A▶ at **B▶** up **C▶** on

7. A▶ very **B▶** too **C▶** much

8. A▶ is **B▶** be **C▶** are

⁶⁶ Dostupno na <http://www.vhs-rheinfelden.de/fileadmin/downloads/quickplacementtest.pdf>.

9. A► that B► of C► than

10. A► use B► used C► using

THE STARS

There are millions of stars in the sky. If you look (6).....the sky on a clear night,

it is possible to see about 3000 stars. They look small, but they are really

(7).....big hot balls of burning gas. Some of them are huge, but others are much

smaller, like our planet Earth. The biggest stars are very bright, but they only live for a

short time. Every day new stars (8).....born and old stars die. All the stars are very

far away. The light from the nearest star takes more (9).....four years to reach

Earth. Hundreds of years ago, people (10).....stars, like the North Star, to know which direction to travel in. Today you can still see that star.

Question 11 - 15

☐ In this section you must choose the word which best fits each space in the texts.

☐ For questions 11 to 20, mark one letter A, B, C or D on your Answer Sheet.

11. A► getting B► got C► have D► having

12. A► their B► his C► them D► theirs

13. A► from B► of C► among D► between

14. A► much B► lot C► many D► deal

15. A► person B► people C► children D► family

Good smiles ahead for young teeth

Older Britons are the worst in Europe when it comes to keeping their teeth. But British youngsters (11).....more to smile about because (12).....teeth are among the

best. Almost 80% of Britons over 65 have lost all or some (13).....their teeth according

to a World Health Organisation survey. Eating too (14).....sugar is part of the problem.

Among (15)....., 12-year-olds have on average only three missing, decayed or filled teeth.

Question 16 - 20

16. A► made B► pointed C► was D► proved

17. A► lied B► told C► cheated D► asked
18. A► find B► know C► think D► expect
19. A► Next B► Secoundly C► Finally D► Once
20. A► as B► but C► because D► if

Christopher Columbus and the New World

On August 3, 1492, Christopher Columbus set sail from Spain to find a new route to India, China and Japan. At this time most people thought you would fall off the edge of the world if you sailed too far. Yet sailors such as Columbus had seen how a ship appeared to get lower and lower on the horizon as it sailed away. For Columbus this (16).....that the world was round. He (17).....to his men about the distance travelled each day. He did not want them to think that he did not (18).....exactly where they were going. (19)....., on October 12, 1492, Columbus and his men landed on a small island he named San Salvador. Columbus believed he was in Asia, (20).....he was actually in the Caribbean.

Question 21 - 40

- ☐ In this section you must choose the word or phrase which best completes each sentence.
☐ For questions 21 to 40, mark one letter A, B, C or D on your Answer Sheet.

21. The children won 't go to sleep.....we leave a light on outside their bedroom.

A► except B► otherwise C► unless D► but

22. I'll give you my spare keys in case you.....home before me.

A► would get B► got C► will get D► get

23. My holiday in Paris gave me a great.....to improve my French accent.

A► occasion B► chance C► hope D► possibility

24. The singer ended the concert.....her most popular song.

A► by B► with C► in D► as

25. Because it had not rained for several months, there was a.....of water.

A► shortage B► drop C► scare D► waste

26. I 've always.....you as my best friend.

A► regarded B► thought C► meant D► supposed

27. She came to live her.....a month ago.
A► quite B► beyond C► already D► almost
28. Don't make such a.....! The dentist is only going to look at your teeth.
A► fuss B► trouble C► worry D► reaction
29. He spent a long time looking for a tie which.....with his new shirt.
A► fixed B► made C► went D► wore
30. Fortunately,.....from a bump on the head, she suffered no serious injuries from her fall.
A► other B► except C► besides D► apart
31. She had changed so much that.....anyone recognised her.
A► almost B► hardly C► not D► nearly
32.teaching English, she also writes children's books.
A► Moreover B► As well as C► In addition D► Apart
33. It was clear that the young couple were.....of taking charge of the restaurant.
A► responsible B► reliable C► capable D► able
34. The book.....of ten chapters, each one covering a different topic.
A► comprises B► includes C► consists D► contains
35. Mary was disappointed with her new shirt as the colour.....very quickly.
A► bleached B► died C► vanished D► faded
36. National leaders from all over the world are expected to attend the..... meeting.
A► peak B► summit C► top D► apex
37. Jane remained calm when she won the lottery and.....about her business as if nothing had happened.
A► came B► brought C► went D► moved
38. I suggest we.....outside the stadium tomorrow at 8.30.
A► meeting B► meet C► met D► will meet
39. My remarks were.....as a joke, but she was offended by them.
A► pretended B► thought C► meant D► supposed
40. You ought to take up swimming for the.....of your health.
A► concern B► relief C► sake D► cause

Da li ste do sada imali neku obuku u pogledu veštine usmenog izlaganja?

Da

Ne

Ukoliko jeste, ta obuka je trajala relativno

a) kratko

b) dugo

Obuka je bila od strane

a) profesora u srednjoj školi, predmet _____

b) profesora na fakultetu, predmet _____

c) nekog trećeg (navesti zanimanje/ulogu) _____

Obuka je bila u vidu

a) vežbanja usmerenih ka razvijanju ove veštine

b) davanja saveta pre izlaganja

c) diskusije nakon održanih izlaganja

Predmet Engleski jezik ste izabrali na fakultetu

a) jer volite da učite ovaj jezik i želite da poboljšate svoje znanje

b) da biste izbegli neki drugi izborni predmet

c) jer smatrate da možete postići dobru ocenu

Na koji način najčešće/najradije učite engleski jezik?

a) (više volim da) učim pravila i zakonitosti jezika

b) (više volim da) učim kroz upotrebu u kontekstu (muzika, filmovi, igrice...)

c) i kroz pravila i kroz upotrebu u kontekstu

Da li biste sebe okarakterisali kao komunikativnu osobu?

Da, vrlo komunikativnu

umereno

nedovoljno

DODATAK 5: FORMULAR ZA EVALUACIJU USMENOG IZLAGANJA STUDENATA

EVALUACIJA USMENOG IZLAGANJA – IZLAGANJE BR. _____

	<u>U potpunosti</u>	<u>Uglavnom</u>	<u>Delimično</u>	<u>Vrlo malo</u>	<u>Nimalo</u>
1. Izlaganje je bilo razumljivo i lako za praćenje.	5	4	3	2	1
2. Tema izlaganja je zanimljiva i adekvatno odabrana.	5	4	3	2	1
3. Osnovne ideje su jasno predstavljene.	5	4	3	2	1
4. Ideje su adekvatno potkrepljene činjenicama i primerima.	5	4	3	2	1
5. Izlaganje je jasno i logički strukturirano.	5	4	3	2	1
6. Student je jasno pokazao kada prelazi na novu tačku u izlaganju.	5	4	3	2	1
7. Uvod je dobro najavio temu i zainteresovao publiku.	5	4	3	2	1
8. Zaključak je bio jasan i efektan.	5	4	3	2	1
9. Stručni termini i pojmovi su dobro objašnjeni.	5	4	3	2	1
10. Vizuelna sredstva su dobro odabrana i efektna.	5	4	3	2	1
11. Vizuelna sredstva se prate s lakoćom.	5	4	3	2	1

12. Student je pogled usmeravao ka publici. 5 4 3 2 1

Kod ovog izlaganja posebno mi se dopalo _____

Moja opšta ocena izlaganja je _____

DODATAK 6: UPITNIK O ZADATKU USMENOG IZLAGANJA IZ PREDMETA UPOREDNA ANATOMIJA I SISTEMATIKA HORDATA

Univerzitet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet, Departman za biologiju i ekologiju

Profesor: _____

1. Cilj zadatka usmenog izlaganja jeste:

- a) predstaviti gradivo koje studenti treba da usvoje
- b) proširiti osnovno gradivo i ponuditi dodatne informacije
- c) nešto treće (navesti) _____

2. Teme usmenih izlaganja studenata formulisane su kao

- a) nastavne jedinice iz programa nastavnog predmeta
- b) naslovi i podnaslovi iz literaturnih izvora (skripata)
- c) po nekom drugom principu (navesti ga) _____

3. Tematika izlaganja je studentima

- a) unapred poznata (kroz predavanja i vežbe iz ovog predmeta)
- b) delimično poznata (kroz prethodno odslušane predmete)
- c) nepoznata

4. Vremenski okvir za izlaganje ograničen je na _____ minuta.

5. Korišćenje programa Pauerpoint tokom izlaganja je

- a) obavezno
- b) proizvoljno

6. Kriterijumi za ocenjivanje izlaganja podrazumevaju (moguće zaokružiti više odgovora i rangirati ih po stepenu važnosti):

- a) preciznost informacija; broj _____
- b) kompletnost informacija; broj _____
- c) jasnu i logičku organizaciju sadržaja; broj _____
- d) trodelnu strukturu izlaganja (uvod, razrada, zaključak); broj _____
- e) stil izlaganja (način izražavanja, jačina glasa, držanje...); broj _____
- f) efektanu upotrebu dodatnih sredstava (slike i dr.); broj _____
- g) (nešto treće, navesti) _____ broj _____

7. Izlaganjem se očekuje da:

- a) studenti predstave relevantne informacije iz literature koja je na raspolaganju
- b) pored gore navedenog i obavezno prošire temu dodatnim informacijama

DODATAK 7: EVALUACIJA USMENOG IZLAGANJA – UPITNIK ZA PROFESORA

IME KANDIDATA: _____ DATUM: _____
TEMA IZLAGANJA: _____

U potpunosti Uglavnom Delimično Vrlo malo Nimalo

SADRŽAJ

1. U kojoj meri je sadržaj izlaganja pokrio zadatu temu	5	4	3	2	1
2. Iznete informacije su relevantne za zadatu temu	5	4	3	2	1
3. U kojoj meri je tema istražena (korišćeni izvori literature...)	5	4	3	2	1
4. Glavne ideje su jasno predstavljene	5	4	3	2	1
5. Ideje su adekvatno potkrepljene činjenicama i primerima	5	4	3	2	1
6. Sadržaj izlaganja je predstavljen na način advekatan u odnosu na auditorijum (ostale studente) i situaciju (predavanje)	5	4	3	2	1

ORGANIZACIJA IZLAGANJA

1. Izlaganje je jasno i logički organizovano.	5	4	3	2	1
2. Uvod je dobro najavio temu i zainteresovao auditorijum	5	4	3	2	1
3. Zaključak je bio jasan i efektan i sumirao sadržaj izlaganja	5	4	3	2	1
4. Student je jasno pokazao kada prelazi na novu tačku u izlaganju	5	4	3	2	1

VIZUELNA SREDSTVA

1. Vizuelnih sredstava su dobro odabrana i efektivna	5	4	3	2	1
2. Vizuelna sredstva se prate sa lakoćom	5	4	3	2	1

NAČIN IZLAGANJA

1. Stil izlaganja je primeren datoj situaciji i auditorijumu – akademskom izlaganju	5	4	3	2	1
2. Upotreba stručnih termina je zadovoljavajuća	5	4	3	2	1
3. Objašnjenje stručnih termina je dato	5	4	3	2	1
4. Student je pogled usmeravao ka publici	5	4	3	2	1

Šta biste izdvojili kao dobru stranu(e) ove prezentacije?

Koje su Vaše osnovne zamerke?

Vaša opšta ocena izlaganja je:

6 7 8 9 10

DODATAK 8: TRANSKRIPT REPREZENTATIVNOG INTERVJUA SPROVEDENOG ZA POTREBE ISTRAŽIVANJA

Istraživač: Pa dobro, šta mislite, zašto je vaše izlaganje tako dobro prošlo, da je tako držalo pažnju?

S10/E: Pa, predavali smo na zanimljiv način...

Istraživač: A šta mislite pod tim?

S10/E: Pa, da su nas slušali. Mislim, možda nekome nije bila zanimljiva tema, al' su nas slušali...

Istraživač: Aha, znači, zainteresovale ste ih. A kako ste to postigle, da li ste o tome razmišljale dok ste spremale temu kako da ih zainteresujete?

S10/E: Pa, da ubacimo što više slika, da ne bude samo tekst, da bude što veća slika na koju ćemo da ubacimo to o čemu pričamo i da pokazujemo to na slici, i da ubacimo neke neobične stvari, kao ono kad sam ja rekla za detektor laži, poligraf, za zenicu oka, onu poslovicu...

Istraživač: Jeste li to same ubacile ili ste našle u literaturi?

S10/E: Ima u literaturi. Nismo našli u profesoricinoj skripti, ali ima na internetu... sa par sajtova iskombinovala, ubacile slike i to je to.

Istraživač: Dobro, hoćete sad da mi opišete tok priprema, od trenutka kad ste dobile temu, kako ste se organizovale, kako ste razmišljale?

S10/E: Prvo smo se dogovorili da Tamara donese jednu knjigu, Morfologija kičmenjaka, jel se tako zove?! Ona ju je kupila preko raspusta, i tamo ima nešto, ali smo videli da to nije dovoljno detaljno za tu prezentaciju i da nam treba još nešto i onda smo se našle u čitaonici i skinule sa neta nešto. Onda je svaka još kod kuće našla nešto i onda smo se opet skupile posle nedelju dana i onda smo to samo rasporedile u tekst i onda iz toga pravile prezentaciju.

Istraživač: Aha. I onda, čime ste se rukovodile, šta je ono što vam treba u prezentaciji?

S10/E: Naslovi celina... to su bili i naslovi slajdova i onda po jedna rečenica koja je bila ključna.

Istraživač: Al', to ste vi sve pronašle u literaturi? Kako ste sad od silnih tih rečenica odlučile šta da stavite?

S10/E: Pa ono što je nama bilo jasno i što smo razumele, to smo stavljale, a ono što ni nama nije bilo jasno, nismo stavljale, jer kako ćemo nekome da objasnimo, kad ni mi ne razumemo... Ono što smo znali od pre, i ono što razumemo,

to smo stavljali, i dobro, gledali smo da ne bude preopširno... da stavimo onoliko otprilike koliko ćemo ispričati.

Istraživač: A kako ste to procenile?

S10/E: Pa otprilike smo procenile, posto je profesorica rekla da izlaganje treba da bude oko 15 minuta, pa smo tako gledale da bude... čak neke stvari koje smo planirale da kažemo, nismo kazale, jer nije bilo vremena... pa smo izbacile neke detalje. Eto ja, na primer, u segmentu kičmena moždina, nisam objašnjavala koji nervi nervišu koji deo... pošto su to već detalji, bolje da objasnim one važnije stvari, da ima vremena za njih.

Istraživač: Aha, razumem...

S10/E: I da, plan izlaganja smo uradile u Vordru, i onda smo samo išle 'copy-paste' određene delove na slajdove.

Istraživač: Dobro, imale ste uvod i zaključak.

S10/E: Da, da svakako... Videli smo da mnogi to nisu imali. Čak su neki odmah na prvom slajdu počeli da ređaju, kao teze, bez toga da prvi slajd bude sam naziv prezentacije i imena autora. I zaključak niko nema, nego se odjednom prekinu, i onda oni moraju da kažu to je to, zato što mi ne znamo da je to kraj. A kod nas se to znalo. I ... ne objašnjavaju prelaze, kad prelaze s jedne teme na drugu, i zato je bolje da na početku kažemo kakav je tok izlaganja.

Istraživač: Sad ste pomenule te prelaze. Jeste li vi vodile računa o tome dok ste se pripremale?

S10/E: Pa da, to nam je ostalo od vas. I to smo sad primenili... Dogovorile smo se otprilike kako da uvedemo novu temu. Ja sam, na primer, tu u beleškama, stavila nekoliko uvodnih rečenica, čisto da ono, me podsete dok budem izlagala da napomenem da je to sad nova tema. I onda smo se, ovaj, međusobno dogovarale. Ja sam njoj pokazala svoje, ona meni moje, čisto da zna kako će to izgledati.

Istraživač: Jeste li se našle da to uvežbate?

S10/E: Jesmo... Kad smo se ono našle? Juče. Ne, u sredu, znači dan ranije, imale smo pauzu između predavanja i vežbi i onda smo to iskoristili za to. Čisto da budemo sigurnije, mada smo mi to već dobro uvežbale kod kuće, svaka svoj deo, ali i zbog prebacivanja slajdova, čisto da znamo kad to treba.

Istraživač: Šta vam je bilo najteže?

S10/E: Imali smo malo problema da nađemo slike za one, recimo, pleksuse... onda smo na Guglu ukucale 'clip art', pa nazive na engleskom, i onda smo tu pronašle neke baš dobre slike.

Istraživač: Jeste li imali prostora za neku kreativnost?

S10/E: Pa mislim da ima u pravljenju prezentacije. Jer... koje slike izabrati, kol'ko teksta, veličina slova, boja, kontrast, da se dobro vide slova na pozadini. Mi

smo imali neku žućkastu nijansu, a slova su bila ljubičasta. A naslov je bio isto ta nijansa, ali sa senkama, pa se jasno video.

Istraživač: Dobro. E sad, vi ste u naslovu vaše teme imali tri celine, da tako kažemo. U okviru svake celine, vi ste napravile neku priču. Po kom principu ste organizovale tu priču u celinama?

S10/E: Pa da bude logično. Da nervni sistem može da se podeli na centralni i periferni. Mi smo imali zadatak da govorimo o perifernom sistemu i onda i periferni sistem može da se podeli na to i to i tako, da bude logično. ... Da ne krenemo odmah od perifernog jer možda neko ne zna odakle sad odjednom taj periferni sistem. Eto, osetile smo potrebu da prvo kažemo nešto više o nervnom sistemu, to je kao uvod.

Istraživač: A onda, znači, moždinski nervi i simpatički nervni sistem. Kako ste tu, o čemu ste tu pričale?

S10/E: Pa moždinski nervi se nadovezuju. Imali smo čak i sliku na kojoj se lepo vide i ostali nervi, pa smo mislili da i njih sve pomeneno, al smo odustale jer bismo tako probile termin... A simpatički nervni sistem, ja sam morala da pomenem da je tu i parasimpatički sistem, da bi se stvorila bolja slika. Jer, kao ovaj ubrzava rad organa, i šta onda?! Mislim, koja je svrha, i onda sam morala da spomenem i ovaj drugi, da bi na kraju iz toga proizišao zaključak. Čisto neki uporedni prikaz.

Istraživač: A u zaključku ste sumirale sve?

S10/E: Pa da, da još jednom pobrojimo te moždinske nerve, pa smo smatrale da je bolje da samo kažemo ovo o simpatičkom sistemu, jer se nadovezuje odmah. Da se ponovi i da se lakše zapamti... jer cilj je da se nauči nešto iz tuđih prezentacija, jer sve su to teme koje ćemo imati za ispit. Samo nisu sve prezentacije dovoljno sveobuhvatne pa moramo da učimo i iz knjige. Tako da, to baš ne može da zameni predavanje kao kad bi profesorka ispričala, ali dobro, to je kao neka vežba za dalje, kao što smo na engleskom radili.

Istraživač: Sad kad uporedite ono izlaganje sa ovim, šta uočavate, šta možete reći?

S10/E: Pa meni je, recimo, na engleskom bilo dosta teže zato što, prosto, na maternjem jeziku se bolje snalazim i ako napravim neku grešku ispraviću se, i tako, a tamo mi je bilo i zbog izgovora, red reči i sve ono, pa mi je više vremena trebalo da uvežbam prezentaciju. Ovo sam par puta pročitala, probala jednom sama, drugi put sa Tamarom, i već je bilo okej ... Ali da, pomoglo nam je, u smislu da smo znale kako treba da izgleda prezentacija, taj prelazak sa teme na temu da se najavi i poveže, da ima zaključak, da izgleda kao celina, da ima početak, sredinu i kraj. A ne samo sredinu... baš su svi na kraju morali da naglase, kao, to je to od nas, završili smo. Bar da bude jedna rečenica da su sve ispričali... A mislim da mi je pomoglo i zbog treme. Probila sam led na engleskom, pa onda, baš sam tako

nekako i razmišljala: Kad mogu na engleskom, šta mi je onda ovde teško pa da imam tremu zbog toga?!

Istraživač: Dok ste izlagale, imale ste pred sobom ove papire?

S10/E: Pa da, ja jesam, nekako, čisto da ne izgubim nit, ako preskočim neki deo, pogledam samo sliku i setim se šta sam propustila da kažem.

Istraživač: Mislite li da će sledeće izlaganje biti još bolje?

S10/E: Pa, nadamo se, jer što više puta uradimo, sve smo sigurniji, već imamo iskustvo i znamo otprilike, kako da privučemo pažnju auditorijuma, i da to i nadalje koristimo u izlaganjima.

Doc. dr Ljiljana Knežević

**RAZVIJANJE VEŠTINE USMENOG IZLAGANJA
U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA**

Edicija E-disertacija, knjiga 16

Filozofski fakultet, Novi Sad

Za izdavača:

Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš, dekan

Urednici:

Prof. dr Tvrtko Prčić

Prof. dr Biljana Šimunović Bešlin

Recenzenti:

Prof. dr Nadežda Silaški

Ekonomski fakultet, Beograd

Prof. dr Tatjana Glušac

Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić”, Novi Sad

Doc. dr Vesna Bogdanović

Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad

Lektura:

Konstantin Knežević

Korektura:

Autorka

Matija Knežević

Kompjuterski slog, korice i konverzija:

Ferenc Finčur

KriMel, Budisava

2019.

ISBN 978-86-6065-508-2

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

821.111'33

КНЕЖЕВИЋ, Љиљана

Razvijanje veštine usmenog izlaganja u univerzitetskoj
nastavi engleskog jezika [Elektronski izvor] / Ljiljana Knežević.
- Novi Sad : Filozofski fakultet, 2019. - 1 elektronski optički disk
(CD-ROM) : tekst ; 12 cm. - (Edicija E-disertacija ; knj. 16)

Nasl. sa naslovnog ekrana. - Abstract. - Bibliografija.

ISBN 978-86-6065-508-2

а) Енглески језик - Настава - Примењена лингвистика
COBISS.SR-ID 327787527



E-DISERTACIJA

16