

ČITANJE NA STRANOM JEZIKU – ULOGA SAMOREGULACIJE U RAZUMEVANJU TEKSTA



Jagoda Topalov

Jagoda Topalov

ČITANJE NA STRANOM JEZIKU –
ULOGA SAMOREGULACIJE U
RAZUMEVANJU TEKSTA



Novi Sad, 2021.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD
21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Za izdavača
prof. dr Ivana Živančević Sekeruš, dekan

Recenzenti
prof. dr Vesna Bogdanović, Fakultet tehničkih nauka, Univerzitet u Novom Sadu
prof. dr Ljiljana Knežević, Prirodno-matematički fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
doc. dr Bojana Komaromi, Poljoprivredni fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Tehnička priprema
Igor Lekić

ISBN
978-86-6065-648-5

URL
<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-648-5>



Novi Sad, 2021.

Monografija je uvrštena u izdavački program Filozofskog fakulteta u Novom Sadu na sednici Nastavno-naučnog veća održanoj 9.4.2021. godine.
Zabranjeno preštampanje i fotokopiranje. Sva prava zadržava izdavač i autor. Sadržaj i stavovi izneti u ovom delu jesu stavovi autora i ne odražavaju nužno stavove Izdavača, stoga Izdavač ne može snositi nikakvu odgovornost prema njima.

SADRŽAJ

TABELE.....	4
SLIKE.....	5
PREDGOVOR.....	7
1. RAZUMEVANJE PROČITANOG TEKSTA NA STRANOM JEZIKU	11
1.1. RAZUMEVANJE PROČITANOG TEKSTA U OKVIRU KOGNITIVNE TEORIJE	11
1.2. DEFINICIJA ČITANJA.....	13
1.2.1. Razumevanje pročitanoog teksta – kognitivni procesi	17
1.2.2. Modeli čitanja.....	24
1.3. TEORIJE ČITANJA NA STRANOM JEZIKU	34
1.3.1. Model čitanja na stranom jeziku.....	37
2. KOGNITIVNI PRISTUP UČENJU STRANOG JEZIKA.....	41
2.1. SAMOREGULACIJA U UČENJU	43
2.2. TAKSONOMIJA STRATEGIJA UČENJA	48
2.2.1. Metakognicija	49
2.2.2. Kognitivne strategije.....	52
2.3. STRATEGIJE ČITANJA NA STRANOM JEZIKU	53
2.4. FAKTORI KOJI UTIČU NA KORIŠĆENJE STRATEGIJA ČITANJA.....	64
3. SAMOREGULACIJA U NASTAVI ČITANJA NA STRANOM JEZIKU	67
3.1. RECIPROČNA NASTAVA.....	68
3.2. KOLABORATIVNO STRATEGIJSKO ČITANJE	70
3.3. TRANSAKCIONA NASTAVA STRATEGIJA.....	78
3.4. PREISPITIVANJE AUTORA	82
4. KAKO ČITAJU STUDENTI NA STRANOM JEZIKU – PROTOKOLI ČITANJA NAGLAS.....	86
4.1. USPEŠNI ČITAOCI.....	89
4.2. MANJE USPEŠNI ČITAOCI.....	102
LITERATURA	115

TABELE

Tabela 1.1: Procesi koji definišu čitanje

Tabela 1.2: Nemoguće kombinacije slova u engleskom jeziku

Tabela 2.1: Faze i oblasti samoregulacije u učenju

Tabela 2.2: Profili razumevanja pri zadacima višeg kognitivnog nivoa

Tabela 4.1: Poređenje strategija kod uspešnih i manje uspešnih čitalaca

SLIKE

Slika 1.1: Brzo čitanje

Slika 1.2: Interaktivni pokretački model prepoznavanja reči

Slika 1.3: Model procesa čitanja

Slika 1.4: Interaktivni model čitanja

Slika 1.5: Model kognitivne obrade teksta

Slika 1.6: Čitanje na stranom jeziku – model kompenzacije

Slika 2.1: Metakognicija pod uticajem kognicije, motivacije i konteksta

Slika 3.1: Kartica vođe

Slika 3.2: Kartica stručnjaka za nepoznate reči

Slika 3.3: Kartica stručnjaka za sumiranje

Slika 3.4: Kartica izveštavača

Slika 3.5: Dnevnik učenja prilikom kooperativnog čitanja teksta

Slika 3.6: Mapa uma za tekst *The Choice of Material Tells a Story*

Slika 4.1: Tekst korišćen prilikom snimanja protokola čitanja naglas

Slika 4.2: Primer protokola čitanja naglas s uspešnim čitaocem

Slika 4.3: Primer protokola čitanja naglas s manje uspešnim čitaocem

PREDGOVOR

Nemoguće je preceniti važnost veštine čitanja i razumevanja pročitano. Možda o njenoj važnosti najbolje svedoči činjenica da se, uporedo s usvajanjem i primenom moderne istraživačke paradigme u prirodnim naukama, tamo primenjena metodologija istraživanja prilagodila potrebama fundamentalnijeg razumevanja društveno-humanističkih tema, pri čemu je u pravom smislu reči moderan pristup istraživanju čitanja po prvi put primenjen pre više od sto godina u uticajnom delu slavnog Edmunda Hjuja – Psihologiji i pedagogiji čitanja (Huey, 1908). Mada su teorijski pristupi tokom vekovnog izučavanja čitanja evoluirali, adaptirali se promenama u novonastalim društveno-istorijskim okolnostima koje su uslovile neke nove potrebe koje čitanjem zadovoljavamo i različite ciljeve koje njime ispunjavamo, te se revolucionarno promenili i usmerili pod uticajem kognitivne psihologije tokom šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog veka, evidentno je da čitanje i razumevanje teksta i dalje predstavljaju oblast o kojoj nismo sve rekli i koju i dalje ne razumemo u dovoljnoj meri da sa sigurnošću možemo da tvrdimo da znamo kako čitanje treba u školama podučavati. Kako inače objasniti potrebu za sprovođenjem globalnih projekata poput Programa za međunarodno ocenjivanje studenata – PISA (*Programme for International Student Assessment*) koji tokom poslednjih dvadesetak godina sprovodi Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD) i kojem je cilj da izvrši procenu obrazovnih sistema širom sveta i utvrdi njihov stepen uspeha u obrazovanju budućih aktera na tržištu rada. Potreba za usvajanjem poboljšano pristupa nastavi čitanja je, u srpskom obrazovnom kontekstu, posebno očigledna uzimajući u obzir rezultate koje srpski učenici starosti petnaest i šesnaest godina ostvaruju na komponenti testa PISA koja ispituje veštinu čitanja, a prema kojima se, npr. za 2018. godinu srpski učenici rangiraju ispod evropskog proseka, pri čemu samo 3% ispitanih učenika razume dugačke tekstove, obrađuje apstraktne teme i, na osnovu implicitnih signala, prepoznaje razlike između činjenica i spekulacija (Schleicher, 2018: 14).

Takođe je nemoguće preceniti važnost engleskog jezika kao jezika međunarodne komunikacije u savremenom svetu. Engleski jezik je toliko sveprisutan da je gotovo nemoguće čak i spekulirati o broju govornika koji ga uče i koriste kao strani jezik. U Srbiji je potreba za znanjem engleskog jezika posebno izražena usled državnih i društvenih težnji ka pristupanju Evropskoj uniji, kao i usled brzog razvoja privredne grane informaciono-komunikacionih tehnologija i rasta broja zaposlenih. Oslanjajući se na Zajednički evropski okvir za jezike (Zajednički evropski okvir za

žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje, 2003) u svojoj reformi obrazovanja stranih jezika i obrazovne politike, Srbija je uvela engleski jezik kao prvi strani u svoj obrazovni sistem od prvog razreda osnovne škole (Radić-Bojanić, Topalov & Sinwongsuwat, 2015). Da li zbog reforme nastave koja je, barem načelno, bazirana na komunikativnim principima, ili zbog čitavog niza mogućih drugih razloga, ali učenici iz Srbije u istraživanju o znanju engleskog jezika (*English Proficiency Index*) iz 2020. godine, u kome je učestvovalo 2,2 miliona ljudi iz 100 zemalja, zauzimaju 15. mesto, svrstavajući se tako na sam vrh grupe sa visokim stepenom znanja jezika (EF EPI, 2020).¹

Kakva je povezanost i međusobni uticaj visokog stepena poznavanja engleskog jezika, s jedne strane, i alarmantno niske vrednosti u veštini čitanja i razumevanja teksta na maternjem jeziku, s druge, u kontekstu razumevanja tekstova na engleskom jeziku kao stranom? Ovo je jedno od glavnih pitanja koja se analiziraju u ovoj knjizi. Teorijsku osnovu za sagledavanje zamršene mreže međusobnih uticaja nižih kognitivnih procesa prepoznavanja reči i kreiranja sintaksičkih i semantičkih propozicija, i viših kognitivnih procesa formiranja situacionog modela interpretacije i izvršne kontrole, koji tako ispreplitani vode ka razumevanju pročitano, čini kognitivna teorija Adaptivne kontrole razmišljanja (Anderson, 1993). U tako postavljenom teorijskom okviru, glavna premisa koja se ovde ističe jeste da je uspeh u razumevanju zahtevnih tekstova na stranom jeziku neraskidivo povezan sa samoregulacijom tokom procesa čitanja. Drugim rečima, uspešni čitaoci vrše samoregulaciju u učenju kako bi konstruisali značenje iz pročitano – oni formiraju predviđanja o sadržini teksta na osnovu prethodnog znanja, nadgledaju svoje razumevanje dok čitaju, sami postavljaju pitanja o tekstu i na njih daju odgovore, izvode zaključke na osnovu eksplicitno, ali i implicitno predstavljenih informacija, stvaraju mentalne predstave i sumiraju pročitano (Pressley, 2000). Nadasve, aktivna upotreba strategija do koje dolazi pre, tokom i nakon čitanja, dodatno je zagarantovana kada čitaoci znaju da imaju više uspeha u čitanju upravo usled aktivnog, strategijskog čitanja (Hilden & Pressley, 2007).

Ovu knjigu, koja je jednim svojim delom proistekla iz doktorske disertacije *Metakognicija i kognitivne strategije u razumevanju teksta u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika*, koja je 2016. godine odbranjena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, čini četiri poglavlja kojima je osnovni cilj da rasvetle procese samoregulacije

¹ Zahvaljujem se prof. dr Biljani Radić-Bojanić što mi je skrenula pažnju da ovo istraživanje postoji i da se već nekoliko godina unazad sprovodi.

koji su kod uspešnih čitaoca aktivni pri čitanju kognitivno zahtevnih tekstova i tema. Prvo poglavlje istražuje veštinu čitanja, počevši od čitanja uopšte, preko čitanja na maternjem jeziku, da bi u završnom delu predmet analize usmerilo na mehanizme čitanja na stranom jeziku. Drugo poglavlje posvećeno je konceptu samoregulacije, u okviru kojeg se razmatraju saznanja o metakognitivnim procesima i kognitivnim strategijama, te se posebno analiziraju strategije koje koriste uspešni čitaoci kako bi olakšali proces razumevanja teksta na stranom jeziku. U trećem poglavlju dat je pregled najuticajnijih programa nastave čitanja u samoreglativnom okviru. U pitanju su programi koji se prošli kroz intenzivan proces testiranja i za koje postoje empirijski dokazi o njihovoj efikasnosti u razvoju strategijskog ponašanja kod čitalaca. Četvrto poglavlje istražuje kako ostvaruju razumevanje pročitano g uspešni, a kako manje uspešni čitaoci dok čitaju tekstove na engleskom jeziku kao stranom, da li i u kojoj meri vrše samoregulaciju prilikom čitanja, koje strategije koriste i koliko efikasno.

Veliku zahvalnost dugujem recenzentkinjama, prof. dr Vesni Bogdanović, prof. dr Ljiljani Knežević i doc. dr Bojani Komaromi koje su svojim iskustvom, znanjem, savetima i komentarima umnogome doprinele krajnjem izgledu ove monografije.

Knjigu posvećujem svojoj porodici, sestrama i majci, koje su oduvek bile moji najverniji čitaoci.

U Novom Sadu, 2021. godine

1. RAZUMEVANJE PROČITANOG TEKSTA NA STRANOM JEZIKU

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

1.1. RAZUMEVANJE PROČITANOG TEKSTA U OKVIRU KOGNITIVNE TEORIJE

Teorijsku osnovu ove knjige čini kognitivna teorija Adaptivne kontrole razmišljanja (engl. *Adaptive Control of Thought – ACT-R*) (Anderson, 1993), čiji je cilj razumevanje načina na koji ljudi organizuju znanje i manifestuju inteligentno ponašanje. Prema toj teoriji, svaki proces učenja prolazi kroz sledeće etape: počinje kognitivnim (deklarativnim) učenjem, prilikom kojeg učimo pravila, razvija se preko asocijativnog (proceduralnog) učenja, prilikom kojeg učimo kako da primenjujemo pravila, stvaramo asocijacije i razvijamo fluentnost, i dostiže autonomno učenje, kada ostvarujemo automatizaciju prilikom prisećanja i korišćenja naučenog znanja.

Model adaptivne kontrole razmišljanja sastoji se od dva skupa modula, od kojih se svaki odnosi na obradu različitih vidova informacija (Anderson, Bothell, Byrne, Douglas, Lebiere & Qin, 2004: 1037-1038). Perceptualno-motorni moduli zaduženi su za kontakte sa svetom oko nas, ili sa simulacijom sveta, pa je tako npr. vizuelni modul posvećen identifikaciji predmeta u vidnom polju, dok je manualni

modul posvećen kontroli ruku i pokreta. Nasuprot njima, moduli pamćenja u Andersonovom modelu uključuju proceduralno i deklarativno znanje kao dva vida dugoročnog pamćenja. Deklarativno znanje uključuje brojne skupove znanja koji se sastoje od poznatih činjenica i aktivnih ciljeva. S druge strane, proceduralno znanje obuhvata niz uzročno-posledičnih pravila koja određuju da li je moguće ostvariti određeni cilj pod datim uslovima koji su u tom trenutku poznati. Svaki od pomenutih tipova znanja ima dva nivoa: simbolički i podsimbolički nivo, pa tako deklarativno pamćenje obuhvata činjenice i ciljeve koji su na simboličkom nivou zastupljeni u vidu semantičke mreže, dok na podsimboličkom nivou svaka deklarativna činjenica ima svoj prag pokretanja, koji u određenoj meri zavisi od informacija o pokretanju koje prima od drugih činjenica putem jačine asocijacija. Pokretanje određene činjenice određuje da li možemo da je izvadimo iz dugoročnog pamćenja. Drugim rečima, podsimbolički nivo popunjava praznine koje ostaju nakon simboličkog nivoa. Deklarativni modul se, dakle, bavi povraćajem informacija iz pamćenja, dok je ciljni modul zadužen za organizaciju trenutnih ciljeva i namera. Usklađivanje ponašanja modula vrši se u centralnom proizvodnom sistemu, koji obrađuje samo određeni deo informacija koje se nalaze u modulima, pa tako osoba nije svesna svih informacija u svom vidnom polju u svakom trenutku, već samo onih koje su vezane za predmet na koji je trenutno usmerena pažnja, niti je svesna svih informacija u dugotrajnom pamćenju, već samo činjenica koje se trenutno koriste.

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

1.2. DEFINICIJA ČITANJA

U cilju pridavanja naučne validnosti izučavanju čitanja, teoretičari često koriste apsolutne termine i daju sažete definicije čitanja, poput Koltarta (Coltheart, 2005: 6) koji kaže da čitanje predstavlja „obradu informacija: transformaciju štampane reči u govor, tj. štampane reči u značenje“.² Jednu od najpoznatijih kraćih definicija formulisala je američka Grupa za istraživanje čitanja (RAND Reading Study Group Report, 2002: X), prema kojoj ono predstavlja „simultani proces izvlačenja i konstruisanja značenja putem interakcije s pisanim jezikom. Reči *izvlačenje* i *konstruisanje* koristimo da naglasimo kako važnost, tako i nedostatke teksta kao odrednice za razumevanje pročitano“.³ Svrha ovako formulisanih definicija jeste uvođenje apsolutnih tačaka u jedno izuzetno kompleksno polje izučavanja sa ciljem stvaranja jasno određenog polazišta za dalja istraživanja, teorijska i empirijska, kao i opšte baze znanja koju čine praktične smernice za nastavu proistekle kao rezultat takvih istraživanja. Međutim, usled nemogućnosti uključivanja faktora kao što su različiti motivi i ciljevi čitanja, te mentalni procesi koji se prilikom čitanja aktiviraju, definicije poput prethodno navedenih, čak i pre nego što bivaju formulisane, ne postižu svoj cilj. Naprotiv, uzimajući čitaoca kao polaznu tačku, čitanje karakteriše kompleksna kombinacija procesa koji opisuju radnje koje on manifestuje pri susretu s tekstom. Među tim procesima Grejb (Grabe, 2009: 14-16) izdvaja sledeće (v. Tabelu 1.1):

Čitanje je...
Brz proces
Efikasan proces
Interaktivan proces
Proces razumevanja
Svrshodan proces

² “[Reading is] information-processing: transforming print to speech, or print to meaning”.

³ “[We define reading comprehension as] the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language. We use the words *extracting* and *constructing* to emphasize both the importance and the insufficiency of the text as a determinant of reading comprehension”.

Strategijski proces
Fleksibilan proces
Proces procene
Proces učenja
Jezički proces

Tabela 1.1: Procesi koji definišu čitanje (Grabe, 2009: 14)

Čitanje je brz i efikasan proces (Grabe, 2009: 14). Iako brzina čitanja varira u zavisnosti od cilja čitanja (prilikom letimičnog čitanja (engl. *skimming*), s obzirom na to da čitalac preskače reči i ne čita detaljno, brzina je mnogo veća nego kad čitalac čita sa ciljem da iz teksta nešto nauči, čitajući svaku reč i zadržavajući se na pojedinim rečima fiksirajući ih pogledom), tokom pažljivog čitanja vreme fiksiranja pojedine reči ne iznosi duže od oko jedne četvrtine sekunde, što znači da čak i u takvim situacijama u minuti pročitamo oko dve stotine reči (McConkie, Zola, Blanchard & Wolverton, 1982). Sa smanjenjem koncentracije raste i brzina čitanja, i ona iznosi između dve stotine pedeset i trista reči u minuti (Pressley, 2006: 50).⁴ Efikasnost čitanja se pored brzine ogleda i u uspešnoj koordinaciji čitavog niza kognitivnih procesa, poput prepoznavanja reči, formiranja značenja, razumevanja teksta, aktiviranja prethodnog znanja i sl.⁵ Osim toga što se ti procesi odigravaju simultano, oni su takođe u međusobnoj interakciji, koja predstavlja ključni faktor u postizanju uspeha u učenju (Breznitz, 2006: 39). Pored interaktivne prirode veze između kognitivnih procesa, interakcija u čitanju prisutna je i na nivou čitalac-tekst-pisac (Grabe, 2009: 14).

Osnovni cilj čitanja uvek je razumevanje (engl. *comprehension*): čitamo kako bismo razumeli šta je autor želeo da prenese onim što je napisano (Grabe, 2009: 14). Čini se da su svi kognitivni procesi aktivni prilikom čitanja suštinski povezani s razumevanjem teksta. Čitanje je, samim tim, uvek i svrsishodan proces. Ova karakteristika se posebno dovodi u vezu sa strategijskom prirodom čitanja.⁶ Naime, procesi koji se odigravaju prilikom čitanja od čitaoca zahtevaju da koristi veštine kako bi formirao pretpostavke o informacijama u tekstu, obratio pažnju na ključne

⁴ Istraživanja pokazuju da je najveća brzina čitanja pri kojoj možemo da razumemo tekst oko šest stotina reči u minuti (Carver, 1990).

⁵ Više o kognitivnim procesima koji se aktiviraju prilikom čitanja u Odeljku 1.2.1.

⁶ Detaljnije o strategijama čitanja u drugom poglavlju.

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

Brzo čitanje

Ubrzo nakon što je objavljena poslednja knjiga iz serijala o Hariju Poteru, šestostruka svetska rekorderka u brzom čitanju An Džouns (Anne Jones) je 2007. godine ispred grupe okupljenih novinara pročitala 784 stranice knjige za tačno 47 minuta. Da bi dokazala da je zaista pročitala knjigu sumirala je glavne tačke u zapletu. Zadovoljni njenim izveštajem, novinari su zaključili da je Džouns uspešno pročitala poslednji nastavak sage o Hariju Poteru brzinom od 4200 reči u minuti.

(izvor www.theguardian.com, objavljeno 29.1.2016.)

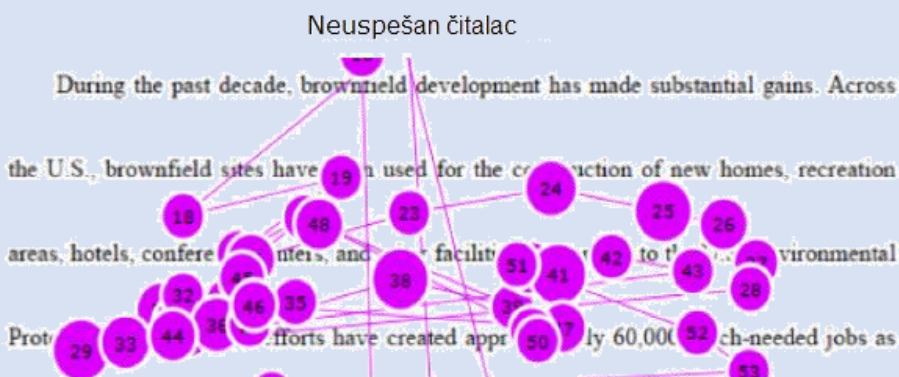
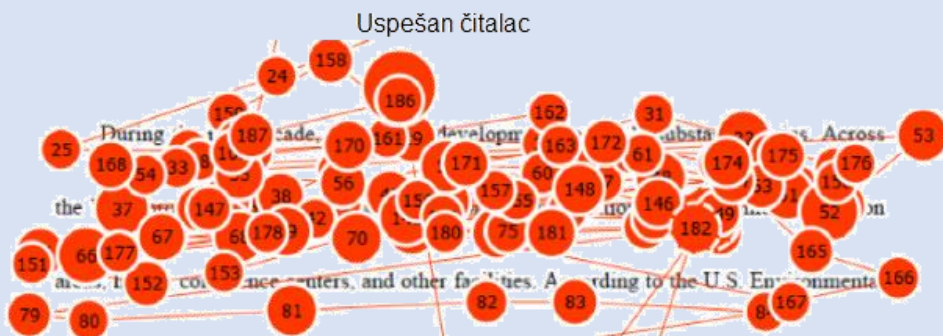


Brzo čitanje predstavlja skup tehnika za koje se tvrdi da poboljšavaju brzinu čitanja i razumevanja teksta. Mada je ideja o brzom čitanju nastala kasnih pedesetih godina dvadesetog veka, pravu ekspanziju doživljava tokom poslednjih dvadesetak godina sa razvojem novih digitalnih tehnologija. Seminari, programi, radionice i aplikacije poručuju potencijalnim korisnicima da je moguće čitati višestruko brže, i, kao rezultat bržeg čitanja, pamtit i postizati bolje rezultate.

Rezultati istraživanja, međutim, pokazuju da razvoj brzine neminovno ide na uštrb preciznosti i razumevanja (Rayner, Schotter, Masson, Potter & Treiman, 2016). Malo je verovatno da čitaoci povećaju brzinu čitanja dva ili tri puta, kako nas u to programi brzog čitanja uveravaju (sa oko 250 reči u minuti na 500 do 750 reči u

minuti), a da pritom i dalje ostvaruju razumevanje teksta koje bi inače ostvarili da čitaju normalnom brzinom. Ako cilj čitanja nije potpuno razumevanje teksta, onda brzo i letimično čitanje mogu pomoći čitaocima da brzo prođu kroz tekst ostvarujući relativno skromno razumevanje (Rayner, et al., 2016).

Kada je u pitanju brzina čitanja na stranom jeziku, rezultati istraživanja još su ubedljiviji u odnosu na (ne)efikasnost brzog čitanja na maternjem jeziku, i pokazuju da dobri čitaoci fiksiraju pogled na ključne reči duže u odnosu na neuspešne čitaoce, da to rade češće, ili pak efikasnije.



(Prečnik kruga predstavlja dužinu fiksacije oka – što je veći krug, to je duža fiksacija. Izvor: Bax & Chan, 2019)

Slika 1.1: Brzo čitanje

Procena predstavlja još jedan veoma bitan proces čitanja, koji se dvojako manifestuje. S jedne strane, procena se dovodi u vezu sa strategijama i svrhom čitanja, s obzirom na to da čitalac nadgleda, odnosno procenjuje razumevanje teksta. S druge strane, proces procene se očituje u načinu na koji svesno reagujemo na tekst: da li nam

se dopada šta je pisac hteo da kaže, da li nam se sviđa način na koji je tekst napisan, da li iz teksta želimo nešto da naučimo? Ova dimenzija čitanja dovodi se u vezu sa afektivnim domenom (c.f. Krathwohl, Bloom & Masia, 1973), s obzirom na to da zahteva od čitaoca emotivnu reakciju i stavove. Procena će, takođe, biti u tesnoj vezi sa čitanjem kao procesom učenja. Svakako, kada je svrha čitanja da se nešto nauči, ovaj proces je očigledan. Međutim, do učenja neminovno dolazi i kada to nije osnovna svrha čitanja, s obzirom na to da će donošenje odluka prilikom vršenja procene o tome kako ćemo reagovati na tekst predstavljati čin učenja.

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

Čitanje, dakle, predstavlja „razumevanje i korišćenje teksta, kao i razmišljanje o njemu, u svrhu ostvarenja određenog čitaočevog cilja, širenja njegovog znanja i potencijala i njegovog učešća u društvu“ (Bernhardt, 2011: 16-17).⁷ Ovim se naglašava interaktivna i kognitivna priroda u konstruisanju značenja, čitav dijapazon mogućih svrha čitanja, kao i afektivni odgovori na pročitano. Ova definicija takođe ističe jezičko znanje koje je neophodno da bi čitalac uzeo informacije iz teksta, ali i da svrha procesa nije samo prenos znanja: čitanje uključuje i kompleksnu mrežu socio-kulturoloških faktora.

1.2.1. Razumevanje pročitanoog teksta – kognitivni procesi

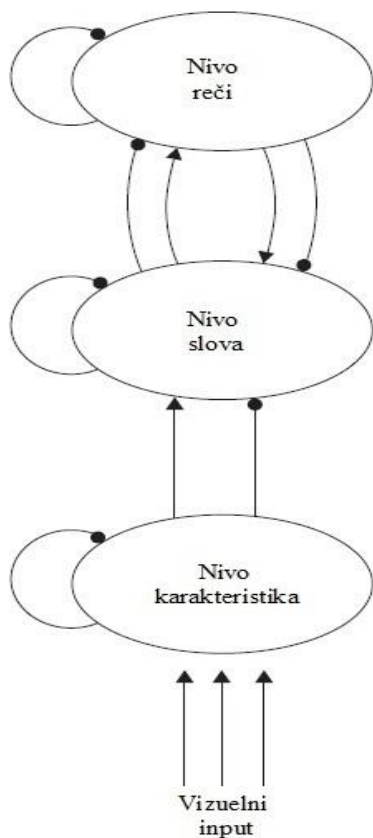
Pod razumevanjem pročitanoog teksta u teoriji se, u najopštijem smislu, podrazumevaju automatski kognitivni procesi koji su srodni procesima percepcije, s obzirom na to da uspešni čitaoci analitički procenjuju tekst samo u situacijama kada dolazi do prekida u razumevanju. Kognitivni procesi koje čitaoci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

Iako analiza i tumačenje nižih kognitivnih procesa nisu fokus ove knjige, njihovo uključivanje u poglavlje o teorijskoj osnovi čitanja potrebno je s obzirom na to da predstavljaju neophodne činioce u uspešnom razumevanju teksta. Među njima

⁷ “Reading [...] is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society.”

razlikuju se procesi prepoznavanja reči (engl. *word recognition*), sintaksičkog raščlanjivanja reči (engl. *syntactic parsing*) i kodiranja semantičkih propozicija (engl. *semantic-proposition encoding*).

Neometano razumevanje pročitano g teksta počiva na mogućnosti čitaoca da brzo i automatski prepozna reči iz velikog vokabulara (Grabe, 2009: 23). Čin prepoznavanja reči podrazumeva proces povezivanja pisane forme reči s njenom predstavom u mentalnom rečniku, tj. leksikonu (engl. *lexicon*) (Lupker, 2005: 39), i zasniva se najpre na procesu dekodiranja vizuelnog oblika te reči, a zatim i na leksičkom pristupu (engl. *lexical access*). Reči, međutim, nisu smeštene u dugotrajno pamćenje u formi leksičkih odrednica, kako je ranije vladalo mišljenje među naučnicima (npr. Theios & Muise, 1977), već su raširene preko mreže jednostavnih podsimboličkih jedinica obrade (Seidenberg & McClelland, 1989: 529). Prilikom efikasnog procesa prepoznavanja reči čitalac mora najpre da dekodira reč u pisanom obliku, da aktivira veze između grafičkog oblika i fonološke informacije, upotrebi adekvatno semantičko i sintaksičko znanje, prepozna morfološke afikse u izvedenim i/ili složenim rečima, i da naposletku pristupi svom mentalnom leksikonu (Perfetti & Hart, 2001: 190). Drugim rečima, da bi se prepoznavanje reči uspešno odigralo, neophodno je da dođe do interakcije ortografskih, fonoloških, semantičkih i sintaksičkih procesa, pri čemu će jedan proces kako pokretati, tako i zaustavljati neki drugi proces (Lupker, 2005: 47). Ovi procesi međusobnog pokretanja i zaustavljanja detaljno su opisani u Interaktivnom pokretačkom modelu (engl. *Interactive activation model*), čiji su tvorci Makliland i Rumelhart (McClelland & Rummelhart, 1981).



Slika 1.2: Interaktivni pokretački model prepoznavanja reči
(McClelland & Rumelhart, 1981)

Naime, prilikom obrade reči dolazi do pokretanja ortografskih, fonoloških, semantičkih i sintaksičkih procesa u smeru nagore počev od mentalnih predstava na nivou karakteristika, preko nivoa slova do nivoa reči, kao i do pokretanja povratnih informacija u obrnutom smeru, tj. nadole (v. Sliku 1.2). Takođe dolazi i do međusobnog zaustavljanja procesa na istom nivou. Na primer, niz ortografskih pravila određuje na koji način grafeme u pojedinim rečima mogu biti organizovane, odnosno koji su nizovi slova mogući, a koji nisu u rečima nekog jezika (v. Tabelu 1.2). Kada čitalac naiđe na nemoguću kombinaciju, proces se na nivou slova zaustavlja i analiza se ponovo pokreće. Prema opisanom modelu, određena kombinacija slova ili glasova dovodi do aktivacije određenog značenja. Do leksičkog odabira dolazi kada pokretanje leksičke predstave pređe prag (engl. *threshold*), odnosno kritični nivo (Lupker, 2005: 47).

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

Koje su to kombinacije slova nemoguće u engleskom jeziku?

bq	cf	dx	fq	gv	hx	jb	kq	lx	mg	pq	qc	sx	tq	vb	wj	xd	yq	zf
bx	cg		fv	gx	hz	jc	kv		mj	pj	qd		tx	vc	wq	xj		zj
bz	cj		fx			jd	kx		mx	px	qe			vf	wv	xk		zx
	cp		fz			jf	kz		mz		qf			vj	wx	xm		
	cv					jg					qg			vk		xr		
	cw					jh					qh			vm				
	cx					jj					qj			vp				
						jl					qk			vq				
						jm					ql			vw				
						jn					qm			vx				
						jp					qn			vz				
						jq					qo							
						jt					qp							
						jv					qq							
						jw					qr							
						jx					qs							
						jy					qt							
						jz					qv							
											qw							
											qx							
											qy							
											qz							

Izvor: <http://web.stanford.edu/~joj/lettercombos.html>

Tabela 1.2: Nemoguće kombinacije slova u engleskom jeziku

Proces sintaksičkog raščlanjivanja reči, koji je sledeći proces nižeg kognitivnog reda, podrazumeva korišćenje gramatičkih informacija prilikom čitanja na nivou fraza i prostih rečenica. Ovaj proces počinje nakon što čitalac prepozna reči u tekstu koji čita. Strukturne informacije se izvlače iz prepoznatih reči i uviđaju se specifične informacije poput vremena, lica, broja, kao i uloge koje reči u frazi ili prostoj rečenici imaju. Zahvaljujući ovoj sposobnosti da prepozna fraze, redosled reči i odnos zavisnosti i nezavisnosti među rečenicama, čitalac jasnije razume značenje reči koje je prepoznao. Sintaksičkim raščlanjivanjem uz pomoć konteksta rešava se pitanje razumevanja polisemnih reči i utvrđuju se referentni odnosi između imenica i zamenica u pročitanoj (Grabe, 2009: 26). Poput prepoznavanja reči, i ovaj proces je kod uspešnih čitalaca brz i automatizovan.

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

Razumevanje pročitanoj teksta počinje nižim kognitivnim procesima prepoznavanja reči, sintaksičkog raščlanjivanja reči i kodiranja semantičkih propozicija. Međutim, pri čitanju složenijih i dužih tekstova neophodna je upotreba viših kognitivnih procesa kako bi čitalac uspešno razumeo koncepte i ideje opisane u tekstu. U kontekstu učenja, to razumevanje podrazumeva identifikaciju celovitosti značenja teksta naspram značenja pojedinačnih reči i rečenica. Mada je korišćenje viših procesa uslovljeno čitačevim svesnim usmeravanjem pažnje, kod iskusnih i uspešnih čitalaca dobar deo ovih procesa odvija se automatski, osim ukoliko dođe do zastoja u razumevanju pročitanoj, ili ukoliko svrha čitanja nalaže čitaocu da je usmeravanje pažnje neophodno, kao npr. pri učenju (Grabe, 2009: 39).

Među najvažnijim višim kognitivnim procesima izdvajaju se formiranje modela teksta (engl. *building a text model of reader comprehension*), formiranje situacionog modela interpretacije (engl. *building a situation model of reader interpretation*), kao i

izvršna kontrola (engl. *executive control*) koja uključuje skup veština i resursa kojima upravljaju različiti izvršni mehanizmi skladišteni u radnom pamćenju.⁸

Model teksta, kao prva faza tokom više kognitivne obrade teksta, ne predstavlja konkretan model čitanja; naprotiv, kognitivni psiholozi često koriste ovaj model kako bi opisali mrežu između diskursa i razumevanja teksta (Grabe, 2009: 88), pa termin „model“ treba razlikovati od istog termina koji će biti korišćen u Odeljku 1.2.2. Do stvaranja mikrostrukture teksta, kao završnog proizvoda nižih kognitivnih procesa, dolazi kada čitalac kodira semantičke propozicije na osnovu prepoznatih reči u tekstu i njihovih sintaksičkih veza, i kada uvidi veze između novonastalih jedinica značenja (Kintsch & Rawson, 2005: 210). Tokom ove faze takođe je često neophodno da se odigra jednostavnije izvođenje zaključaka (engl. *inferencing*), poput uviđanja veze između zamenice i imenice, kako bi dobijena mikrostruktura bila koherentna. Međutim, da bismo razumeli tekst nije dovoljno samo da razumemo značenja reči i uvidimo veze između jedinica značenja. Naprotiv, veći delovi teksta takođe se nalaze u međusobnoj semantičkoj vezi, pa je i sama mikrostruktura uređena hijerarhijski nadređenim procesima prepoznavanja opštih tema zastupljenih u tekstu i njihovim međusobnim vezama, tako obrazujući makrostrukturu (engl. *macrostructure*) teksta (Kintsch, 1998: 65). Prilikom prepoznavanja tema čitaocu se na raspolaganju nalazi nekoliko strategija: neki tekstovi sadrže signalne elemente, kao što je npr. naslov teksta u kome je sadržana tema, podnaslov ili naslov poglavlja; u slučaju kada ne postoji eksplicitni signalni element koji bi olakšao prepoznavanje teme, različiti faktori mogu da utiču na njeno prepoznavanje (npr. retorički signali, ponavljanje ključnih reči ili organizacija teksta). Model teksta nastaje pravilnim formiranjem mikrostrukture i makrostrukture teksta. Ovaj proces, dakle, zasniva se na sledećem:

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

⁸ Među pomenute resurse spadaju strategije, prethodno znanje i nadgledanje razumevanja, o čemu će biti reči u drugom poglavlju.

5. na stvaranju sažetka, čime se tekst kao makrostruktura zaokružuje i uviđa se njegova koherencija.

Uspešnim formiranjem modela teksta čitalac razume pročitano na nivou teksta, odnosno na nivou onoga što je eksplicitno napisano. Kako bi se ostvarilo celovitije razumevanje, neophodno je da dođe do formiranja situacionog modela teksta, tj. do stvaranja mentalnog modela situacije koja je u tekstu opisana, kao „referentne osnove za interpretaciju diskursa“ (van Dijk, 1983: 62)⁹. To se postiže povezivanjem informacija iz teksta sa čitaočevim prethodnim znanjem koje je relevantno za dati tekst (Kintsch & Rawson, 2005: 219). To znanje uključuje razumevanje strukture diskursa, prošla iskustva sa čitanjem sličnih tekstova i znanje koje smo tom prilikom stekli, kao i naše stavove prema tekstu, piscu, radnji i žanru. U model takođe često ugrađujemo zaključke koji oslikavaju naše stavove o značenju teksta i očekivanja vezana za nastavak teksta (Grabe, 2009: 43). Situacioni model, pored toga što predstavlja krajnji rezultat integracije informacija iz teksta, daje i prostornu i vizuelnu interpretaciju pročitano, i, naposljetku, određuje koje će od informacija iz teksta biti naučene i zadržane u dugotrajnom pamćenju.

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

Naposljetku, situacioni model uvek je uslovljen afektivnim i metakognitivnim faktorima – na mentalnu sliku koju stvaramo tokom čitanja utičaće svrha čitanja koju

⁹ “referential basis for the interpretation of discourse”.

smo odredili, kao i neposredni ciljevi koji iz te svrhe proizilaze, utičaće naši stavovi i emocije vezani za tekst, kao i prethodna iskustva pri čitanju sličnih tekstova.

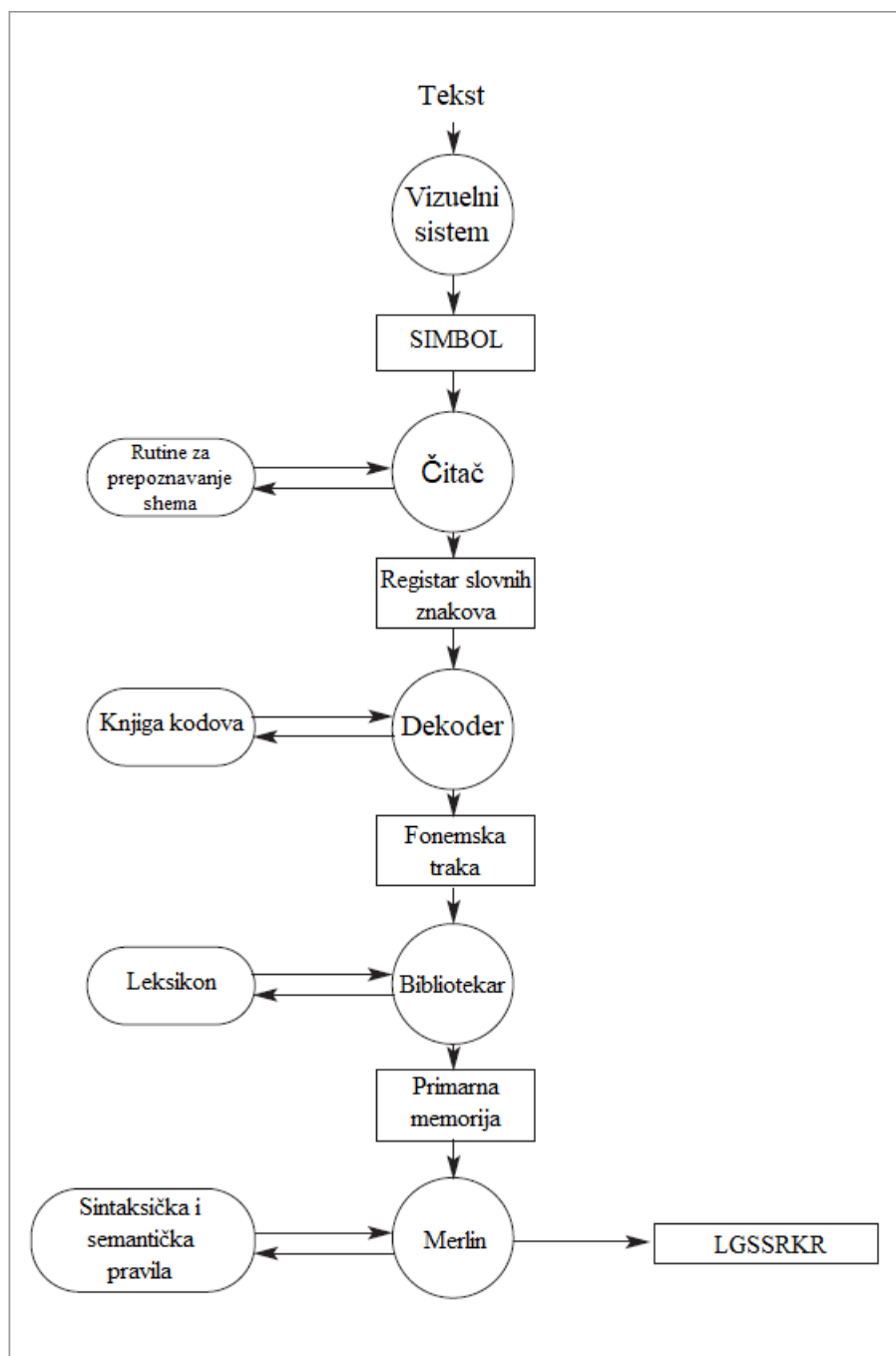
1.2.2. Modeli čitanja

Metaforički modeli čitanja često se koriste kako bi predstavili brojne procese i elemente uključene u razumevanje teksta. U izučavanju čitanja na maternjem jeziku tokom poslednjih pedeset godina došlo je do razvoja tri tipa modela: (1) foničkog ili modela odozdo-nagore (engl. *bottom-up*), (2) psiholingvističkog ili modela odozgo-nadole (engl. *top-down*) i (3) interaktivnog modela (engl. *interactive model*). Prema ovim modelima čitanje kao proces pokreće ili tekst, što je karakteristično za modele odozdo-nagore, ili čitalac, što karakteriše modele odozgo-nadole (Urquhart & Weir, 1998: 45). Pregled modela čitanja prikazan u ovom odeljku završava se sa uvođenjem Modela kognitivne obrade teksta (engl. *Cognitive Processing Model of Reading Comprehension*, Weir & Khalifa, 2008) kao aktuelnog teorijskog pristupa izučavanju oblasti čitanja iz kognitivne perspektive.

Prema foničkim modelima čin čitanja počinje kada čitalac prepozna vizuelne informacije u tekstu. Čitanje se kreće od nižih procesa, poput prepoznavanja reči, do viših procesa razumevanja teksta. Jedan od najznačajnijih primera foničkih modela čitanja prikazan je na Slici 1.3. (Gough, 1972).

Čitanje u foničkom modelu započinje fiksacijom vizuelnog inputa, tj. teksta koji ulazi u vizuelni sistem u simboličkoj memoriji (engl. *iconic memory*) (Zaidah, 2003: 105). Nakon toga čitač (engl. *scanner*) serijski prepoznaje nizove slova pomoću signala za prepoznavanje obrazaca (engl. *pattern recognition devices*) skladištenih u dugotrajnom pamćenju. Slova se zatim iščitavaju i zadržavaju u registru slovnih znakova (engl. *character register*) usled čega dolazi do dekodiranja podataka pomoću dekodera u fonemske predstave. Te fonemske predstave služe bibliotekaru (engl. *librarian*) kao input i privremeno se čuvaju na fonemskoj traci (engl. *phonemic tape*). Nakon toga dolazi do pronalaženja fonemskih predstava u leksikonu, a dobijeni podaci se privremeno skladište u primarnoj memoriji sve dok se rečenica ne prepozna. Primarna memorija predstavlja skladišteni prostor koji se nalazi na raspolaganju uređaju za razumevanje (engl. *comprehension device*) pod nazivom Merlin. Iako nije potpuno jasno kako ovaj uređaj za razumevanje funkcioniše, pretpostavlja se da Merlin pomaže prilikom analize duboke strukture niza reči koje su smeštene u primarnu memoriju. Rečenica se zatim obrađuje putem sintaksičkih i semantičkih

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



Slika 1.3: Model procesa čitanja (Gough, 1972)

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

Nasuprot foničkim modelima u kojima čitalac relativno pasivno dešifruje vizuelne podatke i mehanički ih preuzima iz teksta, u psiholingvističkim modelima čitanje se zasniva na interakciji između čitaoca i teksta, a čitalac se aktivno bavi predviđanjem, testiranjem i potvrđivanjem svojih pretpostavki o tekstu. Suštinske promene u izučavanju čitanja uvodi Goodman (Goodman, 1968) koji smatra da u procesu čitanja ne postoje greške, već samo propusti da se pravilno povežu delovi teksta. Veliki uticaj ovakvog gledišta uvećan je formulacijom psiholingvističke teorije prema kojoj čitalac aktivno povezuje svoja iskustva (psiho) sa napisanim rečima (lingvistički), a čitanje postaje psiholingvistička igra pogađanja (engl. *psycholinguistic guessing game*). Prema ovom teorijskom okviru, čitalac se prilikom čitanja aktivno bavi proveravanjem hipoteza o tekstu (Stanovich, 1980: 34). Drugim rečima, čitalac se kreće od jednog dela ciklusa čitanja ka drugom i stvara hipoteze o konceptualnom značenju teksta; on se usredsređuje na značenje tako što smanjuje povezanost sa vizuelnim detaljima i svoju zavisnost o njima (Goodman, 1988: 13). Model predviđa da se čitanje sastoji od četiri povezana ciklusa: optičkog, perceptivnog, sintaksičkog i ciklusa obrazovanja značenja. Ovi ciklusi se međusobno prepliću dok čitalac pokušava da predvidi značenje teksta, pri čemu se oslanja na pet procesa, odnosno na prepoznavanje-pokretanje, predviđanje, potvrđivanje, ispravljanje i prekid. S obzirom na to da čitalac samo letimično čita tekst kako bi proverio hipoteze, glavni procesi koji pokreću čitanje biće viši procesi koji su zaduženi za razumevanje teksta kao celine.

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

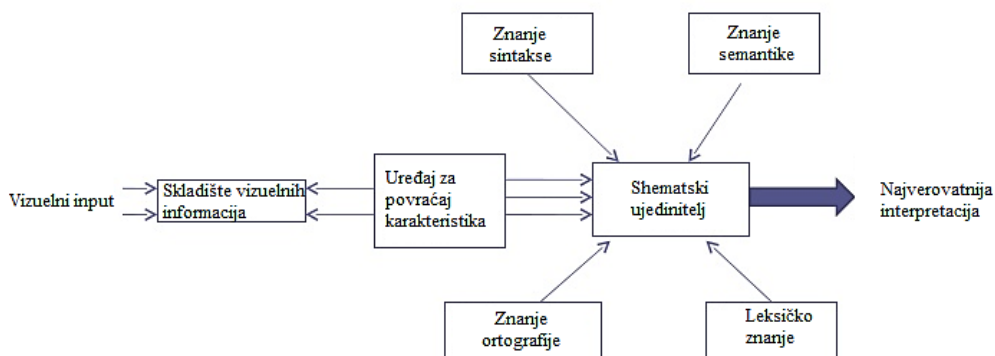
Modeli čitanja odozgo-nadole tokom sedamdesetih godina dvadesetog veka u velikoj meri zamenjuju modele odozdo-nagore u praktičnim uslovima učionice, gde se sve više važnosti pridaje letimičnom čitanju (engl. *skimming*) i čitanju na preskok u cilju pronalaženja određene informacije (engl. *scanning*), s obzirom na to da čitalac ne obrađuje tekst u potpunosti, već ga ispituje i preispituje, konstruišući značenje tokom procesa poređenja svojih očekivanja o tekstu sa delom informacija iz teksta. Međutim, teorijske postavke psiholingvističkih modela sa razlogom su kritikovane kao nedorečene i nedovoljno konkretne, posebno imajući u vidu relativnu brzinu kojom se čitav proces razumevanja odvija (Stanovich, 1980: 35). Naime, model predviđa da je za stvaranje hipoteza o određenoj reči ili frazi koja sledi potrebno manje vremena nego za samo prepoznavanje reči, odnosno fraze. U suprotnom, ne bi bilo potrebno stvarati hipoteze. Međutim, malo je verovatno da je čitalac u stanju da brže formira hipotezu na osnovu rezultata složene semantičke i sintaksičke analize, nego da prepozna većinu reči. Nadalje, eksperimentalna psihološka istraživanja u kojima je primenjena tehnologija praćenja pokreta oka tokom čitanja pokazala su da čitaoci zapravo pažljivo prate vizuelni input, što je u suprotnosti sa Smitovom tvrdnjom da čitaoci letimično čitaju tekst u potrazi za potrebnom informacijom, tako da se nameće zaključak da sam tekst ograničava čitaočeva očekivanja i uverenja (Stanovich, 1992). Naposletku, kao još jedna od slabosti modela javlja se i nemogućnost postizanja učenja, kao jedne od svrha čitanja, s obzirom na to da ostaje nejasno da li čitalac može išta da nauči ukoliko najpre mora da formira pretpostavke o svim informacijama u tekstu.

Zahvaljujući radu Karpentera i Džasta (Carpenter & Just, 1977), Stanovića (Stanovich, 1980), Rumelharta (Rumelhart, 1977) i Kinča (Kintsch, 1974) među ostalima, teorije o čitanju uključuju novu perspektivu prema kojoj model čitanja ne predstavlja ni proces odozdo-nagore, niti odozgo-nadole, već „obrazac koji se formira na osnovu informacija koje simultano dolaze iz više različitih izvora znanja“ (Stanovich, 1980: 35)¹⁰.

Prema Rumelhartovom (Rumelhart, 1977) interaktivnom modelu (engl. *interactive model*), tokom čitanja dolazi do sinteze četiri različite vrste znanja: sintaksičkog, semantičkog, leksičkog i ortografskog znanja (v. Sliku 1.4). Čin čitanja počinje prepoznavanjem grafemske informacije (engl. *graphemic information*) u skladištu vizuelnih informacija (engl. *visual information store*). Uređaj za povraćaj

¹⁰ “[...] a pattern is synthesized based on information provided simultaneously from several knowledge sources”.

karakteristika (engl. *feature extraction device*) zatim uzima podatke iz zalihe vizuelnih informacija i istovremeno služi kao vizuelni input shematskom ujedinitelju (engl. *pattern synthesizer*). Nakon toga dolazi do međusobne interakcije različitih vrsta znanja u okviru shematskog ujedinitelja pomoću mehanizama prisutnih u centru za poruke (engl. *message centre*) kako bi se proizvela najverovatnija interpretacija značenja. Pored jezičkog znanja, čitalac sa sobom nosi i svoje ukupno prethodno znanje, poput kulturološkog znanja, čime se dodatno potvrđuje interaktivna priroda samog čina čitanja (Zaidah, 2003: 109).



Slika 1.4: Interaktivni model čitanja
(prerađeno iz Rumelhart, 1977)

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

U centru za poruke nalazi se trenutni spisak svih hipoteza o prirodi inputa. Svaki izvor znanja neprestano skenira centar za poruke kako bi identifikovao hipoteze koje se odnose na sferu znanja za koju je zadužen. Svaki put kad takva hipoteza uđe u centar za poruke, određeni izvor znanja je proverava s obzirom na svoje specijalizovano znanje. Kao posledica toga, hipoteza se ili potvrđuje, ili opovrgava i odstranjuje iz centra za poruke, ili se dodaje nova hipoteza. Ovaj proces se nastavlja sve dok se ne

omogućiti donošenje odluke. Čitalac tada dolazi do zaključka da je prava hipoteza ona koja je najverovatnija (Rumelhart, 1977: 589-590).¹¹

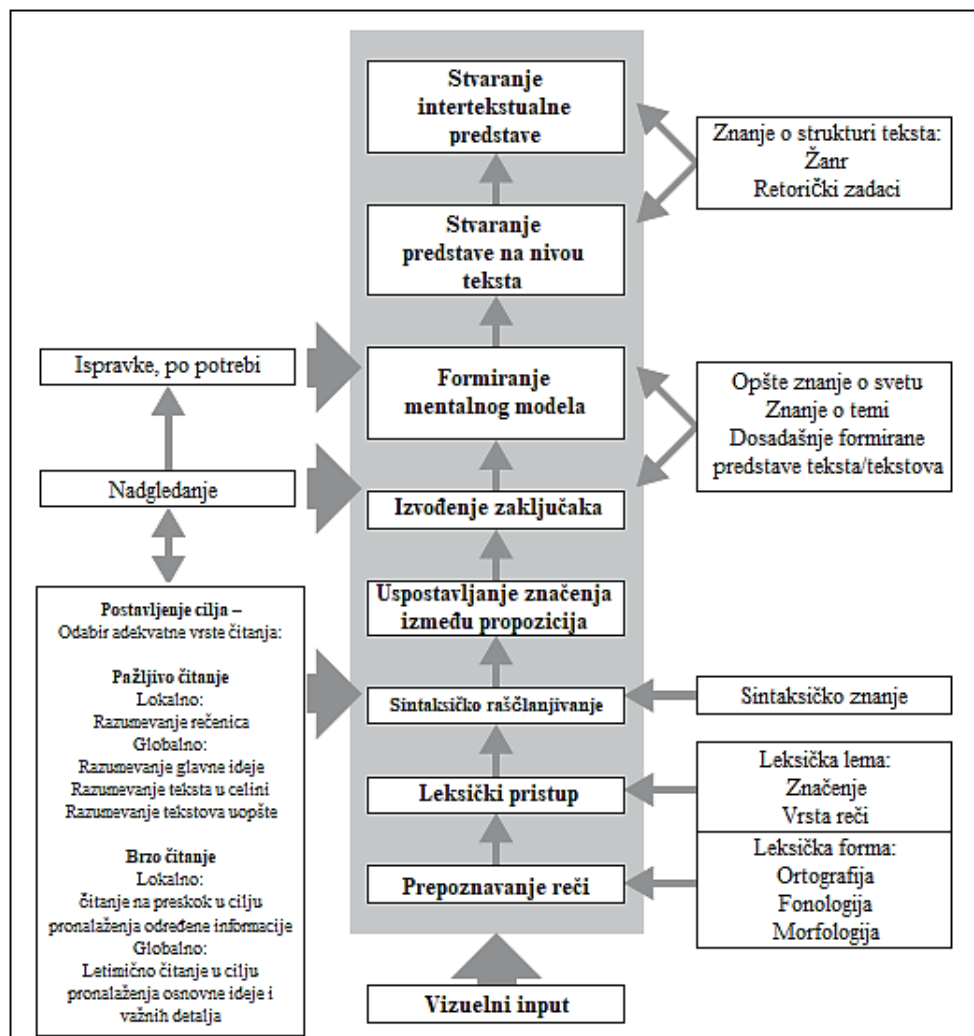
Uzevši Rumelhartov model kao osnovu, Stanović (Stanovich, 1980) nadograđuje teorijski okvir interakcije između svih pomenutih vidova znanja unutar shematskog ujedinitelja uvođenjem pojma kompenzacije, koja se neminovno odigrava kada dođe do prepreka u razumevanju teksta, i nudi interaktivno-kompenzatorni model (engl. *interactive-compensatory model*). Naime, Stanović se oslanja na raniji psiholingvistički model čitanja čiji je tvorac Koudi (Coady, 1979) koji prvobitno uvodi termin kompenzacije (engl. *compensation*), i koji kaže da „slabost u jednoj oblasti možemo prevazići pomoću jačih strana u nekoj drugoj oblasti” (Coady, 1979: 11)¹². Povezivanjem interakcije s kompenzacijom u čitanju, Stanović objašnjava sam čin čitanja kako kod uspešnih tako i kod manje uspešnih čitalaca. Manje uspešan čitalac koji ne razume značenje određene reči, ali dobro poznaje tematiku teksta, kompenzovaće slabije jezičko znanje pomoću svog prethodnog znanja. S druge strane, uspešan čitalac koji slabije poznaje tematiku i sadržinu teksta, kompenzovaće potencijalnu slabost svojim umećem dekodiranja.

Jedan od nedostataka interaktivno-kompenzatornog modela leži u činjenici da svaki čitalac pomoću kompenzacije svojih slabosti može uspešno čitati, tako da, mada model dobro objašnjava rezultate istraživanja, nema prediktivnu moć (Samuel & Kamil, 2002; Urquhart & Weir, 1998). Takođe moramo primetiti da svi do sada predstavljeni modeli čitanja iznose svoje teorijske zaključke na osnovu rezultata istraživanja sprovedenih s fokusom na pažljivo čitanje i, samim tim, ne mogu da objasne mehanizme koji su kod veštih čitalaca aktivni kada, npr., čitaju brzo, na preskok u potrazi za konkretnom informacijom. Kako kod velikog broja čitalaca upravo ovo brzo, selektivno čitanje predstavlja veći problem u odnosu na pažljivo

¹¹ “The message center keeps a running list of hypotheses about the nature of the input string. Each knowledge source constantly scans the message center for the appearance of hypotheses relevant to its own sphere of knowledge. Whenever such a hypothesis enters the message center, the knowledge source in question evaluates the hypothesis in light of its own specialized knowledge. As a result of its analysis, the hypothesis may be confirmed, disconfirmed and removed from the message center, or a new hypothesis can be added to the message center. This procedure continues until some decision can be reached. At that point the most probable hypothesis is determined to be the right one.”

¹² “[...] a weakness in one area can be overcome by strength in another”.

čitanje u situacijama kada je neophodno postići razumevanje teksta (Weir, Hawkey, Green & Devi, 2009) model čitanja kome je cilj da adekvatno i sveobuhvatno predstavi proces čitanja mora da napravi razliku između pažljivog čitanja, koje predstavlja proces detaljnog iščitavanja teksta u cilju formiranja celovitog značenja, i brzog čitanja, kome je cilj brzina i efikasnost u pronalaženju željenih informacija iz teksta (Kong, 2019). Imajući to u vidu, Kalifa i Vir (Khalifa & Weir, 2009, v. Sliku 1.4) predlažu model razumevanja pročitanoog teksta koji uzima u obzir uticaje kontekstualnih činilaca (uključujući i semantičke i sintaksičke karakteristike teksta, njegovu strukturu i organizaciju, te svrhu teksta), kao i karakteristike čitaoca (njegovo fiziološko i psihološko stanje, dosadašnje iskustvo u čitanju) na unutrašnje mehanizme čitanja (Lim, 2017). Drugim rečima, model predstavlja svojevrzni skup elemenata iz prethodno opisanih modela čitanja čija je važnost empirijski prepoznata i usmerava se na objašnjavanje interakcije između svrhe čitanja, kognitivnih procesa i znanja u čitaočevom dugoročnom pamćenju (Khalifa & Weir, 2009). Prema modelu, razumevanje teksta počiva na različitim kognitivnim operacijama koje se međusobno nalaze u hijerarhijskom odnosu na osnovu svoje složenosti, počev od leksičke obrade, koja predstavlja najjednostavniju kognitivnu radnju, i završavajući sa intertekstualnim razumevanjem teksta, kao najsloženijom kognitivnom radnjom. Model takođe uključuje i strategije, veštine i prethodno znanje koji su potrebni za efikasnu kognitivnu obradu pročitanoog.



Slika 1.5: Model kognitivne obrade teksta (prerađeno iz Khalifa & Weir, 2009)

Leva kolona modela kognitivne obrade prilikom čitanja predstavljenog na Slici 1.5 usmerava se na metakognitivne aktivnosti vezane za postavljanje cilja s obzirom na to da odluka o detaljnom ili brzom čitanju koju ćemo doneti kada počinjemo da obrađujemo određeni tekst automatski se vezuje za niz ključnih odluka po pitanju nivoa kognitivnih procesa koji će biti aktivni u centralnom delu modela predstavljenog u srednjoj koloni (Weir et al., 2009). Upravo u delu modela koji je zadužen za postavljanje cilja može doći do pokretanja procesa obrade koji počiva na aktivaciji nekoliko različitih nivoa. U desnoj koloni prikazano je znanje koje je

potrebno da čitalac ima kako bi procesi u središtu kognitivne obrade (srednja kolona) mogli neometano da se odvijaju. Model, prema tome, objašnjava razumevanje teksta kao proces koji uključuje izvršne procese (leksički pristup, sintaksičko raščlanjivanje, izvođenje zaključaka i sintezu), kognitivne resurse (jezičko znanje) i nadgledanje postavljenih ciljeva i prekida u razumevanju (Lim, 2017). Čitanje se, dakle, može odvijati na lokalnom ili na globalnom nivou, i može biti detaljno ili brzo. Lokalno razumevanje se odvija na nivou dekodiranja, koje uključuje prepoznavanje reči, leksički pristup i sintaksičko raščlanjivanje, kao i na nivou uspostavlja značenjskih veza između propozicija u tekstu (Khalifa & Weir, 2009: 45). S druge strane, globalno čitanje podrazumeva razumevanje glavnih ideja teksta kao celine i prepoznavanje strukture teksta. Pažljivo čitanje predstavlja spor, pažljiv, linearan proces putem kojeg čitalac postiže razumevanje dodajući mentalnoj predstavi teksta svaku narednu informaciju na koju u tekstu naiđe, s ciljem da ostvari celovito i sveobuhvatno razumevanje pročitano. Nasuprot tome, brzo čitanje predstavlja selektivno i efikasno čitanje u cilju pronalaženja konkretne informacije.

Mada je već bilo reči uopšteno o čitanju kao svrsishodnom procesu (Odeljak 1.2. ovog poglavlja), s obzirom na važnu ulogu koju metakognitivna aktivnost postavljanja cilja u ovom modelu ima, potrebno je osvrnuti se detaljnije na moguće razloge s kojima čitalac započinje proces razumevanja teksta. Naime, polazeći od rezultata prethodnih istraživanja (Carver, 1997; Enright, Grabe, Koda, Mosenthal, Mulcahy-Ernt & Schedl, 2000; Goldman, 1997; Perfetti, 1997), Grejb (Grabe, 2009: 7-9) navodi sledećih šest mogućih razloga za čitanje koji vode ka aktivaciji različitih kognitivnih procesa: (1) čitanje u cilju pronalaženja određene informacije, (2) čitanje s ciljem da se pročitano nauči, (3) čitanje u cilju integracije informacije, (4) čitanje u cilju procenjivanja i kritičkog korišćenja informacija, (5) čitanje u cilju brzog postizanja razumevanja i (6) čitanje radi opšteg razumevanja teksta. Rezultat metakognitivnog procesa postavljanja cilja, kao i nadgledanje procesa čitanja usmerenog ka ostvarenju tog cilja od ključne su važnosti za određivanje vrste čitanja i kognitivnih nivoa čija je aktivacija potrebna, a samim tim, i u utvrđivanju relativne važnosti mentalnih procesa koji su sa njima u vezi (Lim, 2017).

Prema aktuelnim teorijskim i praktičnim saznanjima vezanim za analizu procesa čitanja jasno je izraženo slaganje među istraživačima da razumevanje teksta uključuje kako niže kognitivne nivoe, kao što su prepoznavanje reči, leksički pristup, raščlanjivanje na nivou rečenice i uspostavljanje značenja između propozicionih elemenata, tako i više nivoe obrade, kao što su izvođenje zaključaka, formiranje mentalnog modela, kao i predstave na nivou teksta, ali i intertekstualne predstave onoga što je pročitano (Kong, 2019). Prilikom formiranja mentalne predstave na nivou

teksta dolazi do uticaja niza mogućih faktora, tako da nije neočekivano da različiti čitaoci konstruišu različite mentalne predstave pri čitanju istog teksta, kao što takođe nije neočekivano da formiraju različite predstave ukoliko su odredili drugačiji cilj čitanja. Nadalje, pored važnosti integracije propozicionih tekstualnih elemenata prilikom formiranja predstava na nivou teksta, prilikom uspešnog čitanja takođe je često potrebno da obradimo i integrišemo informacije iz nekoliko tematski povezanih tekstova (Khalifa & Weir, 2009). Ovim procesom kognitivne konstrukcije intertekstualnosti, koji je posebno istaknut u predloženom modelu kao najsloženiji vid kognitivne obrade prilikom procesa razumevanja teksta, autori ukazuju na aspekt u oblasti istraživanja čitanja koji je malo istražen, a ujedno izuzetno važan kada su u pitanju zahtevi koji se pred čitaoca stavljaju na naprednijem nivou (npr. u univerzitetskom kontekstu), gde se očekuje da čitaoci uspešno razumeju više od jednog teksta i integrišu informacije do kojih u njima dođu.

Vrednost modela se takođe posebno prepoznaje u operacionalizaciji hijerarhijski uređenih kognitivnih procesa, čime se umnogome olakšava empirijsko istraživanje procesa čitanja (Kong, 2019). U skladu sa opisanim elementima modela, zadaci kojima se može ispitati efikasnost nižih nivoa kognitivne obrade teksta kod čitalaca podrazumevaju povezivanje reči, prepoznavanje sinonima i vrste reči, gramatičke i sintaksičke zadatke (korišćenje gramatičkog znanja kako bi se uklonila prepreka u razumevanju) i razumevanje tekstualnih propozicija (korišćenje znanja kako leksike, tako i gramatike kako bi se razumelo značenje rečenice). Zadaci za čije rešavanje bi bila potrebna aktivacija viših kognitivnih nivoa uključuju izvođenje zaključaka, stvaranje mentalnog modela i razumevanje funkcije teksta (strukture teksta i njegove svrhe) (Khalifa & Weir, 2009). Model takođe pravi razliku između različitih vidova razumevanja teksta uzimajući u obzir da čitaoci koriste različite kognitivne procese, ili pak kombinacije tih procesa, kada čitaju s usvojenom različitom svrhom čitanja.

1.3. TEORIJE ČITANJA NA STRANOM JEZIKU

Istraživanje teorija čitanja na stranom jeziku već se decenijama unazad, od prelaska istraživačke paradigme sa bihejviorizma na kognitivnu perspektivu i pojave prvih modela, nalazi pod snažnim uticajem teorije čitanja na maternjem jeziku. Sedamdesetih godina dvadesetog veka predmet istraživanja se postepeno menja i počinje da uključuje bilingvalne čitaoce i kognitivne procese koji se aktiviraju kada ti čitaoci čitaju tekstove na svom drugom jeziku (npr. Alderson, 1984; Bernhardt, 1986;

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

Hipoteza jezičkog praga ističe da je slabiji nivo znanja stranog jezika glavni uzrok slabijeg uspeha pri čitanju na stranom jeziku (Alderson, 1984). Ako čitalac nije dovoljno vešt pri obradi reči i sintakse na stranom jeziku, više kognitivne pažnje će biti usmereno na procese dekodiranja i sintaksičkog i semantičkog povezivanja značenja, pa će samim tim manji broj kognitivnih resursa biti na raspolaganju za razumevanje pročitanoog teksta. „Ograničeno vladanje jezikom narušava sistem uspešnih čitalaca i primorava ih da posegnu za korišćenjem neproaktivnih strategija čitanja” (Clarke, 1988: 120).¹³ Čitalac, dakle, mora da poseduje određen nivo jezičkog znanja stranog jezika kako bi mogao da čita na tom jeziku. Hipoteza takođe uvodi pojam jezičkog praga znanja, koji čitalac mora da pređe kako bi mogao uspešno da koristi svoju veštinu čitanja maternjeg jezika prilikom razumevanja teksta na stranom jeziku. Naposljetku, veštine naučene čitanjem tekstova na maternjem jeziku ne prenose se nužno na čitanje na stranom jeziku.

S druge strane, prema Hipotezi jezičke međuzavisnosti „uspeh u čitanju na drugom jeziku u velikoj meri je povezan sa veštinom čitanja na maternjem jeziku” (Bernhardt & Kamil, 1995: 17)¹⁴. Drugim rečima, veština čitanja na maternjem jeziku može da se prenese na čitanje na drugom, tj. stranom jeziku. Sposobnosti čitanja su međusobno povezane i suštinski jednake, tako da čitalac, nakon što jednom usvoji određenu veštinu vezanu za čitanje i razumevanje teksta na maternjem jeziku, tu veštinu ne mora ponovo da usvaja kada čita na stranom jeziku. Blok (Block, 1992: 322) nadalje primećuje da, s obzirom na to da čitaoci koriste već usvojena znanja kada čitaju na stranom jeziku, određeni aspekti procesa čitanja lako se prenose, putem

¹³ “limited control over the language short circuits the good reader’s system causing him/her to revert to poor reader strategies”.

¹⁴ “reading performance in a second language is largely shared with reading ability in a first language”.

transfera, s jednog jezika na drugi. Ovo je moguće s obzirom na to da na čitanje utiču i nivo znanja stranog jezika i veština čitanja koja se ne vezuje ni za jedan konkretan jezik. Naime, nivo znanja stranog jezika prilikom čitanja utiče na niže kognitivne procese, poput razumevanja sintaksičkih i semantičkih informacija, i na formiranje mikrostrukture teksta i modela teksta, dok nezavisna veština čitanja utiče na formiranje situacionog modela teksta i aktivna je prilikom viših kognitivnih procesa.

Problem transfera značajan je kako u Hipotezi jezičkog praga, tako i u Hipotezi jezičke međuzavisnosti, pogotovo kada je korisnost obe hipoteze u praktičnim uslovima učionice u pitanju. Koda (2007) pod pojmom transfera podrazumeva „sposobnost da se nauče nove veštine pomoću prethodno stečenog znanja” (Koda, 2007: 17).¹⁵ Za pitanje transfera vezuju se tri važna kriterijuma (Grabe, 2009: 122):

1. Kako bi uticaji maternjeg jezika bili aktivni prilikom čitanja na stranom jeziku, neophodno je da resursi maternjeg jezika budu usvojeni i automatizovani; u suprotnom, čitalac mora da uloži svesni napor kako bi te resurse iskoristio prilikom čitanja.
2. Transfer ne prestaje kada čitalac dosegne viši nivo razvoja veštine čitanja na stranom jeziku; usvojeni resursi maternjeg jezika uvek će u određenoj meri biti aktivni tokom procesa koji su blisko povezani sa čitanjem na stranom jeziku.
3. Prenesene veštine čitanja na maternjem jeziku nastaviće da se razvijaju uporedo sa razvojem veštine čitanja na stranom jeziku; korisne veštine na maternjem jeziku integrisaće se sa veštinama na stranom jeziku koje čitalac razvija.

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

Iz perspektive nastave čitanja na stranom jeziku, transfer se javlja kao izuzetno uticajan faktor u postizanju uspeha u učenju. Iz iste perspektive izuzetno je korisno identifikovati i konkretne kognitivne veštine i jezičke resurse koji bi bili zajednički pri razvoju čitanja za sve jezike i koji bi predstavljali jezičke univerzalije (Grabe, 2009: 123). Koda (2007: 12) pravi razliku između jezičkih univerzalija, s

¹⁵ “the ability to learn new skills by drawing on previously acquired resources”.

jedne strane, i obrazaca specifičnih za pojedine jezike, s druge, i ističe da isključivo istraživanje kontrastivnog tipa koje će identifikovati šta je to što je univerzalno za sve jezike, a šta se odnosi samo na određene jezike, može da rasvetli problem transfera i njegovog delovanja, kao faktora od pozitivnog, odnosno negativnog uticaja na razvoj veštine čitanja na stranom jeziku. U nastavku sledi spisak jezičkih univerzalija, među kojima svaka ujedno ostavlja dovoljno prostora za postojanje specifičnih veština po kojima se jezici međusobno razlikuju (Grabe, 2009: 124):

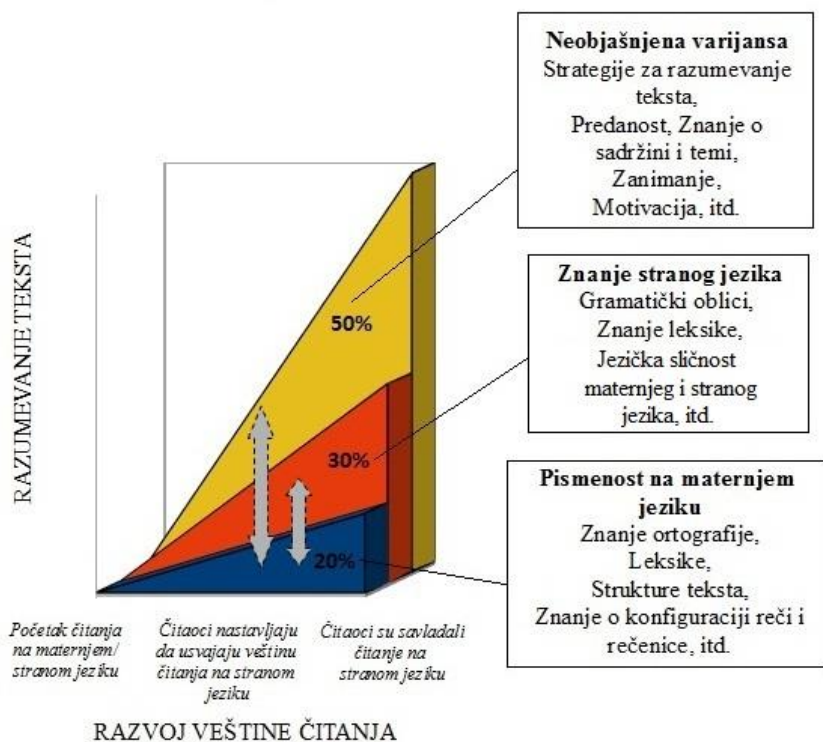
- Dosledna kognitivna struktura: svaki čitalac integriše u svoj sistem znanja i veštine prepoznavanja obrazaca, radno pamćenje, dugotrajno pamćenje, sposobnost izvođenja zaključaka, koherentnost interpretacije pročitano i opšte kognitivne principe učenja.
- Način na koji se tekst odnosi na govor: ortografski sistemi svih jezika pokreću proces na nivou obrade govorenog jezika; fonološko dekodiranje takođe je univerzalno za sve jezike.
- Pozitivan uticaj transfera na čitanje: do pozitivnog uticaja dolazi kada su karakteristike maternjeg jezika slične karakteristikama stranog jezika.
- Metajezička svest: da bi čitalac uspešno čitao na bilo kom jeziku neophodno je da razvije svest o mnogobrojnim nivoima jezičkog znanja i njihovoj ulozi pri razvijanju veština čitanja. Među nivoe metajezičke svesti koji su korisni prilikom čitanja ubrajaju se svest o fonologiji, ortografiji, morfologiji, sintaksi i diskursu (Koda, 2007: 72).
- Sličnosti među principima interpretacije teksta: značenje se u svim jezicima gradi tako što se najpre razvija model teksta, koji zatim prerasta u situacioni model, pri čemu čitav proces prožima čitačovo prethodno znanje, kao i njegove afektivne, kulturološke i društvene reakcije.

1.3.1. Model čitanja na stranom jeziku

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

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

Rezultati istraživanja su predstavljeni u modelu čitanja na stranom jeziku (v. Sliku 1.6), na kojem je vremenski okvir razvoja veštine čitanja predstavljen na x-osi, a razvoj razumevanja teksta na y-osi (Bernhardt, 2011: 38). Modelom nisu obuhvaćena deca koja tek uče da čitaju na maternjem jeziku, s obzirom na to da učenici stranog jezika nikad neće započeti s učenjem čitanja na tom jeziku od apsolutne nule. Naprotiv, čitanje na stranom jeziku, bez obzira na uzrast učenika, uvek polazi od već stečenog znanja u maternjem jeziku koje se prenosi na strani jezik. Model takođe uzima u obzir neobjašnjenih pedeset procenata varijanse u razvoju veštine čitanja, kao i neodređeni vremenski okvir potreban da bi se čitanje na stranom jeziku savladalo.



Slika 1.6: Čitanje na stranom jeziku – model kompenzacije
(prerađeno iz Bernhardt, 2011)

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

Krajnji cilj analize načina na koji čitaoci razumeju i rekonstruišu tekst na stranom jeziku trebalo bi da bude primena saznanja u kontekstu učionice (Bernhardt, 2011: 39). Prepoznavanje radnji koje čitaoci preduzimaju kako bi razumeli tekst, i

analiza konkretnih karakteristika tih radnji koje dovode do prekida u razumevanju pomogli bi u razvoju ne samo teorije čitanja, već i poboljšane i efikasnije nastave.

2. KOGNITIVNI PRISTUP UČENJU STRANOG JEZIKA

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

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

Temelje za razvoj kognitivne teorije koja se formira početkom devedesetih godina, a kojoj je cilj da adekvatno objasni usvajanje stranog jezika postavila je kognitivna psihologija, delimično se bazirajući na analizi mehanizama obrade informacija, a delimično na istraživanjima i teorijama o ulozi kognitivnih procesa u učenju koji su se razvijali tokom osamdesetih godina dvadesetog veka (O'Malley & Chamot, 1990: 8-12). U prvom poglavlju ove knjige već je bilo reči o dve vrste znanja koja predstavljaju okosnicu Andersonove (Anderson, 1993) kognitivne teorije učenja. Posmatrano u kontekstu učenja jezika, brzina i način usvajanja te dve vrste znanja značajno se razlikuju. Dok se deklarativno znanje činjenica i informacija uči brzo, proceduralno znanje jezika i jezičkih veština usvaja se postepeno i, u velikoj meri, zahvaljujući brojnim prilikama za vežbanje. Anderson (1993: 20) ističe da usvajanje jezika i njegovo korišćenje predstavljaju složeni kognitivni proces koji podrazumeva kako eksplicitna i implicitna znanja o jeziku kao sistemu, tako i veliku količinu vežbe kako bi proces učenja dospelo u autonomnu fazu. Ova teorijska podela vrsta znanja zastupljena je u učionici u kojoj nastava jezika varira između podučavanja deklarativnog znanja jezika (gramatičkih pravila, leksike, izgovora) i proceduralnog znanja jezika (postizanja komunikativne kompetencije, funkcionalne nezavisnosti u korišćenju jezika, razvoja fluentnosti). Poseban značaj teorije leži u činjenici što se u njoj ističe da ka razvijanju jezičke sposobnosti vodi usvajanje i deklarativnog i proceduralnog znanja, ali i njihov međusobni uticaj.

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

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

Iako se strategije ne pominju eksplicitno u Andersonovom modelu, može se zaključiti da postoje jasne dodirne tačke sa tamo opisanim kognitivnim procesima, pri čemu je moguće objasniti kako su strategije predstavljene, kako se uče i na koji način utiču na usvajanje jezika pomoću mentalnih procesa iz modela. O'Malley i Šamo (O'Malley & Chamot, 1990: 85) smatraju da strategije učenja predstavljaju deklarativno znanje koje može prerasti u proceduralno znanje putem vežbe, te da, poput ostalih složenih kognitivnih veština, mogu proći kroz sve tri faze učenja: kognitivnu, asocijativnu i autonomnu. Kada su u kognitivnoj i asocijativnoj fazi, strategije učenja predstavljaju svesne i namerne radnje, međutim kada pređu u autonomnu fazu, što znači da je znanje o strategiji postalo proceduralno i da se primenjuje automatski, moguće je da učenik više nije svestan korišćenja date strategije. Mada pojedini autori smatraju da automatska upotreba tehnika učenja, s obzirom na to da se ne odigrava svesno, zapravo ne predstavlja strategijsko znanje (npr. Rabinowitz & Chi, 1987), slični mentalni procesi su aktivni dok strategija još uvek predstavlja deklarativno znanje, mada se automatska upotreba strategija odvija brzo i autonomno, bez posredstva kratkoročnog pamćenja (O'Malley & Chamot, 1990: 52). Zbog toga ovi autori smatraju da je jedan od glavnih zadataka istraživanja da utvrdi na koji način deklarativno znanje utiče na usvajanje stranog jezika, da identifikuje unekoliko automatske procese tokom učenja stranog jezika koji se odvijaju bez svesti učenika i da utvrdi koji su procesi svojstveni usvajanju maternjeg jezika, a koji se takođe koriste i prilikom usvajanja stranog jezika (Faerch & Kasper, 1987).

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

2.1. SAMOREGULACIJA U UČENJU

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

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

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

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

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

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

Zimmerman (Zimmerman, 1990: 5) ističe da učenike koji vrše samoregulaciju procesa učenja kroz koji prolaze odlikuje svest o strateškim odnosima između regulativnih procesa ili reakcija, s jedne strane, i ciljeva učenja, s druge, kao i korišćenje tih strategija zarad postizanja akademskih ciljeva. Mada je moguće da svi učenici u manjoj ili većoj meri koriste procese samoregulacije, upravo će metakognitivni procesi nadgledanja uspešnosti upotrebe određene strategije predstavljati okosnicu uspešne samoregulacije u učenju (Massey, 2009: 389).

Jedan od najuticajnijih modela samoregulacije nudi Pintrich (Pintrich, 2000) (v. Tabelu 2.1). Prema modelu, faze planiranja, nadgledanja, kontrole i evaluacije predstavljaju četiri faze procesa regulacije. U okviru svake od ovih faza nalaze se procesi regulacije prema jednoj od četiri oblasti, i to kognitivnoj, motivacionoj, bihevioralnoj i kontekstualnoj.

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

Tabela 2.1: Faze i oblasti samoregulacije u učenju (Pintrich, 2000: 454)

Prema Pintrichu (Pintrich, 2000: 453-455) četiri faze samoregulacije predstavljaju opšti redosled koraka koje učenik preduzima prilikom izvršenja zadatka, pri čemu faze nisu uređene hijerarhijski, niti su linearne. Faze se mogu odigrati simultano, stvarajući pritom višestruke međusobne veze između različitih komponenti

i procesa koji su u njih uključeni. Takođe je u interpretaciji modela istaknuto da samoregulacija nije eksplicitno uključena u sve akademske zadatke, već da se oni mogu izvršavati automatski, odnosno implicitno u manjoj ili većoj meri, u zavisnosti od prethodnog iskustva učenika prilikom rešavanja sličnih zadataka. Na primer, kognicija kod učenika možda nije dovoljno razvijena da bi mogao da aktivira i koristi metakogniciju. Pravila društva u kome učenik živi, kao i kulturološke norme, potencijalno mogu, kao kontekstualni faktori, da utiču na učenikovu spremnost da razmišlja metakognitivno, kao i na sposobnosti potrebne da bi se metakognicija uspešno sprovodila prilikom čitanja (Massey, 2009). Takođe, mada i komponenta znanja i komponenta kontrole mogu biti prisutne, moguće je da u datom trenutku učenik još uvek nema razvijenu motivaciju da ih primenjuje. U skladu s tim, „učenici koje odlikuje samoregulacija u učenju planiraju, postavljaju ciljeve, organizuju svoje učenje, samostalno ga nadgledaju i vrše evaluaciju u različitim tačkama tokom procesa usvajanja znanja“ (Zimmerman, 2001: 4-5)¹⁶.

S obzirom na to da se ova monografija bavi izučavanjem kognitivnih strategija i metakognitivnih procesa koji su aktivni prilikom razumevanja pročitano g teksta oblast kognicije predstavlja najznačajniju oblast Modela samoregulacije za razumevanje mehanizama koji su aktivni tokom samoregulacije u razumevanju teksta na stranom jeziku. U skladu s tim, intepretacija modela će se ovde usmeriti na prvu kolonu iz oblasti regulacije, koja se tiče različitih kognitivnih strategija koje učenici koriste kako bi naučili materiju ili uradili zadatak, kao i metakognitivnih procesa pomoću kojih kontrolišu i regulišu svoju kogniciju. Pintrič (Pintrich, 2000: 455) napominje da ovako određena oblast kognicije takođe uključuje znanje o materiji, kao i strategijsko znanje.

U okviru faze planiranja razlikuju se tri vrste aktivnosti: (1) postavljanje cilja, (2) aktivacija prethodnog znanja, i (3) aktivacija metakognitivnog znanja. Prilikom planiranja učenici postavljaju ciljeve specifične za zadatke koje treba da izvrše, pri čemu im tako postavljeni ciljevi takođe pomažu da usmere kogniciju i efikasno nadgledaju izvršenje zadatka kada do toga dođe u drugoj fazi. Do postavljanja cilja dolazi uglavnom pre nego što se započne s određenim zadatkom, što međutim ne znači da učenik ne može da izvrši metakognitivnu procenu svrsishodnosti zadatka i nakon što aktivnost otpočne, te da naknadno postavi cilj. Ciljevi su, dakle, podložni promenama i lako se modifikuju u skladu sa zahtevima zadatka i iskustvom učenika, a

¹⁶ “[...] self-regulated learners plan, set goals, organize, self-monitor, and self-evaluate at various points during the process of acquisition”.

kao rezultat nadgledanja, kontrole i naknadne procene. Aktivacija prethodnog znanja, kao sledeći korak u planiranju kognicije, podrazumeva znanje o materiji i metakognitivno znanje o zadatku i strategijama. Učenici koji pravilno samoregulišu svoje učenje mogu da aktivno pretražuju svoje pamćenje i lociraju relevantno prethodno znanje pre nego što počnu s radom na zadatku. Iako do aktivacije prethodnog znanja često dolazi bez svesne kontrole nad ovim procesom (npr. određeno znanje iz ljudske anatomije automatski se aktivira kada čitamo o tome kako deluju različite vakcine protiv iste bolesti), ovaj automatski proces ne predstavlja samoregulisano ponašanje – da bi aktivacija prethodnog znanja mogla da se tretira kao primer regulacije, učenik mora svesno da odluči da sebi postavi pitanje *Šta je to što već znam o temi o kojoj ću čitati?*. Aktivacija metakognitivnog znanja podrazumeva aktiviranje znanja o kognitivnim zadacima i kognitivnim strategijama. Slično aktivaciji prethodnog znanja, i metakognitivno znanje mora svesno da se aktivira kako bi predstavljalo samoregulisano ponašanje. Pa tako, nakon što pročita zadatak, učenik koji sprovodi samoregulaciju prilikom faze planiranja donosi svesne zaključke o težini zadatka na osnovu prethodnog iskustva sa sličnim zadacima, vremenu koje pretpostavlja da će za rešavanje zadatka biti potrebno, ali i o strategijama koje smatra da će biti najefikasnije kako bi uradio zadatak (Pintrich, 2000: 457-458).

Faza kognitivnog nadgledanja podrazumeva svest učenika o različitim aspektima kognicije, kao i nadgledanje tih aspekata. Za razliku od tako formulisane metakognitivne svesti koja je statična, metakognitivni sudovi i nadgledanje su dinamični, predstavljaju proces i odslikavaju metakognitivnu svest i metakognitivne aktivnosti koje učenik koristi prilikom rešavanja akademskog zadatka. Učenici koji vrše samoregulaciju procesa učenja često donose metakognitivne sudove o učenju, koji se manifestuju tako što učenik tokom procesa učenja postaje svestan da nešto ne zna, ili ne razume, ili postaje svestan da čita prebrzo ili presporo da bi mogao da prati tekst. Kada je u pitanju metakognitivna svest, ona se često manifestuje tzv. osećajem da se nešto zna (engl. *feeling of knowing*). Do ovoga dolazi kada učenik ne može da se seti tražene informacije, a siguran je da tu informaciju zna. Ova metakognitivna svest dalje može dovesti do boljeg pamćenja materijala – istraživanja pokazuju da je osećaj da se nešto zna dobar prediktor budućeg uspešnog povraćaja informacija, moguće zbog intenzivnije aktivacije shema u okviru kojih je informacija smeštena u dugotrajnom pamćenju (Pintrich, 2000: 459).

Treća faza samoregulacije, prilikom koje se odvijaju procesi kognitivne kontrole i kognitivne regulacije, podrazumeva različite vrste kognitivnih i metakognitivnih aktivnosti koje učenici koriste kako bi adaptirali i izmenili svoju kogniciju. Pintrič (Pintrich, 2000: 459-460) ovde napominje da je modelom

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

Faza evaluacije podrazumeva sudove koje učenici donose o aktivnosti kojom su se bavili, kao i procenu uspešnosti u akademskom zadatku, te uzročne atribucije vezane za učinak i postignuće. Učenici koji vrše samoregulaciju procesa učenja u ovoj fazi procenjuju svoju ulogu u ishodu zadatka i stvaraju uzročne atribucije koje će imati značajnu ulogu u budućem ponašanju pri susretu sa istim, ili sličnim zadatkom. Ovi učenici takođe češće donose adaptivne atribucije (npr. neuspeh u određenom zadatku pripisuju manjku uloženog truda ili nedovoljno posvećenom vremenu pri pripremi za zadatak, što su situacije nad kojima učenici ubuduće imaju kontrolu, za razliku od pripisivanja neuspeha atributima nad kojima nemaju kontrolu, kao što je inteligencija), što je moguće dovesti u vezu sa dubljom kognitivnom obradom materijala, boljim rezultatima u učenju, kao i čitavim nizom pozitivnih motivacionih i afektivnih posledica (Pintrich, 2000: 460).

Potrebno je, naposljetku, dodati da samoregulacija nije eksplicitno deo svih akademskih zadataka, već da učenik izvršava određene zadatke manje ili više automatski, tj. bez ulaganja svesnog napora, u zavisnosti od prethodnog iskustva koje ima pri rešavanja sličnih zadataka (Pintrich, 2000: 455). Rezultati istraživanja, takođe, navode na zaključak da je primena samoregulacije u učenju specifična za određeni domen, te da učenici potencijalno mogu da sprovedu samoregulaciju u jednoj određenoj oblasti, kao što je rešavanje gramatičkih zadataka na stranom jeziku, ali ne i u drugoj oblasti, kao što je pisanje eseja na stranom jeziku (Massey, 2009). Usled dokaza o nedovoljnom transferu veštine samoregulacije između ne samo različitih disciplina, već i različitih tipova zadataka u okviru iste oblasti, istraživači više ne predlažu da se procesi samoregulacije mogu automatski generalizovati.

2.2. TAKSONOMIJA STRATEGIJA UČENJA

Među najuticajnijim i svakako najčešće citiranim taksonomijama strategija učenja nalazi se taksonomija koju je predložila Oksford (Oxford, 1990) i prema kojoj se strategije dele na direktne i indirektne. Direktne strategije su one koje neposredno

uključuju rad sa jezikom prilikom različitih konkretnih zadataka i situacija, dok indirektno predstavljaju upravljanje procesima korišćenja stranog jezika. Među razlozima zbog kojih je ova taksonomija i nakon trideset godina od svog nastanka i dalje veoma uticajna jeste sistematičnost i sveobuhvatnost u klasifikaciji strategija, kao i ponuđeni instrument pod nazivom *Inventar strategija za učenje jezika* (engl. *Survey of Language Learning Strategies – SILL*) (Oxford, 1990) koji je umnogome doprineo standardizaciji načina na koji se strategije danas analiziraju i interpretiraju.

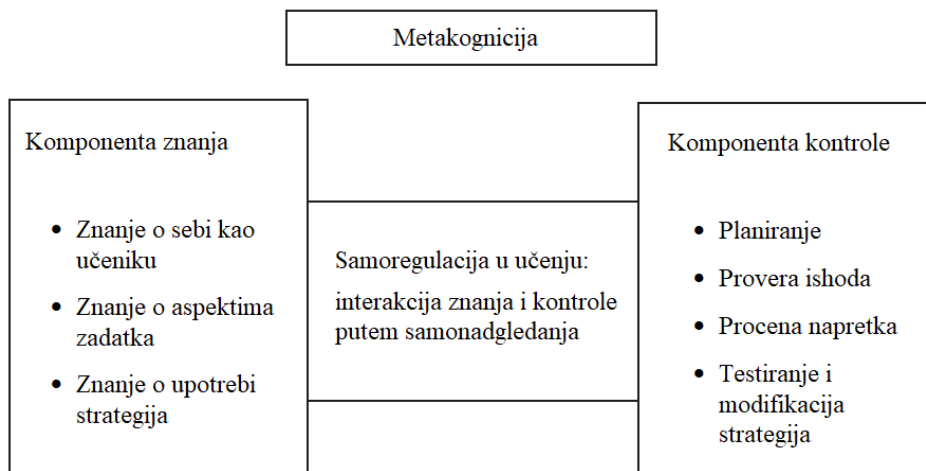
Međutim, u kontekstu ove monografije za razumevanje strategija u okviru postavljene kognitivne teorijske osnove i opštih principa samoregulacije u učenju najznačajnija je taksonomija koju nude O'Mali i Šamo (O'Malley & Chamot, 1990: 137-139). Ovi autori razlikuju tri opšte grupe strategija učenja: metakognitivne, kognitivne i društveno-afektivne strategije. Metakognitivne strategije odnose se na razmišljanje o procesu učenja, na planiranje učenja, nadgledanje zadatka, i procenjivanje toga koliko je naučeno. Kognitivne strategije odnose se na interakciju sa materijalom iz koga se uči, na mentalnu, a moguće i fizičku manipulaciju tim materijalom, ili na primenu određene tehnike pri rešavanju zadatka. Društvene i afektivne strategije odnose se na interakciju sa drugim ljudima koji mogu da pomognu u učenju, ili na upotrebu afektivne kontrole da bi se olakšalo izvršenje jezičkog zadatka. U nastavku sledi pregled metakognitivnih i kognitivnih strategija u okviru predložene taksonomije, uz dodatno razmatranje adekvatnosti predloženih terminoloških rešenja. Kako društvene i afektivne strategije ne predstavljaju predmet istraživanja predstavljenog u ovoj knjizi, biće isključene iz dalje analize.

2.2.1. Metakognicija

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

Metakogniciju čine dve povezane oblasti: s jedne strane ona uključuje kognitivno znanje, koje se sastoji iz deklarativnog, proceduralnog i uslovnog znanja, a s druge strane podrazumeva regulaciju kognicije kao skup aktivnosti koje pomažu

učeniku da poboljša uspeh i postignuće u učenju. Moguće je da učenik ima razvijenu komponentu znanja, ali da nije u stanju da efikasno kontroliše kako se to znanje koristi. S druge strane, učenik je možda u stanju da reguliše učenje, ali nije razvio strategije koje su potrebne da usvoji znanje. U oba scenarija prisutni su faktori koji potencijalno utiču na metakogniciju, uključujući kogniciju, motivaciju i kontekst (v. Sliku 2.1, Baker, 2002; Pressley & Afflerbach, 1995).



Slika 2.1: Metakognicija pod uticajem kognicije, motivacije i konteksta (Massey, 2009: 391)

O'Mali i Šamo (1990: 137-138) razlikuju sledeće tehnike metakognitivne regulacije:

1. Planiranje – planiranje unapred (organizovanje koncepta ili principa budućeg zadatka) i organizaciono planiranje (pravljenje plana za delove zadatka, glavnu ideju ili jezičke funkcije koje su bitne za zadatak);
2. Usmerena pažnja – odlučivanje unapred da se posveti pažnja zadatku uopšte i ignorisanje svega što bi moglo da odvuče pažnju; održavanje pažnje tokom izvršenja zadatka;
3. Selektivna pažnja – odlučivanje unapred da se posveti pažnja određenim aspektima jezičkog inputa ili detaljima koji su bitni u izvršenju zadatka;
4. Samoupravljanje – razumevanje uslova koji učenicima pomažu da uspešnije izvrše jezičke zadatke, stvaranje tih uslova, kontrolisanje sopstvene jezičke performanse da bi se maksimalno iskoristilo postojeće znanje;

5. Samonadgledanje – proveravanje, potvrđivanje ili ispravljanje razumevanja ili učinka tokom izvršavanja jezičkog zadatka, koje uključuje:
 - a. Nadgledanje razumevanja,
 - b. Nadgledanje produkcije,
 - c. Nadgledanje auditivnog aspekta,
 - d. Nadgledanje vizuelnog aspekta,
 - e. Nadgledanje stila,
 - f. Nadgledanje strategija,
 - g. Nadgledanje planiranja,
 - h. Nadgledanje proveravanja;
6. Identifikacija problema – eksplicitno identifikovanje glavnih problema koje treba rešiti u zadatku, ili identifikovanje aspekta zadatka koji sprečava uspešno završavanje zadatka;
7. Samoevaluacija – proveravanje ishoda sopstvene jezičke performanse u skladu sa sopstvenom skalom tačnosti, proveravanje sopstvenog jezičkog repertoara, upotrebe strategija, ili sposobnosti da se izvrši dati zadatak, i sastoji se iz:
 - a. Evaluacije produkcije,
 - b. Evaluacije performanse,
 - c. Evaluacije sposobnosti,
 - d. Evaluacije strategija,
 - e. Evaluacije jezičkog repertoara.

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

učenja prisutni u manjoj ili većoj meri kod učenika. Grejb (Grabe, 2009: 224) ističe da se ti procesi često odvijaju automatski i bez svesti učenika; tek kada svesno povećamo nivo pažnje pri primeni metakognitivnih procesa počinjemo efikasno da primenjujemo kognitivne strategije. Iz navedenih razloga ovde će umesto metakognitivnih strategija u upotrebi biti termin metakognitivni procesi (engl. *metacognitive processes*).

2.2.2. Kognitivne strategije

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

1. Ponavljanje – ponavljanje reči ili fraze tokom izvršavanja jezičkog zadatka.
2. Korišćenje izvora – rečnici, udžbenici, ranije beleške, itd.
3. Grupisanje – ređanje, klasifikacija, obeležavanje materijala koji se koristi u jezičkom zadatku na osnovu zajedničkih osobina, ili korišćenje informacija iz ranijeg grupisanja.
4. Hvatanje beležaka – zapisivanje ključnih reči i pojmova u skraćenom verbalnom, grafičkom ili numeričkom obliku da bi se olakšalo izvršenje zadatka.
5. Dedukcija/indukcija – svesno primenjivanje naučenih ili samostvorenih pravila u produkciji ili razumevanju jezičkog materijala.
6. Supstitucija – odabir alternativnih pristupa, revidiranih planova, ili različitih reči i fraza u izvršenju jezičkog zadatka.
7. Elaboracija – povezivanje novih informacija sa prethodnim znanjem, međusobno povezivanje novih informacija, pravljenje smislenih ličnih asocijacija među informacijama. Strategija elaboracije podrazumeva:
 - a. Ličnu elaboraciju (ličnu reakciju na predstavljeni materijal),
 - b. Elaboraciju pomoću znanja o svetu,
 - c. Akademsku elaboraciju (znanje stečeno u akademskom kontekstu),
 - d. Elaboraciju među delovima znanja,
 - e. Elaboraciju pitanjima,

- f. Samoevaluativnu elaboraciju (procena sopstvene ličnosti u odnosu na materijale),
 - g. Kreativnu elaboraciju (smišljanje priče ili primenu drugačije perspektive).
 - h. Mentalne slike (korišćenje mentalnih ili pravih slika kako bi se predstavile informacije).
8. Sumiranje – pravljenje mentalnog ili pisanog sažetka jezika i informacija predstavljenih u zadatku.
 9. Prevođenje – na relativno bukvalan način.
 10. Transfer – korišćenje prethodnog jezičkog znanja da bi se olakšao jezički zadatak.
 11. Izvođenje zaključaka – korišćenje postojećih informacija da bi se pogodilo značenje ili upotreba nepoznatih jezičkih jedinica povezanih sa jezičkih zadatkom.

Ovaj tek opšti uvod u metakognitivne procese i kognitivne strategije imao je za cilj da postavi teorijsku bazu za njihovo izučavanje u okviru samoregulacije u učenju kako bi dalje u tekstu bilo moguće uže usmeriti pažnju na strategije čitanja na stranom jeziku. Pregled koji je prethodno dat, samim tim, nije opsežan i detaljan, pa se čitaocu savetuje da za iscrpan pregled teorija i istraživanja metakognicije i kognitivnih strategija u učenju vidi neka od sledećih izdanja: Cohen (2011), Cohen & Macaro (2007), Griffiths (2013) i Oxford (2017).

2.3. STRATEGIJE ČITANJA NA STRANOM JEZIKU

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

Strategije čitanja, kao „procesu koje čitaoci svesno kontrolišu kako bi rešili probleme u čitanju“¹⁷ (Grabe, 2009: 221), predstavljaju sponu između kognitivne

¹⁷ “[...] processes that are consciously controlled by readers to solve reading problems”.

psihologije i pedagogije čitanja – kada se nađu pred čitalačkim zadatkom, učenici aktivno koriste svoje mentalne i kognitivne sposobnosti kako bi bolje razumeli ono što čitaju.

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

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

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

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

Najozbiljniji problemi vezani za ovu taksonomiju tiču se nabrojanih metakognitivnih procesa. S jedne strane, uključeni su procesi kojima prema definiciji metakognicije i metakognitivnih procesa ovde nije mesto, pri čemu se prvenstveno misli na strategije

koje se u drugim taksonomijama tretiraju kao društveno-afektivne, kao što je npr. rad u grupi, a s druge strane zanemareni su metakognitivni procesi koji su aktivni tokom čitanja, i koji uključuju nadgledanje razumevanja i kontrolu i sprovođenje kognitivnih strategija. Predložena taksonomija, dakle, ima značajnih nedostataka, a kako do sada nije predložena alternativna taksonomija koja dosledno i teorijski utemeljeno kategoriše svesne procese koji su aktivni tokom čitanja, većina istraživača u ovoj oblasti usmerava se, umesto toga, na analizu uspešnih čitalaca. Efikasna nastava čitanja zasniva se na uvidu u to šta uspešni čitaoci rade kako bi postigli razumevanje pročitano i kako bi rešili prepreke u razumevanju. Sumirajući rezultate većeg broja istraživanja strategija čitanja Grejb (Grabe, 2009: 209-214) daje pregled osam strategija i procesa za koje su istraživanja do sada dosledno pokazala da se nalaze u direktnoj vezi sa uspehom koji čitaoci postižu u razumevanju teksta.

a) Sumiranje

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

primenom odgovarajućih strategija za prevazilaženje nastalih prekida (Winne & Hadwin, 1998: 286).

b) Postavljanje pitanja

Strategija postavljanja pitanja (engl. *forming questions*) podrazumeva formiranje odgovarajućih pitanja o tekstu tokom čitanja i kao takva doprinosi poboljšanju veštine razumevanja teksta (Duke & Pearson, 2002: 222). Prilikom primene ove strategije čitaoci najpre identifikuju informacije koje su dovoljno važne kako bi činile sadržinu pitanja, a zatim transformišu odabrane informacije u upitni oblik i proveravaju da li na postavljeno pitanje mogu dati odgovor. Istraživanja pokazuju da je izlaganje strategiji postavljanja pitanja u nastavi čitanja značajno povezano sa uspehom koji učenici ostvaruju prilikom testa razumevanja pročitanoog teksta (Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 1992: 12). Postavljanje pitanja takođe povoljno utiče na pamćenje informacija iz teksta, prepoznavanje glavnih ideja i na tačnost u odgovorima na postavljena pitanja (Grabe, 2009: 210). U pitanju je strategija koja se lako može prilagoditi nastavi na različitim nivoima znanja jezika i sa različitim starosnim grupama. Postavljanje pitanja pruža priliku da se ponovi i utvrdi ono što je pročitano, čime doprinosi i razvoju viših kognitivnih nivoa znanja.

c) Odgovaranje na pitanja i elaboracija pitanjima

Strategije odgovaranja na pitanja (engl. *answering questions*) i elaboracije pitanjima (engl. *elaborative interrogation*) predstavljaju kognitivne veštine čiju su važnost u postizanju razumevanja pročitanoog brojna istraživanja dosad potvrdila.¹⁸ Dok je opis strategije odgovaranja na pitanja relativno jasan na osnovu njenog naziva, elaboracija pitanjima podrazumeva kombinaciju pitanja i znanja o svetu koja pomaže da se dođe do logičnog rešenja zadatka. Ova strategija se obično koristi nakon čitanja kada se identifikuje određen problem koji je izložen u tekstu. Tom prilikom se učenici koncentrišu na problem i nastoje smisliti što više kreativnih rešenja. Poželjno je da ideje budu što šire i što neobičnije, pri čemu brzina igra važnu ulogu. Rezultati

¹⁸ Za pregled 17 istraživanja koja su ispitivala vezu između strategije elaboracije pitanjima i odgovaranja na pitanja videti Trabasso & Bouchard (2002).

istraživanja pokazuju da učenici koji koriste strategiju odgovaranja na pitanja bolje pamte informacije iz teksta i imaju razvijene strategije za pronalaženje informacija u tekstu (Trabasso & Bouchard, 2002: 185). Do sličnih zaključaka kada je u pitanju strategija elaboracije pitanjima dolaze i Vud, Presli i Vin (Wood, Pressley & Winne, 1990), odnosno, učenici koji su izlagani ovoj tehnici takođe se bolje prisećaju informacija iz teksta. Konačno, elaboracija pitanjima se nalazi u pozitivnoj vezi sa izvođenjem zaključaka na osnovu informacija iz konteksta, kao i sa formiranjem koherentnog modela teksta (Ozgungor & Guthrie, 2004: 441).

d) Aktivacija prethodnog znanja

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

čitalaca sa ograničenim prethodnim znanjem manje pouzdani (Noordman & Vonk, 1992). Čitaoci koji imaju prethodno znanje o oblasti iz koje je tema teksta u stanju su da razviju složene i ispravne mentalne modele teksta (Barry & Lazarte, 1998: 389). Prethodno znanje ima veći uticaj na uspeh u čitanju od izvođenja zaključaka principom analogije (Brantmeier, 2005: 76). Takođe, zajedno sa zanimanjem za temu, prethodno znanje se nalazi u pozitivnoj vezi sa razumevanjem teksta, mada ne predstavlja dominantnu varijablu (Carell & Wise, 1998; Topalov, 2020) i od posebne je važnosti za čitaoce sa slabijim znanjem stranog jezika koji često nemaju holistički pristup čitanju (Anderson, 1999: 12). Međutim, ključni uslov pri korišćenju ove strategije nalaže da prethodno znanje koje se aktivira mora biti adekvatno i suštinski povezano sa temom teksta. Ukoliko čitaoci aktiviraju znanje koje je u datom kontekstu neprikladno, razumevanje može biti značajno otežano (Pressley & Woloshyn, 1995). Takođe je potrebno naglasiti da nedostatak prethodnog znanja ne mora uvek da utiče nepovoljno na razumevanje. Naime, istraživanje je pokazalo da učenici sa razvijenijim poznavanjem stranog jezika koji imaju ograničeno znanje o temi teksta koji čitaju mogu naučiti više iz teksta od učenika koji imaju bolje prethodno znanje, ali im je znanje jezika manje razvijeno, s obzirom na to da uspešniji učenici rade naporno kako bi izgradili koherentni model strukture teksta (McNamara & Kintsch, 1996).

e) Nadgledanje razumevanja

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

- Čitalac ima cilj čitanja koga je svestan,
- Prepoznaje strukturu teksta,
- Prepoznaje glavne ideje u tekstu,
- Povezuje sadržinu teksta s prethodnim znanjem,
- Povezuje tekst s prethodno postavljenim ciljem čitanja,
- Svestan je prekida u razumevanju i koristi strategije kako bi rešio nastale prekide,
- Čita pažljivo.

Svim navedenim strategijama zajedničko je što u okviru metakognitivnog procesa nadgledanja doprinose razumevanju glavne ideje teksta, te se, samim tim,

može zaključiti da i svaka druga strategija koja doprinosi ovom cilju, a koja nije upravo navedena, ujedno može da se koristi prilikom nadgledanja razumevanja. Shodno tome, kako Presli ističe (Pressley, 2006: 57), ovaj proces je umnogome pod uticajem individualnih karakteristika i stilova čitalaca, tako da je logično očekivati značajne varijacije u načinu na koji čitaoci nadgledaju razumevanje. S obzirom na relativno mali broj istraživanja u kontekstu čitanja na stranom jeziku, zaključci o uticaju procesa nadgledanja uglavnom su preuzeti iz istraživanja o čitanju na maternjem jeziku. Ovakav pristup izučavanju nadgledanja nije neosnovan, s obzirom na to da je manji broj istraživanja čitanja na stranom jeziku pokazao da postoje izražene sličnosti između ova dva različita konteksta (Block, 1992: 93-95). Rezultati istraživanja čitanja na maternjem jeziku pokazuju da se nadgledanje razumevanja uglavnom odvija automatski, bez posebne svesti o tome, pogotovo kod uspešnih čitalaca, i da je potrebno da dođe do prekida u razumevanju i zabune kako bi čitaoci postali svesni ovog procesa (Baker & Brown, 1984: 355). Stariji i uspešni čitaoci imaju više kontrole nad procesom nadgledanja od mlađih čitaoca kod kojih je veština čitanja slabije razvijena. Uspešni čitaoci su u većoj meri svesni načina na koji kontrolišu čitanje i u stanju su taj proces da verbalizuju, a takođe brže prepoznaju nedoslednosti u tekstu i na njih reaguju korišćenjem različitih kognitivnih strategija (Block, 1992: 94). Kako su pojedina istraživanja pokazala da postoje značajne sličnosti između čitanja na maternjem i na stranom jeziku kada je u pitanju proces razumevanja teksta, razlike koje su tom prilikom uočene pripisuju se razlikama u razvijenosti veštine čitanja, a ne i razlikama u nivou znanja jezika (Block, 1992: 93). U pitanju je proces koji učenik, kada ga usvoji i automatizuje na maternjem jeziku, uspešno prenosi putem transfera na veštinu čitanja na stranom jeziku (Morrison, 2004). Nadgledanje razumevanja predstavlja merilo uspešnosti u čitanju na stranom jeziku i smatra se da u istoj meri doprinosi razumevanju teksta kao i razvoj različitih strategija čitanja (Yang, 2002).

f) Svest o strukturi teksta

Svest o strukturi teksta (engl. *text-structure awareness*), pod kojom se podrazumeva svest o različitim sistemima diskursnih signala u tekstu, navodi se kao značajan prediktor uspeha u razumevanju teksta. Poput nadgledanja razumevanja, svest o strukturi teksta je složen proces koji uključuje različita znanja i tehnike koje učenik mora da savlada kako bi ih adekvatno i efikasno primenjivao prilikom čitanja. Među tehnikama koje su uključene u svest o strukturi teksta nalazi se najpre selektivna

pažnja na različite nivoe važnosti informacija u tekstu. Naime, veliki broj istraživanja pokazao je da tekstovi uglavnom imaju hijerarhijski uređenu shematsku strukturu, i kada čitaoci koriste svest o strukturi kako bi olakšali razumevanje tokom čitanja i prisećanja informacija iz teksta nakon čitanja, oba ova zadatka uspešno rešavaju (Grabe, 2009: 212). U strukturi većine tekstova događaji prate vremenski sled, ili su informacije organizovane prema sličnostima i razlikama, ili kao uzroci i posledice. Čitaoci koji umeju da prepoznaju te organizacione sheme tokom procesa čitanja imaju unapred oformljene tipove pitanja vezanih za tekst (Urquhart & Frazee, 2012: 26). Zahvaljujući davanju odgovora na tako postavljena pitanja čitaoci ostvaruju lakše razumevanje glavne ideje. Razumevanju takođe pomaže svest o organizaciji teksta prema naslovu i podnaslovima, kao i o redosledu informacija u okviru pasusa i rečenica, svest o referentnim signalima i o primerima upućivanja na povezanu informaciju iz drugog dela teksta. Rezultati istraživanja pokazuju da prepoznavanje prelaznih fraza i signalnih reči koje ukazuju na uzročno-posledične odnose (npr. “due to”, “as a result”, “is caused by” i sl.) pomaže pri razumevanju teksta i posebno je značajno kao strategija kod manje uspešnih čitalaca (npr. Chung, 2000; Meyer & Poon, 2001). Poteškoće sa razumevanjem sheme strukture teksta otežavaju izgradnju adekvatnog modela teksta (Barry & Lazarte, 1998: 190). Zanimljivo je i da čitaoci iz različitih kulturnih sredina često imaju poteškoća sa razumevanjem pojedinih retoričkih signalnih elemenata koji su karakteristični za određenu, njima manje poznatu kulturu (Chu, Swaffar & Charney, 2002: 529).

Ko su čitaoci koji se ne snalaze sa kognitivnim zadacima višeg nivoa?

Profili manje uspešnih čitalaca
(na primerima priče o Crvenkapi)

Profil	Opis	Primer
		<i>Nastavnik: Zašto vuk nije odmah pojeo Crvenkapu kada ju je sreo u šumi?</i>
1. Bukvaliste	Smatraju da su odgovori na sva pitanja jasno napisani u tekstu.	<i>Učenik: Samo da nađem gde to piše.</i>

2. Površni mislioci	Daju neodređene, nejasne i dvosmislene odgovore. Ako ih nastavnik pita da objasne šta su mislili, nisu u stanju da daju odgovor zato što nisu ostvarili dublje razumevanje teksta.	<i>Učenik: Zato što je išla da poseti baku.</i> <i>Nastavnik: Zašto je zbog toga ne bi pojeo?</i> <i>Učenik: ...</i>
3. Nepredvidljivi čitaoci	Daju nepredvidljive odgovore koji retko imaju veze s tekstom. To rade s puno samopouzdanja zato što smatraju da je dovoljno dati bilo kakav odgovor.	<i>Učenik: Zato što je Crvenkapa išla prečicom.</i>
4. Učesnici u kvizu	Daju odgovore koji su logični, ali nemaju veze s informacijama u tekstu.	<i>Učenik: Zato što nije bio gladan.</i>
5. Političari	Daju odgovore koje misle da nastavnik želi da čuje. Odgovor često daju u obliku klišea, koji zvuči duboko, ali je u slaboj vezi s temama u tekstu.	<i>Učenik: Zato što je pomislio „Bolje vrabac u ruci nego golub na grani“.</i>
6. Izbegavači	Ovi čitaoci procenjuju postavljeno pitanje umesto da razmisle kako na njega da odgovore. Ukoliko im pitanje ne odgovara, menjaju ga i daju odgovor kojim su zadovoljni. Često znaju da kao odgovor parafraziraju pitanje.	<i>Učenik: Kada ju je sreo u šumi vuk je odlučio da je pojede kasnije.</i>
7. Autori	Sami dodaju razrađene detalje u priču. Sami razrađuju radnju priče.	<i>Učenik: Zato što je voleo da se prerušava i da se ponaša kao čovek, a ne kao vuk.</i> <i>To je često radio, pa je mogao brzo da se preruši i da sačeka Crvenkapu u bakinoj kući.</i>

8. Minimalisti	Daju štire odgovore i ne pružaju dodatna objašnjenja, često usled straha od neuspeha.	<i>Učenik: Zato što je hteo da pojede i nju i baku. Jesam dobro odgovorio?</i>
----------------	---	--

Prerađeno iz Applegate, Quinn & Applegate (2006). Primeri autorkini.

Tabela 2.2: Profili razumevanja pri zadacima višeg kognitivnog nivoa

g) Izvođenje zaključaka

Izvođenje zaključaka na osnovu konteksta (engl. *inferencing*), poput prethodno navedenog nadgledanja razumevanja i svesti o strukturi teksta, predstavlja složen proces koji podrazumeva upotrebu različitih kognitivnih strategija pod uticajem metakognitivnih procesa koji su specifični za dati kontekst i uključuju razumevanje situacije, zadatka i postavljenog cilja čitanja (Grabe, 2009: 213-214). Prilikom izvođenja zaključaka čitaoci formiraju hipoteze, ideje ili sudove na osnovu znanja, ideja i sudova koji su eksplicitno ili implicitno dati u tekstu. Zahvaljujući ovoj strategiji, čitaoci su u stanju da koriste novi jezik i jezičke strukture u cilju razumevanja teksta iako im je znanje o datim strukturama i frazama ograničeno (Oxford, 1990: 47). Istraživanja su utvrdila da se čitaoci u velikoj meri razlikuju kada je u pitanju sposobnost da donesu tačne, logične i smislene zaključke na osnovu informacija koje su u datom kontekstu navedene, pri čemu razlike nisu ustanovljene samo u kvalitetu korišćenja ovog procesa, već i u kvantitetu (Carter, 1987). Među faktorima koji utiču na ovaj proces nalaze se faktori vezani za učenika, faktori vezani za jezik i faktori vezani za zadatak (Haastrup, 1991: 40-41). Najveći uticaj među faktorima vezanim za učenika ima nivo znanja stranog jezika. Ovde se takođe ističu i druge karakteristike učenika, kao što je analitički stil učenja. Uticaj faktora vezanog za jezik značajan je prilikom transfera znanja i sposobnosti izvođenja zaključaka sa maternjeg na strani jezik. Faktori vezani za zadatak tiču se predvidljivosti značenja nepoznatih delova teksta na osnovu informacija iz konteksta, pri čemu se ovaj faktor kreće na skali od veoma predvidljivog do veoma opskurnog. Istraživanja takođe ističu uticaj prethodnog znanja na pravilnu upotrebu ovog procesa prilikom čitanja (Pressley, 2006: 61). U zaključcima istraživanja je, međutim, primetno izvesno neslaganje po pitanju značaja poznavanja leksike u pravilnom izvođenju zaključaka na osnovu informacija iz konteksta. S jedne strane, ističe se da je veće poznavanje vokabulara ključno prilikom pravilnog izvođenja zaključaka (Nassaji, 2003), dok s

druge strane određena istraživanja zaključuju da je minimalno znanje vokabulara dovoljno da čitalac razume tekst (Parel, 2004), pri čemu se ističe da je kontekstualno pogađanje i izvođenje zaključaka značajniji prediktor uspeha u čitanju od znanja leksike. Nema sumnje da je ovaj proces veoma važan pri čitanju tekstova i postizanju razumevanja, zbog čega je potrebno sprovesti istraživanja koja će dublje proniknuti u identifikaciju i objašnjenje faktora koji značajno utiču na njegovo sprovođenje.

Na osnovu zaključaka velikog broja istraživanja strategija čitanja na stranom jeziku sprovedenih sa ciljem uvođenja inovacija u nastavu čitanja formira se slika uspešnog čitaoca. Istraživanja pokazuju da uspešni čitaoci koriste različite strategije kako bi omogućili razumevanje teksta koji čitaju, pri čemu sa uspehom nadgledaju aktivnost čitanja koristeći različite metakognitivne procese (Anderson, 1999; Grabe, 1991; 2009; Koda, 2004; Palincsar, 2003; Pressley, 2006). Posmatrano u okviru teorijskog modela samoregulacije, uspešni čitaoci pre nego što započnu sa čitanjem prave plan čitanja, određuju cilj koji žele da postignu čitanjem, pregledaju tekst kako bi aktivirali adekvatno prethodno znanje o temi i vrsti teksta i stvorili predviđanja vezana za tekst (Pressley, 2006: 61-62). Tokom faza nadgledanja i kontrole koje se odvijaju prilikom čitanja, uspešni učenici se bave metakognitivnim nadgledanjem i sprovođenjem većeg broja kognitivnih strategija. Tom prilikom povezuju ono što čitaju sa prethodno postavljenim ciljem čitanja, usled čega čitaju selektivno, pažljivo čitaju ključna mesta i po potrebi ponovo čitaju delove teksta; prepoznaju važne informacije; popunjavaju svoje praznine u znanju tako što izводе zaključke na osnovu informacija u tekstu i prethodnog znanja; pogađaju nepoznate reči; koriste svoje znanje o strukturi teksta kako bi olakšali razumevanje; koriste strategiju elaboracije prilikom koje međusobno integrišu ideje iz različitih delova teksta ili ih povezuju sa prethodnim znanjem; sumiraju tekst; pokušavaju da reše probleme u razumevanju (Grabe, 2009: 228). Nakon čitanja, u fazi evaluacije, uspešni čitaoci stvaraju mentalni sažetak glavnih ideja, procenjuju informacije iz teksta koristeći različite kriterijume i integrišu određene informacije u dugoročno pamćenje, te ih povezuju s prethodnim znanjem.

Na osnovu pregleda samoregulativnih aktivnosti prilikom čitanja može se zaključiti da uspešni čitaoci koriste kombinacije strategija koje vremenom automatizuju u obliku rutinskih odgovora na potrebe koje se javljaju tokom čitanja, s obzirom na to da su imali uspeha u korišćenju tih kombinacija prilikom prošlih iskustava u čitanju. Nastava čitanja na stranom jeziku koja koristi kombinaciju

različitih strategija povoljno utiče na razvoj strateške kompetencije kod učenika stranog jezika (Grabe, 2009: 331).

2.4. FAKTORI KOJI UTIČU NA KORIŠĆENJE STRATEGIJA ČITANJA

Na osnovu prethodnog odeljka može se zaključiti da postoje značajne razlike u učestalosti i inventaru strategija koje čitaoci koriste prilikom čitanja i razumevanja tekstova na stranom jeziku, a koje su povezane sa uspehom koji tom prilikom postižu. Veći broj istraživanja do sada pokušao je da dá odgovor na pitanje zašto postoji izražena varijansa u usvajanju i korišćenju strategija čitanja. Zaključci tih istraživanja pokazuju da se identifikovane razlike mogu klasifikovati u dve velike grupe: s jedne strane u pitanju su faktori koji se tiču individualnih razlika među učenicima i uključuju između ostalih starost, karakteristike ličnosti, dominantne kognitivne stilove učenika, nivo znanja stranog jezika i afektivne faktore, kao što su stavovi i motivacija, dok se s druge strane nalaze nastavne metode i učionički kontekst kojima su čitaoci izloženi tokom školovanja.

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

Rezultati brojnih istraživanja dosledno pronalaze vezu između nivoa znanja stranog jezika i upotrebe strategija. Učenici koji se nalaze na višim nivoima znanja ujedno imaju razvijeniji repertoar strategija koje češće koriste kako bi izvršili akademske zadatke na stranom jeziku; s druge strane, manje uspešni učenici na nižim nivoima znanja imaju slabije razvijen inventar i ograničeno uslovno znanje strategija

(Anderson, 1991: 470; Green & Oxford, 1995: 262). Viši nivo znanja stranog jezika značajniji je faktor u postizanju razumevanja teksta od prethodnog znanja; zahvaljujući boljem poznavanju jezika učenici su u stanju da kompenzuju nedostatak prethodnog znanja (Chan, 2003).

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

Pitanje transfera, kao sposobnosti da se uče nove veštine putem prethodno usvojenog znanja (Koda, 2004: 5), o čemu je bilo reči u prvom poglavlju, takođe je značajno u istraživanju faktora koji utiču na korišćenje strategija čitanja na stranom jeziku. Istraživanja pokazuju da čitaoci koriste strategije čitanja na stranom jeziku koje su usvojili čitajući tekstove na maternjem jeziku (Gascoigne, 2002: 560). Posebno je značajno što korišćenje strategija čitanja na maternjem jeziku utiče ne samo na repertoar strategija čitanja na stranom, već i na razvijenost uslovnog znanja strategija, s obzirom na to da čitaoci koriste one strategije na stranom jeziku koje su se pokazale kao efikasne na maternjem (Maeng, 2005: 473-474). Nadgledanje razumevanja takođe spada među procese koji se uspešno prenose s maternjeg na strani jezik, pri čemu se uspeh u razumevanju teksta kako na maternjem, tako i na stranom jeziku nalazi u direktnoj vezi sa uspehom u nadgledanju razumevanja (Morrison, 2004). S jedne strane, ova istraživanja odbacuju hipotezu jezičkog praga, s obzirom na to da njihovi rezultati govore u prilog tome da je usvajanje strategija na maternjem i stranom jeziku suštinski jednako, tako da čitalac, nakon što jednom usvoji određenu veštinu vezanu

za čitanje i razumevanje teksta na maternjem jeziku tu veštinu ne mora ponovo da usvaja kada čita na stranom jeziku. S druge strane, međutim, brojna istraživanja potvrđuju postojanje jezičkog praga u znanju stranog jezika koji je potreban za uspešan transfer strategija čitanja (npr. Pichette, Segalowitz & Connors, 2003). Mada je jasno da se strategije prenose sa maternjeg jezika na strani, još uvek nije jasno kako i zašto do toga dolazi.

Skorije analize strategija čitanja takođe proširuju predmet istraživanja i uključuju i dalje nedovoljno istražene kontekste u kojima čitaoci, čitajući tekstove na maternjem ili stranom jeziku, koriste strategije kako bi olakšali razumevanje teksta. Među kontekstima za koje se polako razvija zanimanje istraživača svakako su upotreba strategija pri čitanju stručnih tekstova, pri čitanju nekoliko povezanih tekstova, ali i pri čitanju tekstova na internetu (Afflerbach & Cho, 2014: 77-84).

3. SAMOREGULACIJA U NASTAVI ČITANJA NA STRANOM JEZIKU

Važnost sposobnosti samoregulacije posebno se ističe u situacijama kada se učenici bave akademskim zadacima za čije je rešavanje potreban duži period usmerene pažnje, kada su instrukcije koje nastavnik daje nepotpune, kada nisu strukturisane, ili kada se pred učenike stavljaju međusobno suprotstavljeni ciljevi (Corno & Kanfer, 1993: 301-302). Mada neki učenici nauče da koriste strategije putem posmatranja primera željenog ponašanja i u stanju su da ih primene, često nisu svesni tog svog ponašanja i nisu u stanju da ga verbalizuju (Paris & Cunningham, 1996: 122). S obzirom na to da u mnogim učioničkim kontekstima nastava nije usmerena ka razvoju samoregulacije, mnogi učenici nisu u stanju da prepoznaju prilike za samoreglativno učenje (Randi & Corno, 2000: 652), pa čak i kad na času od nastavnika dobiju eksplicitna objašnjenja kada i kako treba koristiti određenu strategiju, retko je u narednim, sličnim situacijama primenjuju i često ih je potrebno na to podsećati (Brown, 1994: 5).

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

Iako je vidljiva sve veća podrška ideji o većoj angažovanosti studenata i preuzimanju odgovornosti za sopstvene rezultate i postignuća (Lee, Wan, Hui & Ko, 2019), još uvek postoji evidentan nedostatak konkretnih istraživanja koja govore u prilog samoreglativnog učenja kao sredstvu za poboljšanje razumevanja (Pressley, 2006). Na osnovu relativno malog broja istraživanja o povezanosti između samoreglativnog učenja i razumevanja čitanja, postoji privremeno slaganje među istraživačima da u cilju razvoja veštine razumevanja teksta na stranom jeziku nastava treba da uključuje strategije za postizanje razumevanja, autonomiju u procesu učenja i

rad na razvoju veštine samoprocene (Massey, 2009). Iako nastavnici mogu eksplicitno da podučavaju svoje učenike strategijama razumevanja teksta, uspeh u ovakvim naporima nije nužno zagarantovan. Naprotiv, tokom poslednjih trideset godina rezultati istraživanja dosledno pokazuju da nastava koja uključuje strategije razumevanja nastavnicima predstavlja veliki izazov (npr. Almasi, 2003; Klingner, Vaughn, Arguelles, Hughes & Leftwich, 2004; Mason, 2004), što je verovatno jedan od razloga zašto ove strategije nisu u većoj meri zastupljene u nastavnim programima (Hilden & Pressley, 2007).

Ovo poglavlje posvećeno je primerima programa nastave strategija čitanja koji se baziraju na principima samoregulacije u učenju. Većina osmišljenih programa usmerava se na eksplicitnu nastavu strategija, među kojima dobar deo njih nije prvobitno koncipiran s naglaskom na strani jezik, već su, poput teorijskih početaka izučavanja čitanja uopšte (o čemu je detaljno bilo reči u prvom poglavlju), za svoj cilj imali nastavu čitanja na maternjem jeziku, i kao takvi se moraju prilagoditi nastavi čitanja na stranom jeziku.

3.1. RECIPROČNA NASTAVA

Recipročna nastava (engl. *Reciprocal teaching*) predstavlja nastavni program koji se bazira na prikazivanju željenog ponašanja i vežbanju pod vođstvom iskusnije osobe, u kojoj nastavnik najpre prikazuje strategije razumevanja teksta, a zatim postepeno studentima prepušta odgovornost za korišćenje tih strategija (Palincsar & Brown, 1984: 122-124). Ovaj vid nastave sastoji se iz tri komponente: 1) podučavanja i učenja konkretnih strategija za razumevanje pročitano teksta, 2) dijaloga između nastavnika i učenika u okviru kojeg nastavnik pokazuje zašto, kada i gde treba primenjivati pomenute strategije čitanja, i 3) prenosa uloge nastavnika na učenike, prilikom čega sami učenici počinju da pokazuju drugim učenicima koje strategije treba primenjivati i kako to činiti. Krajnji cilj recipročne nastave jeste da učenici usvoje strategije čitanja, da nauče kada i kako da ih koriste i da tom prilikom primenjuju samoregulaciju (Doolittle, Hicks, Triplett, Nichols & Young, 2006: 107).

Princip rada recipročne nastave prati jasno propisan sled radnji (Doolittle et al., 2006: 107-108). Učenici najpre čitaju tekst, uglavnom u manjim grupama, nakon čega nastavnik pokreće diskusiju o tekstu i pritom modeluje adekvatne strategije čitanja. Tokom dijaloga nastavnik podstiče učenike da postavljaju pitanja o tekstu i o strategijama na osnovu čega nastavnik ima uvid u to da li je razumevanje postignuto i

da li učenici razvijaju proceduralno i uslovno znanje strategija. Kako vremenom i kroz vežbu učenici razvijaju rutinu u čitanju teksta i korišćenju strategija, nastavnik prepušta svoju ulogu vođe u dijalogu učenicima, a sam preuzima ulogu pomagača.

Recipročna nastava je prvobitno osmišljena za učenike koji su razvili osnovne veštine dekodiranja, ali imaju poteškoća sa konstruisanjem značenja, i kao takva predstavlja prvi empirijski potvrđen pristup nastavi čitanja koji uključuje kombinaciju strategija (Pressley, 2002: 250). U ovom pristupu nastavi čitanja na stranom jeziku predviđena je upotreba četiri strategije čitanja, i to postavljanja pitanja, sumiranja, razjašnjavanja i predviđanja (Palincsar & Brown, 1984: 120). Postavljanje pitanja i sumiranje, kao strategije čitanja koje se nalaze u značajnoj korelaciji sa uspehom u razumevanju pročitnog, detaljno su opisane u drugom poglavlju. Razjašnjavanje (engl. *clarifying*) predstavlja identifikaciju i razjašnjenje svih nejasnih, teških ili nepoznatih delova teksta. Primenom procesa razjašnjavanja dolazi do aktiviranja strategija ponovnog čitanja nejasnih delova teksta, upotrebe konteksta, kao i korišćenja spoljašnjih resursa, kao što je npr. rečnik. Iz opisa ove strategije može se povući paralela sa metakognitivnim procesom nadgledanja razumevanja o kome je bilo reči u drugom poglavlju, s obzirom na to da razjašnjavanje suštinski predstavlja svest o prekidu u razumevanju i korišćenje strategija kako bi nastali prekid bio rešen, što je i jedna od komponenti nadgledanja razumevanja. Predviđanje (engl. *predicting*) podrazumeva kombinaciju čitaočevog prethodnog znanja, novog znanja stečenog čitanjem teksta i svesti o strukturi teksta u cilju formiranja hipoteza o smeru u kome se tekst razvija i o nameri autora teksta (Doolittle et. al., 2006: 107).

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

koje učenici preuzimaju na sebe nisu strogo uređene, već prate generalni princip prema kome u timu postoji napredniji učenik koji pruža pomoć ostalima i vodi proces rada.

Brojna istraživanja dokazala su pozitivne efekte recipročne nastave kao nastavne tehnike koja doprinosi razumevanju pročitnog teksta putem dijaloške upotrebe strategija predviđanja, postavljanja pitanja, razjašnjavanja i sumiranja (npr. Brown & Palincsar, 1985; Kelly & Moore, 1994; Myers, 2003; van Garderen, 2004). Učešće u diskusijama koje učenici vode doprinosi razvoju viših kognitivnih nivoa obrade informacija, što je evidentno u detaljnim i složenim odgovorima koje daju učenici koji prate nastavu u ovakvom okviru (Almasi, 1995). Zahvaljujući učešću u diskusijama učenicima je umnogome uvećan broj prilika da verbalizuju svoje misli, a da bi adekvatno objasnili svoje stanovište moraju da procene, elaborišu i integrišu svoje znanje na nove načine (Brown & Campione, 1985: 31).

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

3.2. KOLABORATIVNO STRATEGIJSKO ČITANJE

Kolaborativno strategijsko čitanje – KSČ (engl. *Collaborative strategic reading*) predstavlja kombinaciju kooperativnog učenja i modifikovane recipročne nastave (Bremer, Vaughn, Clapper & Kim, 2002: 1) i zasniva se na socio-kognitivnoj teoriji čitanja koja naglašava važnost društvenog konteksta u kognitivnom razvoju veštine razumevanja pročitnog teksta (Vaughn, Klingner & Bryant, 2001: 67). U ovakvom pristupu razumevanju teksta, čitalac aktivno dekodira tekst, koristi

adekvatno prethodno znanje, primenjuje kognitivne resurse koji mu se nalaze na raspolaganju i razvija razumevanje teksta putem smislene društvene interakcije. U pitanju je pristup nastavi strategija razumevanja teksta koji na središnje mesto u procesu čitanja stavlja učenika, njegovu kogniciju i sposobnost samoregulacije (Klingner & Vaughn, 1996: 277).

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

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

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

Tokom druge faze kolaborativnog strategijskog čitanja dolazi do primene principa kooperativnog učenja kao „grupne aktivnosti koja je organizovana tako da učenje zavisi od društveno uređene razmene informacija između učenika u grupi i u kojoj je svaki učenik odgovoran za sopstveno učenje i motivisan da drugima pomogne u učenju“ (Olsen & Kagan, 1992: 8).¹⁹ U pitanju je skup strukturisanih tehnika baziranih na saznanjima iz psihologije i sociologije koje olakšavaju učenicima da rade zajedno kako bi postigli obrazovne ciljeve (Oxford, 1997: 444). Svrha kooperativnog učenja jeste da doprinese razvoju kognitivnih i društvenih vještina putem odabranih tehnika; sam proces učenja je strogo uređen, a zadaci koji se koriste su jasno određeni i regulisani; pojedinac je odgovoran samom sebi, ali i grupi; nastavnikov zadatak je da pruža podršku, dok grupa predstavlja jezgro svih interakcija na času (Oxford, 1997: 444). Kooperativni elementi kolaborativnog strategijskog čitanja evidentni su u strukturisanim ulogama koje učenici dobijaju prilikom interakcije, kao i u pomoćnim materijalima koji su osmišljeni kako bi podstakli pozitivnu međuzavisnost i pojedinačnu i grupnu odgovornost. Neke od mogućih uloga koje učenici dobijaju prilikom čitanja prikazane su u nastavku (uloge, kao i njihov broj, moguće je modifikovati u skladu s potrebama učenika, njihovim uzrastom, nivoom znanja i sl.).

1. Uloga vođe – učenik u ovoj ulozi započinje i nadgleda diskusiju i rad grupe (Slika 3.1).

LEADER'S CARD		
Before Reading Preview	During Reading Read	After Reading Wrap up
Today's topic is _____.	Who would like to read the next section?	Now let's generate some questions to check if we really understood what we read. Remember to start your questions with <i>who, when, what, where, why, or how</i> . Everyone, write your questions in your learning logs.

¹⁹ “group learning activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her learning and is motivated to increase the learning of others”.

Let's brainstorm everything we already know about the topic and write it in your learning logs.	Unknown words	Who would like to share their best question?
Who would like to share their best ideas?	Did everyone understand what we read? If you did not, write the words you don't know in your learning logs.	In your learning logs, let's write down as much as we can about what we learned today.
Now let's predict. Look at the title, pictures, and headings and think about what you think we will learn today. Write your ideas in your learning logs.	[If someone has an unknown word] Unknown Words Expert, please help us out.	Let's go around the group and each share something we learned.
	Get the Gist	Compliments and Suggestions
Who would like to share their best ideas?	It's time to Get the Gist. Gist Expert, please help us out. Go back and repeat all of the steps in this column for each section that is read.	Is there anything that would help us do even better next time?

Slika 3.1: Kartica vođe

2. Uloga stručnjaka za nepoznate reči – učenik u ovoj ulozi pomaže grupi pri razumevanju nepoznatih reči upućujući svoje kolege na strategije za rešavanje problema u razumevanju (Slika 3.2).

UNKNOWN WORDS EXPERT

You lead the group in trying to figure out unknown words or concepts. You use FIX-UP techniques to remind the group of the steps to follow when trying to figure out a difficult word or concept.

DURING READING

- What is your unknown word?
- Does anyone know the meaning of the word?

IF YES

- Please explain what the word means.
- Does everyone understand now? [Check for understanding]

IF NO

1. Reread the sentence with the unknown word and look for key ideas to help you figure out the word. Think about what makes sense.

Can anyone explain the meaning of the word?

[If NO, go to step 2]

2. Reread the sentence with the unknown word and the sentences before or after the word looking for clues.

Can anyone explain the meaning of the word?

[If NO, go to step 3]

3. Look for a prefix or suffix in the word.

Can anyone explain the meaning of the word?

[If NO, go to step 4]

4. Break the word apart and look for smaller words you know.

Can anyone explain the meaning of the word?

[If NO, go to step 5]

5. ASK THE TEACHER FOR HELP

Slika 3.2: Kartica stručnjaka za nepoznate reči

3. Uloga stručnjaka za sumiranje – student u ovoj ulozi pomaže svojim kolegama u grupi da se usredsrede na najvažnije informacije iz pojedinih delova teksta i prepoznaju suštinu i ključne reči i pojmove (Slika 3.3).

GIST EXPERT

You guide the group towards the development of a gist and determine that the gist contains the most important ideas but no unnecessary details.

Getting the gist

- What is the most important idea that we have learned about the topic so far? Everyone, try to answer these two questions:
 - a) What is the most important person, place, or thing?
 - b) What is the most important idea about the person, place, or thing?

Everyone, think of the gist and write it in your learning logs.

- [Say the name of a person in your group], would you like to share your gist?
- Does anyone have a different gist to share?

Slika 3.3: Kartica stručnjaka za sumiranje

4. Uloga izveštavača – učenik kome je dodeljena ova uloga pomaže grupi da napravi sažetak celokupnog teksta i izveštava nastavnika o procesu čitanja i napretku grupe (Slika 3.4).

REPORTER

During the whole-class wrap-up, it is your job to report to the class the main ideas the group learned.

It is also your job to share a favourite question the group has generated.

Slika 3.4: Kartica izveštavača

Pored kartica učenja svaki član grupe na času dobija strukturisani dnevnik učenja (v. Sliku 3.5). Dnevnik učenja je osmišljen kako bi pomogao učeniku da

nadgleda proces čitanja tokom kooperacije, tako što bi razmišljao o onome što čita i zapisivao pitanja, ključne reči i glavne ideje tokom čitanja. Na taj način, dnevnik služi kao pomoćno sredstvo prilikom poslednje faze kooperacije u kojoj učenici vrše evaluaciju pročitano i svoje uloge u procesu razumevanja.

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

Slika 3.5: Dnevnik učenja prilikom kooperativnog čitanja teksta

Prilikom rada učenika u kooperativnim ulogama, nastavnik nadgleda grupe, pomaže u razumevanju nepoznatih reči, pokazuje kako se koriste strategije i kooperativne tehnike učenja, te pruža pomoć (Bremer et al., 2002: 6).

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

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

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

Manji broj istraživanja ispitao je uticaj kolaborativnog strategijskog okvira na razvoj veštine čitanja i razumevanja teksta na stranom jeziku. Na primer, u istraživanju iz 2010. godine sa studentima na nivou A2 Zajedničkog evropskog okvira za žive jezike, utvrđeno je da KSČ pozitivno utiče na razvoj veštine razumevanja teksta na engleskom, posebno u pogledu identifikovanja glavne ideje i pronalaženja dopunskih detalja (Fan, 2010). Štaviše, čitaoci izloženi KSČ-u imali su više uspeha u rešavanju prepreka u razumevanju teksta usled ograničenog poznavanja vokabulara (Karabuga & Kaia, 2013), dok je nastava strategija u okviru KSČ-a takođe pozitivno uticala na radne navike i stavove učenika (Mendieta, Múnera, Olmos, Onatra, Pérez & Rojas, 2015) i njihovu spremnost da u okviru kooperativnih timova rešavaju zadatke vezane za tekst na engleskom jeziku (Zoghi, Mustapha & Maasum, 2010). KSČ je takođe pozitivno uticao na spremnost univerzitetskih studenata da čitaju tekstove na engleskom jeziku, na učestalost s kojom čitaju tekstove na engleskom van učionice i

na njihovo uverenje da su u stanju da uspešno urade zadatke koji proveravaju razumevanje teksta (Topalov i Radić-Bojanić, 2016).

3.3. TRANSAKCIONA NASTAVA STRATEGIJA

Pre gotovo trideset godina Presli i saradnici (Pressley, El-Dinary, Gaskins, Schuder, Bergman, Almasi & Brown, 1992) započeli su sa razvojem programa Transakcione nastave strategija (engl. *Transactional strategies instruction – TSI*) koji je usmeren ka razvoju strategija razumevanja teksta, a zasniva se na principima učenja kroz sadržaj, opsežnom čitanju velike količine materijala kome je cilj da olakša učenje i usvajanje sadržaja i razvoj strateške kompetencije, kao i na sugerisanim tehnikama nastave elemenata čitanja, poput tehnika za razvoj vokabulara, fluentnosti i metalingvističke svesti (Grabe, 2009). Ovako koncipirana nastava je transakciona u tri različita smisla. Kao prvo, u skladu s Rozenblatovom intepretacijom transakcije (Rosenblatt, 1978), prilikom konstrukcije značenja učenici razvijaju svoje veštine povezivanja sadržine teksta s prethodnim znanjem. Nadalje, u društveno-razvojnom smislu (Bell, 1968), nastava je transakciona s obzirom na to da nastavnik i učenici zajedno kreiraju, uslovno rečeno, plan časa – mada nastavnik započinje čas s određenom predstavom o tome šta će biti tema diskusije i kako će se ta diskusija odvijati, učenici su ti koji svojim reakcijama usmeravaju dalji tok časa (ukoliko nešto ne razumeju, nastavnik usmerava čas ka potrebnim objašnjenjima; takođe, reakcije učenika mogu dovesti do neplanirane digresije, gde cela grupa zajedno s nastavnikom razgovara o temi koja nije nužno deo plana časa). Tokom časa, dakle, putem ovakvih komunikativnih razmena, odnosno transakcija, reakcije učenika, s jedne strane, i nastavnika, s druge, utiču na ponašanje drugih učenika, kao i samog nastavnika, i to ponašanje usmeravaju. Paralelno s tim, i sam tekst takođe utiče na ponašanje kako učenika, tako i nastavnika (Pressley et al., 1992). Konačno, ova interakcija je transakciona s obzirom na to da učenici i nastavnici zajedno konstruišu značenja u tekstu koji čitaju (Morrow, 1990). Naime, značenje koje nastavnik ili učenik konstruišu kada čitaju tekst samostalno u velikoj meri zavisi od prethodnog znanja čitaoca, od motivacije, interesovanja i usvojene svrhe s kojom se čita. Međutim, pri kolaborativnom čitanju različita prethodna znanja članova grupe neminovno utiču i na interpretaciju teksta, a, usled kolaborativne interpretacije, grupa čitalaca postaje zajednica (Bleich, 1978), što predstavlja tumačenje u skladu s principima organizacione psihologije (Hutchins, 1991). Do transakcija, dakle, dolazi na relacijama nastavnik-učenici, učenici-tekst i učenici-učenici.

Krajnji cilj ovakvog pristupa nastavi čitanja jeste razvoj samoregulacije u upotrebi onih strategija čije korišćenje nastavnik podstiče tokom časova. Prilikom čitanja nastavnik i učenici zajedno procenjuju, s jedne strane, koje strategije su u datom trenutku poželjne i kako ih je najbolje primeniti, a, s druge, donose odluke o formiranoj interpretaciji teksta, te da li je poželjno datu interpretaciju prihvatiti, modifikovati ili odbiti (Pressley et al., 1992). Tekstu se, dakle, prilazi holistički, s jasnim ciljem čitanja, kao i analitički, s posebnom pažnjom usmerenom kako na tekstualni, tako i na situacioni model teksta, što vodi ka usvajanju nekoliko alternativnih perspektiva i dubljem razumevanju. Svi učenici se podstiču da aktivno učestvuju u procesu stvaranja interpretacija i donošenju odluka, usled čega, u idealnim slučajevima, kada se principi transakcione nastave čitanja uspešno primene i usvoje, u grupama koje čine učenici s različitim nivoima znanja, različitim sposobnostima i prethodnim znanjem, svi uživaju jednak status, s obzirom na to da aktivno učešće svakog učenika vodi ka jasnijoj interpretaciji značenja. Usled dugotrajnijeg izlaganja ovakvim principima dolazi do internalizacije mehanizama samoregulacije, tako da odluke koje je nekada donosila grupa, sada počinje da donosi učenik dok samostalno čita i analizira tekst.

Iako se realizacija transakcione nastave delimično razlikuje u svojim pojedinostima u zavisnosti od različitih autora koji pišu o njenoj primeni, moguće je izdvojiti temeljne principe na kojima počiva (Brown, Pressley, Van Meter & Schuder, 1996: 19-20):

- Nastava strategija je dugotrajna – efekti primene su приметni tek posle izlaganja tokom cele školske godine, dok se najbolji rezultati postižu ukoliko se nastava primenjuje tokom nekoliko uzastopnih školskih godina;
- Nastavnik objašnjava strategiju i prikazuje kako se koristi. Uglavnom je naglasak na manjem broju posebno efikasnih strategija, među kojima su:
 - Aktiviranje i primena prethodnog znanja;
 - Vizualizacija sadržine teksta;
 - Sumiranje;
 - Nadgledanje i razjašnjavanje;
 - Postavljanje pitanja i odgovaranje na njih;
 - Predviđanje (kao i provera tačnosti predviđanja po završenom čitanju);
 - Strategije za razumevanje informativnih tekstova;
 - Aktiviranje znanja o strukturi akademskih tekstova (npr. poređenje po sličnostima-razlikama, uzrok-posledica i sl.)

- Letimičan pregled organizacije teksta pre čitanja (Hilden & Pressley, 2007);
- Nastavnik podstiče učenike da primenjuju strategije po potrebi, navodeći ih da sami donose zaključke o njihovoj korisnosti u datom kontekstu. Deo časa se često odvaja kako bi se radilo na razvoju uslovnog znanja o strategijama;

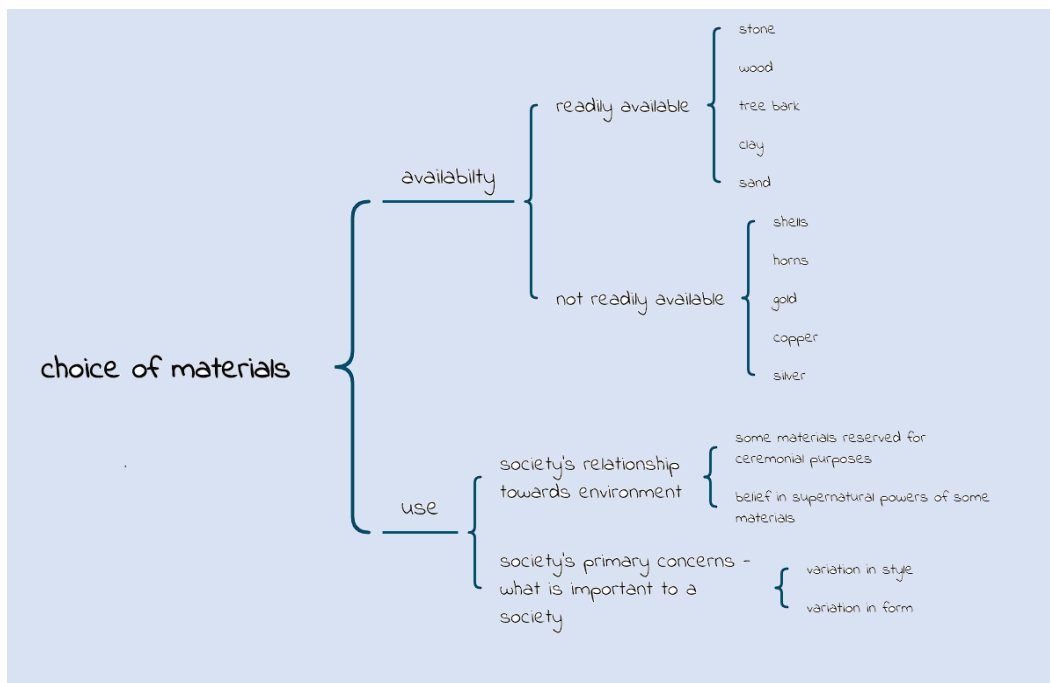
Jedan od načina na koji je moguće ostvariti vizualizaciju sadržine teksta jeste pomoću mape uma. Na primeru akademskog teksta koji ne sadrži usko specijalizovan vokabular, ali koji je strukturno i konceptualno zahtevniji, data je mapa uma kao moguće sredstvo vizualizacije koje vodi ka fundamentalnijem razumevanju sadržine.

THE CHOICE OF MATERIALS TELLS A STORY

Perhaps the most obvious way artistic creations reflect how people live is by mirroring the environment – the materials and technologies available to a culture. Stone, wood, tree bark, clay, and sand are generally available materials. In addition, depending on the locality, other resources may be accessible: shells, horns, gold, copper, and silver. The different uses to which societies put these materials are of interest to anthropologists who may ask, for example, why a people chooses to use clay and not copper when both items are available. Although there are no conclusive answers yet, the way in which a society views its environment is sometimes apparent in its choice and use of artistic materials. The use of certain metals, for example, may be reserved for ceremonial objects of special importance. Or the belief in the supernatural powers of a stone or tree may cause a sculptor to be sensitive to that material.

What is particularly meaningful to anthropologists is the realization that although the materials available to a society may to some extent limit or influence what it can do artistically, the materials by no means determine what is done. Why does the artist in Japanese society rake sand into patterns; and the artist in Roman society melt sand to form glass? Moreover, even when the same material is used in the same way by members of different societies, the form or style of the work varies enormously from culture to culture. A society may simply choose to represent objects or phenomena that are important to its population. An examination of the art of the Middle Ages tells us something about the medieval preoccupation with theological doctrine. In addition to revealing the primary concerns of a society, the content of that society's art may also reflect the culture's social stratification.

Izvor: C. R. Ember & M. Ember (1988). *Anthropology*. New Jersey: Prentice Hall.



Slika 3.6: Mapa uma za tekst *The Choice of Material Tells a Story*

- I nastavnik i učenici razmišljaju naglas dok čitaju kako bi prikazali kako se određena strategija primenjuje;
- Nastavnik često naglašava korisnost određene strategije. Takođe se često razgovara o potencijalnim kontekstima u kojima bi primena određene strategije bila posebno delotvorna. Nastavnici naglašavaju da je upotreba strategija fleksibilna. Učenici objašnjavaju jedni drugima na koji način koriste strategije da bi razumeli tekst;
- Nastava strategija pokreće dijalog o tekstu;
- Vremenom, učenici uče da koriste efikasne kombinacije strategija kako bi identifikovali glavnu ideju, nadgledali svoje razumevanje, rešili prepreke u razumevanju, aktivirali adekvatno prethodno znanje i pravilno izvukli zaključke o pročitanom.

Uprkos teorijskoj utemeljenosti i pozitivnim rezultatima istraživanja koja validiraju predloženi pristup nastavi strategija (npr. Brown et al., 1996), čini se da transakciona nastava strategija ipak predstavlja previše ambiciozan poduhvat koga se većina nastavnika retko prihvata. Nekoliko je mogućih razloga zbog kojeg su primena ovog programa, a samim tim i istraživanja o njegovoj efikasnosti, relativno retka u

učionicama stranog jezika. Moguće je da većina nastavnika nije upoznata s programom – uvidom u Kataloge programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju od školske 2006/2007. do 2019/2020.²⁰ najpre je primetno da je veština čitanja na stranom jeziku relativno slabo zastupljena, a zatim i da ne postoje seminari koji su tokom poslednjih desetak godina bili posvećeni obuci nastavnika u oblasti nastave strategija čitanja. Sam program je, takođe, dosta opsežan i neretko nedovoljno jasno definisan, pa je moguće da nastavnici ne žele, ili smatraju da nisu u stanju da balansiraju ovakvu nastavu sa predmetnim programom. Moguće je, pak, da za tako nešto nemaju institucionalnu podršku.

Mada su istraživanja malobrojna, rezultati ipak svedoče u prilog efikasnosti transakcione nastave strategija u razvoju samoregulisanog ponašanja kod čitaoca. U eksperimentalnom istraživanju pokazano je da su studenti izloženi transakcionoj nastavi ostvarili bolje rezultate na standardizovanom testu razumevanja teksta, da su razvili veštine interpretacije, kao i opšti repertoar strategija i efikasnost u njegovoj upotrebi (Brown, 2008). Na uzorku učenika u višim razredima osnovne škole rezultati pokazuju da transakciona nastava daje dobre rezultate kod slabijih učenika (Anderson, 1992), kao i da izlaganje strategijama razumevanja teksta tri puta nedeljno tokom jedne školske godine vodi ka boljim rezultatima na standardizovanim testovima razumevanja teksta u odnosu na tradicionalnu nastavu (Collins, 1991). Takođe, istraživanja pokazuju da učenici ostvaruju bolje rezultate kada su izloženi kombinaciji strategija u okviru transakcione nastave, nego kada se strategije podučavaju jedna po jedna (Reutzel, Smith & Fawson, 2005).

3.4. PREISPITIVANJE AUTORA

Preispitivanje autora (engl. *Questioning the Author*) zasniva se na konstruktivističkom viđenju učenja prema kojem „učenici moraju aktivno da koriste informacije, umesto da jednostavno prikupljaju delove informacija“²¹ (Beck, McKeown, Sandora, Kucan & Worthy, 1997) i predstavlja pristup nastavi čitanja na maternjem jeziku koji se zasniva na ideji da je tekst koji se obrađuje tokom nastave zapravo samo proizvod autora koji potencijalno ne mora uvek da bude u stanju da savršeno prenese svoje misli (Beck & McKeown, 2001). Do razvoja programa

²⁰ Dostupno na <https://zuov.gov.rs/katalozi-programa-stalnog-strucnog-usavrsavanja/>.

²¹ “learners need to actively use information, rather than simply collect pieces of information”.

preispitivanja autora došlo je kada su Bek i saradnici uradili analizu tekstova iz školskih udžbenika za različite društveno-humanističke predmete i otkrili da mnogi od tekstova nemaju jasan cilj, da zahtevaju prethodno znanje koje učenici tokom svog prethodnog školovanja nisu mogli usvojiti, da ne pružaju adekvatna objašnjenja i da generalno ne pomažu učenicima da uspešno izgrade situacioni model teksta (Beck et al., 1997). U nameri da preprave tekst kako bi pomogli učenicima da razumeju gradivo, otkrili su da razumevanje počiva na svesti o cilju s kojim je tekst napisan, kao i na svesti o relativnom doprinosu elemenata teksta prethodno prepoznatom cilju. Upravo opisan proces predstavlja korake kroz koje čitalac treba da prođe kako bi konstruisao značenje dok čita (Beck et al., 1997).

U ovakvom pristupu nastavi čitanja nastavnici postavljaju određena pitanja kako bi pomogli učenicima da konstruišu značenje i aktivno razmišljaju o tekstu dok čitaju. U okviru diskusija, nastavnici navode učenike da, osim što dele sa razredom svoje mišljenje o tekstu, takođe razmišljaju o značenju teksta (Beck et. al., 1997). Drugim rečima, pristup nastavi čitanja koji počiva na aktivnom konstruisanju značenja teksta kroz preispitivanje pročitano materijala vodi ka aktivaciji kako nižih kognitivnih nivoa razumevanja i primene znanja, tako i viših nivoa analize i elaboracije. Ovakav pristup posebno je značajan za učenike koji smatraju da se odgovori na sva pitanja eksplicitno nalaze u tekstu (tzv. bukvalisti), ali i za učenike koji usled straha od neuspeha nisu u stanju da konkretnije obrazlože svoje odgovore (tzv. minimalist, Applegate, Quinn & Applegate, 2006).

Nastavni program preispitivanja autora organizovan je na sledeći način:

- Nastavnik bira tekst i unapred odlučuje o mestima na kojima čitanje staje, a od učenika se traži da zastanu, razmisle i dođu do dubljeg razumevanja teksta (nastavnik vrši segmentaciju teksta);
- Nastavnik unapred formuliše pitanja koja može da postavi na svakom od mesta gde se čitanje privremeno zaustavlja, sa ciljem da podstakne učenike na dublje razumevanje. Među mogućim tipovima pitanja nalaze se:
 - Inicijalna pitanja (kojima se otvara diskusija): *Da li ovo vama ima smisla? Šta mislite da pisac ovde želi da kaže?*
 - Dodatna pitanja (koja pomažu da učenici spoje značenje koje grade sa svojim viđenjem autorovog cilja i s drugim idejama u tekstu): *Šta mislite zašto je autor baš ovim rečima ovo rekao? Da li je ovo jasno objašnjeno? Zašto nam autor ovo ovde govori?*
- Nastavnik predstavlja strategiju, kako se koristi i čemu služi;

- Nastavnik naglas čita kraći deo teksta i pokazuje kako se daju odgovori na gore postavljena pitanja;
- Nastavnik pomaže u diskusiji, podstiče učenike da postavljaju svoja pitanja i daju odgovore (Smith & Zygouris-Coe, 2006).

U ovakvom nastavnom kontekstu posebno je važno naučiti čitaoca da problemi koje imaju s razumevanjem teksta mogu biti rezultat upravo autorove nesposobnosti da jasno saopšti i prenese poruku. Tekst, dakle, nije konačan i potpun, te je zadatak čitaoca da konstruiše značenje na osnovu onoga što čita kako bi tekst upotpunio. U diskusijama o tekstu nastavnik zajedno s učenicima konstruiše značenje i po pravilu usvaja dvojaku tačku gledišta: učenikovu i sopstvenu (Reichenberg, 2014). Nastavnik, dakle, mora biti svestan da učenike tekst u početku može zbuniti, da im može delovati da je prepun informacija i dvosmislen. Stoga mora da razmotri koje strategije razumevanja može da iskoristi kako bi podstakao učenike na kritičko iščitavanje i konstruisanje značenja. U okviru programa ističu se sledeće strategije (Beck & McKeown, 2006):

1. Markiranje – nastavnik reaguje na učenikove komentare tako što privlači pažnju učenika na određene ideje, čime signalizira da je ideja značajna za diskusiju (*Šta je to autor ovde izostavio? Šta je ovde potrebno dodati?*);
2. Korak unazad – koristi se kada učenik nije pravilno pročitao deo teksta, ili ga nije dobro razumeo, kada pažnja učenika nije usmerena na tekst, i kada odgovor koji učenik da ne odgovara u potpunosti zahtevima pitanja;
3. Parafraziranje – strategija koja pomaže učenicima da izraze svoje ideje, a koristi se tako što nastavnik drugim rečima ponovi učenikov odgovor. Na taj način učenikove ideje su jasnije izražene i učenik je omogućeno da učestvuje u diskusiji;
4. Sumiranje – nastavnik sumira ideje koje su do datog trenutka u diskusiji učenici formirali;
5. Modelovanje – nastavnik razmišlja naglas dok čita i primenjuje strategije razumevanja. Na taj način učenicima se eksplicitno predočavaju kognitivni procesi uključeni u razumevanje teksta koji bi inače ostali skriveni i neprepoznati;
6. Komentarisanje – nastavnik daje informacije kako bi popunio konceptualne praznine u tekstu, pogotovo u pogledu potrebnog prethodnog znanja za razumevanje koje učenici do datog momenta nisu imali prilike da usvoje.

Opisane tehnike diskusije predstavljaju strategije za razumevanje teksta koje učenici, nakon dovoljno vežbe i primene pod vođstvom nastavnika, počinju da primenjuju sami, razvijajući na taj način i sposobnosti samoregulacije u čitanju.

Jedan od ciljeva svih programa predstavljenih u ovom poglavlju jeste da izazovu promenu u razmišljanju i planiranju procene znanja učenika i ocenjivanju uspeha koji postižu, sa testiranja „pamćenja informacija iz teksta“ (Wiley, Griffin & Thiede, 2005), na proveru razumevanja teksta, ali i promenu u pristupu nastavi čitanja koja uzima u obzir rezultate brojnih istraživanja koja svedoče u prilog povezanosti između nadgledanja razumevanja i strategija kontrole nad procesom čitanja i uspeha u konstruisanju kako tekstualnog, tako i situacionog modela teksta. Mnogi od programa koji dokazano sa uspehom razvijaju metakognitivnu svest i razumevanje pročitano g pružaju mogućnost učenicima da aktivno konstruišu razumevanje teksta, tako što, npr. od njih traže da izvode zaključke na osnovu implicitnih informacija (Baker & Beall, 2009). U recipročnoj nastavi do aktivnog konstruisanja teksta dolazi usled formulisanja pitanja o tekstu i diskusijama u okviru grupa, tj. zajednica znanja. U kolaborativnom strategijskom čitanju učenici koriste prethodno znanje kako bi aktivirali sheme i formirali pretpostavke o tekstu, što im olakšava razumevanje dok čitaju, dok do formiranja značenja dolazi putem interaktivnih diskusija kako u okviru kolaborativnog strategijskog čitanja, tako i u programu preispitivanja autora. U vezi s ovim, takođe je moguće da su učenici motivisaniji da koriste strategije ukoliko mogu da formiraju interpretacije teksta koje su njima lično značajne (Baker & Beall, 2009).

Mada je donekle očekivana, ipak zabrinjava činjenica da čak i oni nastavnici koji aktivno rade na tome da podstiču diskusiju i razmenu ideja i interpretacija, vrlo često dolaze do zaključka da većina razmenjenih ideja na času zapravo potiče od njih samih (Beck & McKeown, 2001). Dakle, nije dovoljno osloniti se na puku spremnost nastavnika da podstiču samostalnost u formiranju značenja pročitano g teksta kod svojih učenika, ukoliko im se pritom takođe ne obezbedi podrška u razvoju veština potrebnih da efikasno izvode takvu nastavu. Kako to primećuju Bejker i Bil (Baker & Beall, 2009: 384) prebacivanje iz uloge nekoga ko pruža informacije u ulogu nekoga ko podstiče smislenu diskusiju nastavnicima predstavlja jednako veliki izazov koliko i zadatak konstruisanja značenja tokom čitanja predstavlja učenicima.

4. KAKO ČITAJU STUDENTI NA STRANOM JEZIKU – PROTOKOLI ČITANJA NAGLAS

Cilj ovog poglavlja je da na praktičnim primerima ukaže na teorijska saznanja o procesu kroz koji prolaze čitaoci dok kognitivno obrađuju tekst na stranom jeziku. U primerima koji slede čitaoci su podeljeni na dve opšte grupe – na uspešne i manje uspešne čitaoce. Međutim, ova podela je okvirna i nije joj cilj da pokaže da svi uspešni čitaoci koriste samoregulaciju dok čitaju, dok svi manje uspešni čitaoci nemaju svesnu kontrolu nad procesom čitanja. Naprotiv, čitanje na stranom jeziku predstavlja kompleksan kognitivni čin u koji čitalac donosi sve svoje prethodno znanje o čitanju uopšte, o čitanju na maternjem i na stranom jeziku, o temi koju tekst obrađuje, ali i sve individualne karakteristike koje skupa mogu da utiču na razumevanje teksta. Iz tog razloga, mada će podela na uspešne i manje uspešne čitaoci ostati, njena glavna uloga će biti samo da uspostavi organizaciju poglavlja, a ne i da ukaže na obrasce u samoregulaciji prilikom čitanja.

Primeri čitanja koji slede sakupljeni su tokom razgovora sa 19 studenata koji su se dobrovoljno prijavili da budu snimljeni dok naglas čitaju tekst na engleskom jeziku i prijavljuju svoje misli koje tom prilikom imaju. Kako su svi studenti koji su snimljeni pohađali nastavu engleskog jezika na nivou B2, u okviru koje su, kao predispitnu obavezu, radili test razumevanja pročitanoog teksta, na osnovu rezultata ostvarenih na poslednjem testu podeljeni su na uspešne i manje uspešne čitaoce, pa je tako materijal sakupljen od ukupno 11 uspešnih i 8 manje uspešnih čitalaca.²²

Protokol čitanja naglas, koji je korišćen ovom prilikom, predstavlja kvalitativnu metodu u istraživanjima usvajanja stranog jezika koja se relativno često koristi, s obzirom na to da može da omogući istraživaču uvid u raznovrsne probleme koji se ne mogu identifikovati ili adekvatno interpretirati putem kvantitativnih analiza, a koji uključuju mehanizme kognitivne obrade podataka, procese razmišljanja i načine na koje učenik primenjuje strategije, počev od toga kako ih bira, preko toga koliko ih

²² Studenti su tokom jedne školske godine u okviru kurseva Engleski jezik B2.1 i Engleski jezik B2.2 pohađali nastavu engleskog jezika organizovanu prema načelima komunikativne nastavne metode u okviru koje su, prilikom zadataka čitanja, bili podsticani da koriste kombinaciju strategija čitanja po uzoru na programe Recipročne nastave strategija i Kolaborativnog strategijskog čitanja (inicijalni pregled tekst, nadgledanje razumevanja, kombinacija tehnika za otklanjanje prekida u razumevanju i završno sumiranje). Za više detalja o nastavi i njenim rezultatima videti Topalov (2021).

efikasno primenjuje, do toga na koji način (ako uopšte) razmišlja o svom učinku. Protokoli čitanja naglas predstavljaju komentare koje učenik daje prilikom rešavanja zadatka, tj. čitanja teksta (Bowles, 2010). Iz kognitivne perspektive, verbalizacija razmišljanja do koje dolazi prilikom protokola čitanja naglas pruža mogućnost da se sagledaju skriveni unutrašnji kognitivni procesi. Kognitivisti smatraju da verbalizacije najbolje mogu da predstavljaju procese razmišljanja i da, samim tim, predstavljaju efikasnu tehniku prikupljanja podataka.

Tekst koji su studenti čitali tokom snimanja protokola čitanja naglas (v. Sliku 4.1) pažljivo je odabran uzimajući u obzir nekoliko kriterijuma. Najpre, tekst je morao da bude takve tematike koja će u najopštijem smislu svim studentima biti donekle poznata, dok će konkretnije prethodno znanje o temi imati nekolicina studenata. Cilj ovako odabranog teksta bio je da ispita u kojoj meri prethodno znanje olakšava razumevanje, a u kojoj meri je znanje jezika to koje je presudno u analizi i razumevanju teksta. Odabrani tekst takođe je morao biti jezički prikladan za čitaoce koji se nalaze na nivou B2 Zajedničkog evropskog okvira za žive jezika. Kada je u pitanju opšte znanje engleskog jezika, to znači da je učenik na ovom nivou „u stanju da razumije suštinu konkretnih ili apstraktnih sadržaja u nekom složenom tekstu, kao i stručnu raspravu iz njegove oblasti. U stanju je da se izražava sa određenim stepenom spontanosti i lakoće, tako da razgovor sa izvornim govornikom ne predstavlja napor ni jednom ni drugom. Izražava se jasno i potpuno o velikom broju tema, umije da iskaže svoje mišljenje o aktuelnim dešavanjima i izloži prednosti i mane u odnosu na budući razvoj situacije“ (Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje, 2003: 56). Uvidom u bliži opis veštine čitanja od čitaoca se na nivou B2 može očekivati da „ostvari dosta veliku autonomiju u čitanju, prilagođava način i brzinu čitanja vrsti i prirodi teksta, birajući odgovarajuće izvore. [Čitalac] posjeduje bogat i aktivan leksički fond za čitanje, ali bi problemi mogli da nastupe kod neuobičajenih izraza koji se rijetko koriste. [...] U stanju je da brzo pređe složen i duži tekst, uočavajući najvažnije dijelove. U stanju je da brzo odredi sadržaj i značaj neke informacije u novinskom članku ili reportaži, u širokom opsegu stručnih tema, kako bi procijenio da li treba nastaviti sa proučavanjem teksta. [...] Može da koristi obavještenja, ideje i razmišljanja iz veoma stručnih tekstova u svom području djelovanja. Može da razumije specijalizovane publikacije izvan svog područja aktivnosti, uz povremeno korišćenje rječnika radi provjere razumijevanja. Može da razumije članke i izvještaje o savremenim problemima društva u kojima autori iznose lični stav ili posebno gledište“ (Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje, 2003: 73-75). Studenti koji se nalaze na nivou B2, drugim rečima, počinju da razvijaju autonomiju u korišćenju engleskog jezika i u stanju su da

prepoznaju i koriste prilike za unapređenje svog znanja i van institucionalnog konteksta učenja jezika. Takođe, mada je u pitanju ekspozitorni tekst, koji je studentima u pogledu organizacije tema i glavnih ideja poznat, s obzirom na to da tekstovi naučno-stručnog stila pisanja čine većinu tekstova koje tokom studija čitaju, odabrani tekst ciljano sadrži pojedine reči i fraze koje se ređe koriste, ili koje zahtevaju poznavanje stručnog vokabulara, kako bi kod čitalaca potencijalno izazvao prekide u razumevanju. Cilj ovako odabranog teksta je da proveri u kojoj meri čitaoci nadgledaju razumevanje i na koje načine pokušavaju da reše nastale prekide u razumevanju.



All That Jazz

The development of jazz can be seen as part of the larger continuum of American popular music, especially dance music. In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.

But two characteristics distinguish jazz from other dance music. The first is improvisation, the changing of a musical phrase according to the player's inspiration. Like all artists, jazz musicians strive for an individual style, and improvisation or paraphrasing is a jazz musician's main opportunity to display his or her individuality. In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, thus creating a kind of polyphony. There was little soloing as such. Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold. Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development. Unimproved, completely structured jazz does exist, but the ability of the best jazz musicians to create music of great cohesion and beauty during

performance has been a hallmark of the music and its major source of inspiration and change.

The second distinguishing characteristic of jazz is a rhythmic drive that was initially called "hot" and later "swing". In playing hot, a musician consciously departs from strict meter to create a relaxed sense of phrasing that also emphasizes the underlying rhythms. ("Rough" tone and use of moderate vibrato also contributed to a hot sound.) Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs. Still, the proclivity to play hot distinguished the jazz musician from other instrumentalists.

Izvor: Nathan W. Pearson, "Goin' to Kansas City", p. 25

Slika 4.1: Tekst korišćen prilikom snimanja protokola čitanja naglas

Snimljen materijal je najpre transkribovan i zatim je izvršena tekstualna analiza kako bi se identifikovale strategije po uzoru na taksonomiju koju nude O'Mali i Šamo (O'Malley & Chamot, 1990: 137-138, odeljci 2.2.1. i 2.2.2 u ovoj knjizi). Tokom poslednjeg koraka u procesu analize izdvojene strategije su kategorizovane, prilikom čega je u obzir uzet Pintričov (Pintrich, 2000: 454) model samoregulacije, tako da su strategije podeljene prema tome da li pripadaju fazi planiranja, fazi nadgledanja i kontrole ili fazi završne evaluacije. U nastavku sledi prikaz strategija koje su studenti koristili kako bi olakšali razumevanje teksta.

4.1. USPEŠNI ČITAOCI

Primeri čitanja zabeleženi kod uspešnih čitalaca mahom pokazuju da je faza planiranja u procesu čitanja relativno slabo zastupljena, kako u pogledu raznolikosti primenjenih samoreglativnih aktivnosti, tako i u njihovoj učestalosti. U Primerima 1 i 2 studentkinje formiraju predviđanja na osnovu naslova i slika i aktiviraju svoje prethodno znanje.

Primer 1.

S1:²³ Pročitala sam naslov, pogledala slike i mogla bih da pretpostavim o čemu će da se radi u tekstu. Na primer, razvoj

²³ S1 – Student 1, S2 – Student 2, itd.

džeza ili neka posebna dostignuća. E sad, ne znam, recimo možda nešto posebno o džezu, možda nešto u vezi sa instrumentima koji se koriste, zato što su specifični, ili nekim virtuoзима na tim instrumentima.

Primer 2.

S2: *All that jazz*. Ok, probably it's going to have something to do with Louis Armstrong, or something like that.²⁴

Slično ovim studentkinjama, student u Primeru 3 čita naslov, na osnovu koga predviđa o čemu će biti reči u tekstu. Zanimljivo je, međutim, da tom prilikom ne aktivira svoje prethodno znanje o temi teksta.

Primer 3.

S3: *All that jazz*. Na osnovu naslova pretpostavljam da se radi o džez muzici. [nastavlja da čita]

S obzirom na to da svi prethodno zabeleženi primeri dolaze od uspešnih čitalaca, a kako je brojnim prethodnim istraživanjima utvrđena pozitivna veza između ove strategije i uspeha u razumevanju teksta (npr. Anderson, 1999; Barry & Lazarte, 1998), moguće je da je upotreba ove strategije zapravo prisutna kod studenata iz sva tri primera, pri čemu je student u Primeru 3 ne upotrebljava automatski i bez svesti o njenom korišćenju. Iz ovoga se nameće pitanje ukoliko se strategija ne koristi svesno, da li je možemo i dalje tretirati kao strategiju? Svakako, neko buduće istraživanje trebalo bi da se posveti detaljnijim uzrocima ovakvog stanja.

S1: Pročitala sam naslov, pogledala slike i mogla bih da pretpostavim o čemu će da se radi u tekstu. Na primer, razvoj džeza ili neka posebna dostignuća. E sad, ne znam, recimo možda nešto posebno o džezu, možda nešto u vezi sa instrumentima koji se koriste, zato što su specifični, ili nekim virtuoзима na tim instrumentima. *The development of jazz can be seen as part of the larger continuum of American popular music, especially dance music.* Bila sam u pravu. Prva reč je *development*, dakle razvoj. *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* Dobro, pominju se dvadesete godine kada

²⁴ Neki od čitalaca su spontano verbalizovali svoje misli na engleskom jeziku.

džez postaje izuzetno popularan. Reč *ragtime* mi je nepoznata. Sada, kada bih je razdvojila dobila bih reč *time*. To mi ne znači puno, pošto ne razumem reč *rag*. Dakle, mogla bih da pročitam još jednom rečenicu. [...] Uglavnom, suština je da je bio izuzetno popularan dvadesetih godina dvadesetog veka. U narednom pasusu *two characteristics*. Dakle mogu da pretpostavim iz ove prve rečenice da će u paragrafu biti reči o osobenostima džeza, onim najvažnijim. Tako je. Dakle, prva je improvizacija. Pominje se inspiracija onog koji svira. Dakle, umetnost, individualnost, improvizacija, parafraziranje. *In early jazz*, dakle znamo da se to događalo u ranim fazama razvoja. Očigledno je došlo do neke promene u fazama razvoja, pa sad šta je, šta se dešavalo na početku. [...] Da, da su muzičari često zajedno improvizovali i da je to prouzrokovalo polifoniju. Ova reč mi je poznata. Nisam znala da je u ovom obliku na engleskom, ali može, dakle, da se zaključi šta znači. [...] Lui Armstrong. To je jedan od najznačajnijih džez muzičara, i onda reč je o njemu, njegovim soloima, o njegovoj uticajnosti. *Unimproved, completely structured jazz does exist, but the ability of the best jazz musicians to create music of great cohesion and beauty during performance has been a hallmark of the music and its major source of inspiration and change. Hallmark*, ta reč mi je poznata, ali ne znam šta znači. Pročitaću još jednom rečenicu. [...] *completely structured jazz does exist* [...] kao možda glavno obeležje. *Mark* je obeležje, sad, nisam baš sigurna. Džez se po tome razlikuje od ostalih vrsta muzike, po naglašenosti, mogućnosti improvizacije. To je prva... Dakle, na početku drugog paragrafa sam otkrila da će da se, da će biti navedene neke dve karakteristike. Ovo je bila prva. E sad druga. *The second distinguishing characteristic of jazz is a rhythmic drive that was initially called "hot" and later "swing"*. Takođe imamo šta se desilo pre, šta kasnije. Prvo su je zvali *hot*, kasnije *swing*. E sad, šta se dešavalo u tom *hot playing*. *Strict meter*, to je strogi obrazac koji muzičar ne mora da se drži. *Departs*, to znači da se odvaja od toga, ne mora da bude deo toga. I *time* se naglašava ritam. *Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs*. Još jedna nepoznata reč. Nisam sigurna kako bih je pročitala. *Unadorned*. Nisam sigurna šta to znači. Mogu podeliti reč, un i adorned. Nešto što nije adorned. Ništa mi to ne znači. Hm. [...] *not all jazz is hot* [...] Hm. Ako nije *hot* onda je *unadorned*. Džez je *hot* ako muzičari prave odstupanja od ustaljenog ritma, to sam već, ovaj, ranije videla ovde, pročitala. Evo ovde [...] *a musician consciously departs* [...] znači, kad ne prave odstupanja onda, ovaj, sviraju *unadorned*. Tako nekako. Dobro, sad, pokušaću da izdvojim, dakle, svojim rečima, to je najbitnije zato što mislim da ću tako lakše da zapamtim, dakle svojim rečima neku osnovnu ideju, odnosno, da prepričam tekst u, što kraće, što jednostavnije i pokušaću da povežem sa nečim što znam već pre.

Autorka: Kako biste onda prepričali tekst?

S1: Dobro, pa vratila bih se na predviđanje i, dakle, kao što sam rekla da sam bila u pravu, u tekstu se radi o razvoju džez. Da je bio popularan dvadesetih godina dvadesetog veka. Pominju se dve karakteristike koje su, ga razlikuju u potpunosti od svih ostalih vrsta, a to su improvizacija i taj *rhythmic drive*, koji ne znam baš kako bih prevela, ali uglavnom nešto vezano za ritam. Pominje se Lui Armstrong koji je najpoznatiji izvođač. I mislim da je to osnovno. Sad, postoje još neki detalji koje ne znam da li ima potrebe da pominjem.

Autorka: Dobro.

Slika 4.2: Primer protokola čitanja naglas s uspešnim čitaocem

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

Primer 4.

S4: *But two characteristics distinguish jazz from other dance music. Characteristics, ehm. Probably, later on we will have that those characteristics discussed in the text, ehm, particularly. Aha, evo prve. The first is improvisation, the changing of a musical phrase according to the player's inspiration.*

Većina uspešnih čitalaca pored formiranja predviđanja takođe testira oformljeno predviđanje poput studentkinje u prethodnom primeru, koja u ovom slučaju svoje predviđanje potvrđuje. To ukazuje na zaključak da upotrebom kombinacije predviđanja i testiranja predviđanja uspešni čitaoci formiraju širu sliku o tekstu koji čitaju i razmišljaju holistički. Testiranje je takođe moguće izvršiti na pretpostavci koja je formirana pre nego što je čitanje otpočelo, kao u Primeru 5.

Primer 5.

S2: *Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development. Ok, that was the thing I said in the beginning. Probably they were going to mention him.*

Kombinacija strategija koju koristi studentkinja u ovom primeru takođe se može shvatiti kao indikacija o holističkom pristupu tekstu, pogotovo s obzirom na to da je predviđanje o tekstu koje je ovde potvrđeno zapravo formirano pre početka čitanja. Prilikom snimanja protokola čitanja naglas, međutim, izdvojila se manja grupa uspešnih čitalaca koji takođe nastavljaju da formiraju predviđanja dok čitaju, ali u mnogo manjoj meri ta predviđanja dalje testiraju.

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

Primer 6.

S5: *The development of jazz can be seen as part of the larger continuum of American popular music, especially dance music. The jazz was founded by, I think, black people, as... Mostly sad tunes that, talking about how much they suffered on the plantations of their American landlords. In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies. It was very popular. And it is popular still.*

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

Slično prethodnom primeru, i u narednom (v. Primer 7) uspešni čitalac koristi kombinaciju strategija: parafrazira rečenicu i aktivira svoje prethodno znanje, uz konstataciju da je to znanje ograničeno.

Primer 7.

S3: *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* Radi se o istoriji džez muzike. Pokušavam da povežem sa nečim što već mislim da znam o tome. Koristili su duvačke instrumente. Znam za Luisa Armstronga. Ne znam baš puno o džezu.

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

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

Naredna dva primera prikazuju kako uspešni čitaoci (v. Primer 8 i Primer 9) rešavaju problem u razumevanju koji nastaje usled nepoznavanja reči “ragtime”.

Primer 8.

S6: *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* Ne znam šta znači *ragtime*. *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* Ne znam šta znači. [...] *jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime [...]*. Isto neka vrsta nečega.

Autorka: Neka vrsta čega?

S6: Neka vrsta muzike. Ili plesa.

Autorka: Zašto to mislite?

S6: Zato što isto kao što je ritam i bluz bio u pedesetim, i rok u šezdesetim, disko u sedamdesetim, znači da je *ragtime* na početku veka.

Primer 9.

S7: *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* I don't know what *ragtime* is. But I

suppose that ragtime is some kind of music. Because we have here blues, rhythm, rock and disco.

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

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

Primer 10.

S8: *Ragtime*. I believe that it's like time in which rag was played. [...] *jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties* [...] I understand that rag was in the beginning of the century, then rhythm and blues was in the fifties and rock in the sixties, disco in the seventies.

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

Zanimljivo je i da je nekoliko uspešnih čitalaca primetilo prekid u razumevanju, ali da nisu primenili nijednu strategiju kako bi poboljšali razumevanje. Konkretno, glavna ideja rečenice bila je sistematizacija različitih pravaca u muzici i mesto džeza u tako postavljenom okviru, tako da su čitaoci u stanju da razumeju rečenicu i bez razumevanja svake reči. Međutim, sledeći primeri pokazuju da je za razumevanje suštine određene rečenice ipak potrebno i poznavanje svih reči. Rečenica koja je u narednom pasusu podvučena sadrži dve fraze koje su potrebne za razumevanje cele rečenice (u pitanju su “chorus-long” i “multichorus”). Rečenica je

data u kontekstu ostatka pasusa, s obzirom na to da je ceo kontekst potreban za pravilno izvođenje zaključaka o značenju pomenutih fraza:

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

U Primeru 11, studentkinja primenjuje niz strategija kako bi razumela značenje rečenice.

Primer 11.

S9: *In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, hm, they're doing that together, thus creating a kind of polyphony. Hm, polyphony, there is more than one melody together at the same period of time. There was little soloing as such. Soloing, mhm, solo part. Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold. Hm. [...] the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold [...] hm. I'm not sure that I understand this. Hm. [...] improvised collectively [...] creating polyphony [...] Aha. Later in that, uhm, u tom poslednjem, kasnije u džezu se menja, they're changing that polyphony. They have just solo, or something like that.*

Autorka: Šta onda znači "chorus"?

S9: Pa to je deo pesme, deo izvođenja.

Autorka: Dobro.

S9: *Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development. Aha, early jazz nema sola, kasnije ima. Luis Armstrong je za to zaslužan.*

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

svesna i strukture pasusa i organizacije informacija koje se u njemu pominju (najpre “early jazz”, zatim “later”), na osnovu čega izvodi pravilan zaključak o glavnoj ideji ovog dela teksta. Zahvaljujući svemu tome na kraju ostvaruje i razumevanje nepoznatih fraza. Konačno, formiranu hipotezu o tome da u ranom džezu nema sola, a da ga u kasnijem ima, potvrđuje čitanjem poslednje rečenice.

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

Primer 12.

S10: *In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, thus creating a kind of polyphony.* Taj rani džez, znači na samom početku muzičari, ovaj, improvizuju melodije, znači oni zajedno stvaraju melodiju, i, postaje kao neki, kao orkestri. Kao da orkestre formiraju. *There was little soloing as such.* Znači, počeli su pomalo da se odvajaju. Svako ima nešto svoje, i radi to na svoj način. *Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold.* Sad, hm [...] *chorus-long or multichorus solo took hold.* To mi nije baš najjasnije, ali iz konteksta zaključujem. To je vezano za, ovaj, tu melodiju koju su stvarali kolektivno. Verovatno nešto, horsko to pevanje. Da je, ovaj, ne znam sad *took hold* znači da je sačekalo, da je ostalo na čekanju. To mi baš i nije jasno, ali verovatno da je stalo sa tim. *Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development.* Sad govori o Luisu Armstrongu, jednom od najpoznatijih, ovaj, džez izvođača. I to je verovatno povezano sa ovim gore. Uticalo je da se, ovaj, razvije taj hor ili multi-hor. Sad mi baš i nije jasno.

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

S10: Pa, Luis Armstrong i ta njegova brilijantnost u izvođenju i to njegovo soliranje verovatno je uticalo, ovaj, na razvoj, hm, na razvoj, na razvoj tih, sad bar mislim da je tako, tih samostalnih umetnika i na razvoj samostalnog tog pevanja. Pošto i on je bio više solista nego što je bio u horu.

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

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

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

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

Veoma je značajno napomenuti da polovina uspešnih čitalaca nije bila svesna prekida u razumevanju, dok su studenti koji su primetili da ne razumeju rečenicu upotrebili različite strategije da reše problem. U naredna dva primera studentkinja (Primer 13) i student (Primer 14) razmišljaju naglas prilikom razumevanja nepoznate reči “unadorned”.

Primer 13.

S1: Još jedna nepoznata reč. Nisam sigurna kako bih je pročitala. *Unadorned*. Nisam sigurna šta to znači. Mogu podeliti reč, *un* i *adorned*. Nešto što nije *adorned*. Ništa mi to ne znači. Hm. [...] *not all jazz is hot* [...] Hm. Ako nije *hot* onda je *unadorned*. Džez je *hot* ako muzičari prave odstupanja od ustaljenog ritma, to sam već, ovaj, ranije videla ovde, pročitala. Evo ovde [...] *a musician consciously departs* [...] znači, kad ne prave odstupanja onda, ovaj, sviraju *unadorned*. Tako nekako.

Primer 14.

S8: [...] *unadorned published arrangements of popular songs* [...] *unadorned published arrangements* [...] Unadorned mi je nepoznata reč. I probaću da razumem. Svirali su *unadorned* objavljene aranžmane popularnih pesama. Hm, *unadorned*. Pridev je i ne znam šta znači.

Autorka: Da li je ta reč ovde važna?

S8: I think it's just an adjective to describe better the published arrangements. No, it's not. And I think it's not important.

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

Elaboracija se kao strategija čitanja javlja kod uspešnih čitalaca u okviru kombinacije sa drugim strategijama, što nadalje potvrđuje zaključak pojedinih autora da su takve kombinacije drugih strategija sa strategijom elaboracije u toliko bliskoj međusobnoj vezi da ih je povremeno nemoguće posmatrati odvojeno (Chamot & Kupper, 1989; O'Malley & Chamot, 1990).

U poslednjoj fazi samoregulacije zabeleženo je nekoliko strategija koje uspešni studenti koriste prilikom razumevanja teksta. Osim strategije samoevaluacije, koja je bila podjednako zastupljena kod svih studenata, tokom analize primenjenih strategija izdvojila se manja grupa uspešnih čitalaca koji su strategije testiranja predviđanja, sumiranja i elaboracije primenjivali značajno češće u odnosu na druge uspešne čitaoce, pri čemu su razlike između te dve grupe čitalaca vidljive i u samoj efikasnosti primene pomenutih strategija. Pa tako, u Primerima 15, 16 i 17 uspešni čitaoci koriste strategiju testiranja predviđanja nakon pročitnog teksta.

Primer 15.

S11: I thought that in the text... I thought that Louis Armstrong's going to be mentioned because he is a great jazz, hm, great jazz singer. And maybe Duke Ellington. I remembered him. And that swing, I heard it somewhere. And I know, and I knew that jazz came from the black slaves who showed their sadness and pain.

Primer 16.

S6: Ok, now, I thought it would be more something historical about jazz. Like when and where it was created. And who was the first man to play jazz. Or something like that. And, in fact, it was about characteristics of jazz.

Primer 17.

S2: Hm. I thought they would mention more names.

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

Strategija samoevaluacije jedna je od retkih strategija u poslednjoj fazi samoregulacije koju koriste gotovo svi uspešni čitaoci. Međutim, značajne razlike su ipak vidljive u vrsti evaluacija koje studenti izvode. U Primeru 18 studentkinja sprovodi strategiju samoevaluacije.

Primer 18.

S12: Not that I understood completely the entire text. I mean, there are words I don't know, but I think I understood the key points and I connected my previos knowledge with it. With what is presented. And I think that helped me. In the sentences where I didn't know where, what certain word means I could assume, because I connected something that I knew before with this. But I need to work on knowing more words.

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

U sledećem primeru zabeležena je još jedna upotreba strategije samoevaluacije (v. Primer 19).

Primer 19.

S10: Tekst nije bio toliko težak. Neke reči tako, ovaj, nepoznate, ali nije za razumevanje. Razumela sam suštinu toga. Bar mislim.

Studentkinja u ovom primeru izvodi evaluaciju svoje performanse, što je ujedno i najzastupljeniji tip evaluacije koji je po završenom čitanju zabeležen kod uspešnih čitalaca.

Analizom upotrebe strategije sumiranja teksta takođe je moguće napraviti grubu podelu između dve privremene podgrupe uspešnih čitaoca. Primeri 20 i 21 prikazuju kako se strategija sumiranja primenjuje kod manje grupe uspešnih čitalaca kod kojih je zabeleženo njeno korišćenje.

Primer 20.

S1: Dobro, sad, pokušaću da izdvojim, dakle, svojim rečima, to je najbitnije zato što mislim da ću tako lakše da zapamtim, dakle svojim rečima neku osnovnu ideju, odnosno, da prepričam tekst u, što kraće, što jednostavnije i pokušaću da povežem sa nečim što znam već pre.

Autorka: Kako biste onda prepričali tekst?

S1: Dobro, pa vratila bih se na predviđanje i, dakle, kao što sam rekla da sam bila u pravu, u tekstu se radi o razvoju džez. Da je bio popularan dvadesetih godina dvadesetog veka. Pominju se dve karakteristike koje su, ga razlikuju u potpunosti od svih ostalih vrsta, a to su improvizacija i taj *rhythmic drive*, koji ne znam baš kako bih prevela, ali uglavnom nešto vezano za ritam. Pominje se Lui Armstrong koji je najpoznatiji izvođač. I mislim da je to osnovno. Sad, postoje još neki detalji koje ne znam da li ima potrebe da pominjem.

Autorka: Dobro.

Studentkinja u Primeru 20 koristi nekoliko strategija kako bi uspešno sumirala tekst koji je pročitala. Najpre se može zaključiti da ova studentkinja ima razvijena sva tri nivoa znanja o strategiji sumiranja, s obzirom na to da na deklarativnom nivou zna koje korake treba preduzeti da bi se strategija pravilno iskoristila, na proceduralnom

nivou ume te korake da primeni, a poseduje i uslovno znanje o korisnosti strategije u okviru konteksta u kojem tu strategiju primenjuje. Sumiranje vrši tako što se vraća na tekst, potvrđuje svoje predviđanje koje je formirala pre čitanja, obraća pažnju na ključne reči, kao i na organizaciju teksta na nivou pasusa, ali i na nivou celog teksta. Takođe ima svest o razlici između važnih i nevažnih detalja u tekstu. Zanimljivo je što se strategija sumiranja kod ove studentkinje javlja u kombinaciji sa aktiviranjem prethodnog znanja i elaboracijom strategijama.

Primer 21 takođe prikazuje upotrebu strategije sumiranja zabeleženu kod uspešnog čitaoca.

Primer 21.

Autorka: Da li biste hteli nešto da dodate?

S8: Ranije neko moje znanje o džezu mi je pomoglo da razumem i prevedem neke delove teksta. Mogla sam da razumem da džez muzičari ne prate pravila i da, da stvaraju muziku onako kako osećaju, pa mi je to pomoglo.

Iz primera se može zaključiti da se strategija sumiranja ovde javlja kao sekundarna strategija, a da studentkinja zapravo prvenstveno primenjuje strategiju samoevaluacije u kombinaciji sa strategijom elaboracije putem znanja o svetu, te da joj je glavni cilj da prokomentariše svoju performansu. U skladu s tim, rezultat sumiranja ne prenosi adekvatno glavne ideje zastupljene u tekstu.

4.2. MANJE USPEŠNI ČITAOCI

U prvoj fazi samoregulacije među polovinom manje uspešnih čitalaca javljaju se dve strategije: predviđanje i testiranje predviđanja (v. Primere 22 i 23).

Primer 22.

S13: *All that jazz*. Dobro, mislim da će tekst biti o džezu kao muzici zbog ovih slika. Možda o nastanku džeza ili o razvoju džeza. Ne znam baš puno o džezu.

Primer 23.

S14: *All that jazz*. Dobro, o džezu znam malo više nego o prethodnim temama koje smo čitali na časovima.

Autorka: Šta to znate?

S14: Pa, otprilike gde je nastao, slušam neke džez muzičare. Ko ga svira, kako se svira. Aranžmani. Bavim se muzikom tu i tamo, pa mi je jasno to otprilike, šta se dešava. Pa podvrste džeza, i tako.

U oba primera manje uspešni čitaoci na osnovu naslova predviđaju o čemu će biti reči u tekstu i temu povezuju sa svojim prethodnim znanjem, koje je kod studentkinje u Primeru 22 ograničeno, dok student u Primeru 23 ima razvijeno opšte znanje o muzici i konkretno znanje o džezu. Slično uspešnim čitaocima iz prethodnog odeljka, i manje uspešni čitaoci u većem broju koriste strategiju predviđanja, dok u manjem tu strategiju kombinuju s prethodnim znanjem.

S14: *All that jazz*. Dobro, o džezu znam malo više nego o prethodnim temama koje smo čitali na časovima.

Autorka: Šta to znate?

S14: Pa, otprilike gde je nastao, slušam neke džez muzičare. Ko ga svira, kako se svira. Aranžmani. Bavim se muzikom tu i tamo, pa mi je jasno to otprilike, šta se dešava. Pa podvrste džeza, i tako. *The development of jazz can be seen as part of the larger continuum of American popular music, especially dance music.* Znači, on nastaje iz muzike za igranje. Tako nešto. *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, [...] ovo ragtime ne znam šta znači [...] and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the sixties and disco in the seventies.* Dobro, to mi je poznato sve od ranije. *But two characteristics distinguish jazz from other dance music.* Dve karakteristike. Nemam pojma šta će to da bude. *The first is improvisation, [...] dobro, sad je jasno [...] the changing of a musical phrase according to the player's inspiration. Like all artists, jazz musicians strive for an individual style, [...] strive* ne znam šta znači, mada pretpostavljam da znači nešto tipa pretendovali ili trudili se.

Autorka: Zašto?

S14: Pa, zato što znam da je interes svakog tog muzičara koji improvizuje da ima neki svoj karakterističan stil i da ga po nečemu zapamte. [...] *and improvisation or paraphrasing is a jazz musician's main opportunity to display his or her individuality.* Ovo sad *her*, malo sam ređe nailazio na ženske džez muzičare, al' dobro. *In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, thus [...]*

ovo nemam pojma kako se čita [...] *creating a kind of polyphony.*

Autorka: Kako to razumete?

S14: Pa, da su u početku, ovaj, improvizovali svi u isto vreme, tako da nisu imali pratnju na kojoj su oni improvizovali, nego su svi improvizovali melodije u glavi i samim tim stvarali polifoniju, ili više melodija u isto vreme. *There was little soloing as such.* Znači, bilo je malo soliranja. *Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold.* Chorus, taj termin znam kao pedalu za gitaru koju sviram i ona daje neki specijalan efekat. A šta u originalnom značenju znači chorus, to ne znam. *Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development.* Za njega znam. Slušao sam ga. Njegova pesma "What a Wonderful World". Ima taj reski, duboki glas. I baš što se pominje u prvom delu teksta, imao je taj karakteristični stil po kome su ga zapamtili, ako ništa drugo zbog te njegove karakteristične boje glasa. *Unimproved, completely structured jazz does exist, but the ability of the best jazz musicians to create music of great cohesion and beauty during performance has been a hallmark of the music and its major source of inspiration and change.* Nisam baš zapamtio, preduga je rečenica. *Unimproved, completely structured jazz does exist, but the ability of the best jazz musicians to create music of great cohesion and beauty during performance has been a hallmark of the music and its major source of inspiration and change.* E, ovo *hallmark* ne razumem šta znači, a čini mi se da je bitno da razumem značenje rečenice. *The second distinguishing characteristic of jazz is a rhythmic drive that was initially called „hot” and later „swing”.* Za swing znam da je onaj Django Rajnard dosta popularan u Francuskoj, mimo Amerike. *In playing hot, a musician consciously departs from strict meter [...]* e, ova sad fraza, apsolutno nemam pojma šta znači [...] *consciously departs [...]* depart, se odvaja, ili tako nešto [...] *from strict meter [...]* meter, doesn't matter, da li je to to? Al' nije to ista reč. [...] *to create a relaxed sense of phrasing that also emphasizes the underlying rhythms.* E sad, pošto sam se razmišljao oko ovog meter totalno sam zaboravio celu rečenicu. *In playing hot, a musician consciously departs from strict meter to create a relaxed sense of phrasing that also emphasizes the underlying rhythms.* Dobro, znači, nađe taj neki osećaj koji provlači kroz ritam i samim tim pravi neku tu pratnju za solo. („Rough" tone and use of moderate vibrato also contributed to a hot sound.) *Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs.* Unadorned ne znam šta znači. *Still, the proclivity to play hot distinguished the jazz musician from other instrumentalists.* Sad sam se totalno izgubio. *Proclivity* ne znam šta znači. *Still, the proclivity to play hot distinguished the jazz musician from other instrumentalists.*

Slika 4.3: Primer protokola čitanja naglas s manje uspešnim čitaocem

Tokom faze nadgledanja i kontrole procesa čitanja, slično prethodno analiziranim uspešnim čitaocima, mogu se izdvojiti dve podgrupe manje uspešnih čitalaca. Prvu podgrupu čine manje uspešni čitaoci kod kojih se u odnosu na uspešne čitaoce javlja približno isti broj strategija, ali, kao što će primeri pokazati, te strategije se primenjuju u nešto manjem intenzitetu ili manje efikasno, a ističe se i neadekvatan odabir strategija spram potreba koje nameće zadatak. Drugu podgrupu čini manje uspešni čitaoci kod kojih je primetan najslabije razvijen repertoar strategija među svim analiziranim čitaocima, kod kojih se tip zabeleženih strategija javlja u približnoj istoj meri kao kod prethodno opisane grupe manje uspešnih čitalaca, ali se te strategije u pojedinim primerima koji slede primenjuju neefikasno.

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

Primer 24.

S15: *But two characteristics [...] ok, now this will be about something that is very important in jazz. But two characteristics distinguish jazz from other dance music. Ok, we will see what are the characteristics of jazz.*

Primer 25.

S15: *The second distinctive characteristic of jazz [...] ok, the second characteristic now. In the second paragraph they were talking about the first characteristic, about improvisation, and here they're gonna say what is the second characteristic that makes jazz different from the other music, other types of music.*

Primer 26.

S15: *A sad, u zagradi se nalazi nešto. Mislim da bi to moglo da bude objašnjenje toga, te prethodne rečenice. ("Rough" tone and use of moderate vibrato also contributed to a hot sound.) Da, eto ponovo se ponavlja hot.*

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

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

Primer 27.

S16: *The second [...] ok, that whole paragraph was about the first characteristic, and second characteristic, this paragraph will be about that.*

Iz Primera 25-27 jasno je da i manje uspešni čitaoci imaju razvijenu svest o strukturi teksta na osnovu signala koji su postavljeni kako bi olakšali čitanje (“the first characteristic”, “the second characteristic”). Ukoliko se prisetimo modela čitanja na stranom jeziku koji je predložila Bernhard (Berndhardt, 2011), veština čitanja na maternjem jeziku, uključujući opštu pismenost koja nije povezana sa određenim jezikom, predstavlja značajan prediktivni faktor u razvoju veštine čitanja na stranom jeziku. Pismenost na maternjem jeziku predstavlja složen skup varijabli koje uključuju različite načine na koje se na maternjem jeziku čitalaca kodiraju propozicije, formira struktura teksta, kao i različite načine na koje sami čitaoci postavljaju svrhu čitanja, određuju svoj stav prema čitanju itd. Sva znanja i veštine čitanja stečene na maternjem jeziku neće morati ponovo da se stiču kada čitaoci prvi put počinju da čitaju na stranom jeziku. Transfer veštine čitanja na situacije u kojima se čita na stranom jeziku upravo i možemo da očekujemo od čitalaca koji su na nivou B2, s obzirom na to da su oni „u stanju da brzo [pređu] složen i duži tekst, uočavajući najvažnije dijelove“ (Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje, 2003: 74).

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

Naredna dva primera pokazuju kako manje uspešni čitaoci (Primeri 28 i 29) analiziraju značenje reči “ragtime”.

Primer 28.

S15: *In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime [...] ragtime [...] Ok, I don't know what this means, but I'll try to figure it out when I read it again. In the twenties, jazz became the hottest new thing in dance music, much as ragtime had at the turn of the century, and as would rhythm and blues in the fifties, rock in the*

sixties and disco in the seventies. Well, in this context, I could say that this means something that obeležilo that time, 'cause they say here rock in the sixties and disco in the seventies. I think that could mean that.

Autorka: Šta je obeležilo koje vreme?

S15: Ragtime je obeležilo turn of the century. Početak veka. Kao što je rok obeležio šezdesete.

Primer 29.

S16: [...] *much as ragtime had at the turn of the century* [...] I don't know what ragtime means. Maybe it has something to do with reggae. I don't know.

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

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

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

Primer 30.

S15: *There was little soloing as such.* Pa ovo bi možda značilo da su možda pomalo i pevali kao solo. *Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold.* Znači tek posle je postala zastupljena ideja o horu, odnosno da pevaju više. Verovatno. *Louis Armstrong's instrumental brilliance, demonstrated through extended solos, was a major influence in this development.* Evo opet solo. Znači, govori se ko je bio, ko je imao glavni uticaj na razvoj te muzike, pošto je neko pevao u njoj.

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

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

U narednom primeru takođe se javlja prevod kao glavna strategija za rešavanje problema u razumevanju, koja je primenjena slično kao u Primeru 12 iz prethodnog odeljka i Primeru 30. U Primeru 31, sem toga, javlja se i strategija aktiviranja prethodnog znanja.

Primer 31.

S14: *Later the idea of the chorus-long or multichorus solo took hold.*

Chorus, taj termin znam kao pedalu za gitaru koju sviram i ona daje neki specijalan efekat. A šta u originalnom značenju znači *chorus*, to ne znam. [nastavlja da čita]

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

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

Primer 32.

S14: *Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs.*
Unadorned ne znam šta znači. [nastavlja da čita]

Slično stanje ilustruje i sledeći primer, koji pokazuje da studenti ili ne primenjuju strategije da bi rešili prekid u razumevanju, ili koriste neadekvatne strategije (v. Primer 33).

Primer 33.

S15: *Not all jazz is hot, however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs.*
Hm. [...] *however, many early bands played unadorned published arrangements of popular songs* [...] pa, mislim da bi ovo moglo da bude da su u stvari oni svirali popularne [...] možda su već postojale neke popularne pesme, pa su ih oni, znači, u skladu sa tom džez muzikom oni su kao svirali. Svirajući džez u stvari su nekako prepevali te popularne pesme.

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

Približno polovina manje uspešnih čitalaca nakon čitanja koriste dve strategije: sumiranje i samoevaluaciju.

Primer 34.

S17: Trebalo bi sad da stvorim sliku celog tog teksta. Da vidim da li sam u stvari ja shvatila to... onako kako je napisano. Najverovatnije nisam, zato što su postojale neke reči koje su mi bile nepoznate, ali mislim da je otprilike, da sam otprilike shvatila o čemu se radi.

Autorka: Kako biste onda stvorili sliku o tekstu?

S17: U stvari, ovaj tekst govori o džez muzici, o tome kako je nastala, da je nastala u dvadesetim, da u stvari postoje dve osnovne karakteristike koje razdvajaju džez muziku od ostale dens muzike, a u isto vreme džez muzika pripada, mislim, ona je u stvari dens muzika. E sada, te dve karakteristike. Prva je improvizacija, što bi značilo da taj koji svira otprilike u momentu kada on svira, on u stvari stvara bez nekog prethodnog planiranja. On stvara tu muziku. Spominje se tu i Lui Armstrong. On je imao važan uticaj u razvoju džez muzike. Sad druga karakteristika koja razlikuje džez od dens muzike je taj neki ritam koji bi izazivao to neko pokretanje kao ljljanje. Zato se verovatno i zove swing. Sad tu je bilo dosta... Znači u tom pasusu gde se govori o tome bile su složene konstrukcije rečenica tako da mi je to nekako onemogućilo potpuno razumevanje. Ali, otprilike, nije sva džez muzika *hot*, nego verovatno ima i drugačijih tih, kako da kažem, realizacija te muzike.

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

Primetno je, takođe, da se kod manje uspešnih čitalaca tokom faze evaluacije isto tako javlja upotreba samo jedne strategije, i to strategije samoevaluacije (v. Primer 35), za razliku od kombinacije strategija, koja je ilustrovana prethodnim primerom.

Primer 35.

S16: I'm very happy now with this. It's interesting. I thought the text would be much harder. And I think that in the future I would do better if I talk to myself when I read.

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

S16: No. Actually, I read, read, read and I think not aloud, but in my head and actually I don't hear my thoughts and my mind. This way I hear myself and read the text aloud and I actually understand it better.

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

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

Primer 34.

S15: *In early jazz, musicians often improvised melodies collectively, thus creating a king of polyphony.* Polyphony kao polifonija.

Autorka: Šta to znači?

S15: A king of polyphony. I think that the author wanted to say that in this way jazz became the king of music in this period. I don't know. I think that it means that.

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

Na osnovu svih primera može se zaključiti da se manje uspešni čitaoci odlikuju slabijim nivoom znanja jezika koje im u najvećoj meri otežava uspešno

razumevanje teksta. Međutim, deo tih studenata čitanju pristupa globalno i u stanju je da delimično nadomesti jezički nedostatak putem svesti o organizaciji celokupnog teksta, prepoznavanjem ključnih reči i korišćenjem šireg konteksta prilikom analize. Ovi studenti su u mnogo većoj meri, u odnosu na manje uspešne čitaoce koji čitanju pristupaju lokalno, u stanju da prepoznaju važnost informacija u rečenici i pored toga što ne razumeju sve reči. U tim prilikama često koriste kombinaciju različitih strategija da bi omogućili izvođenje zaključaka. S druge strane, studenti koji čitaju lokalno ne koriste kontekst i ključne reči i u mnogo manjoj meri su svesni organizacije teksta. Kada naiđu na nepoznatu reč, koriste jednu izolovanu strategiju, ili odlučuju da nastave sa čitanjem, a da prethodno nisu postigli razumevanje rečenice. Aktiviranje prethodnog znanja u većini slučajeva se kod manje uspešnih čitalaca, bez obzira na to da li je u pitanju grupa koja čita globalno ili lokalno, javlja kada dođe do prekida u razumevanju u svojstvu kompenzacije zbog ograničenog jezičkog znanja, za razliku od uspešnih čitalaca koji tokom faze nadgledanja i kontrole ovu strategiju koriste prilikom predviđanja i testiranja predviđanja.

Glavni zaključci koji se nameću nakon analize primera čitanja na engleskom jeziku kako kod uspešnih, tako i kod manje uspešnih čitalaca prikazani su u Tabeli 4.1.

<i>Faza</i>	<i>Strategija</i>	<i>Uspešni čitaoci</i>	<i>Manje uspešni čitaoci</i>
<i>Planiranje</i>	<i>Predviđanje</i>	✓	✓
	<i>Aktivacija prethodnog znanja</i>	✓	✓
<i>Nadgledanje i kontrola</i>	<i>Predviđanje</i>	✓	✓
	<i>Testiranje predviđanja</i>	✓	✓
	<i>Aktivacija prethodnog znanja</i>	✓	✓
	<i>Sumiranje</i>	✓	✓
	<i>Svest o organizaciji teksta na nivou pasusa</i>	✓	✓, ✗
	<i>Svest o organizaciji teksta na nivou celog teksta</i>	✓	✓, ✗

	<i>Svest o prekidu razumevanja</i>	✓	✓, ✗
	<i>Ponovno čitanje</i>	✓	✓
	<i>Parafraziranje</i>	✓	✓
	<i>Tumačenje oblika nepoznate reči</i>	✓	✓
	<i>Razumevanje nepoznate reči na osnovu strukture rečenice</i>	✓	✗
	<i>Razumevanje nepoznate reči na osnovu ključnih reči u rečenici</i>	✓	✗
	<i>Transfer</i>	✓	✗
	<i>Elaboracija</i>	✓	✗
	<i>Prevođenje</i>	✓	✓
	<i>Evaluacija</i>		
<i>Evaluacija</i>	<i>Testiranje predviđanja</i>	✓	✗
	<i>Sumiranje</i>	✓	✓
	<i>Samoevaluacija</i>	✓	✓
	<i>Elaboracija</i>	✓	✗
 često se javlja;  povremeno se javlja;  ne javlja se			

Tabela 4.1: Poređenje strategija kod uspešnih i manje uspešnih čitalaca

Mada studenti većinom koriste iste strategije prilikom razumevanja teksta, odabir strategija koje koriste u određenim situacijama, kao i način na koji ih koriste značajno se razlikuju između uspešnih i manje uspešnih čitalaca. Drugim rečima, uslovno znanje o strategijama zahvaljujući kome čitaoci znaju koju strategiju treba upotrebiti u datom kontekstu i kako je treba primeniti predstavlja ključni faktor u postizanju uspeha u razumevanju teksta. Na osnovu detaljne analize primera prekida u razumevanju teksta nameće se zaključak da se uspeh u prevazilaženju problema sa razumevanjem u najvećoj meri može povezati sa holističkim tj. globalnim pristupom čitanju teksta, kao i sa višim nivoom jezičkog znanja. Manje uspešni čitaoci čitaju lokalno, usmeravajući se na analizu reči koju ne razumeju, a kada proširuju kontekst da bi rešili problem u čitanju, taj kontekst uglavnom šire najviše do nivoa rečenice koja sadrži nepoznatu reč. Čitaoci sa slabijim znanjem engleskog jezika u mnogo

većoj meri koriste prethodno znanje kako bi kompenzovali nedostatak u razumevanju. Nadalje, strategija prevođenja može u velikoj meri da oteža razumevanje ukoliko se koristi samostalno, bez kombinacije sa drugim strategijama. Čitaoci koji su u primerima datim u ovom poglavlju uspešno primenili ovu strategiju kombinovali su je sa aktiviranjem prethodnog znanja, identifikacijom ključnih reči, usmeravanjem na sintaksičke signale, kako na nivou pasusa, tako i na nivou teksta u celini. Korišćenjem strategije prevođenja u izolaciji student ne može uspešno da nadomesti praznine u svom jezičkom znanju, usled čega nastaju prekidi u razumevanju.

Umesto zaključka, na samom kraju moguće je primetiti i da su primeri takođe pokazali da iako pojedini studenti koriste određene strategije čitanja o tome nemaju razvijenu svest. U vezi s tim, preporukama vezanim za nastavu čitanja i primenu nastavnih tehnika iznetim u prethodnim poglavljima ove knjige dodajemo i preporuku da se u nastavi stranog jezika koriste protokoli čitanja naglas. Verbalizacijom svojih misli i kognicije učenici postaju svesni radnji koje inače čine automatski, a upravo je svest o upotrebi strategije značajan preduslov njene uspešne primene, s obzirom na to da se onda može takođe svesno menjati i prilagođavati novim situacijama i novim čitalačkim zadacima.

LITERATURA

- Afflerbach, P., & Cho, B. Y. (2014). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In: S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 69-90). New York and London: Routledge.
- Alderson, J. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? In: J. Alderson & A. Urquhart (Eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1-24). London: Longman.
- Almasi, J. (1995). The nature of fourth graders' sociocognitive conflicts in peer-led and teacher-led discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 314-351.
- Almasi, J. (2003). *Teaching Strategic Process in Reading*. New York: The Guilford Press.
- Anderson, G., & Beal, C. (1995). Children's recognition of inconsistencies in science texts: multiple measures of comprehension monitoring. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 261-272.
- Anderson, J. R. (1993). *Rules of the Mind*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C., & Qin, Y. (2004). An integrated theory of the mind. *Psychological Review*, 111(4), 1036-1060.
- Anderson, J. R., Byrne, B. D., Douglass, S., Lebiere C., & Qin Y. (2004). An integrated theory of the mind. *Psychological Review*, 111(4), 1036-1060.
- Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Toronto: Heinle and Heinle Publishers.
- Anderson, V. (1992). A teacher development project in transactional strategy instruction for teachers of severely reading disabled adolescents. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 391-403.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., Applegate, A. J. (2006). Profiles in comprehension. *The Reading Teacher*, 60(1), 48-57.
- Bacon, S. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in second language listening. *The Modern Language Journal*, 76, 160-178.
- Baker, L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction* (pp. 77-95). New York: Guilford.

- Baker, L., & Beall, L. C. (2009). Metacognitive Processes and Reading Comprehension. In: S. Isreal, & G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 373-388). New York and London: Routledge.
- Barry, S., & Lazarte, A. (1998). Evidence for mental models: how do prior knowledge, syntactic complexity, and reading topic affect inference generation in a recall task for nonnative readers of Spanish? *The Modern Language Journal*, 82(2), 176-193.
- Bax, S., & Chan, S. (2019). Using eye-tracking research to investigate language test validity and design. *System*, 83, 64-78.
- Beal, C. (1990). The development of text evaluation and revision skills. *Child Development*, 61, 247-258.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Inviting students into the pursuit of meaning. *Educational Psychology Review*, 13(3), 225-241.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2006) *Improving Comprehension with Questioning the Author: A Fresh and Expanded View of a Powerful Approach*. New York: Scholastic.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Sandora, C., Kucan, L., & Worthy, J. (1996). Questioning the author: A yearlong classroom implementation to engage students with text. *Elementary School Journal*, 96(4), 385-414.
- Bell, R. Q. (1968). A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization. *Psychological review*, 75(2), 81-95.
- Bernhardt, E. (1986). Reading in a foreign language. In: B. Wing (Ed.), *Listening, Reading and Writing: Analysis and Application* (pp. 93-115). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second Language Reading*. New York: Routledge.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16(1), 15-34.
- Bleich, D. (1978). *Subjective Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Block, E. (1992). See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319-342.
- Bowles, M. A. (2010). *The Think-Aloud Controversy in Second Language Research*. New York and London: Routledge.
- Brantmeier, C. (2005). Effects of reader's knowledge, text type, and test type on L1 and L2 reading comprehension in Spanish. *The Reading Matrix*, 5(2), 67-85.
- Bremer, C., Vaughn, S., Clapper, A., & Kim, A. (2002). Collaborative Strategic Reading (CSR): improving secondary students' reading comprehension skills. *Research*

- to *Practice Brief (Vol. 1)*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Secondary Education and Transition.
- Breznitz, Z. (2006). *Fluency in Reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, A. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4-12.
- Brown, A., & Campione, J. (1986). *Psychological Theory and the Study of Learning Disabilities*. Technical Report no. 360. Champagne, Illinois: Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Brown, A., & Day, J. (1983). Macro-rules for summarizing texts: the development of expertise. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 22, 1-14.
- Brown, A., & Palincsar, A. (1985). *Reciprocal Teaching of Comprehension Strategies: A Natural History of One Program for Enhancing Learning*. Technical Report No. 334. Cambridge, MASS: Illinois University, Urbana Center for the Study of Reading.
- Brown, R. (2008). The road not yet taken: A transactional strategies approach to comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 61(7), 538-547.
- Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18-37.
- Carpenter, P. & Just, M. (1977). Reading comprehension as eyes see it. In: M. Just & P. Carpenter (Eds.), *Cognitive Processes in Comprehension* (pp. 109-139). Hillsdale, NJ: Erlbaum,.
- Carrell, P. (1988). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading classrooms. In: P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 239-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P., & Wise, T. (1998). The relationship between prior knowledge and topic interest in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 20(3), 285-309.
- Carver, R. (1990). *Reading Rate: A Review of Research and Theory*. San Diego: Academic Press.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign language annals*, 22(1), 13-22.
- Chan, C. (2003). Cultural content and reading proficiency: a comparison of mainland Chinese and Hong Kong learners of English. *Language, Culture, and Curriculum*, 16(1), 60-69.
- Chu, H., Swaffar, J., & Charney, D. (2002). Cultural representation of rhetorical convention. The effects of reading recall. *TESOL Quarterly*, 36(4), 511-541.

- Chung, J. (2000). Signals and reading comprehension – theory and practice. *System*, 28, 247-259.
- Clarke, M. A. (1988). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. *Interactive Approaches to Second Language Reading*, 2, 183-205.
- Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. In: R. Mackay, B. Barkman & R. Jordan (Eds.), *Reading in a Second Language* (pp. 5-12). Rowley, MA: Newbury House.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language*. London/New York: Routledge.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (Eds.) (2007). *Language Learner Strategies: Thirty years of research and Practice* (pp. 9–28). Oxford: Oxford University Press.
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 34(7), 510–516.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: the dual-route approach. In: M. Snowling & C. Hulme (Eds), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 6-23). Malden, MASS: Blackwell Publishing.
- Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. In: L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (pp. 301-341). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Doolittle, P., Hicks, D., Triplett, C., Nichols, W., & Young, C. (2006). Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: a strategy for fostering the deeper understanding of texts. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 106-118.
- Duke, N., & Pearson, D. (1992). Effective practices for developing reading comprehension. In: A. Farstrup & S. Samuels (Eds.). *What Research has to Say about Reading Comprehension* (pp. 205-217). Newark, DE: International Reading Association.
- EF EPI (2020). *EF English proficiency index*. Miami: Education First. https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf [16. decembar 2020.]
- Ember, C., & Ember, M. (1988). *Anthropology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Enright, M., Grabe, W., Koda, K., Mosenthal, P., Mulcahy-Ernt, P. & Schedl, M. (2000). *TOEFL 2000 Reading Framework: A Working Paper (TOEFL Monograph Series Report No. 17)*. Princeton: Educational Testing Service.

- Faerch, C., & Kasper, G. (1987). From product to process – introspective methods in second language research. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in Second Language Research* (pp. 5-23). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Fan, Y. (2010). The effect of comprehension strategy instruction on EFL learners' reading comprehension. *Asian Social Science*, 6(8), 19-29.
- Fan, Y. (2015). Fostering learner autonomy through a socio-cognitive model of reading comprehension instruction. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 9(2), 105-117.
- Fitzgerald, J. (1995). English-as-a-second-language learners' cognitive reading processes: A review of research in the United States. *Review of Educational Research*, 65(2), 145-190.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of?. *Human Development*, 14(4), 272-278.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum Publishing Company.
- Garner, R. (1990). *Children's Use of Strategies in Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gascoigne, C. (2002). Documenting the initial second language reading experience: the readers speak. *Foreign Language Annals*, 35(5), 554-560
- Goldman, S. R. (1997). Learning from text: reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23(3), 357-398.
- Goodman, K. (1968). *The Psycholinguistic Nature of the Reading Process*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Goodman, K. (1988). The reading process. In: P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (Eds.). *Interactive Approaches to Second Language Learning* (pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, P. (1972). One second of reading. In: J. Kavanagh & I. Mattingley (Eds.). *Language by Ear and by Eye* (pp. 331-358). Cambridge, MASS: MIT Press.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Griffiths, C. (2013). *The Strategy Factor in Successful Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words*. Tübingen: Narr.

- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In: D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1-24). New York and London: Routledge.
- Hilden, K. R., & Pressley, M. (2007). Self-regulation through transactional strategies instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 51-75.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to Learn: What is it and can it be Measured?* Luxembourg: European Commission.
- Huey, E. B. (1908). *The Psychology and Pedagogy of Reading: with a Review of the History of Reading and Writing and of Methods, Texts, and Hygiene in Reading*. New York: Macmillan.
- Hutchins, E. (1991). Organizing work by adaptation. *Organization Science*, 2(1), 14-39.
- Just, M., & Carpenter, P. (1980). A theory of reading: from eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Karabuga, F., & Kaya, E. S. (2013). Collaborative strategic reading practice with adult EFL learners: A collaborative and reflective approach to reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 621-630.
- Khalifa, H., & Weir, C. J. (2009). *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, M., & Moore, D. (1994). Reciprocal teaching in a regular primary school classroom. *Journal of Educational Research*, 88(1), 53-62.
- Kendeou, P., Rapp, D., & van den Broek, P. (2003). The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text. In: R. Nata (Ed.), *Progress in Education* (pp. 189-209). New York: Nova Science Publishers.
- Kintsch, W. (1974). *The Representation of Meaning in Memory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. (2005). Comprehension. In: M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden, MASS: Blackwell Publishing.
- Klingner, J. & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *Elementary School Journal*, 96, 275-293.
- Klingner, J., & Vaughn, S. (2000). The helping behaviors of fifth graders while using Collaborative Strategic Reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, 34(1), 69-98.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative Strategic Reading: "Real-world" lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 25, 291-302.

- Klingner J., Vaughn S., & Schumm, J. (1998). Collaborative Strategic Reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 99(1), 3-22.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning. *Language Learning Supplement*, 57, 1-44.
- Kong, J. (2019). *Investigating the Role of Test Methods in Testing Reading Comprehension*. Singapore: Springer.
- Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc.
- Lee, J. C. K., Wan, Z. H., Hui, S. K. F., & Ko, P. Y. (2019). More student trust, more self-regulation strategy? Exploring the effects of self-regulatory climate on self-regulated learning. *The Journal of Educational Research*, 112(4), 463-472. DOI:10.1080/00220671.2018.1553840
- Lenz, B., Schumaker, J., Deshler, D., & Beals, V. (1984). *Learning Strategies Curriculum: The Word-Identification Strategy*. Lawrence, KS: University of Kansas.
- Lim, H. J. (2017). Exploring test takers' cognition in a high-stakes reading test: An eye-tracking study. *The Journal of Asia TEFL*, 14(3), 482-500.
- Lupker, J. (2005). Visual word recognition: theories and findings. In: M. Snowling & C. Hulme (Eds), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 39-60). Malden, MASS: Blackwell Publishing.
- Maeng, U. (2005). A comparative study of reading strategies in L2 and L2: case study of five Korean graduate students. *Language Research*, 41(2), 457-486.
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283.
- Massey, D. (2009). Self-regulated comprehension. In: S. Isreal, & G. Duffy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 389-399). New York and London: Routledge.
- Mathes, P., Fuchs, D., Fuchs, L., Henley, A., & Sanders, A. (1994). Increasing strategic reading practice with Peabody class wide peer tutoring. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 44-48.
- Mathews, R., Cooper, J., Davidson, N., & Hawkes, P. (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning. *Change*, 27, 35-40.
- McClelland, J., & Rumelhart, D. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception. Part 1: an account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407.

- McConkie, G. W., Zola, D., Blanchard, H. E., & Wolverton, G. S. (1982). Perceiving words during reading: Lack of facilitation from prior peripheral exposure. *Perception & Psychophysics*, 32(3), 271-281.
- McGee, L., & Richgels, D. (1996). *Literacy's Beginnings: Supporting Young Readers and Writers* (2nd edition). Boston: Allyn and Bacon.
- McNamara, D., & Kintsch, W. (1996). Learning from texts: effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- Means, M., & Voss, J. (1985). Star Wars: a developmental study of expert and novice knowledge structures. *Journal of Memory and Language*, 24, 746-757.
- Mendieta, J., Múnera, L., Olmos, T., Onatra, C., Pérez, P., & Rojas, E. (2015). Fostering reading comprehension and self-directed learning in a collaborative strategic reading (CSR) setting. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 20(1), 15-42.
- Meyer, B., & Poon, L. (2001). Effects of structure strategy training and signalling on recall of texts. *Journal of Educational Psychology*, 93, 141-159.
- Mirkov, S. (2005). Uloga metakognitivnih procesa u razvijanju strategija učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 1, 28-44.
- Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 309-328.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact*. Chicago: American Library Association.
- Morrison, L. (2004). Comprehension monitoring in first and second language reading. *The Canadian Modern Language Review*, 6(1), 77-106.
- Morrow, L. M. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 110-134). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Muchisky, D. (1983). Relationships Between Speech and Reading among Second Language Learners. *Language Learning*, 33, 77-102.
- Myers, P. (2005). The Princess Storyteller, Clara Clarifier, Quincy Questioner, and the Wizard: reciprocal teaching adapted for kindergarten students. *The Reading Teacher*, 59(4), 314-324.
- Nassaji, H. (2004). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Canadian Modern Language Review*, 61(1), 107-134.
- Nist, S., & Mealey, D. (1991). Teacher-directed comprehension strategies. In: R. Flippo & D. Caverly (Eds.), *Teaching Reading and Study Strategies* (pp. 42-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Noordman, L., & Vonk, W. (1992). Readers' knowledge and the control of inferences in reading. *Language and Cognitive Processes*, 7, 373-391.
- O'Brien, E. (1995). Automatic components of discourse comprehension. In: E. Lorch & E. O'Brien (Eds.), *Sources of Coherence in Reading* (pp. 159-176). Hillsdale, NJ: ELA.
- Olsen, R., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In: C. Kessler (Ed.), *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book* (pp. 1-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- O'Malley, M., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning and interaction: three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-regulation in Context (2nd edition)*. New York: Taylor & Francis.
- Ozgunor, S., & Guthrie, J. (2004). Interactions among elaborative interrogation, knowledge and interest in the process of constructing knowledge from text. *Journal of Educational Psychology*, 96, 437-443.
- Palincsar, A. (2003). Collaborative approaches to comprehension instruction. In: A. Sweet & C. Snow (Eds.), *Rethinking Reading Comprehension* (pp. 99-114). New York: Guilford Press.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-176.
- Parel, R. (2004). The impact of lexical inferencing strategies on second language reading proficiency. *Reading and Writing*, 17(6), 847-873.
- Paris, S., & Cunningham, A. (1996). Children becoming students. In: D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 117-147). New York: Macmillan.
- Paris, S., Lipson, M., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8/3, 293-316.
- Pearson, N. (1994). *Goin' to Kansas City*. Chicago: Illini Books Edition, University of Illinois.
- Pearson, P., Roehler, L., Dole, J., & Duffy, G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. In: S. Samuels & A. Farstrup (Eds.), *What Research has to Say about Reading Instruction* (pp. 145-199). Newark, DE: International Reading Association.

- Perfetti, C. A. (1997). Sentences, individual differences, and multiple texts: Three issues in text comprehension. *Discourse Processes*, 23(3), 337-355.
- Perfetti, C., & Britt, M. (1995). Where do propositions come from? In: C. Weaver, S. Mannes & C. Fletcher (Eds.), *Discourse Comprehension: Essays in Honor of Walter Kintsch* (pp. 11-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C., & Hart, L. (2001). The lexical quality hypothesis. In: L. Verhoeven, C. Elbro & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of Functional Literacy* (pp. 189-213). Amsterdam: John Benjamins.
- Perfetti, C., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In: M. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 227-247). Malden, MASS: Blackwell Publishing.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53, 649-702.
- Pichette, F., Segalowitz, N., & Connors, K. (2003). Impact of maintaining L1 reading skills on L2 reading Skill development in adults: evidence from speakers of Serbo-Croatian learning French. *The Modern Language Journal*, 81(3), 391-403.
- Pintrich, R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research (Vol. III)*, (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2002). Comprehension strategies instruction: a turn-of-the-century status report. In: C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-based Best Practices* (pp. 11-27). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M. (2006). *Reading Instruction that Works: the Case for Balanced Teaching* (3rd edition). New York: The Guilford Press.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: the Nature of Constructively Responsive Reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5), 513-555.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Cambridge, MASS: Brookline Books.

- Rabinowitz, M., & Chi, M. (1987). An interactive model of strategic processing. In: S. Ceci (Ed.), *Handbook of Cognitive, Social, and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities* (pp. 83-102). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Radić-Bojanić, B., Topalov, J., & Sinwongsuwat, K. (2015). Thai and Serbian student perspective regarding teaching approaches in the university EFL classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(7), 750-764. DOI: 10.1080/01434632.2015.1022180
- RAND Reading Study Group, (2002). *Reading for Understanding: Toward a R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Randi, J., & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 651-686). San Diego: Academic Press.
- Rayner, K., Schotter, E. R., Masson, M. E., Potter, M. C., & Treiman, R. (2016). So much to read, so little time: How do we read, and can speed reading help?. *Psychological Science in the Public Interest*, 17(1), 4-34.
- Reichenberg, M. (2014). Questioning the author in a Scandinavian context. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 14, 1-20. <http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2014.01.03>
- Reutzel, D. R., Smith, J. A., & Fawson, P. C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 276–305.
- Rinehart, S. D., Stahl, S. A., & Erickson, L. G. (1986). Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 422-438.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In: A. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner Strategies and Language Learning* (pp. 15-29). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In: S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance* (pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Samuel, J. & Kamil, M. (2002). Models of the reading process. In: D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research, Volume I* (pp. 185-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schleicher, A. (2018). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. OECD <http://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretation%20FINAL%20PDF.pdf> [14. mart 2020.]

- Seidenberg, M., & McClelland, J. (1989). A distributed, developmental model of word recognition. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native speakers. *System*, 29(4), 431-449.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Guilford Press.
- Smith, F., & Goodman, K. S. (1971). On the psycholinguistic method of teaching reading. *The Elementary School Journal*, 71(4), 177-181.
- Smith, L., & Zygouris-Coe, V. (2006). *Questioning the author: FOR-PD's Reading Strategy of the Month*. Florida Department of Education and Just Read Florida.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly*, 16/1, 32-71.
- Stanovich, K. (1992). The psychology of reading: an evolutionary and revolutionary development, *Journal of Research in Reading*, 18/2, 87-105.
- Theios, J., & Muise, J. (1977). The word identification process in reading. In: N. Castellan, D. Pisoni, & G. Potts (Eds.), *Cognitive Theory* (pp. 281-298). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Topalov, J. (2020). Revisiting schema theory – the use of background knowledge and inferencing in EFL textual processing. U: S. Gudurić, B. Radić-Bojanić i P. Mutavdžić (ur.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru IX/2* (str. 445-456). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Topalov, J. (2021, u štampi). Self-regulation in reading EFL academic texts – effects of group-work dynamics. *Nasleđe*.
- Topalov, J. i Radić-Bojanić, B. (2016). Collaborative strategic reading instruction as a determinant of developed affective variables. U: S. Gudurić i M. Stefanović (ed.) *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* (str. 507-517). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Torrano-Montalvo, F. & González Torres, C. (2004). Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2/1, 1-34.
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend texts strategically. In: C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* (pp. 176-200). New York: Guilford Press.
- Urquhart, A., & Weir, C. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. New York: Longman.

- Urquhart, V., & Frazee, D. (2012). *Teaching Reading in the Content Areas – if not Me, then Who?* Denver, Colorado: Mid-continent Research for Education and Learning.
- van Dijk, T. (1983). Cognitive situation models in discourse processing. The expression of ethnic situation models in prejudiced theories. In: J. Forgas (Ed.), *Language and Social Situations* (pp. 61-79). New York: Springer.
- van Garderen, D. (2004). Focus on inclusion: reciprocal teaching as a comprehension strategy for understanding mathematical word problems. *Reading and Writing Quarterly*, 20(2), 225-229.
- Vaughn, S., Klingner, J., & Bryant, D. (2001). Collaborative Strategic Reading as a means to enhance peer-mediated instruction for reading comprehension and content area learning. *Remedial and Special Education*, 22(2), 66-74.
- Voss, J., & Bisanz, G. (1985). Knowledge and the processing of narrative and expository texts. In: B. Britton & J. Black (Eds.), *Understanding Expository Text: A Theoretical and Practical Handbook for Analyzing Explanatory Text* (pp. 173-198). Hillsdale, NJ: LEA.
- Weinstein, C. and Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In Witrock M.C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Weir, C. J., Hawkey, R., Green, A., & Devi, S. (2009). The cognitive processes underlying the academic reading construct as measured by IELTS. *British Council/IDP Australia IELTS Research Reports*, 9, 157-189.
- Weir, C. J., & Khalifa, H. (2008). A cognitive processing approach towards defining reading comprehension. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 31, 2-10.
- Wiley, J., Griffin, T. D., & Thiede, K. W. (2005). Putting the comprehension in metacomprehension. *The Journal of General Psychology*, 132(4), 408-428.
- Winne, P., & Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. In: D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 277-304). Hillsdale, NJ: LEA.
- Wittrock, M. C., & Alesandrini, K. (1990). Generation of summaries and analogies and analytic and holistic abilities. *American Educational Research Journal*, 27(3), 489-502.
- Wood, E., Pressley, M., & Winne, P. (1990). Elaborative interrogation effects on children's learning of factual content. *Journal of Educational Psychology*, 82, 741-748.
- Yang, N. (1999). *The Relationship between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use*. Taiwan: National Taiwan University.

- Yang, Y. (2002). Reassessing readers' comprehension monitoring. *Reading in a Foreign Language*, 14(1), 18-42.
- Young, D., & Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8(1), 43-73.
- Zaidah, Z. (2003). Critical review of reading models and theories in first and second languages. *Jurnal Kemanusiaan*, 1, 104-124.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). Cambridge, MASS: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (2nd edition, pp. 1-38). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zoghi, M., Mustapha, R., & Maasum, T. N. R. B. T. M. (2010). Collaborative strategic reading with university EFL learners. *Journal of College Reading and Learning*, 41(1), 67-94.
- Zoubir-Shaw, S., & Oxford, R. (1995). Gender differences in language learning strategy use in university level introductory French classes: a pilot study employing a strategy questionnaire. In: C. Klee (Ed.), *Faces in the Crowd. Individual Learners in Multisection Programs* (pp. 181-213). Boston: Heinle and Heinle.
- Zwaan, R., & Radvansky, G. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.
- Zwaan, R., & Rapp, D. (2006). Discourse comprehension. In: M. Traxler & M. Gernsbacher (Eds.), *Handbook of Psycholinguistics* (2nd edition) (pp. 725-764). New York: Elsevier.
- *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocenjivanje* (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete, nauke, kulture i sporta Crne Gore.

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD
21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanje
<http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-648-5>

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

81'243:028

ТОПАЛОВ, Јагода, 1981-

Čitanje na stranom jeziku [Elektronski izvor] : uloga samoregulacije u razumevanju teksta / Jagoda Topalov. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2021

Dostupno i na: <http://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2021/978-86-6065-648-5>. -
Nasl. sa pristupne stranice. - Opis izvora dana: 03.06.2021. - Bibliografija.

ISBN 978-86-6065-648-5

а) Страни језици -- Настава -- Читање

COBISS.SR-ID 40004361

