

Jagoda Topalov

STRATEGIJSKA KOMPETENCIJA U ČITANJU
NA STRANOM JEZIKU: MODELI,
ISTRAŽIVANJA I IMPLIKACIJE



Novi Sad, 2026.

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

Za izdavača
prof. dr Milivoj Alanović, dekan

Jagoda Topalov
**Strategijska kompetencija u čitanju na stranom jeziku: modeli,
istraživanja i implikacije**

Recenzenti
prof. dr Tatjana Glušac, Fakultet za pravne i poslovne studije „Lazar
Vrkatić“, Novi Sad
prof. dr Ivana Ćirković-Miladinović, Fakultet pedagoških nauka, Jagodina
prof. dr Jelena Danilović Jeremić, Filološko-umetnički fakultet, Kragujevac

Lektura
Autorka

Tehnička priprema
Igor Lekić

ISBN
978-86-6065-974-5

URL
<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2026/978-86-6065-974-5>

Monografija je uvrštena u izdavački program Filozofskog fakulteta u Novom Sadu na sednici Nastavno-naučnog veća održanoj od 25. do 27. februara 2026. godine.

Zabranjeno preštampavanje 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

PREDGOVOR	5
1. UVODNA RAZMATRANJA	9
2. STRATEGIJE ČITANJA NA ENGLISKOM JEZIKU KOD STUDENATA	21
3. UPOTREBA NEPOŽELJNIH STRATEGIJA U ČITANJU NA STRANOM JEZIKU KOD STUDENATA.....	35
4. PONOVO RAZMATRANJE TEORIJE SHEMA – UPOTREBA PREDZNANJA I IZVOĐENJA ZAKLJUČAKA U OBRADI TEKSTOVA NA ENGLISKOM JEZIKU KAO STRANOM.....	55
5. ISTRAŽIVANJE VEŠTINE OBRADE TEKSTA NA ENGLISKOM JEZIKU KAO STRANOM: POREĐENJE EKSPLICITNIH I INFERENCIJALNIH ZADATAKA RAZUMEVANJA	71
6. PREDIKTIVNA ULOGA STRATEGIJA ČITANJA U USPEHU NA TESTOVIMA RAZUMEVANJA TEKSTA NA ENGLISKOM JEZIKU KAO STRANOM	91
7. UTICAJ STRATEGIJSKE NASTAVE ČITANJA NA USPEH U ČITANJU NA ENGLISKOM JEZIKU KAO STRANOM	111
8. EFIKASNOST KOOPERATIVNE METODE U RAZVOJU VEŠTINE ČITANJA NA ENGLISKOM JEZIKU KOD STUDENATA.....	125
9. SAMOREGULACIJA PRI ČITANJU TEKSTOVA NA ENGLISKOM KAO STRANOM – UTICAJ KOOPERATIVNOG PRINCIPA NASTAVE	149
10. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	169
LITERATURA	173

PREDGOVOR

Ova monografija pruža sveobuhvatan uvid u strategije i procese koji prate čitanje na stranom jeziku, s posebnim osvrtom na engleski jezik kao strani. Zasnovana na detaljnim kvantitativnim i mešovitim istraživanjima, monografija kombinuje teorijske okvire i praktične uvide i obuhvata osam naučno-istraživačkih radova koji su tokom prethodnih godina objavljeni u različitim časopisima i zbornicima radova. Sabiranjem radova u jednu monografiju stvorena je, nadamo se, koherentna celina koja se fokusira na jednu temu – ovo omogućava čitaocima da sagledaju problem iz različitih perspektiva, što inače nije moguće kada su radovi objavljeni po različitim časopisima. Kroz objedinjavanje radova dodatno se naglašava i međusobna povezanost rezultata i zaključaka, omogućavajući bolji pregled razvoja teme i širi kontekst, te pružajući dublje razumevanje teme nego što bi to bio slučaj sa odvojenim radovima. Konačno, monografija pruža priliku za dodatnu analizu, reinterpretaciju i refleksiju na prethodno objavljene radove čime se dobijaju novi uvidi, rezultati se aktuelizuju i stavljaju u kontekst drugih savremenih istraživanja.

Svi radovi u ovoj monografiji prevedeni su sa engleskog na srpski jezik i, gde je to bilo potrebno, izvršena je kompleksnija statistička obrada podataka u odnosu na analizu prikazanu u već objavljenim radovima. Takođe, izvršena je revizija korišćene literature u originalnim radovima koji su ovom prilikom dopunjeni novijim i savremenijim prethodnim istraživanjima, te su, tamo gde je to bilo potrebno, diskutovani kroz prizmu najnovijih saznanja o čitanju na stranom jeziku, razumevanju teksta i samoregulaciji samog procesa čitanja.

Ova monografija obuhvata teorijsko poglavlje, nastavlja se prikazom osam naučnih istraživanja i završava se zaključnim poglavljem.

Prvo poglavlje uvodi teorijske osnove teorije adaptivne kontrole razmišljanja (AKR) i samoregulisanog učenja, te istražuje međusobni odnos ovih teorija sa čitanjem na stranom jeziku, usredsređujući se na deklarativno i proceduralno znanje i njihov uticaj na razumevanje pročitano.

Drugo poglavlje pod nazivom *Strategije čitanja na engleskom jeziku među studentima – kvantitativna analiza* predstavlja rezultate istraživanja

sprovedenog na uzorku od 487 studenata, koje ispituje upotrebu strategija čitanja, kao i uticaj pola, konteksta učenja i prethodnog izlaganja strategijama čitanja. Naglašava se značaj individualnih razlika i praktična primena u nastavi.

U trećem poglavlju pod nazivom *Upotreba nepoželjnih strategija u čitanju tekstova na stranom jeziku* analizira se pojava i posledice neefikasnih ili kontraproduktivnih strategija čitanja. Kroz pregled prethodnih istraživanja i analize ponašanja studenata, daju se predlozi za smanjenje korišćenja ovih strategija putem ciljane intervencije.

Četvrto poglavlje, koje nosi naziv *Ponovno razmatranje teorije shema – uloga prethodnog znanja i zaključivanja u obradi tekstova na stranom jeziku*, razmatra teoriju shema, ističući aktivaciju prethodnog znanja i izvođenje zaključaka kao ključne elemente razumevanja tekstova na stranom jeziku i njihovu primenu u obrazovnom kontekstu.

U petom poglavlju pod nazivom *Ispitivanje veština razumevanja pročitnog na engleskom kao stranom jeziku: poređenje eksplicitnih i inferencijalnih zadataka* upoređuje se uspešnost studenata na zadacima koji zahtevaju eksplicitno razumevanje, s jedne strane, i izvođenje zaključaka, s druge. Analizira se kognitivna složenost ovih zadataka i njihov uticaj na nastavu čitanja.

Šesto poglavlje, pod nazivom *Prediktivna uloga strategija čitanja u uspehu na testovima razumevanja tekstova na engleskom jeziku*, istražuje da li i kako određene strategije čitanja mogu predvideti uspešnost čitalaca na testovima razumevanja. Fokus je na praktičnim pristupima koji mogu doprineti razvoju veština strateškog čitanja.

U sedmom poglavlju pod nazivom *Uticaj obuke u strategijama čitanja na uspeh u čitanju na engleskom jeziku* procenjuju se efekti nastave koja je uključila strategije čitanja na uspeh čitalaca, naglašavajući važnost ciljane obuke i kombinacije strategija u razvoju efikasnih čitalaca.

Osmo poglavlje (*Efikasnost kooperativnih metoda u razvoju veština čitanja na engleskom jeziku među studentima*) istražuje uticaj kooperativnog učenja na razvoj veština čitanja, ističući značaj saradnje i interakcije među vršnjacima u unapređenju razumevanja pročitnog.

Deveto poglavlje, koje nosi naziv *Samoregulacija u čitanju tekstova na stranom jeziku – uticaj principa kooperativne nastave*, bavi se vezom između samoregulisanog učenja i kooperativne nastave, istražujući kako ove metode zajedno podstiču autonomiju i aktivno učešće učenika u procesu čitanja.

U posljednjem, desetom poglavlju sumiraju se nalazi i teorijski uvidi iz monografije, te nude praktične preporuke za nastavnike i istraživače u oblasti nastave stranih jezika i razumevanja pročitano.

Na kraju, želim da izrazim duboku zahvalnost svojoj porodici na strpljenju, razumevanju i stalnoj podršci tokom rada na ovoj knjizi. Takođe se zahvaljujem recenzentkinjama na pažljivom čitanju rukopisa i na dragocenim sugestijama koje su pomogle da se tekst dodatno unapredi.

1. UVODNA RAZMATRANJA

U ovom, uvodnom poglavlju fokusiraćemo se na dve ključne teorijske perspektive koje objašnjavaju procese učenja i čitanja na stranom jeziku: teoriju adaptivne kontrole razmišljanja (AKR) Džona Andersona (Anderson, 2007) i koncept samoregulisano učenja (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2008). Prikazaćemo osnovne postavke teorije AKR-a, uključujući ulogu deklarativnog i proceduralnog znanja, kao i njihove implikacije za razumevanje kognitivnih procesa tokom čitanja. Takođe, analiziraćemo značaj samoregulacije u čitanju, s posebnim osvrtom na strategije koje učenici koriste kako bi se uspešno suočili sa izazovima čitanja na stranom jeziku. Na kraju, istražićemo kako integracija ove dve teorije doprinosi boljem razumevanju i unapređenju veštine čitanja.

1.1. ADAPTIVNA KONTROLA RAZMIŠLJANJA

Teorija Adaptivne kontrole razmišljanja (AKR) Džona Andersona jedna je od najuticajnijih kognitivnih arhitektura u oblasti psihologije i kognitivnih nauka. Razvijena kao okvir za razumevanje osnovnih mehanizama ljudske spoznaje, prema AKR-u naš um predstavlja modularni sistem koji se sastoji od posebnih, ali međusobno povezanih komponenti koje su u međusobnoj interakciji kako bi proizvele složeno ponašanje (Anderson, 2007). Teorija naglašava integraciju deklarativnog i proceduralnog znanja, pri čemu se deklarativno znanje odnosi na činjenične informacije smeštene u dugotrajnom pamćenju, dok proceduralno znanje obuhvata pravila i procese koji usmeravaju ponašanje. Smatra se da ove komponente funkcionišu unutar jedinstvenog sistema, koristeći zajednički skup principa kako bi podržale adaptivno donošenje odluka i rešavanje problema u različitim kontekstima.

Od svog nastanka, AKR našla je primenu u raznim oblastima, uključujući i oblast učenja, rešavanja problema i jezičke obrade, kako maternjeg, tako i stranog jezika. Teorija naglašava da su kognitivni procesi ciljno orijentisani i da se odvijaju kroz niz interakcija između modula memorije i centralnog proceduralnog sistema. Cilj ovako formulisane teorije

jeste simulacija načina na koji ljudski um obrađuje i spoznaje svet oko sebe s visokim stepenom preciznosti, što omogućava istraživačima da formulišu hipoteze koje je moguće empirijski testirati, a koje se tiču načina na koji naš um organizuje informacije, te ih 'poziva' u tako organizovanim dugotrajnim strukturama pamćenja, kako bi ih koristio. Ovaj gotovo računarski pristup s objašnjenjima koja podsećaju na oblast informacionih tehnologija, bio je posebno koristan u unapređenju razumevanja mehanizama koji stoje iza usvajanja i upotrebe jezika, uključujući složenosti koje prate čitanje na stranom jeziku.

Čitanje na stranom jeziku predstavlja jedinstvene kognitivne izazove, jer zahteva od učenika da se uspešno mentalno kreću između jezičkih sistema maternjeg jezika i stranog jezika. AKR pruža vredan okvir za proučavanje ovih procesa, nudeći uvide u to kako učenici prilagođavaju svoje kognitivne resurse kako bi zadovoljili zahteve čitanja na stranom jeziku. Nedavna istraživanja proučavala su kako nam principi AKR mogu pomoći pri razvoju adaptivnih strategija čitanja, s posebnim fokusom na interakciju između deklarativnog i proceduralnog znanja u konstruisanju značenja iz teksta (npr. Afflerbach et al., 2013; Graesser, 2011; Kendeou et al., 2014; McNamara & Magliano, 2009; Perfetti & Stafura, 2014). Ovo poglavlje se dalje u tekstu bavi pregledom ključnih pojmova teorije AKR-a i ispitivanjem implikacija koje ova teorija ima za razumevanje i unapređenje veštine čitanja na stranom jeziku.

AKR se zasniva na pretpostavci da se procesi percepcije i razumevanja sveta koji nas okružuje mogu shvatiti kao skup interaktivnih modula, od kojih je svaki specijalizovan za različite aspekte mentalne obrade (Anderson, 2007). U glavne komponente ove arhitekture ubrajaju se:

1. Deklarativna memorija: Ovaj modul pohranjuje činjenične informacije i omogućava 'pozivanje' znanja kome je moguće svesno pristupiti. U kontekstu čitanja na stranom jeziku, deklarativna memorija obuhvata vokabular, gramatička pravila i kulturološko znanje koje pomaže u razumevanju teksta.

2. Proceduralna memorija: Proceduralno znanje kodira se u vidu proizvodnih pravila, koja uključuju parove uslova i radnji, te tako usmeravaju ponašanje. Ova pravila omogućavaju automatsko izvođenje

strategija čitanja, poput pretraživanja glavnih ideja ili dekodiranja nepoznatih reči.

3. Centralni proizvodni sistem: Ovaj sistem deluje kao kontrolni mehanizam, koordinišući interakciju između modula memorije i usmeravajući kognitivne resurse ka postizanju specifičnih ciljeva. Na primer, tokom čitanja na stranom jeziku, proizvodni sistem daje prioritet zadacima poput prepoznavanja reči, sintaksičkog rasčlanjivanja (parsiranja) i kontekstualne inferencije, tj. izvođenja zaključaka.

4. Sistemi bafera: Baferi služe kao privremena skladišta za informacije koje moduli obrađuju. Za čitaoce koji čitaju na stranom jeziku, fonološki i vizuelni baferi igraju ključnu ulogu u održavanju reprezentacija reči i fraza dok konstruišu značenje iz teksta.

Čitanje na stranom jeziku je višeslojna aktivnost koja uključuje dekodiranje teksta, pristupanje predznanju i integrisanje informacija iz različitih jezičkih i kognitivnih domena. Iz perspektive AKR-a, ovim procesima posreduje dinamična interakcija deklarativnog i proceduralnog znanja, vođena centralnim proizvodnim sistemom. Tekst koji sledi prikazuje kako se principi AKR-a mogu primeniti na ključne aspekte čitanja na stranom jeziku.

Efikasno čitanje na stranom jeziku zavisi od sposobnosti prepoznavanja i razumevanja reči u kontekstu. U modelu AKR-a pretpostavlja se da se znanje vokabulara smešta u deklarativnom pamćenju, te da mu se pristupa putem opozivnih signala generisanih tokom čitanja. Istraživanja su pokazala da česta izloženost rečima na stranom jeziku jača njihovu aktivaciju u deklarativnoj memoriji, što olakšava brži i tačniji opoziv (Nation, 2017; Schmitt, 2008; Webb, 2007). Adaptivne tehnike učenja, poput vremenski raspoređenog ponavljanja i izlaganja bogatom kontekstu, usklađene su sa naglaskom AKR-a na jačanje shema u pamćenju kroz praksu i povratne informacije.

Razumevanje strukture rečenica ključna je komponenta čitanja na stranom jeziku. Proceduralna memorija igra ključnu ulogu u ovom procesu omogućavajući primenu gramatičkih pravila za analizu rečenica i konstrukciju značenja. AKR modeli sugerišu da učenici razvijaju proizvodna pravila za uobičajene sintaktičke obrasce, koja praksom postaju automatska.

Na primer, napredni učenici se verovatno oslanjaju na proceduralizovane strategije za razrešavanje dvosmislenosti, smanjujući kognitivno opterećenje povezano sa sintaksičkom obradom (DeKeyser, 2007; Hopp, 2018).

Učenici na stranom jeziku često koriste strategije poput predviđanja, sažimanja i postavljanja pitanja kako bi unapredili razumevanje. Ove strategije se vremenom proceduralizuju i njima upravlja centralni proizvodni sistem. AKR pruža okvir za razumevanje načina na koji se ove strategije biraju i izvršavaju na osnovu ciljeva zadatka i kontekstualnih karakteristika. Na primer, prilikom susreta sa nepoznatom rečju, čitalac može aktivirati proizvodna pravila za korišćenje kontekstualnih smernica ili konsultovati rečnik, u zavisnosti od važnosti reči za ukupno razumevanje teksta (Maltez, 2018).

Čitanje na stranom jeziku može nametnuti značajne kognitivne zahteve čitaocima, posebno onima sa ograničenim nivoom jezičke kompetencije. Teorija AKR-a ističe važnost efikasne alokacije resursa u upravljanju kognitivnim opterećenjem. Ova teorija ističe da podela zadataka između deklarativnog i proceduralnog sistema može smanjiti opterećenje radne memorije, omogućavajući čitaocima da se fokusiraju na složenije zadatke razumevanja teksta. Programi obuke koji naglašavaju automatizaciju nižih veština, kao što su prepoznavanje reči i dekodiranje, iz perspektive AKR-a pokazali su se kao veoma uspešni, a istraživanja su pokazala da ovi programi poboljšavaju fluentnost čitanja i razumevanje teksta (Ehri, 2005; Kuhn & Stahl, 2003; Samuels, 2006).

Savremena istraživanja proširila su primenu AKR-a na čitanje na stranom jeziku, uključujući saznanja iz adaptivnog učenja i računarskog modeliranja. Jedna od oblasti interesovanja je uloga individualnih razlika u oblikovanju strategija i ishoda čitanja. Istraživanja koje koriste simulacije AKR-a istražuju kako faktori poput kapaciteta radne memorije, prethodnog znanja i motivacije utiču na efikasnost procesa čitanja na stranom jeziku (Budić & Anderson, 2004).

Druga značajna tema je integracija teorije AKR-a sa tehnologijom praćenja pokreta očiju kako bi se ispitalo čitanje u realnom vremenu. Ove studije pružaju vredne podatke o tome kako učenici raspoređuju pažnju i obrađuju informacije tokom čitanja, nudeći nove perspektive o interakciji

između kognitivnih modula. Na primer, rezultati pokazuju da iskusniji čitaoci stranog jezika pokazuju veću fleksibilnost u prelasku između deklarativnog i proceduralnog sistema, što im omogućava da se prilagode različitim zahtevima teksta (Grabe & Stoller, 2019; Macaro & Erler, 2008; Salvucci & Anderson, 2001).

Andersonova teorija AKR-a pruža koristan okvir za razumevanje kognitivnih procesa koji se nalaze u osnovi čitanja na stranom jeziku. Naglašavanjem interakcije između deklarativnog i proceduralnog znanja, AKR nudi uvide u to kako učenici prilagođavaju svoje kognitivne resurse da bi odgovorili na izazove čitanja na stranom jeziku. Savremena dostignuća u adaptivnom učenju i računarskom modeliranju dodatno su obogatila naše razumevanje ovih procesa, otvarajući put za inovativne pristupe nastavi jezika i ocenjivanju. Kako istraživanja nastavljaju da ispituju primenu AKR-a u različitim kontekstima čitanja, ova teorija pruža značajne mogućnosti za unapređenje razumevanja učenja stranih jezika i razvoj pedagoških praksi zasnovanih na empirijskim dokazima (Anderson et al., 2004).

1.2. SAMOREGULACIJA U ČITANJU NA STRANOM JEZIKU

Samoregulisano učenje predstavlja okvir u obrazovnoj psihologiji koji objašnjava način na koji učenici aktivno upravljaju sopstvenim procesima učenja kroz stratešku upotrebu kognitivnih, metakognitivnih i motivacionih strategija (Panadero, 2017). U kontekstu čitanja na stranom jeziku, samoregulacija igra ključnu ulogu zbog složenosti i izazova koji se javljaju pri razumevanju tekstova na stranom jeziku.

Samoregulisano učenje je multidimenzionalni proces koji čine:

1. Kognitivne strategije

Kognitivne strategije su tehnike koje učenici koriste za obradu i razumevanje tekstualnih informacija. U čitanju na stranom jeziku, ove strategije često uključuju sažimanje, parafraziranje, postavljanje pitanja i elaboraciju. Na primer, učenici mogu da preformulišu složene rečenice kako bi bili sigurni da razumeju značenje ili da stvore mentalne veze između novih informacija i prethodnog znanja. Kognitivne strategije takođe obuhvataju tehnike kao što su dekodiranje nepoznatih reči uz pomoć

kontekstualnih nagoveštaja ili jezičkog znanja (npr. fonologije i morfologije).

2. Metakognicija

Džon Flejvel (John Flavell) je kasnih 1970-ih prvi upotrebio termin metakognicija, definišući ga kao „kogniciju o kognitivnim fenomenima“ ili jednostavnije „razmišljanje o razmišljanju“ (Flavell, 1979: 906). Metakognicija se odnosi na svesnost i regulisanje sopstvenih kognitivnih procesa. U čitanju na stranom jeziku, ovo podrazumeva planiranje, praćenje i evaluaciju sopstvenih aktivnosti čitanja. Učenici mogu postavljati konkretne ciljeve pre čitanja teksta (npr. razumevanje glavne ideje, identifikovanje ključnih detalja), pratiti svoje razumevanje tokom čitanja i razmišljati o svom učinku nakon završetka. Efektivna upotreba metakognitivnih strategija pomaže učenicima da identifikuju prekinde u razumevanju i prilagode svoj pristup u skladu s tim.

3. Motivaciona uverenja

Motivacija je pokretačka sila u samoregulisanoj pristupu učenju, odnosno čitanju. Ključni motivacioni elementi uključuju samoeфикаsnost, odnosno veru u vlastite sposobnosti (Bandura, 1982), intrinzičnu motivaciju (Deci & Ryan, 2008) i orijentaciju ka ciljevima (Ames, 2012). Za čitaocima na stranom jeziku, snažno uverenje u sopstvenu sposobnost da uspeju može pojačati istrajnost i upotrebu strategija. Intrinzična motivacija, odnosno iskreno interesovanje za sadržaj u kome je bavljenje određenom aktivnošću nagrada koja je sama za sebe dovoljna, podstiče dublju obradu tekstova. Pored toga, orijentacija ka ciljevima – bilo da učenici daju prednost savladavanju gradiva ili postizanju uspeha – utiče na vrste strategija koje koriste.

4. Emocionalna regulacija

Emocije značajno utiču na proces čitanja o čemu svedoče brojna istraživanja (npr. Dewaele et al., 2019; Li et al., 2018; MacIntyre et al., 2019; Yu, 2022). Čitaoci na stranom jeziku često doživljavaju anksioznost ili frustraciju kada se suoče s teškim tekstovima. Samoregulacija podrazumeva upravljanje tim emocijama kako bi se održala koncentracija i izbegli negativni ishodi, kao što su gubitak želje za bavljenjem aktivnošću ili izbegavanje.

1.2.1. Strategije samoregulacije u čitanju na stranom jeziku: Uvidi iz istraživanja

Istraživanja su identifikovala nekoliko kombinacija efikasnih strategija koje čitaoci na stranom jeziku koriste za samoregulaciju tokom procesa čitanja. Ove strategije omogućavaju učenicima da unaprede razumevanje i aktivno se uključe u tekstove, prevazilazeći jezičke izazove.

1. Postavljanje ciljeva

Čitaoci na stranom jeziku koji postavljaju jasne, ostvarive ciljeve pre čitanja verovatnije će ostati fokusirani i motivisani. Na primer, učenik može postaviti cilj da razume osnovnu ideju teksta koji čita, identifikuje ključne argumente ili izvuče specifične informacije potrebne za zadatak (Zimmerman & Schunk, 2011). Takođe, Li i Hajnc (Lee & Heinz, 2016) pokazali su da su intervencije usmerene na postavljanje ciljeva značajno poboljšale uspeh u čitanju na stranom jeziku i održale uključenost učenika u zadatak.

2. Samonadgledanje

Samonadgledanje razumevanja jedno je od obeležja efikasnog čitanja. Ova strategija uključuje proveru razumevanja tokom čitanja, ponovno čitanje složenih delova ili proveru ideja u odnosu na prethodno znanje. Uspešni čitaoci na stranom jeziku takođe često prave beleške ili podvlače ključne delove teksta kako bi pratili tok svojih misli (Paris & Paris, 2001).

3. Refleksija i evaluacija

Refleksija nakon čitanja omogućava učenicima da procene svoj napredak i poboljšaju strategije za buduće zadatke. Metakognitivna pitanja poput „Šta sam dobro razumeo/la?“ ili „Koje strategije su se pokazale kao najefikasnije?“ ključna su za ovaj proces. Kroz refleksiju, učenici stiču uvid u svoje navike u čitanju i prilagođavaju ih kako bi poboljšali razumevanje (Schraw et al., 2006; Zimmerman & Moylan 2009).

4. Upotreba spoljašnjih alata

Spoljašnji alati kao što su rečnici, glosari, aplikacije za prevođenje i onlajn resursi pružaju ključnu podršku čitaocima dok čitaju tekstove na stranom jeziku. Ovi alati im pomažu da brzo prevaziđu jezičke barijere,

unaprede razumevanje i održe kontinuitet u čitanju. Na primer, Godfroid i saradnici (Godfroid et al., 2015) otkrili su da upotreba digitalnih alata zajedno sa strategijama samoregulacije pomaže čitaocima na stranom jeziku da efikasno savladaju složene tekstove.

Korišćenjem ovih strategija samoregulacije, čitaoci na stranom jeziku mogu aktivno pristupiti tekstovima, prevazići izazove i postići svoje ciljeve u čitanju. Uključivanje postavljanja ciljeva, samonadgledanja, refleksije i spoljašnjih alata pruža sveobuhvatan pristup čitanju na stranom jeziku koji podržava i razumevanje i dugoročni jezički razvoj.

Takođe, nedavna istraživanja unapredila su naše razumevanje samoregulacije u čitanju na stranom jeziku kroz ispitivanje različitih faktora i intervencija. Među značajnim faktorima ispitana je samoeфикаsnost i njen odnos prema upotrebi strategija čitanja. Istraživanja su pokazala da postoji značajna pozitivna korelacija između samoeфикаsnosti i korišćenja strategija samoregulisanog učenja (npr. Hayat & Shateri, 2019; Miller & Namsrai, 2024; Paz-Baruch, 2024). Kod učenika sa većim samopouzdanjem u svoje sposobnosti čitanja zabeležena je veća verovatnoća da će efikasno koristiti metakognitivne i kognitivne strategije. Na primer, istraživanja ukazuju na to da samoeфикаsnost značajno predviđa učestalost i kvalitet upotrebe strategija kod učenika jezika (Lee et al., 2021). Programi obuke usmereni na podučavanje strategijama samoregulacije pokazali su značajne koristi za razumevanje čitanja na stranom jeziku. Eksplicitna instrukcija u postavljanju ciljeva, praćenju sopstvenog učenja i refleksiji može podstaći učenike da postanu autonomni čitaoci. Ove intervencije pokazale su se efikasnim u poboljšanju razumevanja čitanja i smanjenju anksioznosti kod učenika jezika (Erdoğan, 2018). Motivacioni faktori, uključujući interesovanje i sagledavanje vrednosti zadatka, snažno utiču na usvajanje strategija samoregulacije. Kod učenika koji smatraju da je čitanje relevantna veština ili imaju afinitet ka čitanju tekstova na stranom jeziku postoji veća verovatnoća da će koristiti strategije samoregulacije. Takođe, negovanje intrinzične motivacije kroz značajne i kulturološki zanimljive materijale za čitanje ključno je za održavanje angažovanosti i uključenosti u zadatke (Wei et al., 2024). Faktori kao što su kapacitet radne memorije, prethodno znanje i jezička kompetencija oblikuju način na koji učenici regulišu čitanje na

stranom jeziku. Napredni čitaoci obično koriste širi spektar strategija u poređenju sa početnicima, koji se često više oslanjaju na spoljašnje alate ili metode mehaničkog učenja (Teng, 2022). Digitalni alati i platforme otvorili su nove mogućnosti za samoregulaciju u čitanju. Studije praćenja pokreta očiju, na primer, pokazale su kako napredni čitaoci na stranom jeziku dele svoju pažnju na različite delove teksta i prilagođavaju svoje strategije u realnom vremenu. Nalazi ukazuju na to da napredni čitaoci pokazuju veću fleksibilnost u prelasku između globalnih strategija (npr. identifikacija glavnih ideja) i lokalnih strategija (npr. dekodiranje nepoznatih reči) (Chen, 2022).

1.2.2. Kratak pregled Pintričevog modela samoregulacije

Pintričev model samoregulisanog učenja (Pintrich, 2000) jedan je od ključnih teorijskih okvira za razumevanje načina na koji učenici aktivno upravljaju svojim procesima učenja. Ovaj model obuhvata interakciju između kognitivnih, metakognitivnih, motivacionih i kontekstualnih faktora koji utiču na učenje. Prema Pintriču, proces samoregulacije odvija se kroz sledeće četiri faze:

1. Postavljanje ciljeva i planiranje

U ovoj fazi učenici definišu ciljeve i planiraju aktivnosti koje će im pomoći da ih ostvare. To uključuje analizu zadatka, određivanje specifičnih ciljeva i identifikaciju strategija koje će koristiti za učenje. Motivacija igra ključnu ulogu u ovoj fazi, jer utiče na postavljanje realnih i ostvarivih ciljeva.

2. Samonadgledanje

Tokom učenja, učenici aktivno prate svoj napredak naspram postavljenih ciljeva. Ova faza uključuje svest o sopstvenom razumevanju, praćenje vremena i korišćenje odabranih strategija. Metakognitivna svest (razmišljanje o sopstvenom učenju) ovde je ključna za identifikaciju potencijalnih problema i prilagođavanje pristupa.

3. Kontrola i regulacija

Ova faza podrazumeva prilagođavanje strategija i ponašanja na osnovu informacija dobijenih iz faze samonadgledanja. Na primer, učenici mogu

promeniti pristup rešavanju problema, jače se usredsrediti na čitanje ili se obratiti za pomoć ako se suoče sa izazovima. Regulacija emocija, poput upravljanja frustracijom ili anksioznošću, takođe je važan deo ove faze.

4. Refleksija i evaluacija

Nakon završetka zadatka, učenici procenjuju svoje postignuće u odnosu na ciljeve. Ova faza uključuje analizu uspeha i neuspeha, identifikaciju efikasnih strategija i planiranje budućih poboljšanja. Refleksija je ključna za dugoročno unapređenje sposobnosti samoregulacije.

Iz ovoga sledi da ključni aspekti Pintričevog modela uključuju 1) motivaciju (Pintrič naglašava da su motivacioni faktori, poput interesovanja, vrednosti zadatka i samoefikasnosti, integralni deo procesa samoregulacije), 2) integraciju kognitivnih i metakognitivnih procesa (čitaoci moraju istovremeno koristiti kognitivne procese poput strategije za obradu informacija, kao i metakognitivne procese poput svesti o vlastitom učenju), i 3) kontekstualne faktore (okruženje, uključujući podršku nastavnika i raspoložive resurse, značajno utiče na sposobnost učenika da samoregulišu proces čitanja odnosno učenja).

Iz svega navedenog moguće je zaključiti da samoregulacija u učenju predstavlja temelj za efikasno čitanje na stranom jeziku, obuhvatajući kognitivnu, metakognitivnu, motivacionu i bihevioralnu dimenziju. Aktivnim angažovanjem u praksama samoregulacije, učenici mogu ostvariti uspeh u razumevanju složenih tekstova na stranom jeziku, unapređujući i razumevanje i ukupnu jezičku kompetenciju. Nedavna istraživanja gore navedena naglašavaju važnost intervencija koje podstiču veštine samoregulacije u čitanju, dok takođe prepoznaju potrebu za pristupima prilagođenim individualnim i kontekstualnim razlikama. S obzirom na napredak u tehnologiji i obrazovnim metodologijama, integracija samoregulisanog okvira u nastavu jezika ima ogroman potencijal za unapređenje ishoda u učenju stranih jezika i podsticanje trajnih veština čitanja. Ova perspektiva potvrđuje ključnu ulogu samoregulacije u podsticanju učenika da preuzmu odgovornost za sopstveni napredak i postignu uspeh u različitim jezičkim kontekstima.

1.3. POVEZANOST ANDERSONOVE TEORIJE ADAPTIVNE KONTROLE RAZMIŠLJANJA I SAMOREGULACIJE U UČENJU SA OSVRTOM NA ČITANJE NA STRANOM JEZIKU

Andersonova teorija adaptivne kontrole razmišljanja i samoregulacija u učenju pružaju komplementarne uvide u razumevanje načina na koji učenici upravljaju procesima učenja, posebno u kontekstu čitanja na stranom jeziku. AKR se fokusira na kognitivne procese i strukture, dok samoregulacija integriše širi spektar kognitivnih, metakognitivnih, motivacionih i bihevioralnih aspekata.

Samoregulacija u učenju koristi strategije koje direktno podržavaju osnovne principe AKR-a:

1. Deklarativno znanje i strategije samoregulacije:

U početnim fazama čitanja na stranom jeziku, učenici se oslanjaju na deklarativno znanje, koristeći kognitivne strategije poput prepoznavanja nepoznatih reči, konsultovanja rečnika ili pravljenja beleški. Strategije samoregulacije, poput postavljanja ciljeva i samorefleksije, pomažu učenicima da efikasno upravljaju ovim procesima.

2. Proceduralno znanje i automatizacija:

AKR ističe važnost vežbanja kako bi se osnovne veštine (npr. prepoznavanje reči i gramatičkih struktura) automatizovale. Strategije samoregulacije poput samonadgledanja i prilagođavanja pristupa omogućavaju učenicima da prepoznaju kada su određene veštine dovoljno usvojene kako bi mogli da pređu na složenije zadatke.

3. Upravljanje kognitivnim opterećenjem:

AKR ističe da naša radna memorija ima ograničen kapacitet. Strategije samoregulacije, poput planiranja i upravljanja vremenom, omogućavaju učenicima da rasporede svoje resurse i izbegnu kognitivno preopterećenje. Na primer, učenik može podeliti složen tekst na manje segmente kako bi se postepeno fokusirao na svaki deo.

4. Interakcija između kognitivnih i metakognitivnih procesa:

Samoregulacija uključuje metakognitivne procese kao što su nadgledanje i evaluacija, koji omogućavaju učenicima da prate efikasnost svojih strategija čitanja. AKR, s druge strane, objašnjava kako učenici

koriste povratne informacije iz ovih procesa kako bi prilagodili svoje proceduralne veštine i poboljšali razumevanje teksta.

Povezivanje teorije adaptivne kotnrole razmišljanja i samoregulacije u učenju omogućava dublje razumevanje procesa čitanja na stranom jeziku. Dok AKR objašnjava kako učenici organizuju svoje kognitivne procese, samoregulacija pruža konkretne strategije za aktivno upravljanje učenjem. Kombinovana primena ovih teorija može značajno unaprediti nastavu stranih jezika, omogućavajući učenicima da razviju automatizovane veštine i postanu samostalni, refleksivni čitaoci.

2. STRATEGIJE ČITANJA NA ENGLISKOM JEZIKU KOD STUDENATA¹

2.1. KOGNITIVNI OKVIR IZUČAVANJA ČITANJA

Teorijsku osnovu ovog poglavlja čini kognitivna teorija Adaptivne kontrole razmišljanja (Anderson, 2007), prema kojoj 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. Grejb (Grabe, 2009) napominje da se usvajanjem ovakvog teorijskog okvira 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, 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. Kognitivni modeli se, dakle, zasnivaju na principima obrade informacija, i kao takvi suštinski su povezani sa strategijama, kao svesnim radnjama koje pojedinac čini kako bi poboljšao razumevanje, integraciju i zadržavanje novih informacija. U tako postavljenom teorijskom okviru čitanje predstavlja razumevanje i korišćenje teksta, kao i razmišljanje o tekstu, u svrhu ostvarenja određenog čitaočevog cilja, širenja znanja i potencijala i učešća u društvu (Bernhardt, 2011: 16-17). Ovim se naglašava interaktivna i

¹ Ovo poglavlje nastalo je na osnovu naučno-istraživačkog rada pod naslovom „Strategije čitanja na engleskom jeziku kod studenata – kvantitativna analiza“ objavljenog 2012. godine u tematskom zborniku *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*, str. 27-39 (ur. B. Radić-Bojanić).

kognitivna priroda u konstruisanju značenja, čitav dijapazon mogućih svrha čitanja, kao i afektivni odgovori na pročitano.

Ovo poglavlje ima za cilj da predstavi rezultate istraživanja koje je na uzorku od 487 studenata ispitalo s kakvim repertoarom strategija studenti raspolažu i kakve su im navike pri njihovom korišćenju, posebno imajući u vidu pol ispitanika, dužinu učenja engleskog jezika, kontekst učenja, kao i prethodnu izloženost strategijama čitanja. Prema dobijenim rezultatima postoje razlike u ocenama u odnosu na sve ispitane faktore. Takva slika svedoči o važnosti individualnih razlika pri upotrebi strategija, čime se otvara mogućnost da rezultati istraživanja pronađu praktičnu primenu u okviru učionice.

2.2. STRATEGIJE ČITANJA NA STRANOM JEZIKU

Polazna tačka u proučavanju čitanja jeste definisanje ovog procesa kao procesa razumevanja i korišćenja teksta. Razumevanje teksta se, u teoriji, generalno posmatra kao automatski kognitivni proces, blizak perceptivnim procesima s obzirom na to da se uspešni čitaoci analitički bave tekstem uglavnom kada naiđu na prekid u razumevanju.

Kognitivni procesi koji učestvuju u razumevanju teksta dele se na niže i više. Niži procesi obuhvataju prepoznavanje reči, sintaksičko raščlanjivanje i kodiranje semantičkih propozicija, pri čemu efikasno i nesmetano funkcionisanje ovih procesa značajno doprinosi uspešnom razumevanju. Kod složenijih i obimnijih tekstova, pokretanje viših kognitivnih procesa postaje ključno za razumevanje koncepata i ideja izloženih u tekstu. U kontekstu učenja, to podrazumeva prepoznavanje celokupnog značenja teksta, za razliku od značenja pojedinačnih reči i rečenica. Iako viši procesi zahtevaju svesno usmeravanje pažnje, kod iskusnih i veštih čitalaca mnogi od ovih procesa odvijaju se automatski, osim kada naiđu na prepreke u razumevanju ili kada svrha čitanja zahteva aktivno usmeravanje pažnje, kao što je slučaj prilikom učenja (Grabe, 2009). Najvažniji viši kognitivni procesi uključuju formiranje modela teksta, situacionog modela interpretacije i izvršnu kontrolu, koja se oslanja na skup veština i resursa pod upravom izvršnih mehanizama radnog pamćenja.

Među ključne resurse u procesu čitanja spadaju strategije čitanja, prethodno znanje i nadgledanje razumevanja. Strategije čitanja definišu se kao kognitivne, afektivne i druge svesne aktivnosti koje čitaocu omogućavaju da prevaziđe određene probleme tokom čitanja (Grabe, 2009). Brojna istraživanja o uspešnim čitaocima pokazuju jasnu povezanost između poznavanja i korišćenja različitih strategija, metakognitivne svesti o procesu čitanja i postignuća u čitanju (Daguplo, 2023; Grabe, 2009; Miller, 2017; Mokhtari & Reichard, 2002; Pammu et al., 2019; Pressley, 2006; Radić-Bojanić i Topalov, 2010; Sheorey & Mokhtari, 2011; Topalov, 2010; Topalov, 2012; Zhang, 2008). Grejb (Grabe, 2009) u svojoj knjizi *Čitanje na stranom jeziku: od teorije do prakse* [*Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*], koja je tokom godina postala osnovno štivo u razumevanju čitanja na stranom jeziku, ističe da svi čitaoci, bez obzira na nivo uspeha, koriste širok spektar strategija. Ipak, dok i uspešni i manje uspešni čitaoci primenjuju iste vrste strategija, uspešni čitaoci ih koriste efikasnije. Nakaniši (Nakanishi, 2015), u meta-analizi u kojoj ispituje efikasnost opsežnog i intenzivnog čitanja pri razvoju jezičke kompetencije, naglašava da uspešna upotreba strategija zahteva ne samo poznavanje različitih strategija, već i veštinu njihovog pravilnog korišćenja i kombinovanja sa drugim strategijama.

Krajnji cilj analize procesa razumevanja i rekonstrukcije teksta na stranom jeziku trebalo bi da bude primena dobijenih saznanja u učioničkom okruženju (Bernhardt, 2011). Identifikacija strategija koje čitaoci koriste za razumevanje teksta, kao i analiza specifičnih faktora koji uzrokuju prekide u razumevanju, može doprineti ne samo razvoju teorije čitanja, već i unapređenju i efikasnijoj organizaciji nastave.

2.3. METODOLOGIJA

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je da se ispita s kakvim rasponom strategija i učestalošću njegovog korišćenja raspolažu studenti prilikom čitanja akademskih tekstova na engleskom jeziku. Kroz istraživanje eksplorativnog tipa ispitana su sledeća istraživačka pitanja:

- U kojoj meri studenti koriste strategije čitanja?
- Da li pol predstavlja faktor od uticaja pri odabiru i korišćenju strategija?
- Da li se studenti razlikuju u svojim navikama korišćenja strategija kada je u pitanju dužina učenja engleskog jezika?
- Da li će na odabir strategija uticati različiti vidovi institucionalnog učenja engleskog jezika, tj. da li će biti razlike između studenata koji su engleski učili samo u školi i onih koji su jezik učili i u privatnoj školi ili na privatnim časovima?
- U kojoj meri je prethodna izloženost strategijskom inputu značajan faktor razlike u korišćenju strategija?

2.3.1. Ispitanici

U istraživanju je učestvovalo četiri stotine osamdeset i sedam (N=487) ispitanika koji studiraju na filozofskim i filološkim fakultetima u okviru jednog od tri univerziteta u Srbiji (v. Tabelu 2.1). Među njima, dvesto tri ispitanika (N1=203) studira na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, sto trideset i dva ispitanika (N2=132) na FILUM-u u Kragujevcu i sto pedeset i dva ispitanika (N3=152) na Filozofskom fakultetu u Nišu. Svi ispitanici studiraju na studijskim grupama iz društvenih i humanističkih oblasti, u okviru kojih pohađaju časove engleskog jezika kao izbornog predmeta. Prosečna starost ispitanika je 19,9 godina, a raspon godina se kreće od 18 do 28.

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

Tabela 2.1: Struktura uzorka prema polu i fakultetu

2.3.2. *Instrument*

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

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

ISČ meri tri opšte grupe strategija (Mokhtari & Sheorey, 2002: 4):

- Globalne strategije (GS), koje predstavljaju namerne, pažljivo planirane tehnike kojima učenik nadgleda i koordiniše čitanje (13 strategija/stavki);
- Strategije rešavanja problema (SRP), koje uključuju radnje i postupke koje čitaoci koriste dok čitaju tekst. To su lokalizovane, usmerene tehnike koje se koriste kada se pojave problemi u razumevanju informacije (8 strategija/stavki);
- Pomoćne strategije (PS), koje čine osnovne mehanizme kojima se čitalac dodatno služi u cilju razumevanja teksta (9 strategija/stavki).

Pouzdanost prevedenog upitnika u istraživanju iznosi: $\alpha = 0,92$ za Globalne strategije (GS), $\alpha = 0,79$ za Strategije rešavanja problema (SRP), i $\alpha = 0,87$ za Pomoćne strategije (PS). Pouzdanost celokupnog upitnika iznosi $\alpha = 0,93$.

Popunjavanje upitnika je u proseku trajalo oko deset minuta.

Prikupljeni podaci obrađeni su, u zavisnosti od prirode podataka, metodom t-testa i metodom bivarijantne (Pirsonove) korelacije u statističkom paketu SPSS 17.0.

2.4. ANALIZA REZULTATA

Tabela 2.2 prikazuje rezultate deskriptivne analize korišćenja strategija čitanja. U skladu s pokazateljima koje daju autori upitnika (Mokhtari & Sheorey, 2002), a prema kojima se učestalost upotrebe strategija može razdvojiti na tri osnovne vrednosti: na visoku učestalost (od 3,5), umerenu (2,5 do 3,4) i nisku učestalost (2,4 i niže), može se konstatovati da jedino strategije rešavanja problema prelaze granicu visoke učestalosti, dok su rezultati umereni za preostale grupe, kao i za inventar u celini (v. Tabelu 2.2).

Grupa strategija	AS	SD
Globalne strategije	3,27	0,60
Strategije rešavanja problema	3,60	0,58
Pomoćne strategije	3,26	0,66
Ukupno	3,38	0,21

Tabela 2.2: Pregled rezultata deskriptivne analize upitnika ISČ po grupama strategija

Rezultati analize t-testa nezavisnih uzoraka nejednake varijanse otkrivaju da se, kada su u pitanju grupe strategija, studenti i studentkinje statistički značajno razlikuju pri korišćenju strategija rešavanja problema ($t = -1,969$, $p = 0,05$), pri čemu studentkinje značajno više navode korišćenje strategija iz pomenute grupe. Statistički značajne razlike u polu, kada su u pitanju pojedinačne strategije, prikazane su u Tabeli 2.3.

STRATEGIJSKA KOMPETENCIJA U ČITANJU NA STRANOM JEZIKU

Strategija	ASm	SDm	ASž	SDž	t	p
Pre nego što počnem da čitam, pogledam najpre tekst kao celinu da procenim o čemu je. GS	3,18	1,26	3,52	1,30	-2,423	0,160
Najpre pregledam ceo tekst da bih uočio karakteristike kao što su dužina i organizacija. GS	2,91	1,33	3,18	1,27	-1,994	0,470
Koristim tipografske karakteristike poput masnih slova i kurziva da identifikujem najvažnije informacije. GS	2,72	1,43	3,14	1,36	-2,824	0,005
Kritički analiziram i vrednujem informacije koje su date u tekstu. GS	3,19	1,26	2,75	1,19	3,380	0,001
Čitam polako i pažljivo da bih bio siguran da razumem ono što čitam. SRP	3,78	1,07	4,05	0,95	-2,510	0,120
Kad tekst postaje težak, više obraćam pažnju na ono što čitam. SRP	3,76	1,12	4,06	0,91	-2,910	0,004
Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje razumeo ono što čitam. PS	2,29	1,24	2,65	1,30	-2,610	0,009
Kada mi tekst postane težak, čitam naglas da bih bolje razumeo ono što čitam. PS	2,62	1,42	3,39	1,37	-5,113	0,001
Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu da bi mi to pomoglo da ih zapamtim. PS	3,16	1,41	3,80	1,28	-4,481	0,001
Koristim dodatne materijale (npr. rečnik) da bih bolje razumeo ono što čitam. PS	3,08	1,35	3,60	1,20	-3,825	0,001

Tabela 2.3: Pregled statistički značajnih razlika u korišćenju strategija prema kriterijumu Pola ispitanika

Prosečna dužina učenja engleskog jezika kod ispitanog uzorka iznosi 9,46 godina. Tabela 2.4 daje pregled statističkih koeficijenata korelacije između prijavljene upotrebe pojedinačnih strategija i dužine učenja engleskog jezika. Kada su u pitanju grupe strategija, koeficijent korelacije je značajan za grupu globalnih strategija ($r = 0,113$, $p = 0,115$). Korelacija je slabog intenziteta i pozitivnog smera.

Analiza podataka o kontekstu u okviru koga su studenti učili engleski jezik otkriva da je 71,05% studenata engleski učilo samo u školi, dok je njih 28,95% pored škole jezik učilo i u privatnoj školi ili na privatnim časovima. Statistički značajne razlike između ova dva poduzorka kod pojedinačnih strategija prikazane su u Tabeli 2.5, gde AS1 i SD1 predstavljaju studente koji su engleski učili samo u školi, a AS2 i SD2 one koji su učili i na privatnim časovima i/ili u privatnoj školi.

Strategija	r	P
Koristim različite nagoveštaje koje kontekst pruža da mi pomognu u razmevanju onoga što čitam. GS	0,095	0,040
Kritički analiziram i vrednujem informacije koje su date u tekstu. GS	0,134	0,004
Prilagođavam brzinu čitanja prema onome što čitam. SRP	0,122	0,009
Parafraziram (prepričavam sopstvenim rečima) da bih bolje razumeo ono što čitam. PS	0,125	0,007
Postavljam sam sebi pitanja na koja bih želeo da nađem odgovor u tekstu. PS	0,106	0,023

Tabela 2.4: Pregled statistički značajnih koeficijenata korelacije za varijablu Dužina učenja engleskog jezika

Strategija	AS1	SD1	AS2	SD2	t	p
Razmišljam o onom što već znam da bi mi pomoglo da razumem ono što čitam. GS	3,74	1,05	3,98	1,12	-2,184	0,029
Prilagođavam brzinu čitanja prema onome što čitam. SRP	3,65	1,07	3,90	1,17	-2,246	0,025
Idem napred-nazad kroz tekst da bih pronašao smisao. PS	2,89	1,24	3,17	1,24	-2,190	0,029

Tabela 2.5: Pregled statistički značajnih razlika u korišćenju strategija prema kriterijumu Kontekst učenja jezika

Rezultati pokazuju da studenti koji su engleski učili samo u okviru škole značajno ređe koriste strategije predstavljene u Tabeli 2.4.

Rezultati analize poslednjeg kriterijuma za poređenje inventara strategija čitanja i učestalosti njihovog korišćenja kod studenata prikazani su u Tabeli 2.6 gde AS1 i SD1 daju podatke za studente koji su bili izloženi strategijama, a AS2 i SD2 podatke za studente koji njima nisu bili izloženi. Među ispitanicima njih 53,79% je odgovorilo da su tokom prethodnog školovanja imali časove koji su se ticali strategija čitanja, tj. kako treba čitati, dok je njih 46,2% odgovorilo da takve časove nisu imali. T-test nezavisnih uzoraka nejednake varijanse pokazuje da značajna statistička razlika između studenata po ovom kriterijumu za grupu strategija postoji samo kod grupe Globalnih strategija ($t = 3,039$, $p = 0,003$) u korist studenata koji imaju prethodnog iskustva sa nastavom strategija čitanja. Rezultati statističke analize po pojedinačnim strategijama prikazani su u Tabeli 2.6.

Strategija	AS1	SD1	AS2	SD2	t	P
Koristim različite nagoveštaje koje kontekst pruža da mi pomognu da razumem ono što čitam. GS	3,66	0,96	3,43	1,07	2,495	0,013
Pokušavam da unapred pogodim sadržaj teksta dok čitam. GS	3,14	1,27	2,81	1,25	2,846	0,005
Proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu tačne ili netačne. GS	3,07	1,10	2,81	1,14	2,535	0,012
Hvatam beleške dok čitam da bih bolje razumeo ono što čitam. PS	2,71	1,31	2,41	1,27	2,468	0,014
Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu da bi mi to pomoglo da ih zapamtim. PS	3,76	1,27	3,51	1,42	2,043	0,042
Parafraziram (prepričavam sopstvenim rečima) da bih bolje razumeo ono što čitam. PS	3,55	1,19	3,31	1,34	2,103	0,036
Postavljam sam sebi pitanja na koja bih želeo da nađem odgovor u tekstu. PS	2,8	1,22	2,53	1,19	2,376	0,018
Dok čitam, prevodim sa engleskog na maternji jezik. PS	3,74	1,24	3,43	1,33	2,665	0,008

Kad čitam, razmišljam o informacijama i na engleskom i na maternjem jeziku. PS	3,87	1,14	3,54	1,21	3,049	0,002
--------------------------------------------------------------------------------	------	------	------	------	-------	-------

Tabela 2.6: Pregled statistički značajnih razlika u korišćenju strategija prema kriterijumu Prethodna izloženost strategijama čitanja

2.5. DISKUSIJA

Cilj istraživanja prikazanog u ovom poglavlju bio je da ispita s kojim repertoarom strategija studenti raspolažu prilikom čitanja tekstova na engleskom jeziku, koliko često koriste pojedinačne strategije, kao i koje karakteristike individualnih i kontekstualnih faktora mogu da se dovedu u statistički značajnu vezu s frekvencijom prijavljene upotrebe strategija. Nalazi ovog istraživanja pokazuju da inventar strategija čitanja koji studenti koriste, kao i učestalost pri njihovoj upotrebi, variraju po svim ispitivanim faktorima. Razlike u ispitanom uzorku identifikovane su u odnosu na pol ispitanika, dužinu učenja engleskog jezika, kontekst učenja jezika, kao i u odnosu na to da li su ispitanici prethodno bili izloženi strategijskom inputu, ili ne. Ovakvi rezultati svedoče u prilog činjenici da strategije učenja u širem smislu, a u okviru njih i strategije čitanja, predstavljaju značajan faktor individualnih razlika u učenju stranog jezika, čime se još jednom ističe potreba da se prepoznaju tendencije njihove upotrebe kod pojedinaca i one sa pozitivnim ishodima potkrepe.

Strategije rešavanja problema prelaze prag visoke učestalosti ($AS = 3,6$), dok su globalne i pomoćne strategije umereno korišćene. Ovo može ukazivati na to da studenti prioritarno koriste strategije koje im direktno pomažu u razumevanju složenijih delova teksta, dok manje pažnje posvećuju planiranju ili dopunskim aktivnostima. Međutim, u nekom budućem istraživanju svakako je potrebno razmotriti zašto globalne strategije nisu dostigle visok nivo korišćenja i kako podstaći njihovu primenu kroz nastavu.

Nadalje, rezultati istraživanja upućuju na zaključak da je odgovor na pitanje *Da li pol predstavlja faktor razlike u pogledu korišćenja strategija čitanja?* delimično potvrđan. Studentkinje statistički značajno prijavljuju veći broj različitih strategija koje češće koriste u odnosu na studente. Značajne razlike su ustanovljene kod strategija iz sve tri ispitivane grupe, s

tim da je jedina statistička razlika pri analizi čitavih grupa ustanovljena kod Strategija za rešavanje problema, opet u korist studentkinja. Ovakav rezultat nagoveštava da su studentkinje veštije u savladavanju problema na koje nailaze prilikom čitanja teksta, ili da su, u krajnjoj liniji, svesne većeg broja strategija koje im se nalaze na raspolaganju kada dođe do prekida u razumevanju. Dobijeni rezultat u skladu je s nalazima prethodnih istraživanja prema kojima ne samo što žene prijavljuju veći stepen primene strategija (Viriya & Sapsirin, 2014), već su i aktivniji korisnici strategija učenja i korišćenja jezika (Mulia, 2021), i prednjače u procesu lingvističkih promena uopšte (Tagliamonte & D'Arcy, 2009). Pol se nije pokazao kao faktor razlike kod grupe Globalnih strategija, što upućuje na zaključak da nadgledanje i koordinacija procesa čitanja, drugim rečima, metakognitivna svest o procesu čitanja, nisu uslovljeni polnom pripadnošću.

Rezultati takođe daju delimičnu potvrdu pitanja *Da li se studenti razlikuju u svojim navikama korišćenja strategija kada je u pitanju dužina učenja engleskog jezika?* Naime, identifikovano je pet pojedinačnih strategija koje se nalaze u niskoj korelaciji s dužinom učenja jezika, što, uz činjenicu da je i grupa Globalnih strategija takođe statistički značajno povezana sa faktorom dužine učenja, upućuje na zaključak da se studenti koji su više godina bili izloženi tekstovima na engleskom u izvesnom smislu udaljavaju od karakterističnog čina čitanja na stranom jeziku. To je posebno tačno kada su u pitanju globalne strategije, s obzirom na to da čitaoci koji ih koriste imaju razvijeniju metakognitivnu svest, planiraju čin čitanja, nadgledaju ga i naposletku ga procenjuju, održavajući pritom holistički pristup tekstu. Takođe je značajno i to što studenti koji imaju duži staž u učenju engleskog jezika ne koriste nepoželjne strategije čitanja.

Zanimljivi rezultati do kojih je analiza podataka dovela u pogledu faktora konteksta učenja engleskog jezika takođe dozvoljavaju samo delimičnu potvrdu istraživačkog pitanja *Da li ima razlika između studenata koji su engleski učili samo u školi i onih koji su jezik učili i u privatnoj školi ili na privatnim časovima?* Najpre je zanimljiv podatak da je 71,05% studenata engleski učilo samo u školi, dok je njih 28,95% pored škole jezik učilo i u privatnoj školi ili na privatnim časovima. To znači da je tek oko jedne četvrtine ispitanih studenata engleski učilo u manjim grupama u

kojima su imali više prilika da analiziraju tekstove i razgovaraju o njima, i u kojima je nastavnik imao više vremena da se posveti njihovom individualnom napretku. Nasuprot njima, u razredima sa više učenika nastavnik teško pronalazi vremena da se posveti svakom učeniku ponaosob i da na taj način proveri razumevanje pročitanoog teksta. Do sličnih rezultata dolaze i Radić-Bojanić i Topalov (2012) ispitujući strategije za učenje vokabulara i gramatike. Studenti koji su engleski učili u manjim grupama značajno više koriste strategiju povezivanja sadržine teksta s onim što već znaju. Rozenblat (Rosenblatt, 1978) napominje da prethodno znanje predstavlja sve ono što čitalac donosi sa sobom prilikom čitanja, i da sadrži čitačeva životna iskustva, iskustva sa učenjem, osećanja i osobine ličnosti. To znanje obrazuje sheme, ili mentalne strukture u koje skladištimo sve informacije koje imamo o ljudima, mestima, stvarima i radnjama. Aktiviranje odgovarajućih shema doprinosi lakšem razumevanju pročitanoog teksta, a posebno je važno kod manje uspešnih čitalaca koji tekst ne doživljavaju kao svrsishodnu celinu (Anderson, 2007).

Najveći broj statističkih razlika kod pojedinačnih strategija utvrđen je kod kriterijuma prethodne izloženosti strategijama čitanja. Međutim, kako je statistička razlika kod grupa strategija pronađena samo kod grupe Globalnih strategija, i poslednje istraživačko pitanje tek je delimično potvrđeno. Svakako, ovi nalazi u skladu su s brojnim prethodnim istraživanjima koja nedvosmisleno uspostavljaju povezanost između nastave u kojoj se učenici obučavaju da budu vešti u korišćenju strategija i uspeha koji postižu u razumevanju pročitanoog teksta na stranom jeziku (v. Odeljak 2 ovog poglavlja). Cilj ovog rada nije bio da potvrdi ili opovrgne postojanje te veze, s obzirom na to da studenti dolaze iz različitih sredina gde su nastavu slušali pod različitim uslovima i prema programima u koje nemamo uvida, pa je nemoguće izvoditi zaključke o prirodi i kvalitetu strategijskog inputa, već naprotiv da utvrdi u kojoj meri su studenti uopšte bili izloženi nekoj vrsti strategija i da li se taj procenat značajno razlikuje kod njihove upotrebe. S obzirom na podatak o procentualnoj raspoređenosti studenata koji prijavljuju da su imali časove na kojima su učili kako treba čitati i onih koji prijavljuju da takvih časova nisu imali, jasno je da je taj odnos približno isti, pa se može zaključiti i da nastavnici u Srbiji u sve većoj meri počinju da prate tendencije

moderne pedagoške prakse koja za cilj ima da osposobi učenike i studente da preuzmu kontrolu i odgovornost nad sopstvenim učenjem tako što će ga postati svesni. Statistički značajan rezultat u upotrebi Globalnih strategija tu tvrdnju svakako potkrepljuje.

2.6. ZAKLJUČAK

U ovom poglavlju istražene su navike pri korišćenju strategija čitanja na engleskom jeziku kao stranom kod studenata. Cilj istraživanja bio je da se utvrdi s kakvim repertoarom strategija studenti raspolažu i kakva je učestalost pri njihovom korišćenju, s posebnim osvrtom na individualne razlike ispitanika koje bi mogle biti identifikovane kao faktori od uticaja. Rezultati ustraživanja dali su delimičnu potvrdu svih pet istraživačkih pitanja, pri čemu je kod faktora prethodne izloženosti strategijama utvrđen najveći broj statistički značajnih razlika. Značajan rezultat tiče se svakako i faktora dužine učenja jezika, gde je utvrđeno da studenti sa dužim stažem u učenju ne koriste nepoželjne strategije. Moguće je da je vremenski duža izloženost ne samo tekstovima na engleskom jeziku, već i jeziku uopšte, studentima omogućila sticanje većeg iskustva u korišćenju strategija, pri čemu su i sami mogli da donose odluke o korisnosti strategija i steknu veštinu u njihovom korišćenju i kombinovanju s drugim strategijama. Na osnovu takvih rezultata moguće je zaključiti da budućnost nastave strategija leži u prepoznavanju i prihvatanju individualnih razlika učenika stranog jezika, s obzirom na to da one predstavljaju značajan faktor ne samo u odabiru strategija koje učenici koriste, već i u učestalosti i efikasnosti njihove primene.

Za sam kraj ovog poglavlja potrebno je razmotriti i praktične smernice koje proizilaze iz rezultata istraživanja. S obzirom na to da su ispitanici prijavili da samo strategije rešavanja problema koriste s visokom učestalošću, sledi da je potrebna obuka koja bi za početak podigla deklarativno znanje o strategijama, pomogla studentima da prošire svoj repertoar, a onda im pomogla i da proceduralizuju to znanje i da balansirano koriste različite tipove i kombinacije strategija. Pa bi se tako mogle osmisliti aktivnosti koje će podsticati integrisano korišćenje globalnih i pomoćnih

strategija zajedno sa strategijama rešavanja problema, jer je uočena razlika u učestalosti njihove primene. Na primer, vežbe usmerene na prepoznavanje strukture teksta, na pregled ključnih elemenata pre čitanja, kao i na predviđanje sadržaja mogle bi podstaći upotrebu globalnih strategija. Za razvoj pomoćnih strategija korisno bi bilo podsticati beleženje tokom čitanja i organizaciju informacija kroz vizualizaciju (npr. putem mapiranja ideja ili podvlačenja ključnih reči). Sam nastavni materijal bi mogao uključivati zadatke osmišljene tako da podstaknu primenu manje korišćenih strategija (globalnih i pomoćnih). Na primer, mogle bi se osmisliti vežbe koje uključuju kritičko analiziranje tekstualnih struktura i procenjivanje informacija, te zadaci u kojima studenti beleže informacije dok čitaju i diskutuju o strategijama koje su koristili. Konačno, s obzirom na to da su u istraživanju različiti studenti pokazali preferencije prema različitim strategijama, nastavnici bi mogli pružiti povratne informacije o strategijama koje studenti trenutno koriste i preporučiti nove strategije koje mogu biti korisne za njihov individualni stil učenja. Isto tako, moguće bi bilo razviti jednostavne instrumente za praćenje učestalosti i efikasnosti korišćenja strategija čitanja tokom kursa. Studenti bi, na primer, mogli voditi dnevnik strategija čitanja i beležiti koje strategije su koristili i koliko su im bile korisne.

3. UPOTREBA NEPOŽELJNIH STRATEGIJA U ČITANJU NA STRANOM JEZIKU KOD STUDENATA²

3.1. UVOD

Sa značajem engleskog jezika kao *lingua franca-e* obrazovanja na tercijarnom nivou, pred studente se sve češće stavljaju zahtevi da čitaju i razumeju akademske tekstove na engleskom jeziku. To podrazumeva i čitav niz složenih mentalnih radnji među kojima su svakako i uspešno razumevanje pisanog teksta i povezivanje informacija na koje tamo nailaze sa svojim prethodnim znanjem, dok je glavni cilj akademskog čitanja postizanje opšteg razumevanja, odnosno razumevanje glavnih ideja i relevantnih pratećih informacija (Grabe & Stoller, 2001). Razvijen strateški repertoar i učestala upotreba strategija predstavljaju ključne aspekte uspeha u čitanju. Poseban značaj pridaje se stepenu u kojem je svaka strategija učenja efikasna tokom dugih vremenskih intervala zadržavanja znanja, kao i mogućnosti njene primene u različitim zadacima. U obrazovnim kontekstima zadaci se razlikuju u pogledu specifičnih vrsta znanja koja se od studenata zahtevaju da pokažu. Neki zadaci se odnose na pamćenje informacija, drugi na razumevanje, dok se treći fokusiraju na primenu znanja (pogledati Bloom & Krathwohl, 1956 i njihovu taksonomiju učenja, posebno kognitivni domen). U vezi sa tako određenim akademskim zadatkom, nepoželjne strategije su one tehnike učenja koje ne pomažu učeniku u postizanju datog obrazovnog cilja (Dunlosky et al., 2013). U ovom istraživanju, nepoželjne strategije čitanja definišu se kao one strategije koje ne doprinose postizanju celovite slike o akademskom tekstu i razumevanju njegovih glavnih koncepata. Cilj poglavlja je analiza nepoželjnih strategija čitanja s posebnim

² Ovo poglavlje zasniva se na članku „Use of ineffective reading strategies among university EFL students“ koji je 2014. godine objavljen u tematskom zborniku *Selected Papers from the Second International Conference English Language and Anglophone Literatures Today (ELALT 2)*, str. 176-186 (ur. Z. Đergović-Joksimović i S. Halupka-Rešetar).

osvrtnom na prepoznavanje individualnih karakteristika čitalaca koje mogu uticati na odluku da nepoželjne strategije koriste.

3.2. PRETHODNA ISTRAŽIVANJA O STRATEGIJAMA ČITANJA

Strategije čitanja se definišu kao „procesu koje čitaoci svesno kontrolišu kako bi rešili probleme u čitanju“³ (Grabe, 2009: 221). Jedan od glavnih ciljeva istraživanja strategija čitanja jeste utvrđivanje najboljih metoda i tehnika koje čitaoci mogu da koriste kako bi se postigla unapređena, efikasna nastava, kao i bolji i sofisticiraniji razvoj teorije. Istraživanja o uspešnim čitaocima pokazala su jasnu povezanost između uspeha koji postižu u čitanju i, s jedne strane, njihove upotrebe različitih strategija za razumevanje teksta, a s druge strane, nivoa metakognitivne svesti o procesu čitanja (Daguplo, 2023; Georgiou & Das, 2019; Grabe, 2009; Koda, 2004; Pressley, 2006; Topalov, 2012).

Istraživanja takođe pokazuju da je upotreba strategija čitanja značajno povezana sa znanjem stranog jezika i veštinom čitanja na stranom jeziku, pri čemu je poznavanje stranog jezika važnije od prethodnog poznavanja kulturnog sadržaja za razumevanje pročitane na stranom jeziku. Viši nivo znanja stranog jezika često funkcioniše kao sredstvo kompenzacije za nedostatak predznanja, dok se učenici sa slabijim poznavanjem jezika više oslanjaju na prethodno znanje (Miller, & Keenan, 2011; Shin, Dronjic & Park, 2019; Zhang, 2010).

Rezultati istraživanja takođe pokazuju da izloženost tekstovima na stranom jeziku kroz opsežno čitanje značajno poboljšava brzinu i razumevanje čitanja (Suk, 2017). Osim toga utvrđeno je da veća izloženost i aktivno čitanje vode do boljih rezultata u razumevanju u poređenju sa samom nastavom (Hayashi, 1999), te da čitaoci ovim putem razvijaju svoju brzinu čitanja i ukupnu jezičku kompetenciju (Iwahori, 2008). Pored toga, istraživanja o opsežnom čitanju pokazala su i šire koristi, poput poboljšanja veštine pisanja na stranom jeziku (Duong & Trang, 2021; Lee & Hsu, 2009), slušanja (Granena, Munoz & Tragant, 2015), kao i razvoja vokabulara

³ “processes that are consciously controlled by readers to solve reading problems”

(Horst, 2005). Takođe, učenici koji su bili češće izloženi tekstovima na engleskom jeziku razvili su pozitivan stav prema čitanju i povećali motivaciju za čitanje (Yamashita, 2013).

Prethodna istraživanja su pokazala i da žene češće koriste strategije nego muškarci. Pa tako brojna istraživanja (Chavez, 2001; Nolen-Hoeksema & Aldao, 2011; Rizouli & Kantaridou, 2023; Topalov, 2012; Zimmermann & Iwanski, 2019) ukazala su na značajne razlike između polova u pogledu učestalosti i prilagodljivosti korišćenja strategija. Naime, ženski čitaoci raspolažu većim repertoarom strategija čitanja pri razumevanju teksta i prevazilaženju prekida u razumevanju u poređenju sa muškim čitaocima, što potencijalno ukazuje na postojanje razlika između polova u postignuću u čitanju na stranom jeziku.

3.2.1. Nepoželjne strategije čitanja

Da bismo neku radnju mogli tretirati kao strategiju, „učenik je mora namerno izabrati između alternativnih postupaka i ona mora biti usmerena na postizanje specifičnog cilja. Ukoliko čitalac ne deluje s namerom da postigne određeni cilj, pogrešno je i suvišno tu radnju označiti kao strategiju“⁴ (Paris, Lipson & Wixson, 1983: 295). Ključni faktor u razvoju veštine čitanja jeste sposobnost da se prepoznaju i adekvatno isprave poteškoće u razumevanju. Drugim rečima, do formiranja inventara strategija i proceduralnih pravila za njihovu pravilnu primenu dolazi ukoliko čitalac razume karakteristike zadatka, raspolaže znanjem koje će mu pomoći da taj zadatak reši i svestan je svojih sposobnosti i jezičkog znanja. Međutim, ovo ne obuhvata uslove pod kojima je strategije prikladno odabrati ili primeniti. Paris, Lipson i Vikson (Paris, Lipson & Wixson, 1983) naglašavaju da je znanje o tome „kada“ i „zašto“ primeniti određene radnje, koje nazivaju uslovnim znanjem, ključno za veštinu čitanja. Izbor strategije može odrediti da li ćemo ostvariti uspeh ili ne u širokom spektru zadataka. U skladu s tim,

⁴ “it must be selected by the agent from alternative actions and it must be intended to attain the specific goal. Unless a reader acts in a selected manner to achieve a particular purpose, it is superfluous and erroneous to label the action strategic”

ukoliko se podrazumeva da je cilj čitanja akademskih tekstova opšte razumevanje glavnih ideja u tekstu, tada su nepoželjne strategije čitanja one koje, nakon što se aktiviraju, ne dovode do holističkog razumevanja teksta u situacijama kada dolazi do prekida u razumevanju i ne podstiču metakognitivnu svest o jedinstvu teksta.

Strategije koje slede do sada su se pokazale kao neefikasne u prevazilaženju prepreka u razumevanju na osnovu jednog ili oba od sledeća dva kriterijuma: (1) troše previše raspoloživog kognitivnog kapaciteta na nižim nivoima kognitivne obrade, ne ostavljajući dovoljno kapaciteta za formiranje situacionog modela teksta i njegovu izvršnu kontrolu, i (2) mogu navesti čitaoca na pogrešne zaključke o tekstu.

Prva strategija koja je u fokusu ovog istraživanja glasi: „Kada tekst postane težak, čitam naglas kako bih bolje razumeo ono što čitam.“ Odrastao čitalac s razvijenom veštinom čitanja ukoliko pažljivo čita tekst, obično fiksira svaku reč oko četvrtinu sekunde, što znači da čita oko dvesta reči u minuti kada čita sa ciljem da iz teksta nešto nauči. Što se manje usredsređuje na učenje, to je brzina čitanja veća. Čitanje opuštenim tempom obično se odvija brzinom od dvesta pedeset do trista reči u minuti (McConkie, 1982). Proces vokalizacije neizbežno usporava brzinu čitanja, a ako brzina padne ispod sto reči u minuti, kontinuitet čitanja postaje ozbiljno ugrožen. Još jedan problem sa izgovaranjem reči naglas proističe iz činjenice da se i dekodiranje reči i razumevanje odvijaju u radnoj memoriji (Pressley, 2006), gde se međusobno nadmeću oko raspoloživog kapaciteta. Veći deo tog kapaciteta troši se na spor proces sastavljanja i izgovaranja reči, tako da preostali kapacitet nije dovoljan za adekvatno razumevanje reči, rečenice koja sadrži tu reč, kao i pasusa koji sadrži rečenicu. Kada je cilj čitanja razumevanje određenih reči i fraza u tekstu, tada je čitanje naglas efikasna strategija jer pomaže da se pažnja usmeri na te reči i fraze. Međutim, u kontekstu ovog istraživanja, gde je cilj čitanja akademskih tekstova razumevanje suštine celog teksta i postizanje holističkog pogleda na tekst, čitanje naglas nije efikasna strategija, jer ometa sposobnost razumevanja većih delova teksta, te ostavlja manje kognitivnog kapaciteta na raspolaganju višim kognitivnim nivoima, sprečavajući pritom formiranje situacionog modela teksta.

Druga strategija koja se istražuje u ovom radu glasi: „Uvek koristim referentne materijale, poput rečnika, kako bih razumeo ono što čitam.“ Korišćenje rečnika tokom učenja i korišćenja stranog jezika nikako nije neželjeno i često predstavlja dragocenu pomoć u učenju jezika, pogotovo u razvoju vokabulara. Posebno kada je reč o jednojezičnim rečnicima, učenici se obučavaju ne samo da pronađu informacije koje su im potrebne, već i da kritički procene njihovu korisnost, što zauzvrat aktivira mehanizme kognitivne i afektivne obrade, što nadalje dovodi do boljeg zadržavanja informacija. Međutim, kada je cilj čitanja holističko razumevanje teksta i njegovih glavnih ideja, vreme potrebno za pronalaženje reči ometa kratkoročno pamćenje čitalaca i sprečava ih da se fokusiraju na tekst u celini (Roberts et al., 2024). Drugim rečima, neopravdano korišćenje rečnika – što podrazumeva prekidanje čitanja kako bi se proverila svaka nepoznata reč u tekstu – remeti procese formiranja pretpostavki o tekstu i njihovo kontinuirano testiranje. Neopravdano korišćenje rečnika takođe podriva primenu produktivnih strategija i olakšava stvaranje negativnih afektivnih reakcija prema tekstu, jer se čitaoci muče pokušavajući da prevedu svaku pojedinačnu rečenicu na svoj maternji jezik, istovremeno pripisujući poteškoće s kojima se suočavaju svojoj neadekvatnosti i nedovoljnom znanju stranog jezika (Yang & Zhang, 1997).

Treća i četvrta strategija koje su u fokusu ovog istraživanja su: „Dok čitam, prevodim sa engleskog na svoj maternji jezik“ i „Dok čitam, razmišljam o informacijama i na engleskom i na svom maternjem jeziku.“ Pitanje korisnosti ovih strategija odnosi se na šire pitanje koje se tiče mehanizama obrade podataka na stranom jeziku, a koje se neizbežno povezuje i sa pitanjem transfera, tj. sposobnosti da se nove veštine uče korišćenjem prethodno stečenog znanja (Koda, 2004). Veštine stečene prilikom čitanja na maternjem jeziku trebalo bi uspešno da se prenesu na čitanje na stranom jeziku. Međutim, ako je cilj čitanja razumevanje, i ako se ove dve strategije aktiviraju kada dođe do prekida u razumevanju, ne možemo očekivati da će čitaoci biti u stanju da prevedu deo teksta ukoliko ga prethodno nisu razumeli. Na primer, kada manje uspešni čitaoci zamenjuju reči dok čitaju u pokušaju da parafraziraju nejasan deo teksta, često ubacuju pogrešno prevedene reči koje ne doprinose boljem

razumevanju (Pressley, Allington & Pressley, 2023). Tek nakon što čitaoci razumeju tekst mogu ga pravilno prevesti.

3.3. METODOLOGIJA

Ovo istraživanje počiva na kvantitativnoj istraživačkoj paradigmi kako bi dalo odgovor na istraživačko pitanje:

Koje karakteristike čitalaca imaju statističku moć da objasne i predvide upotrebu nepoželjnih strategija čitanja među univerzitetskim studentima?

U skladu s tako postavljenim istraživačkim pitanje formulisane su sledeće četiri opšte hipoteze:

H1 – Postoji značajan uticaj pola, samoprocene znanja engleskog jezika, samoprocene veštine čitanja akademskih tekstova i izloženosti akademskim tekstovima na učestalost korišćenja strategije čitanja naglas kada tekst postane težak;

H2 – Postoji značajan uticaj pola, samoprocene znanja engleskog jezika, samoprocene veštine čitanja akademskih tekstova i izloženosti akademskim tekstovima na učestalost korišćenja strategije korišćenja referentnih materijala;

H03 – Postoji značajan uticaj pola, samoprocene znanja engleskog jezika, samoprocene veštine čitanja akademskih tekstova i izloženosti akademskim tekstovima na učestalost korišćenja strategije prevoda s engleskog na maternji jezik;

H04 – Postoji značajan uticaj pola, samoprocene znanja engleskog jezika, samoprocene veštine čitanja akademskih tekstova i izloženosti akademskim tekstovima na učestalost korišćenja strategije razmišljanja o tekstu na oba jezika.

3.3.1. Ispitanici

U ovom istraživanju učestvovalo je ukupno 471 student prve dve godine studija sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu,

Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu i Filološko-umetničkog fakulteta Univerziteta u Kragujevcu (v. Tabelu 1).

		Prva godina	Druga godina
M	N	84	30
	%	17,83	6,37
Ž	N	242	115
	%	51,38	24,42
Ukupno	N	326	145
	%	69,21	30,79

Tabela 3.1: Struktura uzorka prema polu i godini studija

Prosečna starost ispitanika bila je 19,9 godina (SD=2,09) i kretala se od 18 do 24 godine starosti. Uvidom u profil uzorka jasno je da su studentkinje dva puta više zastupljene od studenata. Iako uzorak nije uravnotežen, ipak verno predstavlja celokupnu populaciju studenata na društveno-humanističkim naukama u Srbiji, tako da se može smatrati da je ekološki validan, odnosno da verno predstavlja stvarnu sliku u čitavoj populaciji čiji su ispitanici deo.

3.3.2. Instrument

Instrument korišćen u ovom istraživanju zasnovan je na upitniku Inventar strategija čitanja (Survey of Reading Strategies – SORS, Mokhtary & Sheorey, 2002), i uključivao je četiri stavke koje su testirale nepoželjne strategije čitanja. Testirane su sledeće strategije:

Strategija 1 – Kada tekst postane težak, čitam naglas kako bih razumeo ono što čitam.

Strategija 2 – Uvek koristim referentne materijale, poput rečnika, kako bih razumeo ono što čitam.

Strategija 3 – Dok čitam, prevodim sa engleskog na svoj maternji jezik.

Strategija 4 – Dok čitam, razmišljam o informacijama i na engleskom i na svom maternjem jeziku.

Koeficijent pouzdanosti interne konzistencije (utvrđen pomoću Kronbahove alfe) za revidirani upitnik iznosio je $\alpha = ,818$.

3.3.3. *Varijable*

Zavisne varijable u istraživanju uključivale su prijavljene prosečne frekvencije za svaku stavku koja je ispitivala nepoželjne strategije, kao i ukupnu frekvenciju koja je dobijena na osnovu srednje vrednosti sve četiri strategije. Nezavine varijable obuhvatile su pol (dihotomna varijabla), samoprocenu znanja engleskog jezika i samoprocenu veštine čitanja akademskih tekstova na engleskom jeziku (obe varijable su bile skalarne i kretale su se od 1 do 5), kao i nivo izloženosti akademskim tekstovima na engleskom jeziku (dihotomna varijabla, na kojoj su ispitanici prijavljivali da li mnogo čitaju na engleskom, ili ne).

3.3.4. *Procedura obrade podataka*

Podaci su analizirani kako bi se ispitala učestalost korišćenja četiri strategije čitanja, kao i ukupna učestalost strategija dobijena kao srednja vrednost sve četiri strategije. Postupak obrade podataka obuhvatio je transformaciju i pripremu podataka, pri čemu su podaci pregledani kako bi se ispitanici s nepotpunim odgovorima isključili iz analize. Nezavisne varijable su kodirane na sledeći način:

- Pol je rekodiran u dihotomnu varijablu (0 = muškarci, 1 = žene).
- Samoprocena znanja engleskog jezika i samoprocena veštine čitanja akademskih tekstova su ostavljene kao skalarne varijable (1-5).
- Izloženost akademskim tekstovima je rekodirana u dihotomnu varijablu (0 = niska izloženost, 1 = visoka izloženost).

Izračunate su deskriptivne statističke vrednosti za zavisne varijable (prosečne vrednosti, standardne devijacije, asimetrija i kurtoza). Korelaciona analiza je izvedena kako bi se identifikovala povezanost između zavisnih i nezavisnih varijabli. Linearna regresija je primenjena za svaku od četiri

strategije pojedinačno i za ukupne strategije, kako bi se procenio uticaj nezavisnih varijabli (pol, samoprocena znanja, samoprocena čitanja i izloženost tekstovima). Rezultati regresione analize su uključili koeficijente za prediktore (B), standardne greške (SE), beta vrednosti (β), t-vrednosti i statističku značajnost (p-vrednosti).

3.4. REZULTATI

U ispitivanju upotrebe strategija čitanja kod studenata prema Inventaru strategija čitanja (Mokhtary & Sheorey, 2002), koji se kreće od 1 do 5 (1=retka upotreba strategija; 5=česta upotreba strategija), mogu se identifikovati tri nivoa upotrebe strategija, kako predlažu Oksford i Beristok (Oxford & Burry-Stock, 1995):

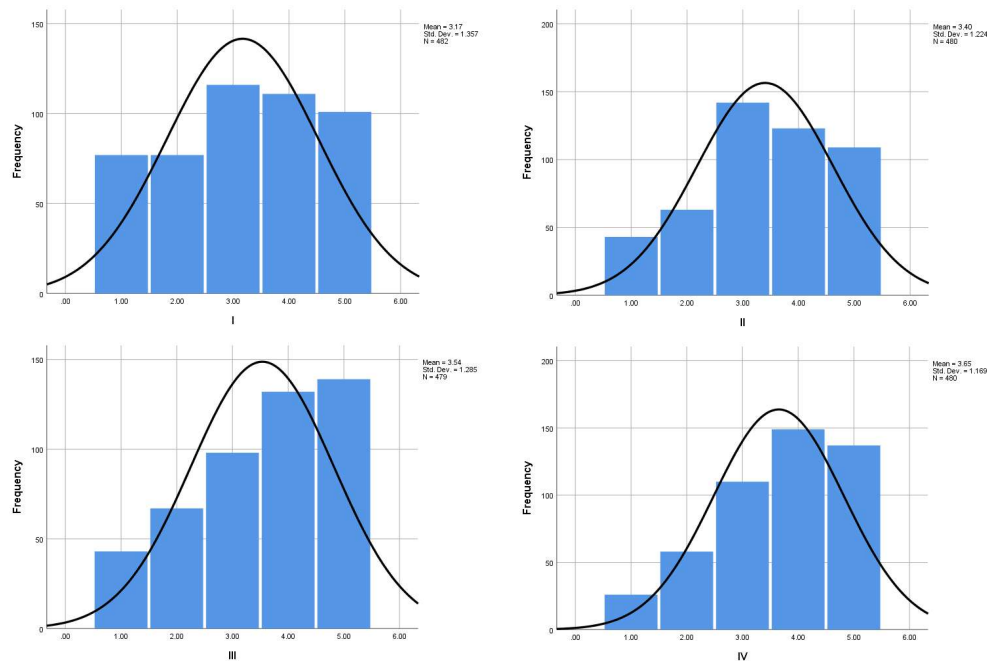
- Retka upotreba strategija: Prosečna vrednost manja od 2,5.
- Srednja upotreba strategija: Prosečna vrednost u opsegu 2,5-3,4.
- Česta upotreba strategija: Prosečne vrednosti veće od 3,4.

Rezultati deskriptivne analize (v. Tabelu 3.2) pokazuju da prosečna učestalost korišćenja pojedinačnih strategija varira od AS = 3,17 (Kada tekst postane težak, čitam naglas kako bih razumeo ono što čitam.) do AS = 3,65 (Dok čitam, razmišljam o informacijama i na engleskom i na svom maternjem jeziku.), dok je prosečna ukupna učestalost svih strategija AS = 3,44. Prema rezultatima moguće je istaći da Strategije 3 i 4 ulaze u opseg česte upotrebe, dok Strategije 1 i 2 ostaju umerenije u upotrebi, mada su razlike marginalne. Standardne devijacije ukazuju na umeren stepen varijabilnosti u odgovorima (SD = 1,17–1,36 za pojedinačne strategije; SD = 0,80 za ukupne strategije). Koeficijenti asimetrije (Skewness: od -0,191 do -0,571) ukazuju na blagu asimetriju distribucije rezultata, pri čemu su sve distribucije negativno asimetrične, što sugeriše da se veći broj odgovora nalazi iznad proseka. Vrednosti kurtoze (od -1,135 do -0,116) ukazuju na to da distribucije imaju spljošteniji oblik u poređenju s normalnom distribucijom.

Strategija	AS	SD	Asimetrija (Skewness)	Kurtoza (Kurtosis)
Kada tekst postane težak, čitam naglas kako bih razumeo ono što čitam.	3,17	1,35	-0,191	-1,135
Uvek koristim referentne materijale, poput rečnika, kako bih razumeo ono što čitam.	3,40	1,22	-0,347	-0,753
Dok čitam, prevodim sa engleskog na svoj maternji jezik.	3,54	1,28	-0,506	-0,838
Dok čitam, razmišljam o informacijama i na engleskom i na svom maternjem jeziku.	3,65	1,16	-0,571	-0,539
Ukupno strategije	3,44	0,80	-0,371	-0,116

Table 3.2: Deskriptivna statistika zavisnih varijabli

S obzirom na to da dalje analize linearne regresije mogu biti urađene isključivo ako su podaci normalno distribuirani, urađena je dodatna vizuelna inspekcija podataka putem histograma.



Grafikon 3.1: Histogrami četiri zavisne varijable

Sve četiri strategije pokazuju približno normalnu distribuciju, uz blagu negativnu asimetriju koja je izraženija kod Strategija 3 (Dok čitam, prevodim sa engleskog na svoj maternji jezik) i 4 (Dok čitam, razmišljam o informacijama i na engleskom i na svom maternjem jeziku). Iz vizuelne inspekcije podataka jasno je da ispitanici generalno prijavljuju veću učestalost korišćenja svih strategija. Uprkos blagoj asimetriji, može se zaključiti da su podaci relativno normalno distribuirani i da je moguće nastaviti s daljim analizama.

Rezultati regresione analize zavisne varijable strategije čitanja naglas kada tekst postane težak prikazani su u Tabeli 3.3.

Prediktor	B	S.E.	β	t	p	95% CI za B
Konstanta	3,528	0,331	—	10,649	0,000	2,877–4,179
Pol	0,799	0,138	0,250	5,779	0,000	0,527–1,071
Samoprocena znanja engleskog jezika	-0,285	0,080	-0,194	-3,565	0,000	-0,442–-0,128
Samoprocena čitanja akademskih tekstova	-0,019	0,079	-0,013	-0,243	0,808	-0,174–0,136
Izloženost akademskim tekstovima	0,127	0,139	0,040	0,911	0,363	-0,147–0,400

Tabela 3.3: Linearna regresija za strategiju čitanja naglas kada tekst postane težak

Regresiona analiza ukazuje na značajan model ($F = 15,580$, $p < 0,001$) koji objašnjava 11,6% varijanse u učestalosti strategije „čitanje naglas kada tekst postane težak“. Pol je pokazao značajan pozitivan uticaj na korišćenje ove strategije ($B = 0,799$, $p < 0,001$), pri čemu su ispitanici ženskog pola češće koristili ovu strategiju. Samoprocena znanja engleskog jezika ima značajan negativan efekat ($B = -0,285$, $p < 0,001$), što znači da studenti s nižom samoprocenom češće koriste strategiju čitanja naglas. Samoprocena akademskog čitanja i izloženost akademskim tekstovima nisu pokazale statistički značajan uticaj ($p = 0,808$ i $p = 0,363$). Ovi rezultati ukazuju na to da se korišćenje strategije čitanja naglas u značajnoj meri razlikuje prema

polu i samoprocenjenom nivou znanja engleskog jezika, dok faktori samoprocene akademskog čitanja i izloženosti tekstovima nemaju ključnu ulogu. Na osnovu rezultata moguće je zaključiti da je H1 delimično potvrđena.

Rezultati regresione analize strategije korišćenja referentnih materijala dati su u Tabeli 3.4.

Prediktor	B	S.E.	β	t	p	95% CI za B
Konstanta	4,037	0,304	—	13,260	0,000	3,439–4,636
Pol	0,486	0,127	0,169	3,824	0,000	0,236–0,736
Samoprocena znanja engleskog jezika	-0,156	0,073	-0,118	-2,117	0,035	-0,300–0,011
Samoprocena čitanja akademskih tekstova	-0,143	0,072	-0,109	-1,971	0,049	-0,285–0,000
Izloženost akademskim tekstovima	0,101	0,128	0,036	0,787	0,432	-0,151–0,353

Tabela 3.4: Linearna regresija za strategiju korišćenja referentnih materijala

Regresioni model je statistički značajan ($F = 10,234$, $p < 0,001$), sa koeficijentom determinacije $R^2 = 0,079$, što znači da model objašnjava 7,9% varijanse u učestalosti upotrebe strategije korišćenja referentnih materijala. Pol ima značajan pozitivan uticaj ($B = 0,486$, $p < 0,001$), što ukazuje na to da je učestalost strategije korišćenja referentnih materijala veća kod ženskih ispitanika. Samoprocena znanja engleskog jezika ima značajan negativan uticaj ($B = -0,156$, $p = 0,035$), što znači da studenti sa nižom samoprocenom češće koriste ovu strategiju. Samoprocena čitanja akademskih tekstova ima marginalno značajan negativan uticaj ($B = -0,143$, $p = 0,049$), dok izloženost akademskim tekstovima nije statistički značajan prediktor ($B = 0,101$, $p = 0,432$). S obzirom na to da pol, samoprocena znanja engleskog jezika i samoprocena čitanja akademskih tekstova značajno utiču na učestalost korišćenja Strategije 2, može se zaključiti da je H2 delimično potvrđena.

Tabela 3.5 prikazuje rezultate regresione analize koja je ispitala uticaj nezavisnih varijabli na učestalost strategije prevoda s engleskog na maternji jezik.

Prediktor	B	S.E.	β	t	p	95% CI za B
Konstanta	4,342	0,313	—	13,892	0,000	3,728–4,957
Pol	0,200	0,131	0,066	1,530	0,127	-0,057–0,457
Samoprocena znanja engleskog jezika	-0,443	0,075	-0,320	-5,879	0,000	-0,591–-0,295
Samoprocena čitanja akademskih tekstova	0,077	0,074	0,056	1,042	0,298	-0,069–0,224
Izloženost akademskim tekstovima	0,393	0,132	0,132	2,986	0,003	0,135–0,652

Tabela 3.5: Linearna regresija za strategiju prevoda s engleskog na maternji jezik

Regresioni model je statistički značajan ($F = 16,796$, $p < 0,001$), sa koeficijentom determinacije $R^2 = 0,124$, što znači da model objašnjava 12,4% varijanse u učestalosti korišćenja strategije prevoda s engleskog na maternji jezik. Pol kao prediktor nije statistički značajan ($B = 0,200$, $p = 0,127$). Samoprocena znanja engleskog jezika ima značajan negativan uticaj ($B = -0,443$, $p < 0,001$), što znači da studenti sa nižom samoprocenom češće koriste ovu strategiju. Samoprocena čitanja akademskih tekstova nije statistički značajna ($B = 0,077$, $p = 0,298$), dok izloženost akademskim tekstovima ima značajan pozitivan uticaj ($B = 0,393$, $p = 0,003$), što ukazuje na to da studenti sa većom izloženošću akademskim tekstovima češće koriste ovu strategiju. Dakle, model ukazuje da samoprocena znanja engleskog jezika i izloženost akademskim tekstovima značajno utiču na korišćenje strategije prevođenja s engleskog na maternji jezik kada dođe do prekida u razumevanju. Na osnovu toga moguće je zaključiti da je hipoteza H3 delimično potvrđena.

Rezultati regresione analize koja je ispitala uticaj nezavisnih varijabli na strategiju razmišljanja o tekstu na oba jezika data je u Tabeli 3.6.

Prediktor	B	S.E.	β	t	p	95% CI za B
Konstanta	3,294	0,300	—	10,986	0,000	2,705–3,883
Pol	0,254	0,125	0,092	2,033	0,043	0,009–0,500
Samoprocena znanja engleskog jezika	-0,110	0,072	-0,087	-1,517	0,130	-0,252–0,032
Samoprocena čitanja akademskih tekstova	0,180	0,071	0,145	2,531	0,012	0,040–0,320
Izloženost akademskim tekstovima	-0,176	0,126	-0,065	-1,395	0,164	-0,424–0,072

Tabela 3.6: Linearna regresija za strategiju razmišljanja o tekstu na oba jezika

Regresioni model je statistički značajan ($F = 3,227$, $p = 0,012$), sa koeficijentom determinacije $R^2 = 0,027$, što znači da model objašnjava samo 2,7% varijanse u učestalosti korišćenja Strategije 4. Pol ima značajan pozitivan uticaj ($B = 0,254$, $p = 0,043$), pri čemu ženski ispitanici značajno češće koriste strategiju razmišljanja na maternjem jeziku o tekstu na engleskom kada naiđu na poteškoće u razumevanju. Osim pola i samoprocena čitanja akademskih tekstova ima značajan pozitivan uticaj ($B = 0,180$, $p = 0,012$), što ukazuje da studenti sa višom samoprocenom čitanja akademskih tekstova češće koriste ovu strategiju. Samoprocena znanja engleskog jezika ($B = -0,110$, $p = 0,130$) i izloženost akademskim tekstovima nisu statistički značajni faktori ($B = -0,176$, $p = 0,164$). Imajući u vidu sve ove rezultate, posebno vrlo nizak koeficijent determinacije samog modela, hipoteza H4 se odbija.

Poslednja analiza regresije izvršena je kako bi se utvrdio uticaj nezavisnih varijabli na ukupno korišćenje manje poželjnih strategija čitanja (Tabela 3.7).

Prediktor	B	S.E.	β	t	P	95% CI za B
Konstanta	3,803	0,193	—	19,694	0,000	3,423–4,182
Pol	0,431	0,081	0,228	5,353	0,000	0,273–0,590
Samoprocena znanja engleskog jezika	-0,247	0,047	-0,285	-5,315	0,000	-0,339–0,156
Samoprocena čitanja akademskih tekstova	0,022	0,046	0,026	0,489	0,625	-0,068–0,113
Izloženost akademskim tekstovima	0,114	0,081	0,061	1,407	0,160	-0,045–0,273

Tabela 3.7: Linearna regresija za ukupno strategije

Regresioni model je statistički značajan ($F = 20,030$, $p < 0,001$), sa koeficijentom determinacije $R^2 = 0,144$, čime se objašnjava 14.4% varijanse u učestalosti korišćenja ukupnih strategija. Pol ima značajan pozitivan uticaj ($B = 0,431$, $p < 0,001$), sa ženskim ispitanicima kao češćim korisnicama nepoželjnih strategija od muških. Samoprocena znanja engleskog jezika takođe ima značajan negativan uticaj ($B = -0,247$, $p < 0,001$), pri čemu studenti sa nižom samoprocenom znanja engleskog jezika češće koriste strategije. Preostala dva faktora nisu statistički značajna. Dakle, pol i samoprocena znanja engleskog jezika pokazali su značajan uticaj na korišćenje nepoželjnih strategija prilikom čitanja na engleskom jeziku, dok samoprocena čitanja akademskih tekstova i izloženost akademskim tekstovima nisu značajni prediktori.

3.5. DISKUSIJA

Cilj istraživanja opisanog u ovom poglavlju bio je da se stekne uvid u one karakteristike učenika koje imaju nezavisnu moć da objasne i predvide upotrebu nepoželjnih strategija čitanja među univerzitetskim studentima.

Svi regresioni modeli bili su statistički značajni, pri čemu su koeficijenti determinacije (R^2) varirali od 2,7% (Dok čitam, razmišljam o

informacijama i na engleskom i na svom maternjem jeziku) do 14,4% (Ukupno strategije). Ovo ukazuje na to da testirane nezavisne varijable (pol, samoprocena znanja engleskog jezika, samoprocena čitanja akademskih tekstova, izloženost akademskim tekstovima) imaju umerenu moć predviđanja korišćenja strategija, te da postoje dodatni faktori koji nisu obuhvaćeni modelom.

Prva karakteristika koja je testirana bila je pol. Kao što je već pomenuto, brojna prethodna istraživanja ustanovila su da je pol značajno povezan sa veličinom strategijskog repertoara čitalaca i učestalošću njegove upotrebe. Ovo istraživanje je potvrdilo prethodne nalaze, ukazujući na to da ženski ispitanici zaista češće aktiviraju svesne procese kako bi im pomogli u razumevanju teksta i prevazilaženju poteškoća u razumevanju. Pol se pokazao kao značajan prediktor za strategije čitanja naglas ($p < 0,001$), korišćenja referentnih materijala ($p = 0,000$), razmišljanja na oba jezika ($p = 0,043$), kao i za ukupne strategije ($p < 0,001$). Međutim, u kontekstu ovog istraživanja, to dodatno znači da studentkinje takođe češće ne prave razliku između strategija koje su efikasne i onih koje to nisu. Drugim rečima, razvijen strateški repertoar nije pokazatelj metakognicije niti nužno vodi ka uspehu u zadacima čitanja. Stoga je važno da nastava eksplicitno obrađuje mehanizme kroz koje strategije mogu ili ne mogu biti korisne u popravljaju razumevanja.

Samoprocena znanja engleskog jezika imala je značajan negativan uticaj na sve strategije osim strategije razmišljanja na oba jezika. Studenti sa nižom samoprocenom češće koriste strategije kao što su čitanje naglas i prevođenje, što sugeriše da ovi učenici pribegavaju kompenzatornim mehanizmima kako bi poboljšali razumevanje. Ovi rezultati potvrđuju nalaze prethodnih istraživanja prema kojima sintaksička i leksička kompetencija značajno utiču na razumevanje teksta, pri čemu mnogi istraživači tvrde da je jezička kompetencija ključni faktor koji osigurava razumevanje teksta kod čitalaca (npr. Bernhardt, 2011; Grabe, 2009; Lesaux et al., 2010; Perfetti, 2007). Studenti koji su prijavili viši nivo znanja engleskog jezika ređe koriste nepoželjne strategije čitanja, pri čemu pokazuju višu metakognitivnu svest u planiranju i praćenju procesa čitanja i razumevanja teksta. Ovo sugeriše da bolje znanje stranog jezika nije samo povezano s boljim

razumevanjem, već i da doprinosi donošenju informisanih odluka u vezi sa izborom strategija. Studenti koji su svoje znanje engleskog procenili kao visoko ne preteruju u korišćenju rečnika kako bi razumeli tekst koji čitaju, što ukazuje na to da usvajaju veću toleranciju prema tome da ne razumeju privremeno ono što čitaju, sve sa ciljem postizanja holističkog pogleda na tekst. Takođe, oni ređe prevode tekst na svoj maternji jezik u poređenju sa studentima koji su prijavili niži nivo znanja engleskog jezika. Na osnovu ovoga može se zaključiti da, iako bolje poznaju jezik, što bi im omogućilo efikasnije prevođenje, oni svesno odlučuju da ne popravljaju prekide u razumevanju na taj način, jer je nemoguće adekvatno prevesti ono što čitalac ne razume u potpunosti.

Samoprocena čitanja akademskih tekstova bila je značajna samo za strategiju razmišljanja na oba jezika ($p = 0,012$), ukazujući na to da učenici koji se osećaju sigurnije u čitanju akademskih tekstova češće integrišu oba jezika u proces čitanja. Studenti sa višom samoprocenom veštine čitanja možda ne smatraju da je razmišljanje na oba jezika „nepoželjna“ strategija, već da predstavlja koristan alat za integraciju znanja iz oba jezika, a ne prepreku u razumevanju. Ovo ukazuje na mogućnost različite percepcije efikasnosti strategija u zavisnosti od nivoa jezičke kompetencije. Iako su studenti sa boljom samoprocenom veštine čitanja generalno tolerantiji prema privremenom nerazumevanju sadržine koju čitaju, oni mogu svesno koristiti oba jezika kako bi dodatno proverili svoje razumevanje u situacijama kada je tekst posebno složen. Ovo nije nužno znak slabosti u razumevanju, već metakognitivne svesti i pokušaja optimizacije procesa čitanja. Studenti koji bolje ocenjuju svoju veštinu čitanja verovatno imaju razvijeniju jezičku kompetenciju, što im omogućava veću kognitivnu fleksibilnost (Cui, 2008). Oni su u stanju da paralelno procesiraju informacije na oba jezika, koristeći maternji jezik kao referentni okvir za proveru razumevanja. Ovo takođe može biti nameran i svestan proces koji pomaže u dubljem razumevanju teksta. Studenti sa višom samoprocenom mogu koristiti maternji jezik da bi osigurali tačnost i preciznost svog razumevanja, posebno kada se suoče sa složenijim ili specifičnim konceptima. Kontekst u kojem studenti čitaju (npr. akademski tekstovi, tehnički sadržaji) može doprineti učestalijem korišćenju ove strategije.

Studenti sa višom samoprocenom veštine čitanja možda koriste ovu strategiju u situacijama kada im je potrebno precizno razumevanje detalja ili kada tekst zahteva specifičnu terminologiju koja se oslanja na maternji jezik.

Izloženost akademskim tekstovima nije pokazala značajan uticaj na većinu strategija, osim na strategiju prevođenja ($p = 0,003$), gde studenti sa višim nivoom izloženosti češće koriste ovu strategiju. Studenti koji su prijavili višu izloženost akademskim tekstovima često se prilikom čitanja suočavaju sa složenim konceptima, tehničkim terminima ili specijalizovanim rečnikom. Kada naiđu na nepoznate ili dvosmislene delove teksta, prevod može delovati kao brza, intuitivna strategija za rešavanje problema, čak i ako ne garantuje potpuno razumevanje. Ovo može ukazivati na to da studenti koriste prevod kao način da obrade pojedinačne termine ili fraze, iako ne razumeju širu strukturu ili značenje. S druge strane, studenti koji su manje izloženi akademskim tekstovima verovatno se češće susreću sa jednostavnijim i svakodnevnim tekstovima, gde je jezik pristupačniji i ne zahteva upotrebu prevođenja. Ovi tekstovi su često napisani jasnim, razumljivim stilom, što smanjuje potrebu za prevođenjem nepoznatih reči ili fraza. Takođe, mnogi studenti mogu razviti naviku oslanjanja na prevod tokom svojih ranijih obrazovnih iskustava, kada su se suočavali sa lakšim tekstovima. Kako se povećava složenost tekstova na višim akademskim nivoima, ta navika može ostati prisutna, iako ne predstavlja posebno efikasnu strategiju za razumevanje kompleksnih tekstova. Studenti koji prijavljuju da su manje izloženi akademskim tekstovima možda nisu razvili naviku korišćenja prevođenja kao strategije jer se nisu susretali sa tekstovima koji to zahtevaju. Bez redovne prakse rada sa zahtevnijim tekstovima, oni možda ne prepoznaju prevođenje kao potencijalnu strategiju ili je ne koriste intuitivno.

Za ukupne strategije, pol i samoprocena znanja engleskog jezika pokazali su značajan uticaj, dok su samoprocena čitanja i izloženost akademskim tekstovima bili statistički neznačajni. Ovakav rezultat ukazuje na to da lične karakteristike, poput pola i samoprocene jezičke kompetencije, imaju važniju ulogu u upotrebi strategija od kontekstualnih faktora. Ovo naglašava važnost eksplicitne obuke o efikasnim strategijama čitanja, posebno za studente sa nižom samoprocenom znanja engleskog jezika, kako

bi bolje razlikovali efikasne od neefikasnih strategija i unapredili svoj pristup razumevanju tekstova.

3.6. ZAKLJUČAK

Ovo poglavlje je putem kvantitativnog pristupa istražilo upotrebu nepoželjnih strategija čitanja među univerzitetskim studentima koje se aktiviraju prilikom čitanja akademskih tekstova na engleskom jeziku. Nepoželjne strategije definisane su kao one koje ne pomažu čitaocu da postigne zadati cilj, tj. da ostvari holističko razumevanje akademskog teksta. Cilj istraživanja bio je da se identifikuju individualne karakteristike studenata koje mogu objasniti varijacije u učestalosti korišćenja strategija. Nalazi ovog istraživanja omogućili su barem delimičnu potvrdu prve tri hipoteze i odbacivanje četvrte, pri čemu su pol, znanje engleskog jezika i izloženost akademskim tekstovima na engleskom identifikovani kao tri nezavisne varijable koje mogu objasniti i predvideti deo varijacija u korišćenju strategija. Naime, otkriveno je da studentkinje češće koriste nepoželjne strategije kako bi se nosile sa prekidima u razumevanju. Takođe, nalazi ukazuju na to da studenti koji svoje znanje engleskog jezika procenjuju kao visoko ujedno ne čitaju naglas, ne preteruju u korišćenju rečnika kako bi razumeli tekst koji čitaju i ne posežu za prevodom kao strategijom kompenzacije kada dođe do prekida u razumevanju.

Glavna pedagoška implikacija koja se može prepoznati na osnovu rezultata odnosi se na potrebu za nastavom engleskog kao stranog jezika u kojoj se direktno razmatra korisnost određenih strategija u datom kontekstu. Važno je da se podučavanje strategijama integriše u nastavni sadržaj, kako predlaže Janzen (2002), s obzirom na to da dekontekstualizovano podučavanje pojedinačnih strategija verovatno neće rezultirati njihovom automatizacijom i pravilnom primenom. Slično kao i podučavanje efikasnim strategijama, nepoželjne strategije čitanja bi takođe trebalo podučavati kroz sledećih pet faza koje uključuju:

1. Opšte podučavanje strategijama,
2. Modelovanje od strane nastavnika,
3. Samostalno čitanje učenika,

4. Analizu strategija koje koristi nastavnik ili učenici tokom čitanja naglas,

5. Objašnjenje i diskusiju o pojedinačnim strategijama na redovnoj osnovi (Janzen, 2002: 289).

Međutim, glavni cilj ove nastave bio bi da učenici prepoznaju kontekste u kojima bi mogli koristiti nepoželjne strategije i da donesu svesnu odluku da ih ne koriste. Podučavanjem toga koje su strategije poželjne i kako ih treba pravilno koristiti, za razliku od onih koje nisu naročito korisne u datoj situaciji, nastavnici će pomoći svojim učenicima da, pored učenja sadržaja i veštine kritičkog razmišljanja, usvoje i tehnike samoregulacije. Sigurno je da će i uspešni i manje uspešni čitaoci imati koristi od prilike da razviju svoju metakognitivnu svest i prošire svoje uslovno strategijsko znanje.

4. PONOVRNO RAZMATRANJE TEORIJE SHEMA – UPOTREBA PREDZNAJANJA I IZVOĐENJA ZAKLJUČAKA U OBRADI TEKSTOVA NA ENGLESKOM JEZIKU KAO STRANOM⁵

4.1. UVOD

Istraživanja u oblasti pedagogije čitanja već dugo naglašavaju interakciju između jezičkog znanja čitaoca i njihovog znanja o svetu u procesu izvlačenja i konstruisanja značenja iz teksta (npr. Smith et al., 2021). Prethodno stečene strukture znanja, tj. sheme, olakšavaju obradu teksta kako „odozdo nagore“, tako i „odozgo nadole“ i od suštinske su važnosti za uspešno razumevanje. Cilj istraživanja prikazanog u ovom poglavlju jeste da utvrdi da li su veština čitanja na engleskom jeziku i veća izloženost tekstovima na engleskom značajni prediktori aktivacije predznanja i očekivanja u vezi sa tekstom koje čitaoci razvijaju pre čitanja. U tu svrhu, ukupno 43 studenta, koji su pohađali kurs engleskog jezika kao izbornog predmeta u sklopu svojih studijskih programa, uradilo je test razumevanja pročitanoog teksta, nakon čega su odgovorili na upitnik koji je istražio njihovu upotrebu strategija povezanih sa izvođenjem zaključaka (engl. *inferencing*) i aktivacijom predznanja (engl. *background knowledge activation*).

4.2. TEORIJSKA OSNOVA

Jedan od glavnih doprinosa teorije shema razumevanju i opisivanju procesa čitanja leži u njenom fokusu kako na konstruktivnoj prirodi čitanja, u kojoj čitalac preuzima kritičnu ulogu, tako i na interakciji između teksta i čitaočevog prethodnog znanja (Nassaji, 2007). Bruer i Nakamura (Brewer &

⁵ Tekst ovog poglavlja zasniva se na radu iz 2020. godine koji je pod nazivom „Revisiting schema theory – the use of background knowledge and inferencing in EFL textual processing“ objavljen u tematskom zborniku *Jeziči i kulture u vremenu i prostoru IX/2*, str. 445-456 (ur. S. Gudurić, B. Radić-Bojanić i P. Mutavdžić).

Nakamura, 1984: 120) definišu sheme kao „kognitivne strukture višeg reda za koje se pretpostavlja da su u osnovi mnogih aspekata ljudskog znanja i veština. Sheme imaju ključnu ulogu u razumevanju procesa prema kome staro znanje stupa u interakciju sa novim znanjem u percepciji, jeziku, mišljenju i pamćenju”⁶. Umesto da vide proces čitanja kao zaseban kognitivni čin koji se odvija u relativnoj izolaciji od naših prethodno uskladištenih memorijskih struktura, naučenih koncepata i veština, teoretičari predlažu da se zapravo tokom čitanja višestruki koncepti aktiviraju trenutno kao jedinica, inherentno međusobno povezani do takvog stepena da aktivacija jednog člana jedinice automatski izaziva aktivaciju i ostalih članova (van der Broek, Ioung, Tzeng, Linderholm, 1999: 89). Ovaj jedinstveni kompleks koncepata, tj. shema, sastoji se od znanja koje je stečeno i generalizovano kroz individualna iskustva, pokrećući pritom procese odozgo nadole tokom čitanja i uključujući generisanje opsežnih očekivanja o tekstu koji čitamo i izvođenje zaključaka. Na osnovu ovoga, Rumelhart (1977: 169) ističe sledeće karakteristika shema – one mogu biti ugrađene jedna u drugu; one predstavljaju znanje na svim nivoima apstrakcije; one takođe predstavljaju znanje, a ne definicije;⁷ one su aktivni procesi; i, one predstavljaju metaforičke uređaje za prepoznavanje koji procenjuju usklađenost samih shema sa podacima koji se trenutno obrađuju. Kako se čitaoci kreću kroz tekst, njihovo razumevanje zavisi od prethodno uskladištenih struktura mentalnog znanja, tj. shema, dok mapiraju nove tekstualne informacije na ove već postojeće strukture. Čitalac aktivno vodi kako procese skladištenja informacija u već postojeće strukture, tako i procese njihovog pronalaženja tokom razumevanja (Nassaji, 2007).

Procesi selekcije, apstrakcije, interpretacije i integracije leže u osnovi načina na koji je znanje predstavljeno u umu (Alba & Hasher, 1983). Naime,

⁶ “higher-order cognitive structures that have been hypothesized to underlie many aspects of human knowledge and skill. They serve a crucial role in providing an account of how old knowledge interacts with new knowledge in perception, language, thought, and memory”

⁷ Ovde se može povući paralela u razlici između znanja i definicija u teoriji shema, s jedne strane, i deklarativnog i proceduralnog znanja, s druge.

proces selekcije nalaže da svi koncepti u okviru date poruke neće automatski postati deo strukture znanja. Ovo zavisi od postojanja relevantne sheme, aktivacije te sheme i njenog značaja u odnosu na shemu o kojoj je reč u tekstu. Nakon odabira informacija relevantnih za postojeću shemu, ono što se čuva je smanjena apstraktna reprezentacija originalnog stimulusa, što dovodi do deficita kodiranja informacija, odnosno do smanjenja broja i sadržine koncepata koji se ugrađuju u shemu. Interpretacija nove informacije usko je vezana za njenu podudarnost sa aktiviranim shematskim znanjem. Memorijska reprezentacija koja je rezultat procesa selekcije, apstrakcije i interpretacije integrisana je u holističku i koherentnu globalnu reprezentaciju.

Noviji uvidi u to kako se pamćenje čuva i izvlači tokom razumevanja istakli su potrebu da se precizira i modifikuje naše razumevanje konstrukcije znanja u okviru teorije shema koja je do sada izneta, s obzirom na to da, kako je opisana, teorija nije fleksibilna i podrazumeva da čitalac ima apsolutnu kontrolu nad celim procesom. Citiraćemo ovde Kinča koji kaže da „ako shematski pojmovi imaju veliku prediktivnu moć, onda su previše kruti, a ako su dovoljno opšti, onda ne uspevaju u svom ograničavanju funkcija”⁸ (Kintsch, 1988: 89). Oslanjajući se na Kinčev (Kintsch 1988, 1998) model konstrukcije i integracije, Nasdži (Nassaji 2007) smatra da zapravo postoje dva glavna procesa odgovorna za razumevanje: u pitanju su proces konstrukcije, tokom kojeg se tekstualna baza koja uključuje propoziciono značenje teksta konstruiše na osnovu tekstualnog inputa, i proces integracije, tokom kojeg čitalac integriše izgrađenu tekstualnu bazu sa svojim globalnim znanjem, formirajući na taj način jasnu mentalnu predstavu o tekstu, ili situacioni model. „U središtu teorije je ideja da znanje koje tokom čitanja vodi sistem razumevanja nije izvan teksta, kao što ni sistem za obradu teksta ne generiše očekivanja i hipoteze odozgo nadole i proverava ih u odnosu na tekstualne informacije, kao što to predlaže teorija shema“⁹ (Nassaji, 2007:

⁸ “if schematic notions are powerful enough, they are too inflexible, and if they are general enough, they fail in their constraining function”

⁹ “Central to this view is the idea that the knowledge that guides the comprehension system is not outside the text nor does the processing system

91). Prema ovom viđenju, generisanje znanja počinje tekstualnim informacijama koje inicira aktiviranje obrazaca u relevantnim shemama, i napreduje kroz kontinuiranu nadogradnju prethodno uspostavljenih asocijacija u tekstu.

4.2.1. Aktivacija prethodnog znanja i izvođenje zaključaka

U kognitivno orijentisanim modelima razumevanja čitanja postavljenim u okviru teorije shema ključan naglasak stavljen je na prethodno znanje, kao resurs, i izvođenje zaključaka, kao proces, u usmeravanju konstrukcije značenja (McVee, Dunsmore & Davelek, 2005).

Dosadašnja istraživanja potvrđuju važnost aktivacije predznanja za postizanje uspeha u čitanju tekstova na stranom jeziku. Čitalac koristi prethodno znanje u obradi teksta odozgo nadole da bi izveo zaključke o značenju i postigao razumevanje nepoznatih reči i fraza odozdo prema gore. Čitalac dalje koristi svoje znanje o vezama između pojmova i ideja da uspostavi asocijacije između ideja koje nisu eksplicitno pomenute u tekstu, kao i između novih informacija u tekstu i postojećih struktura znanja u dugoročnom pamćenju. Pošto prethodno znanje utiče na procese kodiranja i pronalaženja tekstualnih informacija, ono olakšava razumevanje i pri čitanju i nakon čitanja, kada se čitaoci prisećaju informacija iz teksta (Kendeou, Rapp & van den Broek, 2003: 3). Istraživanja u ovoj oblasti ispitivala su uticaj prethodnog znanja na vreme čitanja, izvođenje zaključaka i integraciju znanja (npr. Cromley & Azevedo, 2007; Huang, 2019; Kaefer, Neuman & Pinkham, 2021), fokusirajući se posebno na razliku između stručnjaka, tj. čitalaca sa prethodnim znanjem o određenoj oblasti, i amatera, odnosno čitalaca koji nemaju predznanje ili imaju ograničeno znanje o određenoj oblasti koja je tema teksta (Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2017). Ne iznenađuje da su stručnjaci u mogućnosti da se prisete više informacija iz teksta, pri čemu su informacije kojih su se prisetili tačnije i pouzdanije od onih koje su naveli amateri. Stručnjaci takođe donose tačne zaključke na

proceed by generating top-down expectations and hypotheses and checking them against textual information as suggested by schema theory”

osnovu konteksta ako im deo teksta nije jasan, dok su zaključci čitalaca sa ograničenim prethodnim znanjem manje pouzdani (Noordman & Vonk, 1992). Čitaoci sa prethodnim poznavanjem predmetne oblasti teksta u stanju su da razviju složene i ispravne mentalne modele teksta (Barry & Lazarte, 1998). Prethodno znanje ima veći uticaj na uspeh čitanja nego izvođenje zaključaka pomoću analogije (Brantmeier, 2005: 76). Takođe, uz interesovanje za temu, prethodno znanje je u pozitivnoj vezi sa razumevanjem teksta, iako nije dominantna varijabla (Carell & Wise, 1998) i od posebnog je značaja za čitaoce na nižim nivoima znanja stranog jezika koji često nemaju holistički pristup čitanju (Anderson, 2013). Međutim, ključni uslov za korišćenje ove strategije je da prethodno znanje koje se aktivira mora biti adekvatno i suštinski povezano sa temom teksta. Ako čitaoci aktiviraju znanje koje je neprikladno u datom kontekstu, razumevanje može biti značajno otežano (Pressley & Woloshin, 1995). Takođe treba naglasiti da nedostatak predznanja ne utiče uvek na razumevanje. Konkretno, istraživanja su pokazala da učenici sa višim nivoom znanja stranih jezika koji imaju ograničeno znanje o temi teksta mogu više da nauče iz teksta od učenika koji imaju bolje predznanje, ali su njihove veštine i znanje stranog jezika slabije razvijeni (McNamara & Kintsch, 1996).

Izvođenje zaključaka je jedan od najšire prihvaćenih koncepata u teoriji shema i formira se na osnovu čitaočevih prethodnih mentalnih reprezentacija (Anderson & Pearson, 1984). To je složen proces koji obuhvata korišćenje različitih kognitivnih strategija pod uticajem metakognitivnih procesa specifičnih za kontekst i podrazumeva razumevanje situacije, zadatka i cilja čitanja (Grabe, 2009). U izvođenju zaključaka, čitaoci formiraju hipoteze, ideje ili sudove na osnovu znanja, ideja i sudova koji su eksplicitno ili implicitno navedeni u tekstu. Pri odgovarajućoj primeni ove strategije, čitaoci su u mogućnosti da koriste novi jezik i lingvističke strukture da bi razumeli tekst, uprkos tome što imaju ograničeno znanje o jeziku koji se javlja u tekstu koji čitaju (Oxford, 2017). Istraživanja su pokazala da se čitaoci u značajnoj meri razlikuju kada je u pitanju sposobnost da donose tačne, logične i smislene zaključke na osnovu informacija u datom kontekstu, pri čemu se razlike nalaze ne samo u kvalitetu korišćenja ovog procesa, već i u njegovoj učestalosti (Carlson et al.,

2014; Welie, 2017). Među faktorima koji utiču na ovaj proces su faktori koji se vezuju za samog čitaoca, faktori vezani za jezik i faktori vezani za zadatak (Haastrup, 1991). Najveći uticaj među faktorima vezanim za čitaoca ima poznavanje stranog jezika, uz ostale karakteristike korisnika, kao što je analitički stil učenja. Uticaj jezičkih faktora značajan je pri prenošenju znanja i sposobnosti zaključivanja sa maternjeg na strani jezik. Faktori u vezi sa zadatkom tiču se predvidljivosti značenja nepoznatih delova teksta na osnovu kontekstualnih informacija, pri čemu se ovaj faktor kreće od veoma predvidljivog do veoma nejasnog. Istraživanje takođe ističe uticaj prethodnog znanja na pravilno korišćenje ovog procesa prilikom čitanja (Pressley, 2006). Nalazi istraživanja, međutim, pokazuju izvesna neslaganja u pogledu važnosti poznavanja vokabulara za pravilno donošenje zaključaka na osnovu kontekstualnih informacija. S jedne strane, ističe se da je veće poznavanje rečnika ključno za pravilno izvođenje zaključaka (Nassaji, 2004), dok s druge strane, neke studije zaključuju da je minimalno poznavanje rečnika dovoljno da čitalac razume tekst (Parrell, 2004), ističući da su kontekstualno nagađanje i izvođenje zaključaka značajniji prediktori uspeha u čitanju od poznavanja reči. Nema sumnje da je ovaj proces veoma važan u postizanju razumevanja u čitanju, zbog čega je neophodno sprovesti istraživanje koje će dublje ući u identifikaciju i objašnjenje faktora koji značajno utiču na njegovo sprovođenje.

4.3. METODOLOGIJA

Ovo poglavlje istražuje na koji način razvijene veštine čitanja na stranom jeziku, kao i sklonost čitalaca da čitaju tekstove na stranom jeziku van akademskog konteksta, mogu uticati na učestalost aktivacije prethodnog znanja prilikom čitanja akademskih tekstova i donošenje zaključaka na osnovu informacija iz datih tekstualnih odlomaka. Konkretno, prvo istraživačko pitanje ispituje da li na učestalost aktivacije prethodnog znanja značajno utiču razvijenost veštine čitanja na engleskom jeziku (EJ) i izlaganje tekstovima na engleskom van učionice. Drugo istraživačko pitanje razmatra da li se razlike u učestalosti izvođenja zaključaka među učesnicima

moгу objasniti njihovim nivoom čitanja na EJ i većom izloženošću engleskim tekstovima izvan akademskog konteksta.

4.3.1. Učesnici u istraživanju

U istraživanju je učestvovalo 43 studenta Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. U trenutku sprovođenja istraživanja, svi studenti su studirali humanističke ili društvene nauke i pohađali kurs engleskog jezika kao deo svojih fakultetskih obaveza. Uzorak je obuhvatio studente prve godine (N1 = 22) i druge godine (N2 = 21), prosečne starosti 20,4 godina (raspon od 18 do 22 godine). Među učesnicima bilo je 27 studentkinja i 16 studenata; iako polna distribucija nije ujednačena, uzorak ispunjava zahteve ekološke validnosti, jer verno odražava opštu polnu distribuciju studenata humanističkih i društvenih nauka u Srbiji.

4.3.2. Instrument

Podaci za istraživanje prikupljeni su uz pomoć tri različita instrumenta. Informacije o veštini čitanja na engleskom jeziku dobijene su korišćenjem sekcije za čitanje TOEFL IBT testa (ETS, 2009). Prema relevantnoj literaturi, cilj ovog testa je procena sposobnosti studenata da razumeju akademske tekstove na engleskom jeziku (Cohen & Upton, 2006: 104-106), koristeći pitanja dizajnirana da oponašaju tipove zadataka sa kojima se studenti na univerzitetskom nivou susreću prilikom čitanja u akademskom kontekstu (Jamieson, Jones, Kirsch, Mosenthal & Taylor, 1999: 11). Nivo znanja engleskog jezika ispitanika procenjen je putem plejsment testa *Quick Pen and Paper test* (Oxford University Press/University of Cambridge/Association of Language Testers in Europe, 2001). Konačno, količina izloženosti tekstovima na engleskom van učionice, kao i upotreba aktivacije prethodnog znanja i zaključivanja, ispitanici su procenili na Likertovoj skali. Izloženost je merena jednom stavkom, pri čemu su učesnici na skali od 1 do 5 označili koliko često čitaju na engleskom van učionice. Aktivacija prethodnog znanja i izvođenje zaključaka procenjeni su

podskalama koje su sadržale po tri stavke. Pouzdanost podskala bila je $\alpha = ,712$ za aktivaciju prethodnog znanja i $\alpha = ,785$ za izvođenje zaključaka.

4.3.3. *Varijable*

Nezavisne varijable u ovom istraživanju obuhvatale su skalu znanja čitanja na engleskom jeziku i izloženost engleskim tekstovima (učestalost čitanja tekstova na engleskom van učionice). Na osnovu rezultata preliminarne analize (detaljnije objašnjene u odeljku Procedura), ove varijable su transformisane u binarne nominalne varijable. Zavisne varijable u istraživanju bile su aktivacija prethodnog znanja i izvođenje zaključaka. Kovarijanta u istraživanju bila je nivo poznavanja engleskog jezika, koji je dodatno kontrolisan tokom analize.

4.3.4. *Procedura*

Podaci za istraživanje prikupljeni su početkom školske godine. Tokom jedne sesije od 90 minuta, učesnici su uradili test razumevanja teksta (TOEFL IBT: ETS, 2009), plejsment test (Oxford University Press/University of Cambridge/Association of Language Testers in Europe, 2001) i kratki upitnik. Za svakog učesnika izračunati su prosečni rezultati, medijalne vrednosti i standardne devijacije za sve mere. Medijalna vrednost, koja deli skup podataka na dva jednaka dela kada su podaci poređani po veličini (od najmanjeg do najvećeg ili obrnuto), korišćena je kao granična tačka za razvrstavanje učesnika u grupe prema nivou znanja čitanja na engleskom jeziku i nivou izloženosti tekstovima na engleskom jeziku van učionice. Dobijene grupe su upoređene pomoću 2x2 analize kovarijanse (ANCOVA), pri čemu je poznavanje engleskog jezika korišćeno kao kontrolna varijabla. Primena ovog statističkog testa omogućila je ispitaivanje razlika između srednjih vrednosti dve nezavisne grupe definisane različitim faktorima, kao i utvrđivanje da li su efekti faktora aditivni ili postoji interakcija između njih, uz kontrolu kovarijanse (Landau & Everitt, 2004). Svi podaci obrađeni su korišćenjem statističkog softvera SPSS verzije 20.0.

4.4. REZULTATI

Pregled rezultata deskriptivne statistike za zavisne, prediktorske i kontrolne varijable prikazan je u Tabeli 4.1.

	Izvođenje zaključaka	Prethodno znanje	Izloženost tekstovima na EJ	Nivo znanja EJ	Veština čitanja tekstova na EJ
Minimum	2	1	1	29	4
Maksimum	5	5	5	55	12
Aritmetička sredina	3,33	3,22	3,58	40,53	9,04
SD	1,01	1,33	0,96	6,03	1,96
Medijalna vrednost	3,09	2,97	3,12	41	9
Asimetrija	0,135	0,027	0,415	0,017	-0,596
Kurtoza	-1,053	-1,262	-0,029	-0,375	0,463

Tabela 4.1: Deskriptivni statistički pokazatelji za ispitane varijable

Preliminarni rezultati testiranja normalnosti distribucije pokazuju da su podaci umereno asimetrični (vrednosti između -1 i $-\frac{1}{2}$ ili između $+\frac{1}{2}$ i $+1$) ili približno simetrični (vrednosti između $-\frac{1}{2}$ i $+\frac{1}{2}$). Što se tiče kurtoze (ekscena kurtoza između -1 i $+1$), vrednosti se nalaze u okviru očekivanih granica za normalnu distribuciju.

Kako bi se ispitali glavni efekti veštine čitanja na engleskom jeziku, izloženosti tekstovima na engleskom jeziku i interakcije između veštine čitanja i izloženosti tekstovima na učestalost izvođenja zaključaka i aktivaciju prethodnog znanja kod studenata, sprovedene su dve faktorske analize kovarijanse analize uz kontrolisanje efekata opšteg poznavanja engleskog jezika. Veština čitanja i izloženost tekstovima na engleskom obuhvatale su dva nivoa (studenti sa visokim i niskim rezultatima) (Tabela 4.2).

	Vrednost	N
Veština čitanja na EJ	Niska	19
	Visoka	17
Izloženost tekstovima na EJ	Niska	19
	Visoka	17

Tabela 4.2: Faktori između grupa

U Tabeli 4.3. prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije varijabli prethodnog znanja i izvođenja zaključaka prema varijablama veštine čitanja na EJ i izloženosti tekstovima na EJ van akademskog konteksta.

Veština čitanja na EJ	Izloženost tekstovima na EJ	Prethodno znanje		Izvođenje zaključaka	
		AS	SD	AS	SD
Niska	Niska	2,47	1,06	2,73	0,70
	Visoka	2,50	1,00	2,53	1,02
	Ukupno	2,47	1,02	2,68	0,75
Visoka	Niska	3,00	1,41	4,00	0,82
	Visoka	4,38	0,87	4,08	0,76
	Ukupno	4,06	1,14	4,06	0,75
Ukupno	Niska	2,58	1,12	3,00	0,88
	Visoka	3,94	1,20	3,71	1,05
	Ukupno	3,22	1,33	3,33	1,01

Tabela 4.3: Unakrsna tabulacija srednjih vrednosti varijabli Prethodno znanje i Izvođenje zaključaka

Rezultati pokazuju da je najniža učestalost korišćenja strategije aktiviranja prethodnog znanja zabeležena kod studenata sa nižim nivoom veštine u čitanju na engleskom jeziku, koji ujedno često čitaju tekstove na engleskom van učionice. S druge strane, najviša učestalost korišćenja ove strategije zabeležena je kod studenata koji su veštiji čitaoci na engleskom jeziku i takođe često čitaju tekstove van učionice. Sličan obrazac primećen je i kod strategije izvođenja zaključaka, pri čemu su prosečni rezultati pokazali manju varijaciju u poređenju sa strategijom aktiviranja predhodnog znanja.

Kako bi se proverile pretpostavke o podacima koje moraju biti zadovoljene kako bi se sprovedla analiza kovarijanse (ANCOVA), ispitana je distribucija reziduala i homogenost varijansi za oba modela. Rezultati su pokazali da nijedna od pretpostavki nije prekršena. Nakon što je efekat kovarijata znanja engleskog jezika uklonjen, u sledećoj tabeli prikazan je pregled ANCOVA modela koji testira uticaj veštine čitanja na engleskom jeziku i izloženosti tekstovima na engleskom jeziku na zavisnu varijablu aktiviranja prethodnog znanja (Tabela 4.4).

Izvor	Suma kvadrata tipa III	Srednja kvadratna vrednost	F	p	η_p^2	Snaga testa (b)
Korigovani model	30,302	7,575	7,357	0,000	0,487	0,990
Tačka preseka	5,496	5,496	5,338	0,028	0,147	0,610
Znanje engleskog jezika	1,890	1,890	1,836	0,185	0,056	0,259
Veština čitanja na engleskom jeziku	5,772	5,772	5,605	0,024	0,153	0,631
Izloženost tekstovima na engleskom jeziku	1,440	1,440	1,399	0,246	0,043	0,209
Interakcija: veština čitanja * izloženost	1,450	1,450	1,408	0,244	0,043	0,210
Greška	31,920	1,030				
Ukupno	436,000					
Korekcija ukupnog iznosa	62,222					

Tabela 4.4: Efekti aktivacije prethodnog znanja

Rezultati ukazuju na to da je jedini statistički značajan glavni efekat pronađen za varijablu veštine čitanja na engleskom jeziku ($F(1, 42) = 5,605$, $p < 0,05$, $\eta_p^2 = 0,15$). Ovaj rezultat pokazuje da učestalost korišćenja strategije aktiviranja prethodnog znanja značajno varira između studenata sa

razvijenijim veštinama čitanja na engleskom jeziku i onih sa slabije razvijenim veštinama čitanja. Veličina efekta, iskazana kao parcijalni eta kvadrat (η_p^2), prema Koenu (Cohen, 1988), smatra se velikom. Dodatna parna poređenja pokazuju da studenti iz grupe sa visokom veštinom čitanja procenjuju da aktiviraju predznanje za 1,04 poena češće (na Likertovoj skali od 5 poena) u poređenju sa studentima iz grupe sa niskom veštinom čitanja (95% interval pouzdanosti: od 0,183 do 1,913 poena). Analiza je pokazala da ni efekat izloženosti tekstovima na engleskom jeziku, niti interakcija između veštine čitanja i izloženosti, nisu statistički značajni. Prilagođeni model objašnjava 51,5% varijanse u rezultatima.

Tabela 4.5 predstavlja rezultate analize kovarijanse koja je ispitala efekta varijabli prediktora na učestalost korišćenja izvođenja zaključaka tokom čitanja akademskih tekstova na engleskom jeziku kao stranom.

Izvor	Suma kvadrata tipa III	Srednja kvadratna vrednost	F	p	η_p^2	Snaga testa (b)
Korigovani model	19,403	4,851	9,061	0,000	0,539	0,998
Tačka preseka	12,054	12,054	22,515	0,000	0,421	0,996
Znanje engleskog jezika	2,260	2,260	4,221	0,048	0,120	0,512
Veština čitanja na engleskom jeziku	9,017	9,017	16,843	0,000	0,352	0,978
Izloženost tekstovima na engleskom jeziku	0,365	0,365	0,681	0,415	0,022	0,126
Interakcija: veština čitanja * izloženost	0,005	0,005	0,010	0,920	0,000	0,051
Greška	16,597	0,535				
Ukupno	436,000					
Korekcija ukupnog iznosa	36,000					

Tabela 4.5: Tabela 4.4: Efekti izvođenja zaključaka

Nakon što je efekat kovarijante znanja engleskog jezika uklonjen, rezultati ukazuju na to da je glavni efekat veštine čitanja na engleskom jeziku na učestalost korišćenja strategije izvođenja zaključaka tokom čitanja statistički značajan ($F(1, 42) = 16,843$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,35$). Dodatne parne analize pokazuju da studenti sa razvijenim veštinama čitanja na engleskom jeziku u proseku postižu rezultat viši za 1,246 poena u učestalosti korišćenja izvođenja zaključaka u poređenju sa studentima sa manje razvijenim veštinama čitanja (95% interval pouzdanosti: od 0,622 do 1,869). Veličina efekta, prikazana kao parcijalni eta kvadrat (η_p^2), procenjena je kao velika (Cohen, 1988). Slično rezultatima prvog ANCOVA modela, efekat izloženosti tekstovima na engleskom jeziku, kao i interakcija između dve prediktorske varijable, nisu se pokazali statistički značajnim. Prilagođeni model objašnjava 53,9% varijanse u upotrebi strategije izvođenja zaključaka.

4.5. DISKUSIJA

Ovo istraživanje je sprovedeno kako bi se utvrdili efekti nivoa razvijenosti veštine čitanja na engleskom jeziku i izloženosti tekstovima na engleskom jeziku van učionice na učestalost aktiviranja prethodnog znanja o temi teksta i donošenja zaključaka tokom čitanja u akademskom okruženju. Prvo istraživačko pitanje imalo je za cilj da utvrdi da li čitaoci aktiviraju prethodno znanje kao rezultat veštine čitanja na engleskom jeziku i učestalosti čitanja neakademske tekstova na engleskom jeziku. Drugo istraživačko pitanje bilo je fokusirano na utvrđivanje da li se varijansa u izvođenju zaključaka među učesnicima može objasniti njihovom veštinom čitanja i učestalošću izloženosti tekstovima na engleskom jeziku van učionice.

U vezi sa prvim istraživačkim pitanjem, najznačajniji nalaz je da veština čitanja na engleskom jeziku ima uticaj na učestalost aktiviranja prethodnog znanja. Studenti sa razvijenijim veštinama čitanja češće koriste svoje prethodno znanje tokom procesa razumevanja teksta u poređenju sa svojim manje veštima kolegama. Međutim, učestalost izloženosti tekstovima na engleskom jeziku van učionice nije povezana sa učestalošću upotrebe ove

strategije među ispitanicima, kao ni interakcija između veštine čitanja i izloženosti.

Kako je istaknuto u pregledu literature, ako čitaoci aktiviraju znanje koje nije prikladno u datom kontekstu, razumevanje može biti značajno otežano (npr. Pressley & Woloshyn, 1995; Smith et al., 2021). Nalazi ove studije pokazuju da je prethodno znanje koje su aktivirali vešti čitaoci bilo efektivno i smisleno povezano sa temom teksta, budući da je uspostavljena jasna veza između razumevanja i korišćenja strategija. U svetlu teorijskih pretpostavki modifikovane teorije shema, čini se da su veštiji čitaoci uspešnije generisali znanje iz tekstualnih informacija aktivirajući obrasce u shemama relevantnim za temu teksta i kontinuirano nadograđivali prethodno uspostavljene asocijacije tokom celog procesa čitanja (Nassaji, 2007). Takođe je važno napomenuti da kontrolna varijabla znanja engleskog jezika nije imala statistički značajan efekat na aktiviranje prethodnog znanja. Iako su prethodne studije jasno uspostavile vezu između poznavanja stranog jezika i razumevanja (npr. Bernhardt & Kamil, 1995; Carrell, 1991; Chan, 2003; Salmani-Nodoushan, 2003), u kontekstu ovog istraživanja, odsustvo statistički značajnog rezultata navodi na zaključak da je aktiviranje odgovarajućih shema i njihova efikasna upotreba značajnije i fundamentalnije povezana sa razumevanjem, pre nego sa znanjem stranog jezika. Drugim rečima, upotreba prethodnog znanja je samo indirektno povezana sa znanjem stranog jezika, preko posredničkog faktora veštine čitanja na stranom jeziku.

Najvažniji rezultat u vezi sa drugim istraživačkim pitanjem odnosi se na varijablu veštine čitanja na stranom jeziku koja kao faktor značajno utiče na varijansu u učestalosti izvođenja zaključaka među ispitanicima. Rezultati pokazuju da veštiji čitaoci češće donose zaključke na osnovu informacija koje su eksplicitno ili implicitno navedene u tekstu, u poređenju sa manje veštim čitaocima na engleskom jeziku. Najvažnija implikacija ovog rezultata jeste da ograničene veštine čitanja, koje mogu uključivati i ograničeno metakognitivno znanje o organizacionim obrascima strukture teksta i metakognitivnim procesima specifičnim za kontekst, kako je objašnjeno u pregledu literature (Grabe, 2009), ne samo da ograničavaju čitaoce u donošenju tačnih zaključaka, već ih i odvrćaju od pokušaja da ih uopšte

donesu. Dodatnu podršku za ovaj zaključak pruža odsustvo statistički značajnih rezultata u vezi sa učestalošću čitanja neakademske tekstove na engleskom jeziku van učionice. Naime, iako studenti u proseku često čitaju tekstove na engleskom jeziku (prosečna vrednost = 3,58, što spada u kategoriju visoke učestalosti prema Oxford & Burry-Stock, 1995), čini se da ne prenose svoje opšte veštine čitanja na engleskom jeziku na akademske zadatke čitanja. Budući da pravilna upotreba zaključivanja zahteva metakognitivno razumevanje situacije, zadatka i cilja čitanja (Grabe, 2009), studenti ili nisu svesni ovog kognitivnog procesa kao strategije koja olakšava razumevanje, ili nisu vešti u njenoj primeni, što objašnjava zašto je ne koriste. S druge strane, u vezi sa znanjem engleskog jezika, rezultati pokazuju značajan efekat na učestalost zaključivanja, potvrđujući zaključke prethodno sprovedenih studija, koje su pokazale da učenici sa višim nivoom znanja uspešnije donose tačne i logične zaključke iz konteksta (Bengeleil & Paribakht, 2004; Prior et al., 2014).

4.6. ZAKLJUČAK

Ovo poglavlje istražilo je načine na koje razvijene veštine čitanja na stranom jeziku, zajedno sa sklonostima čitalaca prema čitanju tekstova na stranom jeziku van akademskog konteksta, mogu biti povezane sa učestalošću aktiviranja njihovog prethodnog znanja tokom čitanja akademskih tekstova i donošenja zaključaka na osnovu informacija iz tekstova na engleskom jeziku. Nalazi upućuju na zaključak da vešti čitaoci češće koriste obe strategije vođene mentalnim shemama u poređenju sa manje veštima čitaocima. Stoga, veština čitanja na stranom jeziku predstavlja ključni faktor u efikasnosti procesa koji uključuje preuzimanje prethodnih relevantnih informacija i njihovo korišćenje za unapređenje modela teksta i/ili situacionog modela koji čitalac formira. Ova veština, takođe, deluje kao posrednik između drugih veština direktno ili indirektno povezanih sa razumevanjem, uključujući znanje stranog jezika.

Takođe je važan rezultat koji pokazuje da se učestalost čitanja tekstova na engleskom jeziku van učionice ne može povezati sa varijacijama u upotrebi strategija, što upućuje na nedostatak transfera veština između

čitanja u različite svrhe. U tome, verovatno, leži najvažnija implikacija rezultata ovog istraživanja. Iako čitanje u različite svrhe nameće različite kognitivne zahteve čitaocu (Grabe, 2009), obe strategije vođene mentalnim shemama istražene u ovom radu prisutne su u gotovo svakom procesu čitanja, bez obzira na njegovu svrhu. Na primer, kada čitamo radi zabave, biramo tekst na osnovu teme koje nas zanimaju, a koje, zauzvrat, zavise od našeg prethodnog znanja i iskustava. U tom smislu, odgovarajuća shema se automatski aktivira, pri čemu se više koncepata u memorijskim strukturama istovremeno aktiviraju kao jedinstvena jedinica, a aktivacija jednog elementa izaziva aktivaciju drugih (van der Broek, Young, Tzeng & Linderholm, 1999: 89). Isto bi trebalo da se prenese i na akademske zadatke čitanja, tako da student, kada dobije zadatak da pročita pasus, odmah aktivira odgovarajuće sheme i donosi zaključke o sadržaju pre i tokom čitanja. Nastava čitanja koja uzima u obzir aktivnu ulogu koju čitalac ima u konstrukciji značenja i znanja iz teksta, kako sugerišu teoretičari shema, oslanjajući se na empirijski testirane kombinacije strategija (npr. *Collaborative Strategic Reading* – Klingner, Vaughn & Schumm, 1998; *Concept Oriented Reading Instruction* – Guthrie, McRae & Klauda, 2007), može olakšati čitaocu da osvesti ove procese razmišljanja i, nakon dovoljno vežbe, možda čak počne automatski da ih koristi.

5. ISTRAŽIVANJE VEŠTINE OBRADJE TEKSTA NA ENGLESKOM JEZIKU KAO STRANOM: POREĐENJE EKSPLICITNIH I INFERENCIJALNIH ZADATAKA RAZUMEVANJA¹⁰

5.1. UVOD

Razvijanje veštine akademskog čitanja na engleskom jeziku postalo je ključno u savremenom visokoobrazovnom okruženju, gde se engleski koristi kao dominantni jezik naučne komunikacije i obrazovanja. Za studente koji uče engleski kao strani jezik, čitanje akademskih tekstova ne predstavlja samo jezički izazov, već i složen kognitivni zadatak koji zahteva efikasnu obradu različitih nivoa informacija.

Razumevanje teksta uključuje ne samo prepoznavanje i interpretaciju doslovnih podataka, već i povezivanje šireg značenja kroz procese kao što su donošenje zaključaka, predviđanje i razumevanje implikacija. Uprkos velikoj pažnji posvećenoj značaju čitanja na stranom jeziku, ostaje pitanje u kojoj meri su jezička kompetencija i veštine čitanja značajni prediktori uspešnosti čitalaca u razumevanju različitih tipova informacija u tekstu.

Cilj ovog poglavlja jeste da ispita da li jezička i veština čitanja mogu da predvide koliko će čitaoci biti uspešni pri rešavanju testova razumevanja pročitnog teksta, pogotovo uzimajući u obzir zadatke koji ispituju razumevanje lokalnih informacija (koje su eksplicitno navedene u tekstu) i globalnih informacija (koje zahtevaju integraciju i interpretaciju na višem nivou). Ovo poglavlje doprinosi razumevanju procesa obrade teksta kod čitalaca koji čitaju na stranom jeziku, ističući važnost razvoja strategija za efikasno čitanje u akademskom kontekstu.

¹⁰ Ovo poglavlje predstavlja prerađenu verziju rada „Investigating text-processing skills of EFL students: A comparison of explicit and inferential comprehension items“ koji je 2020. godine objavljen u časopisu *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 45(5), 163-180.

5.2. RAZUMEVANJE TEKSTA

Razumevanje procesa čitanja na stranom jeziku često se oslanja na modele razvijene prilikom čitanja na maternjem jeziku. Ova praksa proizilazi iz činjenice da su istraživanja čitanja na maternjem jeziku, posebno na engleskom, daleko brojnija i pružaju bogatije praktične smernice za nastavu. Međutim, u poslednjoj deceniji, sve veća pažnja posvećena je specifičnostima čitanja na stranom jeziku, što je dovelo do razvoja modela prilagođenih ovom kontekstu (Grabe, 2009; Nassaji, 2014). Jedan od značajnih doprinosa nalazimo u modelu interaktivne obrade teksta pri čitanju na stranom jeziku, koji naglašava dinamičku interakciju između čitaočevog predznanja, jezičkih veština i strategija čitanja (Koda, 2004; Alptekin, 2006). Ovaj model sugerise da uspešno razumevanje teksta na stranom jeziku zavisi od sposobnosti čitaoca da integriše različite izvore informacija, uključujući leksičko znanje, sintaksu i pragmatičko razumevanje. Istraživanja su pokazala da čitaoci sa razvijenijim veštinama na maternjem jeziku mogu efikasnije primeniti ove strategije prilikom čitanja na stranom jeziku, što ukazuje na transfer veština između čitanja na maternjem i na stranom jeziku (Jeon & Yamashita, 2014). Pored toga, istraživanja su istakla važnost metakognitivnih strategija prilikom čitanja na stranom jeziku. Metakognitivna svest, odnosno sposobnost čitaoca da planira, prati i procenjuje sopstveni proces čitanja, pokazala su se kao ključni faktor u postizanju boljeg razumevanja teksta na stranom jeziku (Zhang & Seepho, 2013; Oxford, 2017). Učenici koji aktivno koriste metakognitivne strategije, poput postavljanja ciljeva pre čitanja ili samoprovere tokom čitanja, postižu bolje rezultate u razumevanju složenih tekstova. Takođe, uloga kulturološkog konteksta postala je predmet intenzivnijeg proučavanja. Razumevanje kulturoloških referenci i normi inherentnih tekstu na stranom jeziku može značajno uticati na sposobnost čitaoca da interpretira i proceni informacije (Pulido, 2004; Erten & Razi, 2009). Nedostatak kulturološkog znanja može dovesti do pogrešnog tumačenja ili nepotpunog razumevanja teksta, što naglašava potrebu za integracijom elemenata kulture u nastavu stranog jezika. U svetlu ovih saznanja, nastava čitanja na stranom jeziku treba da se udalji od

jednostavnog prenošenja modela čitanja na maternjem jeziku i da se fokusira na specifične izazove sa kojima se suočavaju čitaoci prilikom čitanja na stranom jeziku. To podrazumeva razvoj prilagođenih strategija koje uzimaju u obzir jezičke, kognitivne i kulturne faktore specifične za učenje stranog jezika. Implementacija ovakvih pristupa može doprineti efikasnijem razvoju veština čitanja i dubljem razumevanju tekstova na stranom jeziku. Iako su modeli čitanja na maternjem jeziku pružili dragocen okvir za razumevanje procesa čitanja, neophodno je prepoznati i adresirati jedinstvene aspekte čitanja na stranom jeziku. Dalja istraživanja i razvoj modela specifičnih za čitanje na stranom jeziku od suštinskog su značaja za unapređenje nastave i postizanje boljih obrazovnih ishoda u ovom domenu.

Oslanjajući se na Rumelhartov model (Rumelhart, 1977), koji čitanje opisuje kao „obrazac [...] sintetizovan na osnovu informacija istovremeno pruženih iz nekoliko izvora znanja (npr. izdvajanje karakteristika, ortografsko znanje, leksičko znanje, sintaktičko znanje, semantičko znanje)”¹¹ (Stanovich, 1980: 35), Stanovič (Stanovich, 1980) predlaže svoj interaktivno-kompenzatorni model uvodeći pojam kompenzacije. Konkretno, Stanovič se oslanja na raniji psiholingvistički model čitanja koji je predložio Kodi (Coady, 1979), koji je prvi uveo termin kompenzacije, navodeći da se „slabosti u jednoj oblasti mogu prevazići snagama u drugoj”¹² (Coady, 1979: 11) i objašnjava kako se procesiranje odozgo nadole može koristiti za kompenzaciju nedostataka u veštinama procesiranja odozdo nagore. Povezivanjem interakcije i kompenzacije u procesu čitanja, Stanovič objašnjava mehanizme koji stoje iza čitanja kako kod uspešnih, tako i kod manje uspešnih čitalaca. Na primer, manje uspešan čitalac koji ne razume značenje određene reči, ali dobro poznaje temu teksta, može nadoknaditi nedovoljno jezičko znanje oslanjajući se na svoje prethodno znanje. S druge strane, uspešan čitalac, koji je manje upoznat sa tematikom i sadržajem teksta, može nadoknaditi potencijalne slabosti u razumevanju

¹¹ “a pattern [...] synthesized based on information provided simultaneously from several knowledge sources (e.g., feature extraction, orthographic knowledge, lexical knowledge, syntactic knowledge, semantic knowledge”

¹² “weaknesses in one area can be overcome by strength in another”

koristeći svoje veštine dekodiranja. Jedna od slabosti interaktivno-kompenzatornog modela leži u činjenici da svaki čitalac potencijalno može postići razumevanje teksta kompenzovanjem svojih slabosti. Kao rezultat toga, iako postoje brojne potvrde modela u vidu rezultata prethodnih istraživanja, on ipak ima slabu prediktivnu moć (Samuel & Kamil, 2002; Urquhart & Weir, 1998). Ovaj model, iako značajan u osvetljavanju procesa čitanja, otvara pitanja o tome kako efikasnije integrisati raznovrsne izvore znanja u nastavi čitanja kako bi se prevazišla ograničenja njegove prediktivne moći.

Kalifa i Vir (Khalifa & Weir, 2009) predlažu sveobuhvatan model kognitivne obrade čitanja koji objašnjava stvarne zadatke čitanja, često istraživane u naučnim radovima i kontekstu učionice. Ovaj model uzima u obzir uticaje varijabli konteksta (uključujući semantičke i sintaksičke karakteristike tekstova, njihovu strukturu i organizaciju, kao i svrhu testa), kao i karakteristike čitalaca (fiziološka i psihološka stanja, njihovo prethodno iskustvo sa čitanjem) na unutrašnje procese čitanja (Lim, 2017). Unutrašnji procesi čitanja obuhvataju izvršne procese (pristup leksikonu, parsiranje, donošenje zaključaka, sintetisanje), kognitivne resurse (jezičko znanje) i praćenje postavljenih ciljeva i prekida u razumevanju (Lim, 2017). Prema ovom modelu, čitanje se može odvijati na lokalnom ili globalnom nivou i može biti pažljivo ili ubrzano (Khalifa & Weir, 2009). Lokalno razumevanje dešava se na nivou dekodiranja (prepoznavanje reči, pristup leksikonu, sintaktičko parsiranje) i uspostavljanja značenja na nivou propozicija (Khalifa & Weir, 2009: 45). Nasuprot tome, globalno razumevanje uključuje razumevanje glavnih ideja celokupnog teksta i prepoznavanje njegove strukture. Pažljivo čitanje podrazumeva „sporo, pažljivo, linearno i postepeno čitanje radi razumevanja“¹³ (Khalifa & Weir, 2009: 46), čiji je cilj postizanje potpunog značenja iz datog teksta. Važno je napomenuti, kako Lim (2017) ističe, da je pažljivo čitanje osnovni tip čitanja koji većina teorija čitanja i studija praćenja pokreta očiju istražuje. „Ubrzano čitanje, s druge strane, odnosi se na brzo, selektivno i efikasno

¹³ “slow, careful, linear, and incremental reading for comprehension”

čitanje radi pronalaženja specifičnih informacija¹⁴ (Lim, 2017: 484). Ovaj model pruža sveobuhvatno razumevanje različitih nivoa i tipova čitanja, naglašavajući važnost kontekstualnih i čitalačkih karakteristika za uspešno razumevanje teksta.

U pogledu razvoja našeg razumevanja procesa čitanja putem empirijskih istraživanja, model Kalife i Vira posebno je vredan jer operacionalizuje kognitivne procese u čitanju u smislu hijerarhijski organizovanih nivoa složenosti. Zadaci koji zahtevaju niži nivo kognitivne obrade uključuju prepoznavanje reči, pronalaženje sinonima i odgovarajuće vrste reči, gramatičke i sintaksičke zadatke (korišćenje gramatičkog znanja za razjašnjavanje značenja ili identifikaciju odgovora) i razumevanje propozicionog značenja (korišćenje znanja o leksici i gramatici za razumevanje značenja rečenice) (Khalifa, & Weir, 2009). Zadaci koji zahtevaju aktivaciju kognitivnih procesa višeg reda uključuju donošenje zaključaka, izgradnju mentalnog modela i razumevanje funkcije teksta (njegove strukture i svrhe) (Khalifa, & Weir, 2009). Model dalje prepoznaje različite tipove razumevanja u čitanju uzimajući u obzir činjenicu da čitaoci mogu koristiti različite kognitivne procese ili njihove kombinacije, u zavisnosti od svrhe čitanja (Kong, 2019). Oslanjajući se na radove autora poput Karvera (Carver, 1997), Goldmana (Goldman, 1997), Enrajta i saradnika (Enrighta et al., 2000) i Perfetija (Perfetti, 1997), Grejb (Grabe 2009: 7–9) identifikuje šest različitih svrha čitanja koje aktiviraju različite procese čitanja: (1) traženje informacija, (2) učenje, (3) integraciju informacija, (4) evaluaciju, kritiku i korišćenje informacija, (5) brzo razumevanje i (6) opšte razumevanje. U okviru kognitivnog modela obrade Kalife i Vira (Khalifa & Weir, 2009), metakognitivne aktivnosti, poput postavljanja ciljeva i praćenja ciljeva, ključne su za određivanje tipova i nivoa čitanja, a samim tim i relativne važnosti povezanih mentalnih procesa (Lim, 2017). Ovaj model doprinosi boljem razumevanju čitanja kao višedimenzionalnog procesa, ističući kako se različiti kognitivni i metakognitivni procesi aktiviraju u zavisnosti od zadatka i ciljeva čitanja.

¹⁴ “Expeditious reading, however, refers to quick, selective, and efficient reading to locate specific information”

5.2.1. Razumevanje teksta na stranom jeziku

Kada se govori o razumevanju teksta u kontekstu upotrebe stranog jezika, tokom devedesetih godina dvadesetog veka formulisano je novo istraživačko pitanje koje se odnosi na razvoj i sticanje veština čitanja na stranom jeziku: Da li se u korenu problematike čitanja na stranom jeziku nalazi poznavanje stranog jezika ili je to pak pitanje razvoja veština čitanja? Ovo pitanje rezultiralo je dvostrukim pristupom u analizi procesa čitanja.

Prema hipotezi jezičkog praga, prekidi u razumevanju teksta i niski rezultati na zadacima čitanja prvenstveno se pripisuju nižem nivou jezičkog razvoja na stranom jeziku (Alderson, 1984). Ako čitalac nema dovoljno razvijene veštine u obradi vokabulara i sintakse stranog jezika, dolazi do povećanog kognitivnog opterećenja kod procesa dekodiranja, sintaksičke i semantičke obrade značenja, što ostavlja manje kognitivnih resursa na raspolaganju za procese višeg reda koji su neophodni za holističko razumevanje pročitaneog teksta. „Ograničena kontrola nad jezikom dovodi do prekida u sistemu čitanja i prisiljava dobrog čitaoca da posegne za strategijama koje bi koristio slab čitalac”¹⁵ (Clarke, 1988: 120). Dakle, čitalac mora dostići određeni nivo znanja stranog jezika kako bi bio sposoban da čita na tom jeziku. Hipoteza dalje uvodi koncept jezičkog praga, koji predstavlja metaforičku liniju koju čitalac mora preći kako bi uspešno preneo veštine razvijene čitanjem tekstova na maternjem jeziku na situacije čitanja na stranom jeziku. Međutim, hipoteza takođe tvrdi da nužno ne dolazi do ovog transfera veština. Ova teorija pruža okvir za razumevanje načina na koji ograničenja u jezičkim veštinama mogu uticati na sposobnost čitanja na stranom jeziku i naglašava potrebu za razvojem jezika kao osnovnog preduslova za uspešno razumevanje stranih tekstova.

S druge strane, prema hipotezi jezičke međuzavisnosti, „uspeh u čitanju na drugom jeziku u velikoj meri zavisi od veština čitanja razvijenih

¹⁵ “Limited control over the language short circuits the good reader’s system causing him/her to revert to poor reader strategies”

na maternjem jeziku“¹⁶ (Bernhardt & Kamil, 1995: 17). Veštine čitanja razvijene tokom čitanja na maternjem jeziku mogu se preneti na čitanje na stranom jeziku, uglavnom zato što su veštine čitanja međusobno povezane i suštinski jednake. To znači da čitalac, koji je razvio određenu veštinu čitanja na maternjem jeziku, ne mora ponovo da uči istu tu veštinu kada počne da čita na stranom jeziku. Blok (Block 1992: 322) dodatno ističe da, budući da čitaoci koriste već stečene veštine prilikom čitanja na stranom jeziku, određeni aspekti procesa čitanja lako se prenose sa jednog jezika na drugi. Ovo je posebno moguće zato što su veštine čitanja pod uticajem kako znanja stranog jezika, tako i opšte veštine čitanja koja nije povezana ni sa jednim određenim jezikom. Konkretno, znanje stranog jezika utiče na procese nižeg reda, kao što su razumevanje sintaksičkih i semantičkih informacija, formiranje mikrostrukture i modela teksta. S druge strane, nezavisna veština čitanja ima uticaj na formiranje situacionog modela teksta i aktivna je tokom kognitivnih procesa višeg reda. Ova hipoteza naglašava važnost razvijenih veština čitanja na maternjem jeziku kao temelja za uspešno čitanje na stranom jeziku i ukazuje na to da je veza između jezika i čitanja dvosmerna, ali ne i nužno zavisna isključivo od jezičkog razvoja. Ovi uvidi pružaju važne smernice za razvoj nastavnih strategija koje se oslanjaju na transfer veština između jezika.

Bernhardt (Bernhardt, 2011) pruža sveobuhvatan pregled istraživanja koja su se tokom godina bavila gorepomenutim istraživačkim pitanjem, analizirajući ga u različitim jezicima (španski, francuski, engleski i turski, između ostalih) i kod učesnika različitih uzrasta (deca, adolescenti i odrasli). U većini slučajeva, autori dolaze do sličnog zaključka – veština čitanja na maternjem jeziku, uključujući opštu pismenost koja nije povezana s konkretnim jezikom, predstavlja značajan prediktivni faktor za razvoj veština čitanja na stranom jeziku, pri čemu je do dvadeset procenata razumevanja povezano s maternjim jezikom. Pismenost na maternjem jeziku obuhvata složen skup varijabli, uključujući specifične načine na koje maternji jezik kodira propozicije, strukturu teksta, svrhu čitanja, stavove

¹⁶ “reading performance in a second language is largely shared with reading ability in a first language”

čitalaca prema čitanju itd. Nivo pismenosti čitaoca od velikog je značaja za određivanje njegovih mogućnosti u čitanju na stranom jeziku. Čitaoci koji imaju poteškoće u čitanju na maternjem jeziku verovatno će imati slične poteškoće pri čitanju na stranom jeziku. S druge strane, znanja i veštine čitanja stečene na maternjem jeziku neće morati da se ponovo stiču pri učenju čitanja na stranom jeziku. Dalja istraživanja pokazala su da znanje stranog jezika doprinosi razvoju veština čitanja do trideset procenata. Ovo uključuje poznavanje gramatike i vokabulara, sličnosti i razlike između maternjeg i stranog jezika, kao i vrednost koju osoba pridaje čitanju. Na taj način može se objasniti čak pedeset procenata procesa razvoja veština čitanja na stranom jeziku. Konačno, neobjašnjena varijansa u modelu čitanja na stranom jeziku pretpostavlja se da uključuje sve individualne faktore pomoću kojih čitalac komunicira s tekstom, uključujući kognitivne procese višeg reda, poput formiranja situacionog modela, izvršne kontrole i strateške obrade. Najvažniji doprinos ovog modela jeste to što konsoliduje koncept jezičkog praga i jezičke međuzavisnosti, naglašavajući da su i jezičke kompetencije i procesi pismenosti uključeni u razumevanje teksta (Bernhardt, 2011).

Ono što ostaje bez odgovora jeste kako se komponente modela koji je predložila Bernhard (Bernhardt 2011), odnosno jezička kompetencija i pismenost, međusobno prepliću s različitim svrhama čitanja koje aktiviraju kognitivne procese nižeg ili višeg reda, kako su to predstavili Kalifa i Vir (Khalifa & Weir, 2009). Shodno tome, cilj ovog rada je da istraži da li znanje engleskog jezika, u kombinaciji s razvijenim veštinama čitanja, može objasniti razumevanje akademskih tekstova na engleskom jeziku na lokalnom i globalnom nivou.

5.3. METODOLOGIJA

Središnje pitanje u ovom istraživanju jeste da li se učesnici iz dve različite grupe po nivou jezičke veštine razlikuju u rezultatima na zadacima čitanja sa razumevanjem koji ispituju dve veštine čitanja: (1) identifikovanje činjeničnih informacija i (2) donošenje zaključaka i pravljenje inferencija. Dve nulte hipoteze formulisane su na sledeći način:

H0(1) – Veština čitanja na engleskom jeziku, znanje engleskog jezika i interakcija između ovih faktora nemaju značajan uticaj na rezultate na zadacima čitanja koji ispituju eksplicitne/lokalne informacije.

H0(2) – Veština čitanja na engleskom jeziku, znanje engleskog jezika i interakcija između ovih faktora nemaju značajan uticaj na rezultate na zadacima čitanja koji ispituju inferencijalne/globalne informacije.

5.3.1. Ispitanici

Ukupno 38 studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, koji su pohađali kurs engleskog jezika kao fakultetsku obavezu, učestvovalo je u istraživanju opisanom u ovom poglavlju. Uzorak studenata uključivao je i muške (N=13) i ženske studente (N=25) uzrasta između 18 i 22 godine. S obzirom na kriterijum godine studija, učesnici su bili studenti prve godine (N=18) i druge godine (N=20) studija.

Pored toga, svi učesnici su smešteni na nivo B2 Zajedničkog evropskog okvira za jezike na osnovu rezultata plejsment testa (Oxford University Press/University of Cambridge/Association of Language Testers in Europe, 2001) koji su polagali na početku akademske godine.

5.3.2. Instrument

Podaci su prikupljeni pomoću testa TOEFL IBT (ETS, 2009) i plejsment testa (Oxford University Press/University of Cambridge/Association of Language Testers in Europe, 2001). Za potrebe ovog istraživanja, test TOEFL IBT obuhvatao je samo deo za čitanje, čiji je cilj bio procena sposobnosti studenata da razumeju akademske tekstove na engleskom jeziku (Cohen & Upton, 2006: 104–106). Konkretno, deo TOEFL testa koji procenjuje veštine čitanja na engleskom kao stranom jeziku osmišljen je tako da replicira vrste zadataka sa kojima se studenti suočavaju prilikom čitanja u akademskom kontekstu (Jamieson, Jones, Kirsch, Mosenthal & Taylor, 1999: 11).

Da bi se prikupili podaci o zavisnim varijablama, uključene su sledeće dve grupe pitanja:

- Lokalni/eksplicitni zadaci – ova grupa je obuhvatala pitanja koja su testirala sposobnost studenata da:
 - (1) pronađu činjenične informacije koje su eksplicitno navedene u tekstu,
 - (2) prepoznaju razliku između informacija koje su tačne i onih koje nisu tačne ili nisu uključene u tekst, i
 - (3) identifikuju značenja pojedinih reči ili fraza koje se nalaze u tekstu.
- Globalni/inferencijalni zadaci – ova grupa obuhvatala je tri tipa pitanja:
 - (1) pitanja za izvođenje zaključaka, koja su testirala sposobnost studenata da donesu zaključke o informacijama koje su implicirane, ali nisu eksplicitno navedene u tekstu,
 - (2) pitanja za umetanje rečenica, u kojima je data nova rečenica, a od studenata je traženo da je smeste u tekst na mesto gde bi se najbolje uklopila, i
 - (3) pitanja sumiranja, koja su od studenata tražila da identifikuju glavne ideje iz teksta i razlikuju ih od sporednih ideja ili ideja koje nisu bile predstavljene u tekstu.

Za svako pitanje studenti su morali da odaberu najbolji odgovor među četiri ponuđene opcije. Ukupan broj pitanja koja su ispitala lokalne informacije bio je osam (sa mogućim maksimalnim rezultatom od 8 poena), dok je bilo pet pitanja koja su ispitala globalne informacije (sa maksimalnim mogućim rezultatom od 5 poena).

5.3.3. *Varijable*

Nezavisne varijable u istraživanju uključile su veštinu čitanja na engleskom jeziku, koja je operacionalizovana putem ukupnog broja bodova koje su studenti ostvarili na testu razumevanja teksta. Kontrolnu varijablu u istraživanju činilo je znanje engleskog jezika, koje je predstavljena rezultatom na plejsment testu.

Zavisne varijable uključile su lokalna pitanja (činjenična pitanja, negativna činjenična pitanja i pitanja znanja leksike) i globalna pitanja (pitanja koja su ispitala izvođenje zaključaka, ubacivanje teksta i sumiranje).

5.3.4. Procedura

Istraživanje je sprovedeno na početku akademske godine. Studenti su završili test razumevanja pročitnog teksta (TOEFL IBT – ETS, 2009) i plejsment test (Quick Pen and Paper Test Oxford University Press/University of Cambridge/Association of Language Testers in Europe, 2001) tokom jedne sesije u trajanju od 90 minuta. Za svakog studenta su izračunati prosečni rezultati, medijalne vrednosti i standardne devijacije za obe mere. Medijane rezultata su potom korišćene kao granična vrednost za razdvajanje studenata u grupe visokog i niskog nivoa jezičke veštine za obe mere.

Dobijene grupe su upoređene pomoću analize varijanse sa faktorijalnim dizajnom za nezavisne grupe (faktorska ANOVA). Primenom ovog statističkog testa moguće je odgovoriti na pitanja o razlikama u srednjim vrednostima između populacija definisanih svakim od faktora, kao i utvrditi da li su efekti svakog faktora aditivni, tj. da li postoji interakcija između faktora (Landau & Everitt, 2004).

Podaci su obrađeni korišćenjem statističkog softvera SPSS verzije 20.0.

5.4. REZULTATI

Rezultati deskriptivnih statističkih testova za zavisne i nezavisne varijable prikazani su u Tabeli 5.1.

Varijabla	AS	SD	Medijana	Asimetrija	Kurtoza
Znanje engleskog jezika	40,53	6,03	41	0,017	-0,375
Veština čitanja	9,04	1,96	9	-0,596	0,463
EksPLICITNI zadaci	5,88	1,56	6	-0,728	1,103
Inferencijalni zadaci	3,16	0,82	3	-0,628	-0,330

Tabela 5.1: Deskriptivni statistički rezultati

Prosečna vrednost Znanja engleskog jezika je 4,53, sa malim odstupanjem od normalne distribucije (asimetrija = 0,017, kurtoza = -0,375), što ukazuje na simetričnu distribuciju rezultata. Kada je u pitanju veština čitanja, prosečna vrednost je 9,04, a distribucija je blago negativno asimetrična (asimetrija = -0.596), sa koncentrisanim rezultatima (kurtoza = 0,463). Kod eksplicitnih zadataka studenti su u proseku ostvarili 5,88 bodova, sa blago negativnom asimetrijom i nešto oštrijom distribucijom (asimetrija = -0,728, kurtoza = 1,103). Prosečna vrednost inferencijalnih zadataka je 3,16, distribucija je blago negativno asimetrična (asimetrija = -0,628), ali prihvatljivo ravna (kurtoza = -0,330). Distribucije svih varijabli su približno normalne, što omogućava dalju primenu parametrijskih statističkih testova za analizu razlika između grupa.

U nastavku su sprovedene dve faktorijske analize varijanse kako bi se uporedili glavni efekti veštine čitanja, znanja engleskog jezika i interakcije između veštine čitanja i znanja engleskog jezika na rezultate studenata na zadacima čitanja sa razumevanjem lokalnih i globalnih informacija. Veština čitanja i znanje engleskog jezika obuhvatali su dva nivoa (studenti sa visokim i niskim rezultatima) (Tabela 5.2).

Kategorija	Nivo	Broj učesnika (N)
Znanje engleskog jezika	Nisko	20
	Visoko	18
Veština čitanja	Niska	20
	Visoka	18

Tabela 5.2: Međugrupni faktori

Unakrsni prikaz srednjih vrednosti i standardnih devijacija za rezultate studenata na lokalnim i globalnim zadacima prikazan je u Tabeli 5.3. Na lokalnim zadacima, gde je maksimalan mogući rezultat bio 8, najniža srednja vrednost zabeležena je kod studenata koji pripadaju i poduzorku sa niskim nivoom znanja engleskog jezika i poduzorku sa niskom sposobnošću čitanja, dok je najviša srednja vrednost zabeležena kod studenata koji pripadaju poduzorcima sa visokim nivoom za oba faktora.

S druge strane, na globalnim zadacima, gde je maksimalan mogući rezultat bio 5, najniži rezultat zabeležen je kod studenata iz poduzorka sa

visokim nivoom znanja engleskog jezika, ali sa niskom sposobnošću čitanja, dok je najviša srednja vrednost ostala u istoj grupi kao i kod lokalnih zadataka (visoko znanje engleskog jezika i visoka sposobnost čitanja).

Sveukupno, rezultati ukazuju na to da su srednje vrednosti na oba tipa pitanja za razumevanje niže kod grupe studenata sa niskom sposobnošću čitanja.

Veština čitanja	Znanje engleskog jezika	Lokalni zadaci		Globalni zadaci	
		AS	SD	AS	SD
Niska	Nisko	4,31	1,32	2,88	0,96
	Visoko	5,86	0,69	2,57	0,73
	Ukupno	4,85	1,35	2,78	0,88
Visoka	Nisko	6,86	0,69	3,29	0,70
	Visoko	7,18	0,98	3,73	0,41
	Ukupno	7,06	0,87	3,56	0,57
Ukupno	Nisko	5,20	1,67	3,03	0,88
	Visoko	6,67	1,08	3,28	0,79
	Ukupno	5,89	1,59	3,14	0,84

Tabela 5.3: Unakrsno poređenje nezavisnih i zavisnih varijabli

Kako bi se testirala značajnost efekata nezavisnih varijabli na rezultate studenata iz veštine čitanja, sprovedena je dvosmerna analiza varijanse za obe zavisne varijable. Na osnovu raspodele učesnika prikazane u Tabeli 5.2, jasno je da je faktorijalni dizajn bio neuravnotežen. Stoga je u SPSS-u izabrana opcija Tip III za određivanje suma kvadrata, što neki autori preporučuju kao način za ublažavanje potencijalnih efekata neuravnoteženih veličina uzoraka (Maxwell & Delaney, 1990).

Rezultati analize efekata između ispitanika za zavisnu varijablu lokalni zadaci pokazali su značajan glavni efekat faktora znanje engleskog jezika ($F(1, 37) = 7,290, p < .05, \eta_p^2 = ,17$), što znači da prosečni rezultati na eksplicitnim zadacima variraju između studenata sa visokim i niskim rezultatima iz znanja engleskog jezika (Tabela 5.4). Takođe, zabeležen je značajan glavni efekat faktora veštine čitanja ($F(1, 37) = 31,150, p < ,001$,

$\eta_p^2 = ,48$), što ukazuje na to da prosečni rezultati na lokalnim zadacima značajno variraju između učesnika sa visokim i niskim rezultatima u čitanju. Statistički nije pronađena interakcija između veštine čitanja i znanja engleskog jezika, što znači da efekat razvijene veštine čitanja na rezultate studenata na zadacima koji ispituju eksplicitne informacije iz teksta ne zavisi značajno od nivoa znanja engleskog jezika. Veličine efekata za oba glavna efekta, prikazanih kroz parcijalni eta-kvadrat (η_p^2), smatraju se velikim (Cohen, 1988). Prilagođeni ANOVA model objašnjava 61,4% varijanse u rezultatima na eksplicitnim zadacima. U istraživanjima u oblasti humanističkih nauka, ovo se generalno smatra visokom vrednošću (Levine & Hullett, 2002), što ukazuje na snažne odnose između prediktorskih faktora i rezultata na lokalnim zadacima.

Izvor varijacije	Suma kvadrata	Sredina kvadrata	F	p	η_p^2	Snaga testa (b)
Znanje engleskog jezika	7,744	7,744	7,290	0,011	0,177	0,746
Veština čitanja	33,092	33,092	31,150	0,001	0,478	1,000
Znanje engleskog *	3,307	3,307	3,113	0,087	0,084	0,403
Ukupno korigovano	93,579					

Napomene:
a. $R^2 = 0,614$ (Prilagođeno $R^2 = 0,580$)
b. Izračunato uz alfa = 0,05

Tabela 5.4: Testovi efekata između ispitanika za lokalne zadatke

Dodatna parna poređenja pokazuju da studenti iz grupe sa visokom veštinom čitanja ostvaruju 1,937 poena više od studenata iz grupe sa niskom veštinom čitanja (95% interval pouzdanosti od 1,232 do 2,642 poena).

Rezultati uticaja dve nezavisne varijable (veština čitanja i znanje engleskog jezika) na rezultate studenata na globalnim zadacima (v. Tabelu 5.5) pokazuju statistički značajan efekat na nivou značajnosti od 0,01 samo za veštinu čitanja. Glavni efekat dao je vrednost od $F(1, 37) = 9,614$, $p < ,01$, $\eta_p^2 = ,22$, što ukazuje na značajnu razliku između studenata sa niskim

STRATEGIJSKA KOMPETENCIJA U ČITANJU NA STRANOM JEZIKU

rezultatima (AS = 2,73, SD = 0,17) i onih sa visokim rezultatima (AS = 3,51, SD = 0,18). Veličina efekta, prikazana kroz parcijalni eta-kvadrat (η_p^2), smatra se velikom (Cohen, 1988).

Izvor varijacije	Suma kvadrata	Sredina kvadrata	F	p	η_p^2	Snaga testa (b)
Znanje engleskog jezika	0,036	0,036	0,065	0,800	0,002	0,057
Veština čitanja	5,345	5,345	9,614	0,004	0,220	0,854
Znanje engleskog * Veština čitanja	1,256	1,256	2,259	0,142	0,062	0,309
Ukupno korigovano	25,954					

a. $R^2 = ,272$ (Prilagođeno $R^2 = ,207$)
b. Izračunato uz alfa = ,05

Tabela 5.5: Testovi efekata između ispitanika za globalne zadatke

Dodatna parna poređenja pokazuju da se procenjuje da studenti iz grupe sa visokom veštinom čitanja u proseku ostvaruju 0,778 poena više od studenata iz grupe sa niskom veštinom čitanja (95% interval pouzdanosti od 0,268 do 1,289). Ni glavni efekat znanja engleskog jezika ($F(1, 37) = 0,065$, $p > 0,05$), niti efekat interakcije ($F(1, 37) = 1,256$, $p > 0,05$) nisu bili značajni. Prilagođeni ANOVA model objašnjava 27,2% varijanse u rezultatima na inferencijalnim, odnosno globalnim zadacima.

5.5. DISKUSIJA

Cilj istraživanja predstavljenog u ovom poglavlju bio je da istraži relativne efekte dva faktora za koja se do sada pokazalo da su važna za postizanje razumevanja pročitanoog teksta na stranom jeziku, jezičke veštine i veštine čitanja, na sposobnost studenata da odgovore na pitanja koja ispituju lokalne informacije, tj. informacije koje su eksplicitno navedene u tekstu, i globalne informacije, tj. informacije koje zahtevaju od čitalaca da izvode

zaključke, prave inferencije i kreiraju tačan situacioni model teksta kao celine.

Ukupno uzevši, studenti su se razlikovali u svojoj sposobnosti da odgovore na eksplicitna i inferencijalna pitanja, pri čemu su stope uspešnosti bile veće za eksplicitna pitanja, bez obzira na nivo jezičke veštine studenata. Najmanje uspešni u odgovaranju na eksplicitna pitanja bili su studenti koji su pripadali poduzorku sa niskim nivoom znanja engleskog jezika i niskim nivoom veštine čitanja, dok su najviše rezultate postigli studenti sa visokim nivoom obe nezavisne varijable, što je bio očekivan rezultat. Do neočekivanog rezultata došlo je kod poduzorka koji je bio najmanje uspešan u odgovaranju na globalna pitanja. Zanimljivo je da su studenti iz grupe sa niskim nivoom veštine čitanja, ali visokim nivoom jezičke veštine, ostvarili najniže rezultate, što će biti detaljnije razmotreno dalje u tekstu.

Što se tiče rezultata efekata dva ispitivana faktora na rezultate studenata na eksplicitnim zadacima, jasno je da su se studenti razlikovali u sposobnosti da odgovore na pitanja na osnovu oba nivoa veštine. Rezultati ukazuju da su zadaci koji su od čitalaca zahtevali da identifikuju navedene činjenice i prepoznaju važne detalje koji su eksplicitno navedeni u tekstu i, uz pomoć različitih stilskih sredstava, označeni kao važni, direktno povezani kako sa znanjem stranog jezika čitalaca, tako i sa nivoom razvijenosti njihove veštine čitanja. Sveukupno, studenti iz grupe sa niskim nivoom veštine čitanja bili su manje uspešni od onih iz grupe sa visokim nivoom veštine čitanja, bez obzira na nivo znanja jezika, što je dodatno potvrđeno većom veličinom efekta ovog faktora u poređenju sa varijablom znanja jezika. Ovo otkriće takođe znači da, iako znanje stranog jezika ima ulogu u tačnom odgovaranju na pitanja koja ispituju informacije eksplicitno navedene u tekstu ili koja se fokusiraju na razumevanje značenja reči i fraza, opšte veštine čitanja imaju veći uticaj. Ovo predstavlja samo delimičnu potvrdu relativnog doprinosa svakog faktora prema hipotetizovanom modelu razumevanja pročitnog na stranom jeziku autorke Bernhard (Bernhardt, 2011), prema kojem znanje stranog jezika objašnjava veći deo varijacije u veštinama čitanja nego pismenost.

Kada se osvrnemo na rezultate koji ispituju uspeh studenata na globalnim pitanjima, otkriveno je da se jedini značajan efekat može pripisati

veštini čitanja, pri čemu je poduzorak sa visokom veštinom čitanja značajno nadmašio poduzorak sa niskom veštinom čitanja. Nisu pronađeni efekti za znanje engleskog jezika, niti za interakciju između ova dva faktora. Za moguće tumačenje ovog rezultata potrebno je osloniti se na kognitivni model procesa razumevanja pročitnog teksta Kalife i Vira (Khalifa & Weir, 2009) i njegove hijerarhijski organizovane kognitivne mehanizme aktivne tokom čitanja. Naime, da bi se tačno odgovorilo na globalne zadatke, čitaoci moraju aktivirati kognitivne procese višeg reda, uključujući izvođenje tačnih inferencija iz implicitnih tekstualnih informacija i razumevanje strukture i svrhe teksta. Iako bi razvijenije jezičko znanje svakako predstavljalo prednost u postizanju holističkog razumevanja teksta, rezultati otkrivaju da nije znanje jezika, već veština čitanja ta koja je ključna za kreiranje odgovarajućih mentalnih reprezentacija teksta. Dobri čitaoci su osetljivi na organizacionu strukturu različitih vrsta tekstova i na stilske i retoričke signale, poput kohezivnih elemenata. Drugim rečima, dobri čitaoci su sposobni da nadoknade jezičke nedostatke dok čitaju tekst na stranom jeziku oslanjajući se na svoje prethodno znanje i iskustva u čitanju kako bi izgradili tačne modele teksta i/ili situacione modele tekstualne interpretacije i preuzeli izvršnu kontrolu nad čitanjem (Grabe, 2009). S druge strane, slabiji čitaoci, koji ne uspevaju tačno da interpretiraju globalne signale u pasusima za čitanje, nisu u stanju da razvijenim jezičkim znanjem nadoknade slabosti u svojoj veštini čitanja, čime ne uspevaju da aktiviraju kognitivne procese višeg reda i pruže tačne odgovore na globalna pitanja. Ovo tumačenje takođe nudi moguće objašnjenje neočekivanog rezultata pomenutog ranije, prema kojem je podgrupa sa visokim znanjem jezika, ali niskom veštinom čitanja, ostvarila najniže rezultate.

Sveukupno, grupa sa nižim nivoom veštine čitanja imala je više poteškoća u odgovaranju na pitanja koja zahtevaju holističko razumevanje teksta, bez obzira na njihov nivo znanja engleskog jezika, što sugerise da čitaoci sa nižim nivoom veštine obrađuju tekst koristeći strategije odozdo nagore. Ovo otkriće pruža praktičnu podršku u korist hipoteze o jezičkoj međuzavisnosti, koja predlaže da uspeh u čitanju na stranom jeziku u velikoj meri zavisi od opšte sposobnosti čitanja koja nije povezana ni sa jednim određenim jezikom. Druga istraživanja došla su do sličnog zaključka,

ukazujući na to da čitaoci koji čitaju na stranom jeziku lakše uspostavljaju lokalne veze u tekstovima (Becker, 2016; Kim & Piper, 2019), za razliku od čitalaca koji čitaju na svom prvom jeziku, a često imaju poteškoća u prepoznavanju signala kohezije, poput vezivnih elemenata i anafora (Biler, 2018; Plakans & Zeynep, 2016).

5.6. ZAKLJUČAK

Istraživanje predstavljeno u ovom poglavlju bavilo se uticajem različitih tipova znanja, odnosno znanja stranog jezika i veštine čitanja, na uspeh čitalaca na engleskom jeziku kao stranom u rešavanju zadataka koji ispituju informacije koje su eksplicitno (lokalna pitanja) ili implicitno (globalna pitanja) navedene u tekstu. Rezultati su pokazali da su se čitaoci razlikovali u sposobnosti da identifikuju činjenične informacije i izvode zaključke na osnovu navedenih informacija u zavisnosti od svoje veštine čitanja i, u manjoj meri, od ukupnog znanja stranog jezika, ali ne kao rezultat interakcije ova dva faktora. Važan zaključak odnosi se i na pitanje kompenzacije, kako je predložio Stanovič (Stanovich, 1980) i kako ga je Bernhard (Bernhardt 2011) primenila na kontekst čitanja na stranom jeziku. Naime, rezultati su otkrili da su, kada je reč o zadacima koji zahtevaju globalno razumevanje, dobri čitaoci bili u stanju da nadoknade svoje jezičke nedostatke oslanjajući se na razvijene veštine čitanja, dok slabiji čitaoci nisu bili u stanju da nadoknade manje razvijene veštine čitanja oslanjajući se na razvijeno jezičko znanje.

Ograničenja opisanog istraživanja svakako nisu malobrojna. Pored uobičajenih rizika koje se odnose na ovu vrstu istraživanja, uključujući efekte ispitanika (nedovoljna motivacija studenata za rešavanje testova veštine, i/ili uticaj njihovog trenutnog fiziološkog stanja), kao i pristrasnost testa u smislu teme teksta koja može biti poznatija nekim studentima nego drugima, glavno ograničenje odnosi se na nivo znanja engleskog jezika kod učesnika. Sasvim je moguće da bi niži nivoi, posebno početni nivo, pružili potvrdu hipoteze o jezičkom. Ovo ograničenje je posledica praktičnih razloga, budući da su studenti na ovom nivou bili jedini koji su polagali standardizovani test razumevanja pročitano kao deo svog nastavnog plana,

što je omogućilo da organizacija i sprovođenje prikupljanja podataka najmanje ometaju njihovu nastavu. Ovo ograničenje, nadamo se, ublažava činjenica da standardizovani test razumevanja pročitano, kao što je TOEFL IBT, uzima u obzir nivo jezika ispitanika i kreira zadatke čitanja prilagođene višim jezičkim zahtevima koje učenici na nivou B2 očekivano mogu da ispune.

Uprkos ograničenjima, potencijalni doprinos ovog istraživanja najjasnije se može prepoznati u praktičnim implikacijama koje proizlaze iz njegovih rezultata. Najvažnije među njima jeste što je istraživanje pokazalo da veština čitanja nije isključivo vezana za znanje jezika. Studenti mogu prevazići jezičke probleme primenom kompenzatornih strategija čitanja, poput elaboracije, korišćenja opšteg znanja o svetu i izvođenja zaključaka – a sve te strategije se mogu podučavati. U tom smislu, rad se završava preporukom nastavnicima engleskog jezika kao stranog da eksplicitno rade na metakognitivnoj svesti i strateškoj kompetenciji svojih učenika i studenata.

6. PREDIKTIVNA ULOGA STRATEGIJA ČITANJA U USPEHU NA TESTOVIMA RAZUMEVANJA TEKSTA NA ENGLISKOM JEZIKU KAO STRANOM¹⁷

6.1. UVOD

Razumevanje teksta na stranom jeziku predstavlja ključnu vještinu u akademskom kontekstu, pri čemu uspešno ovladavanje ovom vještinom zavisi od upotrebe efikasnih strategija čitanja (Grabe & Stoller, 2019). Iako strategije čitanja omogućavaju učenicima da prepoznaju ključne informacije, analiziraju tekst i razviju vještine koje vode ka dubljem razumevanju sadržaja (Oxford, 2017), pitanje toga koje strategije najviše doprinose uspehu ostaje otvoreno, naročito kada se posmatraju kroz složene zadatke poput onih na standardizovanim testovima poput TOEFL-a.

Teorijsku osnovu ovog rada predstavljaju dva teorijska okvira – Andersonov model Adaptivne kontrole razmišljanja (AKR, Anderson, 2007), koji pruža temelje za razumevanje prelaska od deklarativnog ka proceduralnom znanju tokom procesa čitanja, te Zimermanov Ciklični model samoregulacije (CMS, Zimmerman, 2008), koji rasvetljava ulogu planiranja, nadgledanja i refleksije u postizanju akademskog uspeha. Dosadašnja istraživanja ukazuju na važnost kombinacije globalnih i lokalnih strategija čitanja, kao i na metakognitivnu svest koja je prepoznata kao ključni faktor uspeha (npr. Chen et al., 2009; Grabe & Stoller, 2019). Međutim, i dalje je mali broj istraživanja koja se bave specifičnom prediktivnom ulogom strategija čitanja u različitim vrstama zadataka. Ovo istraživanje nastoji da popuni tu prazninu u literaturi analizom povezanosti između strategija samoregulacije pri čitanju i uspeha na testovima razumevanja teksta, uz primenu AKR-a i CMS-a. Na uzorku od 93 studenta na nivou B2 Zajedničkog evropskog okvira za jezike, u ovom radu se analiziraju rezultati koje su studenti postigli na testu razumevanja teksta, kao i strategije koje su

¹⁷ Tekst ovog poglavlja zasniva se na istoimenom naučno-istraživačkom radu koji je 2025. god. objavljen u časopisu *Primenjena lingvistika*, 26, 155-172.

prijavili da su prilikom rada na testu koristili. Cilj istraživanja je da ispita da li upotreba strategija može da predvidi i objasni uspeh koji studenti postižu prilikom rešavanja zadataka na testu razumevanja teksta na engleskom jeziku kao stranom, te kako se rezultati mogu sagledati kroz prizmu AKR-a (Anderson, 2007) i CMS-a (Zimmerman, 2008), čime bi se omogućilo bolje razumevanje procesa čitanja i podstakla primena rezultata u praksi.

6.2. TEORIJSKA RAZMATRANJA

Andersonov model Adaptivne kontrole razmišljanja (AKR, Anderson, 2007) predstavlja kognitivni okvir koji objašnjava kako ljudi stižu, organizuju i koriste znanja kroz integraciju deklarativnih i proceduralnih sistema. Prema modelu znanje počinje da se formira u deklarativnom obliku (npr. činjenično znanje o rečima ili gramatici) i kroz vežbu postaje proceduralno, što omogućava bržu i automatizovaniju upotrebu. U kontekstu čitanja na stranom jeziku, deklarativno znanje odnosi se na svesnu sposobnost prepoznavanja značenja reči, gramatičkih pravila i strukture teksta. Proceduralno znanje, s druge strane, uključuje veštine koje postaju automatske, poput brzog prepoznavanja poznatih reči ili predviđanja značenja na osnovu konteksta. Prema modelu, uspešno čitanje na stranom jeziku zahteva prelazak sa svesne analize teksta na fluentnu i automatsku obradu. Na primer, čitalac koji tek uči strani jezik koristi svesne strategije za analizu rečenica (deklarativno znanje), dok napredniji čitalac automatski prepoznaje obrasce reči i gramatičke konstrukcije (proceduralno znanje).

Anderson (2007) razlikuje tri faze razvoja znanja: kognitivnu, asocijativnu i autonomnu. U kognitivnoj fazi, čitanje se oslanja na svesne procese, poput korišćenja rečnika. Asocijativna faza podrazumeva povezivanje novih informacija sa postojećim znanjem, dok u autonomnoj fazi razumevanje postaje automatizovano, omogućavajući lako čitanje. Model naglašava vežbanje kroz zadatke koji se kreću od manje ka većoj složenosti i korišćenje povratnih informacija za ispravljanje grešaka, čime se proces čitanja optimizuje i prelazi sa početnog na napredni nivo.

Zimmermanov Ciklični model samoregulacije (CMS, Zimmerman, 2008) jedan je od ključnih okvira za razumevanje kontrole i upravljanja

procesom učenja. Model je cikličan i obuhvata tri faze: pripremnu, akcionu i fazu refleksije. Pripremna faza podrazumeva postavljanje ciljeva i motivaciju pre započinjanja aktivnosti. Tokom akcione faze primenjuju se strategije za učenje i nadgledanje napretka, uključujući fokusiranje na zadatak, eliminaciju ometanja i primenu konkretnih metoda poput ponavljanja ili analize reči u kontekstu. Faza refleksije obuhvata procenu uspeha i identifikaciju oblasti za unapređenje, kroz samoevaluaciju i reakcije koje mogu biti pozitivne, podstičući motivaciju, ili negativne, koje vode prilagođavanju strategija. Model se neprestano ponavlja – refleksija služi za redefinisane ciljeva i strategija, čime svaki ciklus doprinosi unapređenju samoregulacije i učenju.

Primena CMS-a u kontekstu čitanja na stranom jeziku posebno je relevantna zbog složenosti samog procesa čitanja. Na primer, pripremna faza može uključiti postavljanje ciljeva vezanih za razvoj veštine čitanja, dok akciona faza može obuhvatati upotrebu konkretnih strategija kao što su korišćenje rečnika ili ponavljanje novih reči u kontekstu. S druge strane, refleksija omogućava čitaocima da identifikuju uspešne strategije i prilagode se budućim izazovima. Ključna primena modela u praktičnom smislu jasno se prepoznaje u sveobuhvatno postavljenim okvirima za razumevanje načina na koji je moguće preuzeti kontrolu nad sopstvenim procesom učenja u učionici, ili izvan nje, a posebno u kontekstu celoživotnog učenja.

6.2.1. Odnos strategija čitanja i tipa zadatka na testu razumevanja teksta

Istraživanja u poslednjih 15 godina dosledno pokazuju povezanost između strategija čitanja i/ili učenja i uspeha na testovima razumevanja teksta na engleskom jeziku kao stranom (npr. Fang & Rahman, 2024; Koda, 2020; Phakiti, 2016; Teng & Zhang, 2020; Topalov, 2021b). Kroz različite pristupe, autori ističu značaj kombinacije kognitivnih strategija i metakognicije u postizanju boljih rezultata. Globalne strategije čitanja, poput identifikovanja glavnih ideja i sinteze informacija, pokazale su se ključnim za uspešno razumevanje složenih akademskih tekstova (Grabe & Stoller, 2019), s obzirom na to da omogućavaju učenicima da prevaziđu osnovni nivo razumevanja i fokusiraju se na dublju analizu sadržaja. S druge strane,

lokalne strategije, poput prepoznavanja značenja reči i pojedinačnih informacija, važno su pomoćno sredstvo čitaocima s nižim nivoom znanja, kao i pri rešavanju jednostavnijih zadataka (Topalov 2020; Van & Giang, 2018). Jedan od zajedničkih zaključaka istraživanja je i značaj metakognitivne svesti u primeni strategija čitanja. Grejb (Grabe 2009: 55) ističe da učenici koji svesno planiraju i razmišljaju o sopstvenim strategijama postižu bolje rezultate na testovima, što potvrđuju i nalazi istraživanja koje su sprovedi Panadero i Alonso-Tapia (2014), gde je naglašena uloga strategija samoregulacije iz CMS-a u razvijanju veština čitanja na stranom jeziku. Istraživanja koja fokus stavljaju na rešavanje specifičnih zadataka, kao što su pojednostavljivanje rečenice i sumiranje, ukazuju na potrebu za integracijom različitih strategija. Na primer, Safari i Montazeri (2017) ističu da su analitičke strategije ključne pri pojednostavljivanju složenih rečenica, dok Kim i Pilcher (Kim & Pilcher, 2016) naglašavaju da zadaci koji zahtevaju sintezu informacija aktiviraju širi spektar globalnih i lokalnih strategija, poput izvođenja zaključaka, nadgledanja razumevanja, prepoznavanja povezanih informacija u tekstu i sl.

Istraživanja koja analiziraju specifične strategije čitanja u korelaciji s vrstama zadataka pružaju dragocen uvid u složenost procesa razumevanja teksta na stranom jeziku. Prethodno pomenuti radovi ukazuju na to da uspeh zavisi od kombinacije globalnih i lokalnih strategija, ali i od metakognitivne kontrole koja omogućava čitaocima da efikasno upravljaju svojim čitanjem (Zhang & Seepho, 2013). Takođe, novija istraživanja sve češće ističu potrebu za sagledavanjem strategija čitanja kroz teorijske okvire koji naglašavaju fazni pristup učenju. Empirijski nalazi pokazuju da učenici koji aktivno primenjuju strategije tokom pripreme faze, poput postavljanja ciljeva i predviđanja sadržaja, ostvaruju bolje rezultate na zadacima koji zahtevaju precizno i dubinsko razumevanje teksta (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). U isto vreme, AKR (Anderson, 2007) naglašava važnost prelaska sa deklarativnog na proceduralno znanje kroz vežbanje i primenu strategija, čime se razvija automatizacija koja je ključna za efikasno rešavanje zadataka. Strategije koje podržavaju razvoj proceduralnog znanja, poput nadgledanja razumevanja i donošenja odluka tokom čitanja, omogućavaju učenicima da odgovore na specifične zahteve zadataka, naročito onih

prisutnih u standardizovanim testovima kao što je TOEFL (Grabe & Stoller, 2019; Phakiti, 2016). Kombinovanjem ovih teorijskih okvira, otvara se prostor za bolje razumevanje povezanosti između strategija čitanja i uspeha na testovima. Međutim, kako je već navedeno, istraživanja koja detaljno ispituju prediktivnu moć strategija u odnosu na specifične vrste zadataka još uvek su relativno malobrojna, što ostavlja prostor za dalja istraživanja.

Na osnovu gore datog pregleda literature nekoliko je razloga zbog kojih ovo istraživanje nudi doprinos razumevanju procesa čitanja na stranom jeziku. Najpre, postojeći radovi o strategijama čitanja često se fokusiraju na njihove opise i klasifikaciju, dok je prediktivna uloga strategija u uspehu na testovima, poput TOEFL-a, manje istražena. Nadalje, iako CMS (Zimmerman, 2008) naglašava značaj strategija učenja i refleksije u akademskim kontekstima, empirijska istraživanja koja ispituju kako ove strategije utiču na specifične aspekte uspeha u čitanju, poput testova razumevanja teksta, i dalje su malobrojna. Konačno, AKR (Anderson, 2007) pruža detaljan okvir za razumevanje načina na koji se veštine čitanja razvijaju od deklarativnog ka proceduralnom znanju, ali se retko koristi u istraživanjima koja kombinuju ove faze sa konkretnim zadacima poput testova kao što je TOEFL. U skladu s tim, cilj ovog istraživanja je da putem kvantitativne analize ispita povezanost konkretnih strategija čitanja i uspeha na različitim vrstama zadataka (npr. eksplicitna informacija, pojednostavljivanje rečenice¹⁸). Ovim se omogućava identifikacija strategija koje imaju najveći uticaj na uspeh, što može imati praktične implikacije za nastavu stranih jezika. Takođe, analizirajući strategije kroz CMS, cilj rada je da utvrdi u kojoj meri se strategije koriste u različitim fazama (pripremna faza, izvršna faza i faza refleksije), kao i da ustanovi koje strategije podržavaju automatizaciju, proceduralno znanje i donošenje odluka tokom čitanja kroz prizmu AKR-a (Anderson, 2007). U skladu s tim, postavljena su sledeća istraživačka pitanja:

1. Da li upotreba strategija može da predvidi i objasni uspeh koji studenti postižu prilikom rešavanja zadataka na testu razumevanja teksta na engleskom jeziku kao stranom?

¹⁸ Detaljnije o tipovima zadataka u Odeljku 6.3.2.1.

2. Kako se strategije čitanja koje studenti primenjuju mogu klasifikovati i objasniti kroz ciklični model samoregulacije (Zimmerman, 2008) i model adaptivne kontrole razmišljanja (Anderson, 2007)?

6.3. MEDOLOGIJA

U ovom istraživanju usvojen je kvantitativni pristup rešavanju istraživačkih pitanja u kome su kombinovane tehnike anketiranja i kognitivnog testiranja.

6.3.1. Ispitanici

U istraživanju je učestvovalo ukupno 93 ispitanika Filozofskog fakulteta u Novom Sadu koji su pohađali kurs engleskog jezika kao stranog u okviru svojih studijskih programa (v. Tabelu 6.1). Ispitanici su na početku studiranja polagali plejsment test (Oxford University Press, 2001) i na osnovu rezultata smešteni su na nivo B2 Zajedničkog evropskog okvira za jezike.

		Godina studija			
		Prva godina	Druga godina	Ukupno	
Pol	M	N	11	10	21
		%	11,8	10,8	22,6
	Ž	N	30	42	72
		%	32,3	45,2	77,4
Ukupno		N	41	52	93
		%	44,1	55,9	100

Tabela 6.1: Karakteristike ispitanika

Ispitanike u istraživanju su činile ukupno 72 studentkinje i 21 student. Ovi brojevi pokazuju da je uzorak očigledno neuravnotežen kada je u pitanju pol ispitanika; međutim, s obzirom na celokupnu populaciju studenata na društveno-humanističkim fakultetima u Srbiji, uzorak bi trebalo prihvatiti kao reprezentativan, s obzirom na to da približno odražava raspodelu polova u ovoj

naučnoj oblasti na državnim i privatnim univerzitetima u zemlji. Štaviše, ovo nije slučaj samo u Srbiji – na nivou EU-27, prema podacima Evropskog instituta za rodnu ravnopravnost (2016), učešće muškaraca u humanističkim naukama je podjednako nisko i ne prelazi 28%. Autorka je svesna rizika od povećanja greške tipa I usled ovakve raspodele uzorka i pažljivo će pristupiti interpretaciji rezultata.

6.3.2. *Instrumenti*

6.3.2.1. *Test razumevanja pročitane teksta*

Kako bi se ispitaio nivo razumevanja teksta na engleskom jeziku kod ispitanika i utvrdio stepen uspešnosti pri rešavanju različitih tipova zadataka koji mere razumevanje, u ovom istraživanju iskorišćen je TOEFL-ov format testa (ETS, 2009) i to segment koji ispituje veštinu čitanja. Konkretno, zadaci na testu osmišljeni su tako da konceptualno budu što bliži zadacima s kojima se studenti susreću prilikom čitanja u akademskom okruženju (Jamieson et al., 1999). U ovom istraživanju tipovi zadataka su uključivali (Cohen & Upton, 2006):

1. Vokabular – ovim zadacima se meri poznavanje značenja reči, razumevanje reči u kontekstu, sposobnost deduktivnog razmišljanja i poznavanje akademskog vokabulara (ukupno 3 zadatka od kojih je svaki imao četiri ponuđena odgovora);
2. Eksplicitne informacije – ovi zadaci od čitaoca zahtevaju da identifikuje konkretne činjenice iz teksta i da precizno poveže informacije s pitanjem (ukupno 3 zadatka od kojih je svaki imao četiri ponuđena odgovora);
3. Sumiranje – za pravilno rešavanje ovog tipa zadatka čitalac mora da identifikuje glavne ideje u tekstu, sintetiše informacije, kritički sagleda suštinu teksta i njegovu organizaciju, te da među ponuđenim opcijama odabere one koje su tačne i relevantne (1 zadatak koji se rangira na skali od 1 do 3);
4. Pojednostavljanje rečenice – u ovom zadatku čitalac treba da razume suštinu složenih rečenica, interpretira rečeničnu strukturu, prepozna logičke veze i odnose i odabere parafrazu koja najbolje odražava značenje (1 zadatak koji nosi jedan bod);

5. Referentno pitanje – ovaj zadatak ispituje sposobnost čitaoca da identifikuje povezane informacije unutar teksta, razume gramatičke i semantičke veze, izvrši analizu lokalnog konteksta i precizno isprati informacije (1 zadatak koji nosi jedan bod);
6. Ubacivanje teksta – ovaj zadatak meri sposobnost čitaoca da prepozna logičnu organizaciju teksta, identifikuje mesto za umetanje dodatnih informacija, te da razume važnost koherencije i kohezije teksta (1 zadatak koji nosi jedan bod).

Prosečna pouzdanost dela testa koji ispituje čitanje u dosadašnjim istraživanjima je $\alpha = ,88$, dok je standardna greška merenja (SEM) 2,38 (Gu et al., 2023).

6.3.2.2. Anketa

Za potrebe ispitivanja repertoara strategija s kojima studenti raspolažu prilikom čitanja tekstova na engleskom jeziku, kao i prediktivne moći strategija da objasne i predvide rezultate na testu razumevanja teksta, u ovom istraživanju korišćen je upitnik koji je formulisan za potrebe istraživanja po ugledu na upitnike SORS (*Survey of Reading Strategies*, Mokhtari & Sheorey, 2002) i MARSII (*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory*, Mokhtari, Dimitrov & Reinhardt, 2018). Iako su SORS i MARSII poznati alati u ispitivanju strategija čitanja, njihov okvir nije u potpunosti odgovarao ciljevima ovog istraživanja, koje je bilo usmereno na specifično razumevanje strategija kroz prizmu faza u modelu samoregulacije (pre, tokom i nakon čitanja). Zbog toga je razvijen novi upitnik, koji se temeljio na principima samoregulacije i uključivao pitanja osmišljena tako da mapiraju strategije koje se koriste u svakoj od ovih faza. Pitanja nisu direktno preuzeta iz postojećih instrumenata, već su prilagođena ili potpuno iznova formulisana kako bi osvetlila specifične aspekte regulacije procesa čitanja koji su relevantni za postavljeni istraživački cilj. Stavke upitnika predstavljene su u Tabeli 2. Ispitanici su izjave ocenjivali na petostepenoj Likertovoj skali, gde 1 znači „Nikada to ne radim“, a 5 „Veoma često to radim“.

STRATEGIJSKA KOMPETENCIJA U ČITANJU NA STRANOM JEZIKU

Komponenta	Varijable (Stavke)	Faktorska opterećenja	Kronbaha α
Komponenta 1: Pogledam naslov kako bih pretpostavio Strategije pre čitanja	o čemu će biti reči u tekstu.	0,825	0,752
	Pre nego što počnem da čitam razmislim o tome šta već znam o temi o kojoj će biti reč u tekstu.	0,832	
	Najpre pregledam ceo tekst da bih uočio karakteristike kao što su dužina i organizacija.	0,791	
	Razmišljam o onom što već znam da bi mi pomoglo da razumem ono što čitam.	0,619	
Komponenta 2: Kad tekst postaje težak, više obraćam Nadgledanje tokom čitanja	pažnju na ono što čitam.	0,826	0,800
	Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih poboljšao razumevanje teksta.	0,735	
	Tokom čitanja proveravam da li su moja predviđanja o tekstu bila ispravna.	0,633	
Komponenta 3: Kad naiđem na deo koji ne razumem, Analiza jezika i reči	pažljivo tumačim oblik reči (prefikse, sufikse ili koren reči) kako bih poboljšao razumevanje.	0,762	0,759
	Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta.	0,816	
Komponenta 4: Nakon čitanja proveravam da li su moje Strategije posle čitanja	pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne.	0,764	0,811
	Nakon čitanja sumiram glavne ideje u tekstu.	0,719	
Komponenta 5: Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje Beleženje i anotacija	razumeo ono što čitam.	0,669	0,745
	Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu da bi mi to pomoglo da ih zapamtim.	0,769	
Komponenta 6: Parafraziram (prepričavam sopstvenim Ponovno čitanje i rešavanje problema	rečima) glavnu ideju da bih bolje razumeo ono što sam pročitao.	0,703	0,809
	Kad tekst postaje težak, čitam ponovo da bih poboljšao razumevanje.	0,816	

Tabela 6.2: Psihometrijske karakteristike upitnika

Upitnik je psihometrijski testiran kako bi se utvrdio stepen pouzdanosti i validnosti skale. Rotirana matrica komponenata dobijena faktorskom analizom korišćena je za identifikaciju varijabli (stavki) koje imaju značajno faktorsko opterećenje ($> 0,40$) na svaku od šest komponenata. Cilj rotacije (Varimax rotacija) bio je da se poveća interpretabilnost komponenti i olakša povezivanje pitanja sa latentnim faktorima. Dobijeni rezultati potvrđuju da su stavke uspešno grupisane u logične komponente koje se mogu dalje interpretirati i koje odražavaju različite faze procesa čitanja, kao i specifične strategije za rešavanje problema i analizu jezika. Krajnja verzija upitnika objašnjava 66,31% varijanse.

6.3.3. *Procedura*

Podaci su prikupljeni tokom jednog školskog časa u trajanju od 45 minuta. Ispitanici su najpre rešavali test razumevanja pročitano g teksta, a potom popunjavali upitnik koji je ispitao strategije čitanja i samoregulacije koje su tokom rešavanja testa koristili. Za analizu prikupljenih podataka korišćeni su različiti statistički postupci u programu SPSS verzije 25. Za istraživanje odnosa između skaliranih varijabli primenjena je linearna regresija, dok je za binarne zavisne varijable korišćena logistička regresija.

6.4. REZULTATI

Cilj istraživanja bio je da ispita da li upotreba strategija čitanja može predvideti i objasniti uspeh studenata na zadacima koji mere razumevanje teksta na engleskom jeziku kao stranom. Takođe, cilj je bio i povezati teoriju i praksu i utvrditi kako strategije doprinose uspehu na testu kroz prizmu dva teorijska okvira (Zimermanovog Cikličnog modela samoregulacije i Andersonove Adaptivne kontrole razmišljanja). U tom cilju sprovedene su analize linearne i logističke regresije, u zavisnosti od prirode zavisnih varijabli. U prvoj fazi analize, ispitana je deskriptivna statistika za sve zavisne i nezavisne varijable, uključujući prosečne vrednosti i standardna

odstupanja; zatim su sprovedene regresione analize sa strategijama čitanja kao prediktorima i različitim tipovima zadataka na testu razumevanja teksta kao zavisnim varijablama.

Rezultati deskriptivne statistike za skalarne zadatke na testu razumevanja teksta i strategije samoregulacije pri čitanju prikazani su u Tabeli 6.3.

		AS	SD	Asimetrija (Skewness)	Kurtoza (Kurtosis)
Zadaci na testu razumevanja teksta	Vokabular	2,46	0,72	-0,940	-0,448
	Eksplisitna informacija	2,23	0,74	-0,561	-0,412
	Sumiranje	1,91	0,64	-0,174	0,638
	Ukupan rezultat na testu	8,66	2,14	-0,408	-0,439
Strategije samoregulacije pri čitanju	Pre čitanja	3,44	0,79	0,071	-0,708
	Nadgledanje	3,22	0,71	0,316	-0,338
	Analiza jezika i reči	3,77	0,78	-0,116	-0,677
	Posle čitanja	3,38	0,88	-0,346	-0,089
	Beleženje i anotacija	2,73	1,08	0,269	-0,773
	Rešavanje problema	4,09	0,65	-0,261	-0,663

Tabela 6.3: Deskriptivni rezultati uspeha na testu i frekvencije prijavljenih strategija

Prosečne vrednosti (AS) pokazuju da su studenti postigli u proseku 8,66 od maksimalnih 12 bodova, što je srednje visok rezultat koji ukazuje na to da su studenti uspešno rešili više od polovine zadataka na testu razumevanja teksta, pri čemu su ostvarili oko 72% maksimalnog mogućeg rezultata. Međutim, s obzirom na standardnu devijaciju (SD = 2,14), rezultati su bili raznoliki. Analiza asimetrije i kurtoze pokazuje da su distribucije rezultata za vokabular, eksplicitne informacije i ukupan rezultat negativno asimetrične i uglavnom umereno spljoštene. Kod strategija samoregulacije, prosečne vrednosti (AS) ukazuju da studenti najviše koriste strategiju rešavanja problema (AS = 4,09), dok je najniže prosečno korišćenje zabeleženo za strategije beleženja i anotacije (AS = 2,73). Distribucije rezultata strategija u većini slučajeva su simetrične ili blago asimetrične. Kurtoza distribucija strategija je uglavnom negativna, što ukazuje na

ravnomerniju raspodelu rezultata. Sve vrednosti asimetrije i kurtoze nalaze se u okviru prihvatljivog opsega prema Hair et al. (2010) i Kline (2011), te se može smatrati da su podaci normalno distribuirani.

Rezultati u Tabeli 6.4 pokazuju varijacije u procentu tačnih odgovora za binarne tipove zadataka na testu razumevanja teksta (zadaci na kojima su studenti dobili 0 ili 1 bod).

	% tačnih odgovora
Pojednostavljivanje rečenice	73,1
Referentno pitanje	62,4
Ubacivanje teksta	74,2

Tabela 6.4: Procenti tačnih odgovora kod binarnih varijabli

Sličan uspeh studenti su ostvarili na zadacima ubacivanja teksta (74,2%) i pojednostavljivanja rečenice (73,1%), dok su na zadatku referentnog pitanja ostvarili nešto lošiji rezultat (62,4%).

Rezultati regresionih analiza koji slede ukazuju na različit doprinos strategija samoregulacije u uspehu studenata na zadacima iz vokabulara, eksplicitnih informacija i sumiranja na testu razumevanja teksta (v. Tabelu 6.5).

Prediktor	Vokabular				Eksplicitna informacija				Sumiranje			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Konstanta	2,55	—	4,39	0,00	-0,15	—	-0,28	0,77	0,48	—	1,03	0,31
Pre čitanja	0,26	0,28	1,71	0,09	0,11	0,12	0,83	0,40	0,08	0,10	0,69	0,49
Nadgledanje tokom čitanja	-0,22	-0,22	-1,43	0,15	0,01	0,01	0,13	0,89	0,20	0,23	1,59	0,11
Analiza jezika i reči	0,07	0,07	0,72	0,47	0,00	0,00	0,00	0,99	0,16	0,19	1,94	0,05
Posle čitanja	-0,07	-0,08	-0,59	0,55	-0,00	-0,07	-0,54	0,59	0,01	0,01	0,13	0,89
Beleženje i anotacija	-0,10	-0,16	-1,33	0,18	0,10	0,15	1,39	0,16	0,10	0,18	1,63	0,10
Rešavanje problema	0,00	0,00	0,01	0,98	0,44	0,39	3,39	0,00	-0,11	-0,12	-1,02	0,31

Tabela 6.5: Rezultati linearnih regresija za tipove zadataka Vokabular, Eksplicitna informacija i Sumiranje

Kod zadataka koji ispituju vokabular, nijedna od strategija nije pokazala statistički značajan prediktorski efekat na nivou od $p < 0,05$. Ipak, grupa strategija koju su studenti prijavili da koriste pre čitanja pokazala je graničnu značajnost ($B = 0,26, \beta = 0,28, t = 1,71, p = 0,09$), što znači da veća upotreba ove strategije može donekle doprineti uspehu u zadacima koji mere poznavanje vokabulara. Ostale grupe strategija, uključujući nadgledanje tokom čitanja, analizu jezika i reči i beleženje i anotaciju, nisu pokazale značajan doprinos.

Kod zadataka koji mere eksplicitne informacije, grupa strategija rešavanja problema izdvojila se kao značajan prediktor ($B = 0,44, \beta = 0,39, t = 3,39, p < 0,01$), što ukazuje na to da studenti koji koriste ovu strategiju postižu bolje rezultate. Ostale grupe strategija nisu imale značajan uticaj, iako strategije beleženja i anotacije pokazuju slabiji trend ka pozitivnom doprinosu ($p = 0,16$).

Za zadake sumiranja, grupa strategija analiza jezika i reči imala je statistički značajan efekat na nivou $p = 0,5$ ($B = 0,16, \beta = 0,19, t = 1,94$), što znači da detaljna analiza reči i njihovog značenja može biti korisna pri sumiranju teksta. Strategije nadgledanja tokom čitanja takođe pokazuju trend ka značajnosti ($B = 0,20, \beta = 0,23, t = 1,59, p = 0,11$), dok ostale strategije nisu imale značajan uticaj.

Naredne tabele (6.6, 6.7 i 6.8) daju pregled rezultata binarne logističke regresije koja je izvedena kako bi se ustanovio prediktivni doprinos strategija samoregulacije prilikom čitanja kod binarnih varijabli pojednostavljanja rečenice, referentnog pitanja i ubacivanja teksta.

Prediktor	<i>B</i>	S.E.	<i>p</i>	Exp(<i>B</i>)	95% CI za Exp(<i>B</i>)
Konstanta	-11,492	3,316	0,001	0,000	—
Pre čitanja	-0,190	0,643	0,768	0,827	0,234–2,918
Nadgledanje	0,750	0,694	0,280	2,117	0,543–8,257
Analiza jezika i reči	2,699	0,644	0,000	14,862	4,204–52,541
Posle čitanja	-0,023	0,553	0,967	0,978	0,331–2,891
Beleženje i anotacija	-0,271	0,352	0,440	0,762	0,383–1,518
Rešavanje problema	0,564	0,572	0,325	1,757	0,572–5,396

Tabela 6.6: Rezultati binarne logističke regresije za tip zadatka Pojednostavljanje rečenice

Rezultati u Tabeli 6 ukazuju na značajan doprinos strategija analize jezika i reči u rešavanju zadatka pojednostavljivanja rečenice ($B = 2,699$, $p < 0,001$), pri čemu studenti koji koriste ovu strategiju imaju 14,8 puta veće šanse da uspešno reše zadatak. Ostali prediktori nisu pokazali statističku značajnost ($p > 0,05$). Ukupni model je značajan prema omnibus testu ($\chi^2 = 42,220$, $df = 6$, $p < 0,001$) i pokazuje umerenu prediktivnu moć (Nagelkerke $R^2 = 0,539$). Model klasifikuje učesnike sa tačnošću od 85,9%, pri čemu uspešno identifikuje 92,6% onih koji su tačno rešili zadatak, dok tačno identifikuje 66,7% onih koji nisu uspeali.

Rezultati binarne logističke regresije za zadatak referentnog pitanja prikazani su u Tabeli 7.

Prediktor	<i>B</i>	S.E.	<i>p</i>	Exp(<i>B</i>)	95% CI za Exp(<i>B</i>)
Pre čitanja	0,967	0,521	0,064	2,630	0,946 – 7,309
Nadgledanje	1,465	0,634	0,021	4,328	1,249 – 14,998
Analiza jezika i reči	-0,248	0,371	0,504	0,781	0,378 – 1,614
Posle čitanja	0,154	0,419	0,714	1,166	0,513 – 2,652
Beleženje i anotacija	-0,303	0,294	0,302	0,738	0,415 – 1,314
Rešavanje problema	0,093	0,477	0,846	1,097	0,431 – 2,793
Konstanta	-6,345	2,245	0,005	0,002	—

Tabela 6.7: Rezultati binarne logističke regresije za tip zadatka Referentno pitanje

Model je statistički značajan ($\chi^2 = 32,108$, $df = 6$, $p < 0,001$), pri čemu koeficijent prilagođenosti modela, Nagelkerke R^2 , iznosi 0,402, što ukazuje na umerenu veličinu efekta. Ukupna tačnost klasifikacije modela iznosi 72,8%. Od nezavisnih varijabli, značajan prediktor bio je faktor nadgledanja ($B = 1,465$, $p = 0,021$). Studenti koji su češće koristili ove strategije imali su približno 4,3 puta veću šansu da uspešno reše zadatak referentnog pitanja. Faktor grupe strategija pre čitanja bio je na granici statističke značajnosti ($B = 0,967$, $p = 0,064$), što ukazuje na potencijalni uticaj ovog faktora na uspeh. Ostali faktori nisu se pokazali kao značajni prediktori u ovom modelu ($p > 0,05$). Konstanta modela ($B = -6,345$, $p = 0,005$) ukazuje na nisku osnovnu verovatnoću uspeha bez uticaja uključenih faktora.

U tabeli 6.8 prikazani su rezultati logističke regresije koja je sprovedena kako bi se utvrdio prediktivni doprinos strategija pri uspehu na zadatku ubacivanja teksta.

Prediktor	<i>B</i>	S.E.	<i>p</i>	Exp(B)	95% CI za Exp(B)
Pre čitanja	-0,426	0,503	0,397	0,653	0,244 – 1,751
Nadgledanje	0,074	0,523	0,888	1,077	0,386 – 3,002
Analiza jezika i reči	-0,314	0,340	0,356	0,731	0,375 – 1,423
Posle čitanja	0,129	0,398	0,746	1,137	0,522 – 2,478
Beleženje anotacija	0,463	0,283	0,102	1,589	0,913 – 2,766
Rešavanje problema	-0,521	0,489	0,286	0,594	0,228 – 1,548
Konstanta	4,014	2,081	0,054	55,344	—

Tabela 6.8: Rezultati binarne logističke regresije za tip zadatka Ubacivanje teksta

Model nije bio statistički značajan ($\chi^2 = 4,596$, $df = 6$, $p = 0,597$), što znači da uključene nezavisne varijable nemaju značajnu prediktivnu vrednost kod ove zavisne varijable. Nagelkerke R^2 iznosio je 0,072, što ukazuje na vrlo mali objašnjeni procenat varijanse u zavisnoj varijabli. Pojedinačno, nijedna od nezavisnih varijabli nije bila statistički značajna ($p > 0,05$), iako je faktor beleženja i anotacije bio blizu statističke značajnosti ($B = 0,463$, $SE = 0,283$, $p = 0,102$). Ovi rezultati ukazuju na to da strategije čitanja koje su bile uključene u model ne predstavljaju značajne prediktore uspeha na zadatku ubacivanja teksta.

U tabeli 6.9 prikazani su rezultate linearne regresije putem koje je istražena prediktivna moć strategija koje su studenti prijavili da koriste za ukupan rezultat ostvaren na testu razumevanja teksta.

Prediktor	<i>B</i>	S.E.	β	<i>t</i>	<i>p</i>	95% CI za B
Konstanta	6,480	1,729	—	3,748	0,000	3,042–9,918
Pre čitanja	-0,013	0,451	-0,005	-0,028	0,978	-0,908–0,883
Nadgledanje	-0,237	0,474	-0,079	-0,500	0,618	-1,179–0,705
Analiza jezika i reči	0,460	0,302	0,167	1,524	0,131	-0,140–1,060
Posle čitanja	0,388	0,357	0,160	1,089	0,279	-0,321–1,097
Beleženje i anotacija	0,309	0,242	0,156	1,278	0,205	-0,172–0,791
Rešavanje problema	-0,222	0,423	-0,068	-0,525	0,601	-1,062–0,619

Tabela 6.9: Linearna regresija za ukupan rezultat na testu razumevanja teksta

Rezultat regresione analize pokazuje da strategije čitanja objašnjavaju samo 6,7% varijanse u ukupnom rezultatu ($R^2 = 0,067$, $F(6,85) = 1,019$, $p = 0,419$). Nijedan od prediktora nije statistički značajan ($p > 0,05$), iako grupa strategija analize jezika i reči pokazuje naznake pozitivnog uticaja ($B = 0,460$, $p = 0,131$).

5. DISKUSIJA

U ovom istraživanju analizirana je prediktivna uloga različitih strategija čitanja na uspeh koji studenti postižu u zadacima razumevanja teksta na engleskom jeziku kao stranom, posebno uzimajući u obzir dva ključna teorijska okvira: Andersonovu teoriju Adaptivne kontrole razmišljanja – AKR (Anderson, 2007) i Zimermanov Ciklični model samoregulacije – CMS (Zimmerman, 2008).

Prvo istraživačko pitanje ispitalo je da li prijavljena upotreba strategija može da predvidi rezultate koje studenti postižu prilikom rešavanja zadataka na testu razumevanja teksta. Rezultati istraživanja pokazuju različite nivoe prediktivne moći strategija samoregulacije u objašnjavanju uspeha studenata. Konkretno, u zadacima koji mere vokabular, nijedna strategija nije pokazala statistički značajan doprinos, iako je grupa strategija koje studenti prijavljuju da koriste pre čitanja ukazala na trend pozitivnog uticaja, što može značiti da priprema kroz analizu zadatka i aktiviranje predznanja doprinosi boljem razumevanju značenja reči u kontekstu. Međutim, dovoljna prediktivna moć na ovom tipu zadatka ipak nije potvrđena. Ovakav rezultat može se povezati sa prirodom zadatka, gde se specifično poznavanje značenja reči javlja kao primarno, dok su strategije sekundarne. Nadalje, u zadacima koji mere eksplicitnu informaciju, strategije rešavanja problema pokazale su značajnu prediktivnu moć, što ukazuje da studenti koji su u stanju da analiziraju informacije koje su eksplicitno navedene u tekstu i da koriste strategije rešavanja poteškoća, te da aktivno traže odgovore, ujedno postižu bolje rezultate. Strategije kao što su beleženje ili kontrola nad procesom čitanja nisu imale statistički značajan uticaj, što bi moglo da znači da je ključ uspeha u zadacima ovog tipa upravo usmeravanje na analitičke strategije koje se primenjuju u trenutku kada

studenti identifikuju važne informacije u tekstu. U zadacima sumiranja, strategije vezane za analizu jezika i reči imale su granično značajan efekat, što ukazuje na važnost detaljnog razumevanja značenja reči i gramatičkih struktura tokom zadataka koji zahtevaju rekonstrukciju glavnih ideja. Iako ovaj efekat nije jak, on potvrđuje važnost jezičke preciznosti u zadacima koji zahtevaju sintezu informacija. Strategije poput nadgledanja tokom čitanja i beleženja pokazale su trend pozitivnog uticaja, ali nisu dostigle statističku značajnost, što može ukazivati na njihovu sekundarnu ulogu u procesu sumiranja. Konačno, kada se posmatra ukupan rezultat na testu razumevanja, nijedna od strategija nije pokazala statistički značajan doprinos. Ovo može da znači da strategije imaju različit uticaj zavisno od vrste zadatka, te da njihova kombinacija u celokupnom testu dovodi do disperzije rezultata.

Cilj drugog istraživačkog pitanja bio je da ispita kako se strategije čitanja koje studenti primenjuju mogu klasifikovati i objasniti kroz Zimmermanov Ciklični model samoregulacije i Andersonov model Adaptivne kontrole razmišljanja. Andersonova teorija (2007) objašnjava u kognitivnom smislu put kojim prolazimo kako učimo i usvajamo znanje, pri čemu polazimo od deklarativnog znanja, krećemo se preko proceduralizacije, da bismo na kraju dostigli automatizaciju u korišćenju naučenog znanja. Ovi procesi takođe omogućavaju studentima da usvoje i primenjuju efikasne strategije čitanja. Grupa strategija koju su studenti prijavili da koriste pre čitanja predstavljaju fazu deklarativnog znanja, gde studenti aktiviraju prethodno znanje i planiraju proces čitanja. Strategije u ovoj kategoriji uključuju analizu zadataka pre samog čitanja, planiranje ciljeva i aktivaciju postojećeg znanja. Na primer, student koji “razmišlja o onome što već zna” ili “pogleda naslov kako bi pretpostavio o čemu će biti reč” aktivno poseže za svojim deklarativnim znanjem, što je ključni korak prema Andersonovom modelu (Anderson, 2007; Pressley & Afflerbach, 1995). Rezultati pokazuju da ove strategije imaju pozitivan, ali marginalno značajan efekat na uspeh, posebno u zadacima vokabulara i eksplicitnih informacija. Ovo je u skladu sa prethodnim istraživanjima, koja pokazuju da planiranje i postavljanje ciljeva pozitivno korelira sa uspehom u zadacima razumevanja teksta, ali i da studenti sa nižim nivoom znanja ujedno i slabije koriste ovu fazu (Zhang & Wu, 2009). Grupe strategija analize jezika i reči, te nadgledanja tokom

čitanja predstavljaju fazu proceduralizacije, gde studenti razvijaju konkretne veštine za rešavanje zadataka. U ovoj fazi, učenici svesno koriste strategije za rešavanje problema i aktivno prate svoj napredak. Prema rezultatima ovog istraživanja, analiza jezika i reči statistički je značajan prediktor uspeha na zadacima eksplicitne informacije, dok ima marginalni efekat na zadatke sumiranja. Ovi rezultati su u saglasnosti sa prethodnim istraživanjima koja naglašavaju važnost koju analiza leksičkih i sintaksičkih elemenata teksta ima u postizanju razumevanja i rešavanju kompleksnih zadataka (Khaksar & Khaghaninejad, 2024; Sepasdar & Rostampour, 2022). Takođe, u istraživanju koje je sproveo Pakiti (Phakiti, 2016), potvrđeno je da napredni čitaoci koriste analitičke strategije što značajno doprinosi uspehu, naročito kod kompleksnijih zadataka. Strategije beleženja, anotacije i rešavanja problema pripadaju fazi automatizacije, kada strategije postaju brze i efikasne. Beleženje informacija tokom čitanja pomaže u konsolidaciji znanja i organizaciji ključnih delova teksta, olakšavajući samorefleksiju. U ovom istraživanju, rešavanje problema se pokazalo kao značajan prediktor uspeha na zadacima eksplicitne informacije, dok je beleženje i anotacija imalo marginalan efekat na sumiranje. Ovi rezultati potvrđuju nalaze Preslija i Aflerbaha (Pressley & Afflerbach 1995), koji ističu važnost kompleksnijih strategija, poput beleženja, za kognitivne procese višeg reda, poput sumiranja i identifikacije glavnih ideja.

Drugi teorijski okvir ovog istraživanja, Zimermanov model samoregulacije (Zimmerman, 2008) opisuje proces učenja koji takođe prolazi kroz tri faze: pripremnu, izvršnu i fazu samorefleksije. Rezultati do kojih je došlo istraživanje opisano u ovom radu jasno ilustruju povezanost ovih faza sa uspehom na testu čitanja na engleskom jeziku kao stranom. Grupa strategija pre čitanja pripada pripreмноj fazi. Rezultati pokazuju pozitivan efekat ovih strategija, što potvrđuje značaj planiranja i postavljanja ciljeva, a što je i u skladu s ranijim istraživanjima (Pintrich & De Groot 1990). Grupe strategija analize jezika i reči i nadgledanja tokom čitanja predstavljaju izvršnu fazu. Kao što je ranije pomenuto, analiza jezika i reči pokazala se kao ključni prediktor uspeha, dok je nadgledanje imalo slab efekat. Ovo može ukazivati na potrebu za dodatnim razvojem strategija samonadgledanja kod studenata, što potvrđuju i ranija istraživanja (Ahmadi

et al., 2013; Shih & Huang, 2018). Grupa strategija posle čitanja, koje pripadaju fazi refleksije, prema rezultatima ovog istraživanja nemaju značajan uticaj na uspeh. Iako samorefleksija ima ključnu ulogu u unapređenju veštine čitanja (Mokhtari and Reichard 2004), do sličnih rezultata, gde studenti često zanemaruju fazu refleksije, došla su i prethodna istraživanja (Baniabdelrahman, 2010; Zhang & Wu, 2009). Ovakvo stanje ukazuje na potrebu za intervencijama koje podstiču samoevaluaciju i prilagođavanje strategija.

Naposletku, neophodno je osvrnuti se i na ograničenja sprovedenog istraživanja, među kojima se prvenstveno izdvaja sam test razumevanja teksta. Brojna istraživanja ukazuju na to da poznavanje teme može uticati na rezultate koje čitaoci postižu prilikom čitanja na stranom jeziku (npr. Toker, 2019; Unsworth & McMillan, 2015), što je važno uzeti u obzir prilikom interpretacije rezultata. Tema teksta koji su ispitanici u ovom istraživanju čitali bila je *Early Cinema* i odnosila se na rane faze filmske industrije. Sasvim je moguće da je ovakav tekst tematski bio bliži jednom broju studenata u zavisnosti od njihovih ličnih interesovanja, prethodnog znanja ili izloženosti ovoj oblasti. S obzirom na to da bolje znanje o temi može olakšati razumevanje sadržaja, identifikaciju ključnih informacija i rešavanje zadataka potrebno je napomenuti da je moguće da zabeležene varijacije u rezultatima nisu samo posledica primene strategija čitanja.

6. ZAKLJUČAK

Integracija rezultata istraživanja sa Andersonovom teorijom adaptivne kontrole razmišljanja i Zimmermanovim modelom samoregulacije pruža sveobuhvatno razumevanje procesa čitanja na stranom jeziku. Grupe strategija analize jezika i reči, te rešavanja problema izdvajaju se kao ključne za uspeh, dok grupe strategija pre čitanja postavljaju temelj za efikasnu izvršnu fazu rešavanja zadatka. Slabiji efekti refleksivnih strategija ukazuju da postoji prostor za unapređenje nastavnih metoda koje podstiču samoregulaciju. Rezultati ovog istraživanja dodatno naglašavaju potrebu za integracijom svih faza samoregulacije kako bi studenti postigli optimalne rezultate u zadacima razumevanja teksta na engleskom jeziku kao stranom.

Ovi uvidi potencijalno imaju važne implikacije za razvoj strategija učenja i podučavanja, s posebnim fokusom na ciljana poboljšanja kroz teorijski utemeljene metode. Pa je tako poželjno uvesti eksplicitnu obuku strategija čitanja kao što su analiza jezika i reči ili strategije nakon čitanja (npr. sumiranje i beleženje ključnih informacija), te razviti specifične zadatke i aktivnosti u kojima studenti vežbaju prepoznate efikasne strategije kroz realne primere tekstova, poput TOEFL-ovih zadataka. Među programima eksplicitne nastave strategija čitanja¹⁹ svakako se izdvajaju recipročna nastava (Palincsar & Brown, 1984), kolaborativno strategijsko čitanje (Bremer et al., 2002), transakciona nastava (Pressley et al., 1992) i preispitivanje autora (Beck et al., 1996). Ovakve nastavne inovacije morale bi da počivaju najpre na podizanju svesti o samoregulaciji kod studenata, s obzirom na to da se pokazalo da studenti često nisu svesni značaja samoregulacije. Konačno, samoregulacija bi dodatno bila razvijena ukoliko bi se studenti podstakli da identifikuju i kombinuju strategije koje su u skladu s njihovim ličnim stilom učenja, preferencijama i karakteristikama ličnosti kako bi unapredili razumevanje i postigli bolje rezultate.

¹⁹ Za detaljan pregled i opis programa videti Topalov 2021a.

7. UTICAJ STRATEGIJSKE NASTAVE ČITANJA NA USPEH U ČITANJU NA ENGLESKOM JEZIKU KAO STRANOM²⁰

7.1. UVOD

Skoro pola veka pod uticajem dominantnih bihejviorističkih modela, teorija čitanja u kontekstu učenja engleskog jezika kao stranog u poslednje tri decenije priznaje uticaj kognitivne psihologije, koja čitanje posmatra kao aktivan proces. Danas se čitanje generalno smatra „svrsishodnim i kreativnim mentalnim procesom u kojem čitalac učestvuje u konstrukciji značenja iz teksta, delimično na osnovu novih informacija koje tekst pruža, ali i delimično na osnovu relevantnog predznanja, osećanja i mišljenja koje čitalac unosi u zadatak razumevanja reči na stranici“²¹ (Eskey, 2005: 564). U ovom pristupu, obrada informacija i opšte kognitivne sposobnosti tretiraju se kao ključni elementi u interpretaciji sposobnosti pojedinca da izgradi tačnu i koherentnu predstavu značenja teksta. Strategije čitanja, koje se obično definišu kao „procesi koje čitaoci svesno kontrolišu kako bi rešili probleme

²⁰ Istraživanje opisano u ovom poglavlju predstavlja pilot-studiju za doktorat koji sam uradila jednu školsku godinu nakon ovog dvomesečnog pilota. Cilj je bio da prođem kroz sve elemente eksperimentalnog inputa, da vidim reakcije studenata na strukturisanu nastavu i da predupredim potencijalna pitanja i prepreke koji bi mogli da se jave, kako bi sam eksperiment za potrebe doktorata prošao bez proceduralnih problema. Rad je na engleskom jeziku objavljen 2011. godine pod nazivom „Effects of strategic reading instruction on EFL students’ reading performance“ u tematskom zborniku *English Studies Today: Views and Voices, Selected Papers from the First International Conference on English Studies “English Language and Anglophone Literatures Today (ELALT)”*, str. 186-195 (ur. I. Đurić-Paunović i M. Marković).

²¹ “purposeful, and creative mental process in which the reader engages in the construction of meaning from a text, partly on the basis of new information provided by that text but also partly on the basis of whatever relevant prior knowledge, feelings, and opinions that reader brings to the task of making sense of the words on the page”

prilikom čitanja²² (Grabe, 2009: 221), predstavljaju most između kognitivne psihologije i pedagogije čitanja – suočeni sa zadatkom čitanja, učenici koriste svoj um i kognitivne sposobnosti na aktivne načine kako bi im pomogli u razumevanju teksta (Williams & Burden, 1997).

7.2. ISTRAŽIVANJA O STRATEGIJAMA ČITANJA

Efikasna nastava čitanja zasniva se na uvidima u to kako vešti čitaoci postižu razumevanje i prevazilaze prepreke u razumevanju. Na osnovu istraživanja o čitaocima koji uspešno koriste strategije zaključeno je da dobri čitaoci koriste različite strategije čitanja kako bi razumeli tekst i da su metakognitivno svesni procesa svog čitanja (Grabe, 2009; Mokhtary & Shreorey, 2013; Nilforoushan, Rashtchi & Abbasian, 2023; Rastegar, Kermani & Khabir, 2017; Yoshikawa & Leung, 2020). U svom pregledu nekih od najvažnijih nalaza istraživanja o upotrebi strategija čitanja, Grejb (Grabe, 2009) ističe da svi čitaoci, bez obzira na stepen uspešnosti u razumevanju pročitano, koriste mnogo strategija. Takođe, tvrdi da dobri i loši čitaoci koriste iste vrste strategija, ali da dobri čitaoci strategije koriste efikasnije od loših čitalaca. Ono što je najvažnije u kontekstu ovog istraživanja jeste Grejbov zaključak da se strategije čitanja mogu uspešno podučavati.

Još jedan veoma važan zaključak iz velikog broja istraživanja ukazuje na to da strateški čitaoci često primenjuju strategije u kombinaciji, umesto da prekomerno koriste pojedinačne strategije, te da automatizuju određene kombinacije strategija kao rutinske i efikasne odgovore na potrebe za razumevanjem teksta, jer su se te strategije pokazale uspešnim mnogo puta u prethodnim iskustvima čitaoca. Nastava čitanja koja koristi više strategija čitanja pokazala se posebno uspešnom u podsticanju čitalaca da razviju svoj repertoar strategija, koriste ga namerno, u pravim situacijama i automatizuju sam proces razumevanja teksta (Baker, 2002; Block & Pressley, 2007; Chen, 2010; Pressley, 2006; Yang, 2010; Wang, 2016).

²² “processes that are consciously controlled by readers to solve reading problems”

U ovom istraživanju, KSC (Kolaborativno strateško čitanje/Collaborative Strategic Reading), strateški okvir koji su predložili Klingner i Von (Klingner & Vaughn 1996; 1998), testiran je sa ciljem da se pruži odgovor na sledeće istraživačko pitanje:

Da li je strukturisana strategijska nastava čitanja efikasnija u poboljšanju razumevanja pročitnog kod studenata koji uče engleski jezik kao strani u poređenju sa tradicionalnom, frontalnom metodom nastave?

U skladu sa ovim istraživačkim pitanjem, postavljene su sledeće nulte hipoteze:

- Ne postoji statistički značajna razlika između rezultata na pre-testu i post-testu u eksperimentalnoj grupi.
- Ne postoji statistički značajna razlika između kontrolne i eksperimentalne grupe u rezultatima post-testa.

7.3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje prikazano u ovom poglavlju usvaja dizajn mešovite metode, čiji je cilj prvo doći do mogućih generalizacija u vezi sa istraživanom temom pomoću kvantitativnih metoda, a zatim pružiti dublji uvid korišćenjem kvalitativnih metoda. Kvantitativni podaci uključivali su test čitanja, sproveden pre i nakon strategijske intervencije. Kvalitativna metoda obuhvatala je istraživanje putem posmatranja, čija je svrha da „opiše okruženje koje je posmatrano, aktivnosti koje su se odvijale u tom okruženju, osobe koje su učestvovalе u tim aktivnostima i značenja onoga što je posmatrano iz perspektive posmatranih osoba“²³ (Patton, 2002: 262). Cilj ovog istraživanja nije da se kvalitativni podaci potvrde kvantitativnim podacima, niti obrnuto, već da se formira jasnija slika o razmatranjоj temi.

²³ “describe the setting that was observed, the activities that took place in that setting, the people who participated in those activities, and the meanings of what was observed from the perspectives of those observed”

7.3.1. Ispitanici

Istraživanje je obuhvatilo ukupno sto pedeset osam studenata (N=158) na nivou B2, koji studiraju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu i pohađaju kurs engleskog jezika kao deo svojih fakultetskih zahteva. Studenti na B2 nivou prema ZEO-u (Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike) posebno su pogodni za proučavanje strategija korišćenih u čitanju tekstova na stranom jeziku, jer je to prvi nivo znanja na kojem studenti mogu da razumeju glavne ideje složenih tekstova kako na konkretne, tako i na apstraktne tema. Pored toga, s obzirom na to da mnogi istraživači veruju da su čitaoci na stranom jeziku osetljiviji na površinsku strukturu teksta u poređenju sa čitaocima na maternjem jeziku (npr. Bordag et al., 2021; Xia et al., 2025), nivo B2 je prvi nivo na kojem učenici poseduju stepen razvoja jezičkih veština potreban da bi korišćenje strategija postalo internalizovano i automatizovano.

Istraživanje je obuhvatilo dve paralelne grupe ispitanika: eksperimentalnu, u kojoj je bilo osamdeset studenata (EG=80) i kontrolnu, u kojoj je bilo sedamdeset i osam studenata (KG=78).

7.3.2. Nastavni input

Intervencija je trajala deset nedelja (tačnije, četrdeset časova) tokom proleća 2010. godine. U skladu sa okvirom Kolaborativnog strategijskog čitanja – KSČ-a, nastava u eksperimentalnoj grupi obuhvatila je sledeće četiri kombinacije strategija čitanja: a) pregled teksta (preview), b) prepoznavanje jasnih i nejasnih delova (click and clunk), c) identifikaciju glavne ideje (get the gist) i d) završne radnje (wrap-up).

Prva strategija u KSČ-u jeste „pregled teksta“ (engl. preview). Kako navode Klingner i Von (Klingner & Vaughn, 1998), glavni cilj ove grupe strategija je da čitaoci predvide šta će pročitati i da aktiviraju svoje prethodno znanje. Pravljenje predviđanja pomaže u formulisanju hipoteza o sadržini teksta, postavljanju ciljeva i svrhe čitanja, kao i u identifikaciji potencijalnih koristi od čitanja (Pressley, 2006). Prethodno znanje odnosi se na informacije, veštine, iskustva i razumevanje koje učenici već poseduju pre

nego što se susretnu s novim gradivom. Ovaj koncept je ključan u oblikovanju načina na koji pojedinci usvajaju i obrađuju nove informacije, jer utiče na njihovo razumevanje, zadržavanje i primenu novih pojmova (Joh & Plakans, 2017). Savremeni pristupi učenju naglašavaju važnost metakognicije, odnosno svesti o sopstvenim procesima učenja. Razumevanje i korišćenje odgovarajućih strategija učenja, kao i sposobnost samoprocene, omogućavaju čitaocima da efikasnije integrišu novo znanje sa postojećim. Aktiviranje prethodnog znanja ključno je za efikasno čitanje, jer omogućava čitaocima da povežu nove informacije s postojećim znanjem, olakšavajući tako proces usvajanja gradiva. Jedna od metoda za aktivaciju prethodnog znanja je korišćenje multimedijalnih resursa, poput infografika, video materijala ili interaktivnih platformi, koje mogu efikasno pomoći u izgradnji ili zadržavanju prethodnog znanja (Lyngfelt, 2017). Razumevanje i prepoznavanje prethodnog znanja ključno je za prilagođavanje nastavnih strategija i metoda, omogućavajući čitaocima da efikasnije integrišu nova znanja i veštine u svoje postojeće kognitivne structure (Tay, 2018).

Tokom čitanja, grupa strategija „prepoznavanja jasnih i nejasnih delova“ (engl. click and clunk) pomaže čitaocima da prate svoje razumevanje teksta i prepoznaju trenutke kada dolazi do prekida u razumevanju. Vokabular ima važnu ulogu u razumevanju tekstova na stranom jeziku, jer predstavlja osnovu za povezivanje značenja reči sa širim kontekstom teksta. Nedostatak adekvatnog vokabulara često je jedna od glavnih prepreka u razumevanju pročitano (Anderson, 1999; Nation, 2001). Prema Ludewigu, Hubneru i Šrederu (Ludewig, Hübner & Schroeder, 2023), postoji prag vokabulara ispod kojeg učenici teško mogu dostići funkcionalno razumevanje teksta. Na primer, za opštu čitljivost tekstova na engleskom jeziku, učenici bi trebalo da budu upoznati sa čak 98% reči u tekstu (Song & Reynolds, 2022). Jedan od efikasnih pristupa povećanju vokabulara je eksplicitno podučavanje strategija, poput identifikovanja kontekstualnih informacija, prepoznavanja delova reči (prefiksi i sufiksi) i fokusiranja na visoko frekventne reči koje pokrivaju veliki deo pisanih tekstova (Nation, 2006). Takođe, razvijanje vokabulara pozitivno utiče na fluentnost i samopouzdanje u korišćenju jezika, što dalje olakšava čitanje i razumevanje složenijih tekstova (Schmitt, 2008). U KSC pristupu, učenici se uče

strategijama poput pronalaženja kontekstualnih informacija u rečenici koja sadrži nepoznatu reč, proširivanja konteksta analizom prethodne i naredne rečenice, kao i prepoznavanja delova reči, poput prefiksa i sufiksa.

Grupa strategija „identifikacije glavne ideje“ (engl. getting the gist) pomaže čitaocima da prepoznaju i usredsrede se na najvažniju ideju u odlomku teksta, izostavljajući nebitne informacije. Razumevanje glavnih ideja predstavlja složenu mentalnu aktivnost koja uključuje pažnju, metakognitivnu svest i strategijsku podršku (Grabe, 2009), te se stoga preporučuje da se poseban naglasak stavi na nastavno okruženje koje daje prednost podučavanju ovih faktora (Palincsar, 2003; Pressley, 2006).

Nakon čitanja, učenici koriste strategiju „sumiranja“ (engl. summarizing) kako bi formulisali pitanja i odgovore o pročitanoj tekstu i pregledali ključne ideje, s ciljem provere razumevanja celokupnog odlomka. Prema Morejonu (Moreillon, 2007), čitaoci ne mogu, niti bi trebalo, da integrišu svaki detalj pročitanoj teksta u svoje sheme: „glavne ideje pružaju učenicima priliku da procene vrednost informacija i koriste ih efikasno“²⁴ (Moreillon, 2007: 98). Čitaoci moraju razumeti ono što su pročitali kako bi mogli koristiti dostupne informacije na odgovarajući način. U KSC pristupu, učenici generišu pitanja „pet W i jedno H“ (ko, šta, kada, gde, zašto i kako) o najvažnijim informacijama u tekstu kako bi olakšali proveru razumevanja.

Način na koji su ove strategije primenjene i uvežbavane u eksperimentalnoj grupi menjao se tokom vremena – od opšte diskusije o strategijama, preko modelovanja od strane nastavnika, do samostalne primene učenika, prvo uz podršku nastavnika, a zatim bez nje (Janzen, 2002).

S druge strane, kontrolna grupa je pratila tradicionalnu nastavu čitanja, koju je vodio nastavnik putem frontalne metode nastave. Učenici bi najpre pročitali tekst prateći uputstva nastavnika, zatim bi sa nastavnikom ili uz pomoć rečnika proveravali značenje nepoznatih reči ili fraza. Nakon toga, nastavnik bi postavljao pitanja o razumevanju teksta, a čas bi se završavao kratkom diskusijom o pročitanoj.

²⁴ “main ideas give learners the opportunity to pass judgement on the value of information and use it effectively”

7.3.3. Materijali

Materijali korišćeni u ovom istraživanju uključivali su tekstove iz udžbenika *New Cutting Edge – Upper-Intermediate* (Cunningham & Moor, 2005). Tokom desetonedeljne intervencije obrađeno je dvanaest tekstova. Oni su pokrivali širok spektar tema, od konkretnih (npr. *Kako postati slavna ličnost*), do apstraktnih (npr. *Medicinska etika i medicinska nauka*).

7.3.4. Instrumenti

Instrumenti korišćeni u istraživanju uključivali su paralelne forme testa razumevanja pročitnog, primenjene pre i posle strategijske obuke. Testovi su sadržali po dva teksta dužine približno trista pedeset reči, uz deset pitanja sa višestrukim izborom za svaki tekst. Svaki test obuhvatao je četiri različite vrste pitanja za čitanje. Među njima, dve vrste pitanja procenjivale su osnovno razumevanje, i to pitanja vezana za identifikaciju glavne ideje i za činjenične informacije. Test je takođe uključivao pitanja vezana za vokabular i izvođenje zaključaka na osnovu teksta.

7.3.5. Procedura obrade podataka

Kako bi se došlo do odgovora na istraživačko pitanje i prethodno postavljene nulte hipoteze, sprovedene su kvantitativne i kvalitativne analize prikupljenih podataka. Najpre je urađena analiza t-testa za zavisne uzorke na rezultatima pre-testa i post-testa kako za rezultate eksperimentalne, tako i za rezultate kontrolne grupe. Takođe je korišćen t-test za nezavisne uzorke kako bi se testirala razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe pre i posle strategijske obuke. Testovi su izvedeni korišćenjem softvera SPSS Statistics 17.

Zavisne varijable ispitane u kvantitativnom delu istraživanja su sledeće:

- T1 - prosečan rezultat studenata na pre-testu (test razumevanja pročitnog 1),
- T2 - prosečan rezultat studenata na post-testu (test razumevanja pročitnog 2).

Obe promjenljive imaju numeričke vrednosti i predstavljaju prosečne rezultate studenata na skali od 0 do 30. Nezavisnu varijablu predstavljala je grupna pripadnost, tako da je sama varijabla bila nominalna i imala ukupno dva nivoa (1 – eksperimentalna grupa, 2 – kontrolna grupa)

Nakon kvantitativne analize, sprovedena je kvalitativna analiza korišćenjem metode interpretacije i kategorizacije podataka prikupljenih putem opservacija u učionici.

7.4. KVANTITATIVNI REZULTATI

Prethodnom proverom prikupljenih podataka utvrđeno je da nema podataka koji nedostaju, što je omogućilo uključivanje svih učesnika u analizu. Kako bi se omogućilo poređenje rezultata dve grupe studenata uključenih u istraživanje, prvo je sprovedena početna analiza sa ciljem utvrđivanja da se eksperimentalna i kontrolna grupa ne razlikuju značajno u pogledu veštine čitanja na engleskom jeziku kao stranom. Rezultati početnog t-testa za nezavisne uzorke prikazani su u Tabeli 7.1.

	Eksperimentalna grupa T1	Kontrolna grupa T1
N	80	78
AS	21,130	20,037
SD	8,722	9,799
Razlika AS		1,093
Stand. greška razlike		1,608
t		0,680
p		0,499

Tabela 7.1: Rezultati t-testa nezavisnih uzoraka pre početka eksperimenta

Rezultati početne analize pokazuju da nema statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne grupe na pre-testu ($t = 0,680$, $p = 0,499$). Prosečan rezultat eksperimentalne grupe ($AS = 21,130$, $SD = 8,722$) i kontrolne grupe ($AS = 20,037$, $SD = 9,799$) razlikuje se za 1,093, ali ta razlika nije dovoljno velika da bi se smatrala značajnom. Ovi nalazi ukazuju na to da su obe grupe bile ujednačene u pogledu početnog nivoa

razumevanja pročitano, što omogućava validno poređenje efekata strategijske obuke u daljim analizama.

Nakon desetonedeljnog perioda strategijskog inputa u eksperimentalnoj grupi razlika u rezultatima eksperimentalne grupe u odnosu na početan rezultat, kao i kontrolne grupe u odnosu na početan rezultat izmerena je putem t-testa parnih uzoraka. Rezultati su prikazani u Tabeli 7.2.

	Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa
N	80	78
95% interval pouzdanosti	2,34, 6,47	-1,62, 3,92
AS T1	21,29	20,21
AS T2	25,70	21,36
Razlika AS	4,41	1,15
SD	12,62	9,39
Stand. greška razlike	1,39	1,03
t	4,245	0,822
p	0,001	0,413

Tabela 7.2: Parno poređenje rezultata pre i posle eksperimenta kod EG i kod KG

Rezultati t-testa za zavisne uzorke pokazuju značajan napredak u rezultatima eksperimentalne grupe nakon strategijske obuke ($t = 4,245$, $p = 0,001$). Prosečan rezultat na post-testu (AS T2 = 25,70, SD = 12,62) značajno je viši u odnosu na pre-test (AS T1 = 21,29). Razlika u prosečnim rezultatima iznosi 4,41, što ukazuje na pozitivan efekat strategijskog pristupa na razumevanje pročitano. S druge strane, u kontrolnoj grupi nije uočena značajna razlika između rezultata na početnom i završnom testiranju ($t = 0,822$, $p = 0,413$). Prosečni rezultat na post-testu (AS T2 = 21,36, SD = 9,39) pokazuje blago povećanje u odnosu na pre-test (AS T1 = 20,21), ali razlika od 1,15 nije statistički značajna. Ovi nalazi ukazuju na to da je strategijska obuka imala značajan uticaj na poboljšanje rezultata razumevanja pročitano

kod eksperimentalne grupe, dok se kod kontrolne grupe nije uočila značajna promena.

Konačno, kako bi se uporedili rezultati eksperimentalne i kontrolne grupe na kraju eksperimenta urađen je t-test nezavisnih uzoraka. Rezultati su prikazani u Tabeli 7.3.

	Eksperimentalna grupa T2	Kontrolna grupa T2
N	80	78
AS	24,728	21,200
SD	6,31	10,20
Razlika AS		3,52
Stand. greška razlike		1,49
t		2,355
p		0,021

Tabela 7.3: Rezultati t-testa nezavisnih uzoraka posle eksperimenta

Rezultati t-testa za nezavisne uzorke pokazuju da je eksperimentalna grupa značajno nadmašila kontrolnu grupu na post-testu ($t = 2,355$, $p = 0,021$). Prosečan rezultat eksperimentalne grupe ($AS = 24,728$, $SD = 6,31$) bio je za 3,52 veći od prosečnog rezultata kontrolne grupe ($AS = 21,2$, $SD = 10,2$). Ova razlika je statistički značajna, što potvrđuje da je strategijska obuka imala pozitivan efekat na razumevanje pročitano kod učesnika eksperimentalne grupe u poređenju sa kontrolnom grupom. Ovi nalazi ukazuju na efikasnost primenjenog strategijskog pristupa u unapređivanju veština razumevanja pročitano u okviru istraživanja.

7.5. KVALITATIVNI REZULTATI I DISKUSIJA

Nastavnik je tokom dva meseca trajanja strategijskog inputa vodio beleške o aktivnostima na času i reakcijama studenata na ove aktivnosti. Sledeća zapažanja i zaključci ukazuju na to da je strukturisani strategijski pristup imao primetan efekat na ponašanje studenata u eksperimentalnoj grupi, dok su studenti u kontrolnoj grupi pokazali minimalan napredak.

Naime, studenti iz kontrolne grupe, koji su pratili tradicionalnu nastavu vođenu od strane nastavnika, pokazivali su visok stepen zavisnosti od nastavnika i udžbenika. Odgovarali su na pitanja samo kada bi ih nastavnik direktno na to podstakao. U nekoliko navrata nisu koristili dodatne kontekstualne informacije koje su bile dostupne u slikama, dijagramima i podnaslovima u udžbeniku kako bi olakšali razumevanje teksta. Vezu između ovih dodatnih informacija i teksta primećivali su tek nakon što bi im nastavnik ukazao na to. Takođe, pokazivali su visok stepen zavisnosti od sintaksičke, površinske strukture teksta, što se ogleda u velikom broju nepoznatih reči koje su identifikovali i njihovoj nemogućnosti da nastave sa čitanjem dok im svaka reč nije objašnjena. Generalno, nisu uspevali da samostalno regulišu procese razumevanja dok su čitali.

S druge strane, studenti iz eksperimentalne grupe pokazali su veću autonomiju tokom zadataka čitanja. Slobodno su nudili odgovore i rešenja, pružajući sopstvene interpretacije i uključujući se u diskusije sa drugim studentima. Takođe, pokazali su veću toleranciju prema nepoznatim rečima i frazama u tekstu, usvajajući stav da nije neophodno razumeti svaku reč kako bi se identifikovala glavna ideja teksta. Do ovog otkrića je nastavnik došao kada je, nakon uspešno završenog koraka „sumiranja“, tražio od studenata da objasne značenje određenih reči i fraza i shvatio da, iako imaju opštu predstavu, nisu u potpunosti sigurni u njihovo značenje.

Studenti iz eksperimentalne grupe koristili su širok spektar strategija tokom čitanja (koristili su kontekstualne informacije, povezivali temu sa svojim prethodnim znanjem, rastavljali nepoznate reči i tražili prefikse i sufikse itd.) i bili su u stanju da objasne proces koji ih je doveo do određenog zaključka ili razumevanja određene reči ili fraze, pokazujući veću metakognitivnu svest. Na primer, dok su čitali o prirodnim katastrofama, naišli su na pridev *impending*. Ovo je bila nepoznata reč za celu grupu, dok jedan student nije podelio svoje tumačenje, rekavši da je „zaključio“ značenje povezivanjem sa obaveštenjima na mobilnom telefonu – naime, „message pending“.

Dalje, često su koristili strukturu teksta kako bi razumeli njegov sadržaj, što se može interpretirati kao znak holističkog pristupa čitanju.

Generalno, može se zaključiti da su, kako je kurs odmicao, studenti pokazivali sve veću autonomiju u rešavanju zadataka vezanih za čitanje.

Ova zapažanja su u skladu sa prethodnim istraživanjima. Na primer, Pejlinksar i Braun (Palincsar & Brown, 1984) u svom radu o recipročnoj nastavi ističu da eksplicitno podučavanje strategija čitanja, poput predviđanja, postavljanja pitanja, pojašnjavanja i sumiranja, značajno doprinosi razvoju autonomije studenata i njihovoj sposobnosti da samostalno regulišu procese razumevanja teksta. Takođe, Nejšn (Nation, 2001) naglašava važnost strategijskog pristupa u razvoju čitalačkih veština, posebno za studente koji uče jezik kao drugi ili strani, dok Grejb (Grabe, 2009) ukazuje na to da metakognitivna svest i holistički pristup čitanju poboljšavaju celokupno razumevanje teksta. Slični nalazi zabeleženi su i u okviru kolaborativnog strategijskog čitanja gde studenti koji koriste strukturisane strategije pokazuju veću otpornost na izazove, poput nepoznatog vokabulara, i razvijaju veće samopouzdanje u razumevanju kompleksnih tekstova (Klingner & Vaughn, 1998).

Na osnovu ovih nalaza i iskustava u učionici, može se zaključiti da strategijski pristup ne samo da poboljšava razumevanje pročitano, već i podstiče studente na aktivno uključivanje u proces čitanja i interpretaciju teksta.

7.6. ZAKLJUČAK I IMPLIKACIJE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje ispitalo je efikasnost strategijskog pristupa koji direktno poziva na potrebu za eksplicitnim podučavanjem strategija čitanja, omogućujući studentima širi spektar alatki za razumevanje složenih tekstova i tema. Nalazi istraživanja ukazuju na nekoliko prednosti analiziranog strategijskog okvira. Pre svega, studenti izloženi strukturisanom inputu ostvarili su značajno bolje rezultate na testu razumevanja pročitano u poređenju sa studentima koji su učestvovali u nastavi vođenoj od strane nastavnika. Pored toga, rezultati istraživanja potvrđuju vrednost eksplicitnog podučavanja kombinacije više strategija u podsticanju autonomije i samopouzdanja kod studenata.

Jedno od ograničenja ovog istraživanja odnosi se na ograničen vremenski period predviđen za strategijsku intervenciju. Prema mišljenju mnogih istraživača, podučavanje strategijama je dugotrajan i zahtevan proces (Duke, Ward & Pearson,2021; Pressley, 2006). U tom kontekstu, neophodno je više vremena kako bi se postigla automatizacija i internalizacija strategija, čiji je krajnji cilj samoregulacija i samostalnost u učenju stranog jezika.

8. EFIKASNOST KOOPERATIVNE METODE U RAZVOJU VEŠTINE ČITANJA NA ENGLISKOM JEZIKU KOD STUDENATA²⁵

8.1. UVOD

U akademskom kontekstu tercijarnog obrazovanja, jedna od najkorisnijih i najčešće korišćenih veština jeste čitanje, pri čemu čitanje na engleskom jeziku, koji ima sve veći značaj kao *lingua franca*, postavlja niz novih, veoma zahtevnih izazova studentima koji čitaju na engleskom jeziku kao stranom. Očekivanja koja se postavljaju pred studente na univerzitetskom nivou da budu sposobni da čitaju akademske tekstove na engleskom jeziku sve su veća, zbog čega se od tvoraca nastavnih programa zahteva da predlože najefikasnije načine za nastavu čitanja. Posebno je očigledno da je hitno potrebno usvojiti unapređeni pristup nastavi čitanja u srpskom obrazovnom kontekstu ukoliko pogledamo rezultate Programa za međunarodnu procenu učenika (PISA²⁶) za 2018. godinu, prema kojima su srpski učenici postigli rezultate ispod proseka Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (engl. Organisation for economic cooperation and development – OECD) u meri uspešnosti čitanja, pri čemu je samo 3% učenika bilo sposobno da „razume duže tekstove, nosi se sa konceptima koji su apstraktni ili kontraintuitivni, i prepozna razliku između činjenica i mišljenja na osnovu implicitnih informacija koje se odnose na sadržinu“²⁷. Prepoznavši potrebu za modernizacijom nastave čitanja, Ministarstvo

²⁵ Ovo poglavlje nastalo je na osnovu rada koji je 2023. godine pod naslovom „Effectiveness of cooperative grouping in developing reading skills of university level EFL learners“ objavljen u časopisu *Journal of Language and Education*, 9(1), 139-152.

²⁶ PISA (Programme for International Student Assessment). (2018). PISA 2018 results. <https://nces.ed.gov/surveys/pisa/pisa2018/index.asp#/>

²⁷ “comprehend lengthy texts, deal with concepts that are abstract or counterintuitive, and establish distinctions between fact and opinion, based on implicit cues pertaining to the content or source of the information”

prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije u okviru Nacionalnog kurikuluma Republike Srbije naglašava da je kooperativno učenje jedna od metoda koja vodi ka višim postignućima i boljem učenju, za razliku od individualnog rada (ONKRS, 2015). Pored boljih rezultata učenja, kooperativno učenje odgovara i na izazove promenljivog tržišta rada, na kojem „poslodavci širom sveta daju sve veći prioritet društvenim veštinama u odnosu na tehničke kompetencije“²⁸ (World Bank, 2010). Saradnja i sposobnost rada u grupi visoko su rangirani u Uneskovom okviru za transverzalne kompetencije (UNESCO, 2015), a pravovremenom integracijom ovih međuljudskih veština u obrazovanje studenti bi adekvatno bili pripremljeni za svet rada i opremljeni za celoživotno učenje u svetu koji se ubrzano međusobno povezuje.

Uprkos potencijalnim prednostima kooperativnog učenja, organizacija i dinamika nastavnog procesa, kao i implementacija različitih metoda i strategija poučavanja u srpskom obrazovnom kontekstu, kako pokazuju rezultati PISA testiranja, u većini slučajeva i dalje prate tradicionalni pristup (Milić, 2016). S obzirom na to da su učenici retko izloženi kooperativnoj metodi i da se retko podučavaju kako da u takvom okruženju učestvuju, prethodna istraživanja pokazuju da, iako studenti imaju umereno pozitivne stavove prema grupnom radu i timskim aktivnostima, pokazuju značajno nisku spremnost da u njima učestvuju (Topalov, Bjelica i Krombholz, 2015; Topalov, Radić-Bojanić i Bruner, 2017). U obrazovnom kontekstu u kojem se individualni pristup promovise i primenjuje, ovo istraživanje ima za cilj da istraži u kojoj meri strukturisano, heterogeno kooperativno grupisanje predstavlja efikasan metod za razvijanje veštine čitanja kod mladih odraslih učenika engleskog jezika kao stranog. U tom cilju, oslanjajući se na teoriju socijalne međuzavisnosti (Johnson & Johnson, 2005; 2015), primenjen je kvazi-eksperimentalni dizajn istraživanja sa predtestom i posttestom, uz neekvivalentne kontrolne grupe, kako bi se ispitalo da li postoji statistički značajna promena u rezultatima studenata u razumevanju pročitano između studenata koji su bili izloženi nastavi čitanja

²⁸ “employers across the world give increasingly higher priority to behavioural skills than to technical competencies”

u okviru kooperativnih grupa i onih koji su čitanje učili u tradicionalnom nastavnom okruženju.

8.2. STUDENTSKA INTERAKCIJA U UČIONICI STRANOG JEZIKA

U poslednjim decenijama zabeležen je sve veći interes istraživača i nastavnika za učenje kroz interakciju i saradnju, kao odgovor na slabosti frontalne metode nastave. Iako tradicionalni metod omogućava nastavnicima lakšu kontrolu nad svim aspektima organizacije nastave, individualne razlike među učenicima su ipak marginalizovane, nastavni materijali su prilagođeni prosečnom učeniku, dok su talentovani, kao i učenici sa poteškoćama u učenju često zapostavljeni, a odgovornost za postizanje ciljeva časa u velikoj meri preuzima sam nastavnik (Estes, Ingram & Liu, 2014).

Kooperativno učenje pojavilo se kao jedan od odgovora na uočenu potrebu za promenom u prirodi autoriteta i odgovornosti u učionici. Teorija socijalne međuzavisnosti (Johnson & Johnson, 2005; 2015) pruža teorijsku osnovu za istraživanje efekata kooperativnog rada i do sada je potvrđena kroz stotine istraživanja (pregled istraživanja o procedurama kooperativnog učenja dostupan je u radu Johnson & Johnson, 2008). Ova teorija objašnjava kako na ishode društvene interakcije utiču kako individualni postupci onih koji učestvuju u interakciji, tako i postupci drugih učesnika. Ona definiše kooperativno učenje kao „pedagošku strategiju u kojoj male grupe učenika rade zajedno kako bi postigle zajednički cilj, pri čemu je svaki pojedinac odgovoran i za sopstveno učenje, kao i za uspeh drugih članova grupe“²⁹ (Davies, Dean & Ball, 2013: 564). Kooperativno učenje ima za cilj da doprinose razvoju kognitivnih i socijalnih veština kroz odabrane tehnike, pri čemu je proces učenja strogo strukturisan, a zadaci jasno definisani i regulisani; učenici su odgovorni kako prema sebi, tako i prema grupi; grupa predstavlja osnovu svih interakcija u učionici, dok je glavna uloga nastavnika da pruži podršku (Johnson et al., 2014). Džonson i Džonson

²⁹ “pedagogical strategy in which small groups of students work together to achieve a common goal, with each individual responsible for their own learning as well as the success of their peers”

(Johnson & Johnson, 2009) ističu sledeća četiri osnovna principa kooperativnog učenja: a) pozitivnu međuzavisnost, prema kojoj je uspeh pojedinca povezan sa uspehom ostatka grupe, tako da pojedinac može postići cilj samo ako i ostali članovi grupe postignu isti cilj; ovaj princip se promovira deljenjem ciljeva, sredstava za njihovo postizanje i definisanjem granica između članova grupe kako bi se utvrdila međuzavisnost; b) individualnu i grupnu odgovornost, gde se individualna odgovornost ogleda u rezultatima pojedinačnih procena i testiranja, dok se grupna odgovornost ostvaruje kroz procenu rada grupe; c) promotivnu interakciju, do koje dolazi kada članovi grupe podržavaju napore jedni drugih u postizanju ciljeva grupe pružanjem uzajamne pomoći, razmenom potrebnih resursa, efikasnom komunikacijom, uzajamnim uticajem i poverenjem, kao i konstruktivnim rešavanjem konflikata; te d) pravilnu upotrebu društvenih veština, koje uključuju lične veštine i veštine rada u malim grupama potrebne za efikasnu saradnju; kako bi koordinisali napore u cilju ostvarivanja zajedničkih ciljeva, članovi tima moraju da se međusobno upoznaju i izgrade poverenje, komuniciraju jasno i precizno, pružaju podršku jedni drugima i konstruktivno rešavaju eventualne konflikte (Johnson & Johnson, 2016).

U kontekstu učenja stranih jezika, ovaj okvir se pokazao efikasnim generalno kod usvajanja stranog jezika (Law, 2011; Wei & Tang, 2015), uključujući razvoj tačnog znanja engleskog jezika (Alayah, 2018), produktivne veštine na engleskom jeziku (Fen, 2011), veštinu govorenja (Namaziandost, Homayouni & Rahmani, 2020) i motivaciju (Ning & Hornby, 2014). Umesto da samo motiviše pojedince da ulože veći napor, pozitivna međuzavisnost kao deo kooperativne dinamike olakšava razvoj novih znanja i aktivaciju viših kognitivnih veština kroz promotivnu interakciju (Johnson & Johnson, 2008).

8.2.1. Kooperativni okvir nastave čitanja

Ukoliko se okrenemo nastavi čitanja, Kolaborativno strategijsko čitanje – KSC predstavlja kombinaciju kooperativnog učenja i modifikovanog recipročnog poučavanja (Bremer et al., 2002) i zasnovan je na sociokognitivnoj teoriji čitanja koja naglašava važnost društvenog

konteksta u kognitivnom razvoju veštine čitanja (Klingner et al., 2012). U ovom pristupu razumevanju teksta, čitalac aktivno dekodira tekst, koristi odgovarajuće prethodno znanje, primenjuje kognitivne resurse koji su mu na raspolaganju i razvija razumevanje teksta kroz strukturisanu socijalnu interakciju. KSC je pristup poučavanju strategija razumevanja koji stavlja učenike, njihovu kogniciju i sposobnost samoregulacije u središte procesa čitanja. To je nastavna metoda u kojoj učenici rade zajedno u kooperativnom okviru, zajednički konstruišu model teksta i dolaze do njegovog potencijalnog značenja kroz diskusije (Vaughn et al., 2011). U ovom kontekstu učenja, učenici postižu kognitivni razvoj koji ne bi mogli ostvariti kroz individualni rad zahvaljujući pomoći i podršci svoje mikro-zajednice, odnosno grupe u okviru koje čitaju. Sarađujući sa svojim vršnjacima na konstrukciji značenja, oni internalizuju znanje o kognitivnim strategijama kroz dijalog unutar malih grupa (Fan, 2015).

KSC se sprovodi u dve faze. U prvoj fazi studenti se upoznaju sa strategijama čitanja, dok se u drugoj fazi formiraju kooperativni timovi u kojima studenti nastavljaju da primenjuju strateški okvir. Principi modifikovanog recipročnog poučavanja primetni su u prvoj fazi ovog pristupa čitanju. U okviru KSC-a, nastavnik studente upoznaje sa grupama strategija koje uključuju: 1) početni pregled teksta, 2) praćenje razumevanja, 3) sažimanje delova teksta/identifikaciju glavne ideje i 4) završnu evaluaciju.³⁰ Tokom početnog pregleda teksta čitaoci primenjuju dve strategije: najpre prave predviđanja o tekstu na osnovu naslova, podnaslova, slika itd., a zatim aktiviraju prethodno znanje o datoj temi. Tokom čitanja učenici prate razumevanje i prepoznaju trenutak kada dolazi do prekida u razumevanju. U okviru KSC-a čitaoci se podučavaju primeni nekoliko strategija, uključujući identifikaciju kontekstualnih informacija koje im pomažu da razumeju nepoznatu reč ili frazu, proširivanje konteksta na rečenicu koja prethodi ili sledi rečenici sa nepoznatom rečju, kao i raščlanjivanje reči na koren, prefiks i sufiks. U primeni strategije sažimanja čitaoci se fokusiraju na najvažnije ideje u određenom delu teksta, a na uštrb manje važnih informacija. Nakon čitanja, tokom završne evaluacije, čitaoci

³⁰ Detaljnije o Kolaborativnom strategijskom čitanju u Poglavlju 7.

se podstiču da formulišu pitanja i daju odgovore, kao i da sažmu ceo tekst kako bi proverili razumevanje. Kooperativni elementi su prisutni u drugoj fazi, kroz strukturisane uloge koje čitaoci dobijaju tokom interakcije, kao i kroz strukturisane materijale osmišljene da podstaknu pozitivnu međuzavisnost i individualnu i grupnu odgovornost. U radu sa čitaocima u kooperativnim ulogama, nastavnik nadgleda grupe, olakšava razumevanje nepoznatih reči, demonstrira primenu strategija i tehnika kooperativnog učenja, i pruža pomoć kad je ona potrebna (Klingner et al., 2012).

Do trenutka pisanja ovog poglavlja sproveden značajan broj empirijskih istraživanja o efikasnosti KSC-a u nastavi čitanja, koja su se uglavnom fokusirala na nastavu čitanja na engleskom kao maternjem jeziku, sa učesnicima različitih uzrasta, kao i sa učenicima sa poteškoćama u učenju (Boardman et al., 2016; Kim et al., 2006; Klingner & Vaughn, 2000; Vaughn et al., 2011). Nekoliko istraživanja ispitalo je uticaj kolaborativnog strategijskog okvira na razvoj stranog jezika. Na primer, u studiji sa učenicima na A2 nivou ZEO-a, KSC je pozitivno uticao na rezultate razumevanja pročitano, sa značajnim pozitivnim efektima na identifikaciju glavne ideje i detalja (Fan, 2010). KSC je takođe pozitivno uticao na sposobnost učenika da se nose sa problemima u razumevanju vezanim za vokabular (Karabuga & Kaya, 2013), na njihove navike u učenju i stavove (Mendieta et al., 2015) i na njihovu spremnost da učestvuju u kooperativnim zadacima čitanja (Zoghi et al., 2010). U istraživanju koje su sprovele Topalov i Radić-Bojanić (2016) KSC je imao pozitivan efekat na sklonost studenata prema čitanju tekstova na engleskom jeziku, na učestalost čitanja tekstova na engleskom i na njihovo uverenje da mogu uspešno izvršiti akademske zadatke čitanja. Međutim, koliko nam je poznato, nijedna studija nije istraživala sledeća dva aspekta koja su predmet ovog istraživanja: prvo, kooperativna komponenta KSC-a nije ispitivana na način da je strategijski input bio identičan za obe grupe, dok se samo faktor kooperativnog rada/individualnog rada razlikovao između eksperimentalne i kontrolne grupe, što je slučaj u ovom istraživanju; drugo, ovo istraživanje ispituje kontekst čitanja na stranom jeziku kod mladih odraslih studenata koji uče engleski kao strani na univerzitetu, a koji su na višem nivou znanja stranog jezika i koji, stoga, imaju funkcionalnu nezavisnost u korišćenju jezika i

sposobni su da čitaju složene akademske tekstove koji zahtevaju aktiviranje viših kognitivnih nivoa obrade teksta, kao i proceduralno i uslovno znanje o strategijama čitanja (do sada sprovedena istraživanja u kontekstu čitanja na engleskom kao stranom ispitala su čitaocce na nižim nivoima znanja jezika ili nisu uključivala podatke o nivou znanja učesnika). Praktični značaj ove studije je, stoga, dvostruk. S jedne strane, razdvajanjem relativnog doprinosa kooperativne komponente uspehu KSČ-a u razvijanju veštine čitanja na engleskom kao stranom, kako je potvrđeno prethodnim istraživanjima (Fan, 2010; Karabuga & Kaya, 2013; Zoghi et al., 2010), pored empirijske validacije, ova studija će ispitati potencijalne prednosti uvođenja kooperativne komponente u obrazovni sistem koji je još uvek u velikoj meri usmeren na individualni rad. S druge strane, korišćenjem uzorka studenata na višem nivou znanja stranog jezika, istraživanje će ispitati efikasnost KSČ-a iznad nivoa jednostavnog razumevanja teksta i fokusiraće se na njegovu potencijalnu korisnost u postizanju holističkog razumevanja složenih tekstova.

Cilj ovog istraživanja je, dakle, da utvrdi da li kooperativna komponenta značajno doprinosi razvoju veština čitanja na engleskom jeziku kao stranom kod studenata na univerzitetskom nivou. U skladu sa ovim ciljem, istraživanje ima za cilj da odgovori na sledeće istraživačko pitanje: Da li postoji statistički značajna promena u rezultatima čitalaca u razumevanju pročitnog tokom vremena (8 meseci) između studenata koji su bili izloženi nastavi čitanja u okviru kooperativnih grupa i onih koji su čitanje učili u tradicionalnom učioničkom okruženju?

8.3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

8.3.1. Dizajn istraživanja

U ovom istraživanju primenjen je kvazi-eksperimentalni dizajn sa predtestom i posttestom i neekvivalentnom kontrolnom grupom kako bi se ispitali efekti kooperativnog grupisanja u okviru KSČ-a na razvoj veštine čitanja na engleskom jeziku kao stranom, koja je operacionalizovana kao rezultat na TOEFL testu razumevanja pročitnog kod studenata univerziteta.

Merena su dva faktora, i to vreme testiranja, sa podacima prikupljenim u tri različita vremenska trenutka: na početku (osnovno stanje), nakon četiri meseca i nakon osam meseci, i pripadnost grupi, koja je uključivala dva nivoa: eksperimentalnu grupu koja je pratila strategijski okvir KSČ-a u okviru kooperativnih grupa (+kooperativno), i kontrolnu grupu koja je sledila isti strategijski okvir kroz individualni rad (-kooperativno) (vidi Tabelu 8.1). Ova postavka intervencije eliminisala je razik kontaminacije između eksperimentalnih i kontrolnih uslova, budući da su obe grupe pratile isti strategijski okvir.

	Merenje zavisnih varijabli	Manipulacija nezavisnom varijablom	Merenje zavisnih varijabli	Manipulacija nezavisnom varijablom	Merenje zavisnih varijabli
Eksperimentalna grupa	Pred-test	+ kooperativni input	Post-test 1	+ kooperativni input nastavljen	Post-test 2
Kontrolna grupa	Pred-test	- kooperativni input	Post-test 1	- kooperativni input nastavljen	Post-test 2
Input	Kombinacija strategija čitanja koje uključuju 1) inicijalni pregled teksta, 2) nadgledanje razumevanja, 3) sumiranje delova teksta/glavne ideje, i 4) završna evaluacija u +/- kooperativnom okruženju				

Tabela 8.1: Dizajn eksperimenta

8.3.2. Ispitanici

U ovom istraživanju korišćen je jednostepeni uzorak. Postupak uzorkovanja sastojao se od prigodnog uzorkovanja, jer su postojeće grupe studenata bile lako dostupne (Gall et al., 2007). Kada je reč o validnosti ovog postupka uzorkovanja, poređenje kontrolnih i eksperimentalnih učionica unutar iste ustanove eliminiše razlike na nivou ustanove u tim poređenjima i pruža mogućnost replikacije uticaja programa na više lokacija (Hitchcock et al., 2009). Ovo dodatno osigurava da se tehnike nastave čitanja verovatno neće razlikovati ako obe grupe pripadaju istoj ustanovi, čime se minimiziraju

razlike u neeksperimentalnim faktorima, što nadalje poboljšava pouzdanost i kvalitet rezultata i smanjuje potrebnu veličinu uzorka.

Ukupno 50 studenata prve i druge godine Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu učestvovalo je u ovoj studiji. Svi učesnici su bili studenti različitih odseka humanističkih i društvenih nauka (uključujući odseke za psihologiju, pedagogiju, filozofiju, istoriju, medijske studije, srpsku književnost, komparativnu književnost i srpske filološke studije) koji su pohađali kurs engleskog jezika kao obavezan deo svojih studijskih programa. Prosečna starost učesnika bila je 20,1 godina, sa rasponom od 18 do 22 godine. Svi učesnici su bili na nivou B2 Zajedničkog evropskog okvira za jezike (ZEO), što je potvrđeno rezultatima plejsment testa (Quick Pen and Paper Test, Oxford University Press, 2001). U kontekstu ovog istraživanja, to znači da se od studenata očekivalo da imaju srednje napredno znanje jezika kako bi mogli da razumeju glavne ideje složenih tekstova o konkretnim i apstraktnim temama i da prilagode svoje čitanje svrsi i prirodi teksta (Jones, 2002). Učesnici u ovom istraživanju pohađali su dva kursa engleskog jezika kao stranog jezika (Engleski jezik B2.1 i Engleski jezik B2.2) tokom dva uzastopna semestra, kao deo šire grupe od 83 studenata koji su takođe bili na B2 nivou. Ovo, pak, znači da je približno dve trećine svih studenata na B2 nivou učestvovalo u ovom istraživanju.

Od ukupnog broja učesnika, 24 su bila u eksperimentalnoj grupi (11 muških i 13 ženskih studenata), dok je 26 bilo u kontrolnoj grupi (12 muških i 14 ženskih studenata). Budući da nije bilo moguće očekivati ekvivalenciju grupa, polna struktura uzorka internim putem je kontrolisana pomoću testa hi-kvadrata. Rezultati ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika između dve grupe ($\chi^2(1, 50) = 0,001, p > 0,01$). Pored toga, kako bi se utvrdilo da li se grupe pre početka eksperimentalnog inputa razlikuju po pitanju veštine čitanja, svi učesnici su testirani na nivou ukupne veštine čitanja, i na nivou komponenata veštine čitanja (komponente su uključile vokabular, činjenične informacije, sažimanje, pojednostavljivanje rečenice, test umetanja, referencijalna pitanja).

Nisu pronađene statistički značajne razlike u nivou čitanja između eksperimentalne i kontrolne grupe na pitanjima koja ispituju znanje o:

- vokabularu (srednja razlika = -0,11, $t = -0,427, p > 0,01$),

- činjenicama (srednja razlika = 0,13, $t = 1,431$, $p > 0,01$),
- sažimanju proze (srednja razlika = -0,12, $t = -1,089$, $p > 0,01$),
- pojednostavljivanju rečenice ($\chi^2(1, 50) = 2,889$, $p > 0,01$),
- testu umetanja ($\chi^2(1, 50) = 0,774$, $p > 0,01$),
- referencijalnim pitanjima ($\chi^2(1, 50) = 1,035$, $p > 0,01$),

Takođe nije pronađena značajna razlika kada je u pitanju ukupna veština razumevanja pročitano (t = 0,031, $p > 0,01$).

8.3.3. Intervencija

Obe grupe imale su nastavu u trajanju od 90 minuta, dva puta nedeljno, tokom jedanaest nedelja u prvom semestru i dvanaest nedelja u drugom semestru, sa istim nastavnikom. Obema grupama predstavljene su iste strategije čitanja u okviru KSČ-a, kako je prethodno objašnjeno u teorijskom uvodu (kombinacija strategija koje uključuju: a) početni pregled teksta, b) praćenje razumevanja, c) sažimanje delova teksta/identifikaciju glavne ideje i d) završnu evaluaciju). Studenti u kontrolnoj grupi primenjivali su strategije uz vođstvo nastavnika. U ovom pristupu, nastavnik je podučavao strategije tako što je podsticao studente da formiraju predviđanja o tekstu, postavljao pitanja kojima se aktivira prethodno znanje studenata, zadavao zadatke sumiranja pasusa i prepoznavanja ključnih reči, kao i pisanja kratkih sažetaka i formulisanja pitanja.

S druge strane, način na koji su ove strategije predstavljene i primenjivane u eksperimentalnoj grupi modifikovan je kako su časovi napredovali, prelazeći od opšte diskusije o strategijama, preko modelovanja od strane nastavnika, do samostalne primene strategija u čitanju – najpre uz podršku, a potom bez nje (Reynolds, 2017). Tokom druge faze, koja je počela dve nedelje nakon početka eksperimenta, u eksperimentalnoj grupi formirani su heterogeni kooperativni timovi od po četiri člana. Pri formiranju grupa uzeti su u obzir rezultati inicijalnog testa razumevanja pročitano, tako da su, kad god je to bilo moguće, grupe uključivale studente sa višim i nižim nivoima veštine čitanja, kako bi bile međusobno izbalansirane. Svaki član tima dobio je specifičnu ulogu (vođa, stručnjak za sumiranje, stručnjak za nepoznate reči, izveštač, c.f. Klingner et al., 2012), a ove uloge su se rotirale

u redovnim intervalima od tri nedelje, kako bi svaki student mogao da iskusi različite zadatke i odgovornosti povezane sa određenom ulogom. Materijali su bili strukturisani i uključivali su dnevnik učenja i kartice sa ulogama, sve u cilju podsticanja pozitivne međuzavisnosti i individualne i grupne odgovornosti.

Takođe, potrebno je napomenuti da se faktor nastavnika potencijalno može smatrati zbunjujućim faktorom (engl. confounding factor), čiji bi se potencijalni uticaji eliminisali da je uzorak uključivao više eksperimentalnih i kontrolnih grupa. Iako je, iz praktičnih razloga, bilo nemoguće uključiti više grupa u istoj ustanovi tokom istog vremenskog perioda, jer one nisu bile dostupne, to ipak ne otklanja u potpunosti sumnje koje proizilaze iz ove eksperimentalne postavke. Kako bi se ublažila ova moguća pretnja validnosti istraživanja, podaci će biti analizirani korišćenjem statističkih testova koji povećavaju snagu istraživanja (ANOVA s ponovljenim merenjima umesto dve jednosmerne ANOVA-a), a diskusija rezultata će se odvijati uz povećani oprez.

8.3.4. Instrumenti

Kako bi se odredio nivo znanja engleskog jezika kod studenata, pre početka eksperimenta sproveden je plejsment test (Quick Pen and Paper Placement Test, OUP, 2001). Test sadrži 60 pitanja sa ponuđenim odgovorima, raspoređenih po rastućem nivou težine, i može da identifikuje nivo znanja ispitanika u odnosu na šest nivoa znanja definisanih u okviru Zajedničkog evropskog okvira za jezike (ZEO).

Veština čitanja studenata testirana je uz pomoć paralelnih verzija TOEFL-ovog testa razumevanja pročitano³¹. Deo TOEFL-ovog testa koji procenjuje veštinu čitanja na engleskom jeziku osmišljen je tako da replicira vrste zadataka s kojima se studenti na univerzitetskom nivou susreću pri čitanju u akademskom kontekstu (Jamieson et al., 1999). Uključene su sledeće vrste pitanja (Cohen & Upton, 2006):

³¹ ETS – Educational Testing Service. (2009). The official guide to TOEFL® Test. McGraw-Hill.

1. Vokabular – procenjuje sposobnost razumevanja značenja određenih reči i fraza u kontekstu (3 zadatka, svaki donosi 1 poen);
2. Činjenična informacija – ispituje sposobnost pronalaženja odgovora na pitanje o važnoj činjenici koja je eksplicitno navedena u tekstu (3 zadatka, svaki donosi 1 poen);
3. Sumiranje – procenjuje sposobnost razumevanja glavnih ideja u tekstu i relativne važnosti informacija, kao i razlikovanja glavnih ideja od manje bitnih informacija ili onih koje nisu u tekstu (1 zadatak ocenjen skalom od 3 poena);
4. Pojednostavljivanje rečenice – ispituje sposobnost prepoznavanja glavnih informacija u dužoj, složenoj rečenici uz svesno ignorisanje sporednih detalja (1 zadatak, 1 poen);
5. Test umetanja – procenjuje sposobnost pronalaženja leksičkih, gramatičkih i logičkih veza u nizu rečenica ubacivanjem nove rečenice na najprikladnije mesto u već pročitanoj pasusu (1 zadatak, 1 poen);
6. Referentno pitanje – procenjuje sposobnost prepoznavanja veza između anaforičkih reči i njihovih antecedenata ili postcedenata u tekstu (1 zadatak, 1 poen).

Tokom istraživanja korišćeni su sledeći TOEFL testovi, redosledom kojim su primenjivani: *Early Cinema*, *The Expression of Emotions* i *Artisans and Industrialization*.

8.3.5. Procedura

Paralelne verzije testa razumevanja pročitanoj sprovedene su u tri različita vremenska trenutka: na početku istraživanja, četiri meseca nakon početka intervencije i po završetku intervencije, osam meseci od početka. Inicijalni test sproveden je tokom prve nedelje nastave (početak oktobra), nakon čega su izračunati početni rezultati radi testiranja ekvivalencije grupa, što je omogućilo da eksperimentalna intervencija počne u drugoj nedelji semestra. Drugi test sproveden je tokom poslednje nedelje prvog semestra, nakon jedanaest nedelja nastave (kraj decembra), dok je završni test sproveden nakon još dvanaest nedelja nastave, tokom poslednje nedelje

drugog semestra (kraj maja). Studenti obe grupe radili su test individualno, tokom sesije od 45 minuta. Iako nije bilo podataka koji nedostaju, podaci ukupno tri učesnika su izgubljeni usled odustajanja: jedan učesnik završio je samo inicijalni test, dok su još dva učesnika završila inicijalni i drugi test, ali ne i završni test. Podaci ovih učesnika izuzeti su pre sprovođenja svih relevantnih statističkih testova.

8.3.6. *Analiza*

Prikupljeni podaci analizirani su korišćenjem deskriptivnih i inferencijalnih statističkih testova. Proverena je normalnost distribucije podataka, nakon čega je, u zavisnosti od prirode podataka, primenjena serija testova ANOVA za ponovljena merenja (engl. Repeated Measures ANOVA) i Kokranovih Q testova. Analiza podataka sprovedena je korišćenjem softvera SPSS v.20.

8.4. REZULTATI

Nakon predstavljanja rezultata deskriptivnih testova, rezultati u ovom delu biće prikazani prema redosledu inferencijalnih testova primenjenih u analizi podataka. Prvi pododeljak prikazaće rezultate testova ANOVA za ponovljena merenja (PM ANOVA), sprovedenih na kontinuiranim varijablama Vokabulara, Činjenične informacije, Sumiranja i Ukupnog rezultata čitanja. Drugi pododeljak predstaviće rezultate Kokranovih Q testova, koji se smatraju alternativom za test PM ANOVA-u, a koji su sprovedeni na dihotomnim varijablama Pojednostavljanja rečenice, Referentnog pitanja i Testa umetanja.

Tabela 8.2 prikazuje deskriptivnu statistiku za kontinuirane varijable Vokabulara, Činjenične informacije, Sumiranja i Ukupnog rezultata čitanja.

	Grupa	AS	SD	Simetričnost	Simet. stand. greška	Kurtoza	Kurt. stand. greška	
Pred-test	Vokabular	Eksperimentalna	2,13	0,69	-0,547	0,536	-0,584	1,038
		Kontrolna	2,24	0,70	-0,368	0,501	-0,764	0,972
	Činjenična informacija	Eksperimentalna	2,44	0,63	-0,227	0,536	-1,516	1,038
		Kontrolna	2,31	0,80	-0,346	0,501	-1,008	0,972
	Sumiranje	Eksperimentalna	1,67	0,30	-0,210	0,536	-0,472	1,038
		Kontrolna	1,79	0,37	-1,464	0,501	0,652	0,972
Ukupan rezultat	Eksperimentalna	8,28	1,74	-0,583	0,536	-0,293	1,038	
	Kontrolna	8,27	1,53	0,169	0,501	-0,329	0,972	
Među-test	Vokabular	Eksperimentalna	2,84	0,32	-1,461	0,536	0,137	1,038
		Kontrolna	2,40	0,56	-0,339	0,501	-1,050	0,972
	Činjenična informacija	Eksperimentalna	2,21	0,66	-0,482	0,536	-0,188	1,038
		Kontrolna	2,11	0,61	-0,235	0,501	-0,218	0,972
	Sumiranje	Eksperimentalna	2,31	0,87	-1,397	0,564	1,816	1,091
		Kontrolna	1,65	0,34	-0,413	0,501	-0,870	0,972
Ukupan rezultat	Eksperimentalna	9,23	2,17	-0,368	0,536	-1,100	1,038	
	Kontrolna	8,64	1,33	-0,511	0,501	0,025	0,972	
Post-test	Vokabular	Eksperimentalna	2,50	0,51	-0,121	0,536	-2,267	1,038
		Kontrolna	2,33	0,58	-0,128	0,501	-0,537	0,972
	Činjenična informacija	Eksperimentalna	2,06	1,00	-0,920	0,536	0,080	1,038
		Kontrolna	2,14	0,79	-0,272	0,501	-1,312	0,972
	Sumiranje	Eksperimentalna	1,75	0,55	-2,399	0,536	5,675	1,038
		Kontrolna	0,59	0,87	0,984	0,550	-0,916	1,063
Ukupan rezultat	Eksperimentalna	8,97	1,88	-1,083	0,536	1,272	1,038	
	Kontrolna	7,05	2,06	-0,222	0,501	-0,385	0,972	

Tabela 8.2: Deskriptivna statistika za Vokabular, Činjeničnu informaciju, Sumiranje i Ukupan rezultat

Prilikom ispitivanja distribucije podataka, rezultati ukazuju da su podaci ili umereno asimetrični (vrednosti između -1 i $-\frac{1}{2}$ ili između $+\frac{1}{2}$ i $+1$) ili približno simetrični (vrednosti između $-\frac{1}{2}$ i $+\frac{1}{2}$). Veća spljoštenost (kurtoza) u ispitivanim varijablama pokazuje i pozitivne vrednosti (što ukazuje na veći broj vrednosti od normalnog) i negativne vrednosti (što ukazuje na manji broj vrednosti). Vrednosti kurtoze su između $-1,513$ i $1,816$, što se smatra prihvatljivim za dokazivanje normalne univarijatne

distribucije, osim za dve varijable: Vokabular i Sumiranje, za koje su podaci prikupljeni tokom trećeg testiranja. Ovo će biti dodatno obrađeno u narednom odeljku.

Za binarne varijable Pojednostavljenja rečenice, Referentnog pitanja i Testa umetanja, procenti tačnih odgovora prikazani su u Tabeli 8.3.

	Grupa	
	Ekperimentalna	Kontrolna
Pojednostavljivanje rečenice - Pred-test	79,00%	76,20%
Pojednostavljivanje rečenice - Među-test	92,40%	90,20%
Pojednostavljivanje rečenice - Post-test	83,30%	82,40%
Referentno pitanje - Pred-test	61,10%	71,40%
Referentno pitanje - Među-test	83,30%	73,50%
Referentno pitanje - Post-test	94,40%	82,40%
Test ubacivanja - Pred-test	61,80%	69,50%
Test ubacivanja - Među-test	95,20%	61,10%
Test ubacivanja - Post-test	88,90%	76,20%

Tabela 8.3: Procenti tačnih odgovora na zadacima Pojednostavljivanja rečenice, Referentnog pitanja i Testa ubacivanja

U narednim odeljcima predstavljeni su rezultati statističkih analiza sprovedenih sa ciljem da se odgovori na pitanje da li postoji statistički značajna promena u rezultatima studenata na razumevanju pročitano tokom vremena (8 meseci) između eksperimentalne i kontrolne grupe.

8.4.1. Vokabular, činjenična informacija i sumiranje

Sprovedena je serija mešovutih ANOVA testova za ponovljena merenja (PM ANOVA) kako bi se uporedili rezultati studenata iz eksperimentalne i kontrolne grupe na tri različita skupa pitanja (Vokabular, Činjenična informacija i Sumiranje), koja su korišćena za merenje nivoa veštine čitanja u tri vremenske tačke (početno stanje, nakon 4 meseca, nakon 8 meseci). Kao što je prethodno navedeno, odabran je test PM ANOVA umesto dve jednousmerne ANOVA-e u cilju povećanja snage istraživanja.

Iako su sve zavisne varijable izvedene iz istog TOEFL testa, što bi moglo sugerisati da je MANOVA primerenija statistička metoda, nije pronađena značajna korelacija između zavisnih varijabli, čime je potvrđena prikladnost primene PM ANOVA-a. Autorka je svesna rizika povećanja greške tipa I pri odabiru ovog statističkog testa i pažljivo će interpretirati rezultate. Za unutarispitne efekte primenjena je Bonferonijeva post-hoc analiza, dok su za međugrupne jednostavne efekte, kao planirana poređenja, korišćeni t-testovi. Preliminarna testiranja pretpostavki za PM ANOVA-u sprovedena su radi provere normalnosti i homogenosti varijansi, uključujući i sferičnost podataka. U svim slučajevima, osim za varijable Vokabulara i Sumiranja na završom testiranju, nije otkriveno ozbiljno kršenje pretpostavki. Za ove varijable prekršene su pretpostavke homoskedastičnosti i normalnosti distribucije, što je zahtevalo logaritamsku transformaciju podataka (log 10, Larson-Hall, 2010). Nakon transformacije, podaci su ponovo provereni i utvrđeno je da ispunjavaju potrebne pretpostavke.

Rezultati su pokazali da postoje statistički značajni glavni efekti za varijable vreme testiranja ($F = 3,587$, $p < ,05$, $\eta_p^2 = ,08$) i grupu ($F = 4,106$, $p < ,05$, $\eta_p^2 = ,10$) na rezultate studenata na pitanja iz Vokabulara. Bonferonijeva post-hoc analiza izolovala je značajne razlike srednjih vrednosti za vreme testiranja (unutargrupna varijabla). Rezultati pokazuju da je eksperimentalna grupa ostvarila statistički značajan napredak tokom drugog testiranja u poređenju sa prvim ($p < ,01$). Za međugrupna poređenja, sprovedena su tri t-testa nezavisnih uzoraka za svaku vremensku tačku. Rezultati ukazuju da je eksperimentalna grupa postigla bolje rezultate u poređenju sa kontrolnom grupom tokom drugog testiranja ($p < ,01$). Nasuprot tome, rezultati pokazuju da interakcija između vremena testiranja i grupe nije bila statistički značajna. Veličine efekata za oba glavna efekta (η_p^2) mogu se smatrati srednje jakim (Cohen, 1988).

Za zadatke koji testiraju varijablu Činjenične informacije, glavni efekti i efekat interakcije nisu bili statistički značajni, pri čemu su učesnici iz eksperimentalne i kontrolne grupe pokazali slične rezultate tokom sve tri vremenske tačke.

Pri testiranju efekta eksperimentalnog tretmana na zavisnu varijablu Sumiranja, pronađen je statistički značajan glavni efekat za vreme testiranja

($F = 15,693$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,284$) i grupu ($F = 25,976$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,456$), kao i za interakciju između vremena testiranja i grupe ($F = 9,001$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,352$). Bonferonijeva post-hoc analiza pokazala je nekoliko statistički značajnih razlika u srednjim vrednostima: prvo, eksperimentalna grupa je ostvarila napredak na drugom testu u poređenju sa prvim ($p < ,01$), i drugo, kontrolna grupa je postigla statistički značajno lošije rezultate na trećem testu u poređenju sa prvim ($p < ,001$) i drugim testom ($p < ,001$). Parna poređenja između grupa otkrila su da je eksperimentalna grupa ostvarila bolje rezultate od kontrolne grupe i na drugom ($p < ,01$) i na trećem testu ($p < ,001$). Prijavljene veličine efekata za glavne efekte i efekat interakcije (η_p^2) smatraju se velikim (Cohen, 1988).

8.4.2. Pojednostavlјivanje rečenice, referentno pitanje i test umetanja

Nasuprot kontinuiranim zavisnim varijablama koje su analizirane prethodno u tekstu, zavisne varijable Pojednostavlјivanja rečenice, Testa umetanja i Referentnog pitanje bile su binarne, što je zahtevalo upotrebu Kokranovog Q testa kao alternative za test PM ANOVA.

Pri ispitivanju razlika unutar grupa za Pojednostavlјivanje rečenice, Kokranov Q test ukazao je da nisu dobijeni statistički značajni rezultati ni za eksperimentalnu ni za kontrolnu grupu.

S druge strane, rezultati eksperimentalne grupe na zadatku Referentnog pitanja pokazali su statistički značajan rezultat ($Q = 9,222$, $p < ,01$). Parni post-hoc Dunn test otkrio je da je razlika bila statistički značajna i za drugi test i za treći test u poređenju sa prvim testom ($p < ,01$). Kako SPSS ne daje rezultate za veličinu efekta prilikom sprovođenja Kokranovog Q testa, mera veličine efekta korigovana na osnovu slučajnosti posebno je izračunata prema Berry, Johnston i Mielke (2018). Analiza je pokazala vrednost $R = ,121$, što ukazuje na približno 12% slaganja unutar grupe iznad onoga što bi se očekivalo slučajnošću. Rezultati kontrolne grupe nisu pokazali statistički značajnu varijaciju u odnosu na vreme testiranja.

Slično tome, pri testiranju varijable Testa umetanja, statistički značajni rezultati pronađeni su u eksperimentalnoj grupi ($Q = 11,455$, $p < ,01$), ali ne i u kontrolnoj grupi. Parni post-hoc Dunn test pokazao je da je

eksperimentalna grupa postigla statistički značajno bolje rezultate na drugom i trećem testu u poređenju sa prvim testom ($p < ,01$). Vrednost mere veličine efekta korigovane na osnovu slučajnosti bila je $R = ,213$, što ukazuje na približno 21% slaganja unutar grupe iznad onoga što bi se očekivalo slučajnošću.

Kako bi se testirale razlike između grupa za dihotomne varijable Pojednostavljanja rečenice, Testa umetanja i Referentnog pitanja, sprovedeni su Mann-Whitney U testovi. Rezultati su pokazali da pre početka intervencije nije bilo statistički značajnih razlika između grupa. Nadalje, nisu pronađene statistički značajne razlike između grupa četiri meseca od početka eksperimenta, kao ni po završetku eksperimenta za zadatke Pojednostavljanja rečenice i Referentnog pitanja. Nasuprot tome, razlika između rezultata kontrolne i eksperimentalne grupe za varijablu Testa umetanja pokazala se statistički značajnom na drugom testu, u korist eksperimentalne grupe ($U = 103,500$, $p < ,001$).

8.4.3. Ukupan rezultat na testu razumevanja pročitano

Konačno, ukupni rezultati učesnika na meri razumevanja pročitano analizirani su pomoću testa PM ANOVA. Podaci su najpre provereni prema kriterijumima normalnosti i homogenosti varijansi, uključujući i sferičnost, pri čemu nisu uočena kršenja pretpostavki vezanih za PM ANOVA-u. Rezultati testa PM ANOVA pokazuju da postoji statistički značajan glavni efekat za Grupu ($F = 4,668$, $p < ,05$, $\eta_p^2 = ,11$) i statistički značajna interakcija između Vremena testiranja i Grupe ($F = 3,516$, $p < ,05$, $\eta_p^2 = ,08$), što sugeriše da efekat vremena zavisi od toga da li su učesnici radili zadatke čitanja u kooperativnim grupama ili individualno. Konkretno, post-hoc testiranje otkrilo je da je eksperimentalna grupa u celini postigla statistički značajno bolje rezultate od kontrolne grupe na drugom testu ($p < ,01$) i trećem testu ($p < ,01$). Veličine efekata za glavni efekat i efekat interakcije, prikazane gore kao η_p^2 , smatraju se srednjim. Nisu otkriveni statistički značajni jednostavni efekti za razlike unutar ispitanika.

8.5. DISKUSIJA

Istraživanje prikazano u ovom poglavlju ispitalo je efikasnost kooperativne komponente u okviru Kolaborativnog strategijskog čitanja – KSC-a (Klingner et al., 2012) u poboljšanju veštine čitanja na engleskom jeziku kod mladih odraslih učenika koji uče engleski jezik u univerzitetskom okruženju. Cilj istraživanja bio je da odgovori na pitanje da li postoji statistički značajna promena u rezultatima studenata na meri razumevanja pročitano tokom vremena (8 meseci) između eksperimentalne i kontrolne grupe. Rezultati ukazuju na to da su studenti izloženi nastavi čitanja u okviru kooperativnih timova postigli bolje rezultate u poređenju sa studentima u učionici vođenoj od strane nastavnika u vezi sa više zadataka čitanja, uključujući i ukupni rezultat na testu razumevanja pročitano na kraju eksperimentalnog tretmana.

Konkretno, pri rešavanju zadataka iz oblasti Vokabulara, studenti iz eksperimentalne grupe postigli su bolje rezultate sredinom eksperimenta u poređenju sa inicijalnim testom, ali ne i na završnom testu, što dovodi do zaključka da se napredak u drugom semestru ne može potvrditi. Eksperimentalna grupa je takođe nadmašila kontrolnu grupu na drugom testu, ali ne i na završnom, što ukazuje na potrebu za celokupnim preispitivanjem pristupa nastavi razumevanja eksplicitnih tekstualnih informacija, s obzirom na to da se čini da ni kooperativni timski rad, niti nastava vođena od strane nastavnika nisu posebno korisni. U kooperativnom pristupu članovi tima zajedno dekodiraju tekst i rešavaju probleme u razumevanju primenom propisanih strategija opisanih u odeljku Metode. Nedostatak ovog pristupa leži u tome što, bez potvrde iz rečnika ili učešća nastavnika, studenti nemaju način da utvrde da li je njihov zaključak tačan ili da li bi uopšte trebalo da sumnjaju u njega. Ovo zahteva i metakognitivnu i metajezičku svest, što je nerealno očekivanje za mnoge učenike (Soto et al., 2020). S druge strane, u pristupu vođenom od strane nastavnika, nastavnik može biti siguran da su studenti došli do tačnog značenja reči; međutim, nastavnik nije u mogućnosti da prati probleme u razumevanju kod svakog pojedinačnog studenta, jer se i ovde oslanjamo na metakognitivnu svest studenata da će biti u stanju da prepoznaju kada ne razumeju ono što čitaju.

Na ovom mestu potrebno je osvrnuti se i na ograničenje ovog istraživanja koje se generalno odnosi na pitanja iz oblasti vokabulara. Naime, iako smernice za pripremu testa TOEFL navode da su teme tekstova opšte prirode i da stoga ne favorizuju stručnjake iz određenih naučnih ili profesionalnih oblasti, niti osobe sa specifičnim predznanjem o temi teksta, moguće je da je tema emocija predstavljena iz socio-kulturne i psihološke perspektive na drugom testu ipak bila bliža studentima nego tema sindikata predstavljena iz političko-istorijske perspektive na trećem testu. Čitaoci sa adekvatnim predznanjem o temi teksta u stanju su da kreiraju složene i tačne modele teksta (Karimi, 2018), pri čemu je predznanje značajno povezano sa znanjem vokabulara i uspehom u razumevanju teksta (Bernhardt, 2011; Martínez, 2022). Pored toga, brojni autori postavljaju pitanje o tome šta se zapravo meri zadacima iz oblasti vokabulara, pri čemu rezultati određenih studija ukazuju da se u otprilike petini slučajeva zapravo meri sposobnost čitaoca da izvede tačne zaključke (Kremmel & Schmitt, 2016; Schmitt, 1999). U svetlu ovog istraživanja, primarni cilj zadatka iz oblasti vokabulara nije bio da se testira da li ispitanici znaju značenje određene reči, već da se potvrdi da razumeju značenje reči u kontekstu rečenice ili teksta u kojem se reč pojavljuje i da u slučaju višeznačnih reči mogu da odluče koje je značenje prikladno u datom kontekstu. Drugim rečima, kontekst igra vrlo važnu ulogu u svakom činu razumevanja teksta, čime se postavlja pitanje u kojim slučajevima merimo čitaочеvo znanje reči, a u kojim slučajevima veštinu čitaoca da razume reč zahvaljujući kontekstualnim tragovima. Ovo je pitanje koje prevazilazi okvire ovog rada i na koje tek treba odgovoriti.

Kada su u pitanju zadaci koji su ispitivali varijablu Činjenične informacije, a koja procenjuje sposobnost čitaoca da pronađe odgovor na pitanje o važnoj činjenici eksplicitno napisanoj u tekstu, nisu pronađeni statistički značajni glavni efekti, pri čemu su učesnici iz eksperimentalne i kontrolne grupe pokazali slične rezultate tokom tri vremenske tačke. Rezultati su za obe grupe već u početku bili relativno visoki, što moguće sugeriše da postoje pozitivni efekti transfera veštine čitanja sa maternjeg jezika na strani (Sparks et al., 2009). Takođe, s obzirom na to da su početni prosečni rezultati već visoki, malo je verovatno da bi studenti mogli značajno napredovati bez obzira na okvir nastave kojem su bili izloženi.

Pri testiranju varijable Sumiranja, rezultati pokazuju da su studenti iz eksperimentalne grupe postigli statistički značajno bolje rezultate od studenata iz kontrolne grupe, kako na drugom, tako i na završnom testu. Pošto je sumiranje jedna od strategija koja se eksplicitno podučava u okviru strategijskog inputa kojem su obe grupe bile izložene, rezultati u korist eksperimentalne grupe sugeriraju da kooperativni okvir pruža povoljniji kontekst za usvajanje i primenu strategije u poređenju sa nastavom vođenom od strane nastavnika. U tradicionalnom pristupu, studenti imaju slobodu da odluče da li i u kojoj meri će koristiti svoje kognitivne kapacitete i primeniti strategiju, dok nastavnik dobija potvrdu da student učestvuje samo kada student odgovori na pitanje pred celom nastavnom grupom. S druge strane, studenti koji rade zajedno u manjim grupama moraju aktivnije učestvovati u primeni ove strategije, jer su odgovorni ne samo prema nastavniku, već i prema drugim članovima grupe. Dalja analiza rezultata kontrolne grupe u tri vremenske tačke pokazuje da je kontrolna grupa postigla statistički značajno lošije rezultate na trećem testu u poređenju sa prvim i drugim testom. Moguće objašnjenje za ovaj neočekivani rezultat leži u samoj dinamici vežbanja pisanja sažetaka u okviru tradicionalnog pristupa. Konkretno, nastavnik je obe grupe izložio strategiji, nakon čega su obe grupe vežbale pisanje sažetka svaki put kada su čitale tekst na engleskom jeziku. U eksperimentalnoj grupi, svaki tim studenata čitao bi svoj sažetak, nakon čega bi nastavnik i drugi studenti komentarisali da li je sažetak tačan, da li adekvatno prenosi glavnu ideju teksta, ključne termine itd. U kontrolnoj grupi, međutim, studenti su ovu strategiju vežbali individualno, nakon čega bi relativno mali broj studenata čitao sažetak pred ostatkom nastavne grupe i dobijao povratne informacije od nastavnika. Tako nastavnik nije mogao proveriti da li su svi sažeci u kontrolnoj grupi tačni, niti da li su svi studenti obraćali pažnju na komentare koji bi im pomogli da pravilno reše zadatak. Drugo objašnjenje za ovaj rezultat može se naći i u formulaciji samog zadatka. Na prvom i drugom testu, gde nisu pronađene statistički značajne razlike, studenti su morali da odaberu tri od šest ponuđenih rečenica koje najbolje izražavaju glavnu ideju teksta. Ovaj zadatak je na trećem testu bio nešto složeniji. Studenti su prvo morali da odaberu pet od sedam rečenica koje najbolje predstavljaju ideje u tekstu, a zatim da ih svrstaju u

odgovarajuće kategorije. Iako je promena u zadatku minimalna, ona je ipak dovoljna da ukaže na značajan nedostatak u načinu na koji su studenti u kontrolnoj grupi pristupili razumevanju teksta i njegovih ključnih delova, sugerišući da je znanje rešavanja zadatka sažimanja ostalo na deklarativnom nivou (cf. Anderson, 2013), budući da studenti nisu uspeli da generalizuju to znanje i pronađu načine da ga primene u modifikovanom kontekstu.

Što se tiče zadatka Pojednostavljanja rečenice, rezultati pokazuju da studenti izloženi kako eksperimentalnom, tako i kontrolnom tretmanu nisu postigli statistički značajan napredak u rezultatima, pa je nemoguće doneti zaključke. Niti tradicionalni niti kooperativni pristup ne mogu se povezati sa poboljšanjem veština potrebnih za uspešno rešavanje ovog zadatka, ostavljajući otvoreno pitanje koji bi pristup nastavi mogao biti koristan u tom smislu.

Dalje, utvrđeno je da su statistički značajne razlike u rezultatima na zadacima Testa umetanja i Referentnog pitanja pronađene kod rezultata eksperimentalne grupe na drugom i trećem testu u poređenju sa inicijalnim testom, što sugerise da su koristi od rada u kooperativnim timovima, u smislu pronalaženja leksičkih, gramatičkih i logičkih veza u nizu rečenica i prepoznavanja veza između anaforičkih reči i njihovih antecedenata ili postcedenata, vidljive nakon relativno kratkog perioda (četiri meseca od početka eksperimenta) i da duža izloženost ovim uslovima ne doprinosi daljem razvoju znanja i veština.

Konačno, utvrđeno je da je eksperimentalna grupa značajno nadmašila kontrolnu grupu na ukupnoj meri čitanja, kako na drugom, tako i na trećem testu, ali nisu pronađene statistički značajne razlike unutar grupa u različitim vremenskim tačkama. Ovi rezultati sugerisu da je kooperativni okvir bio korisniji od nastave vođene od strane nastavnika u razvijanju veštine čitanja kod studenata. Budući da nisu otkrivene razlike unutar grupa, rezultati dalje sugerisu da se strategijski okvir sam po sebi ne može povezati sa bilo kakvim napretkom u veštinama čitanja kod mladih odraslih učenika engleskog jezika kao stranog.

8.6. ZAKLJUČAK

Glavni fokus ovog istraživanja bio je ispitivanje efikasnosti kooperativne komponente okvira Kolaborativnog strategijskog čitanja u razvijanju veština čitanja kod studenata koji pohađaju kurs engleskog jezika kao stranog. Rezultati ne dozvoljavaju jednoznačne zaključke, pri čemu su najjasnije razlike između studenata izloženih različitim eksperimentalnim tretmanima utvrđene u vezi sa pitanjima razumevanja pročitanoj koja se uglavnom fokusiraju na globalne informacije – Sumiranje, kao i, donekle, Test umetanja i Referentno pitanje. Za tačne odgovore na ova pitanja, čitaoci moraju pristupiti tekstu na holistički način i usredsrediti se na njegove glavne ideje, što je izgleda potpomognuto diskusijama u strukturisanim heterogenim timovima i pregovorima oko značenja koji proizlaze iz tih diskusija.

Nekoliko je ograničenja u prijavljenom istraživanju, među kojima je svakako i instrument korišćen za procenu veštine čitanja kod studenata. Problemi u vezi sa pitanjima koja ispituju znanje vokabulara već su diskutovani u prethodnom odeljku, gde je napomenuto da se u petini ovih zadataka zapravo meri veština izvođenja zaključaka na osnovu kontekstualnih informacija, a ne znanje vokabulara. Takođe, s obzirom na značaj predznanja u razvijanju razumevanja pročitanoj, moguće je da su teme tekstova favorizovale određene čitaoce, stavljajući druge u nepovoljan položaj. Pored toga, istraživanje je koristilo pogodni uzorak male veličine, što je vrlo verovatno smanjilo statističku snagu rezultata. Uz mali uzorak, potrebno je oprezno pristupiti interpretaciji nalaza, jer oni možda nisu direktno primenljivi na druge slične učioničke kontekste.

Uprkos ovim ograničenjima, ovo istraživanje, nadamo se, doprinosi sve većem broju istraživanja o kooperativnom učenju, posebno naglašavajući praktične implikacije koje proizlaze iz njegovih rezultata. Kooperativno okruženje za učenje može predstavljati alternativu tipičnoj učionici za učenje stranog jezika na univerzitetskom nivou, koja uglavnom uključuje velike grupe studenata i u kojoj, zbog ograničenja vezanih za veličinu grupe, nastavnik većinu vremena koristi tradicionalni, frontalni metod i nastoji da uspostavi i održi kontrolu nad svim aspektima organizacije nastave.

Kooperativni timovi u okviru KSČ-a omogućavaju nastavnicima da organizuju efikasan, interaktivan kontekst za čitanje akademskih tekstova na engleskom jeziku, unutar kojeg mogu lakše identifikovati slabije i jače strane pojedinih studenata i pružiti pomoć u pravom trenutku onima kojima je potrebna. Nalazi istraživanja takođe ističu značaj povratnih informacija u razvoju metakognitivne svesti tokom čitanja. U tradicionalnoj metodi nastave, relativno mali broj studenata dobija povratne informacije od nastavnika o svom radu, za razliku od kooperativnih timova, u kojima studenti kontinuirano dobijaju povratne informacije, kako od nastavnika, tako i, u velikoj meri, od drugih članova grupe. Ovo im pomaže da formiraju jasniju sliku o svom trenutnom znanju i veštinama.

9. SAMOREGULACIJA PRI ČITANJU TEKSTOVA NA ENGLISKOM KAO STRANOM – UTICAJ KOOPERATIVNOG PRINCIPA NASTAVE³²

9.1. UVOD

Poslednje decenije raste broj istraživanja o samoregulaciji u oblasti primenjene lingvistike. Štaviše, razvijanje sposobnosti za samoregulaciju tokom učenja u novije vreme smatra se jednim od najvažnijih ciljeva obrazovnog procesa, i kao takva je formulisana u evropskim obrazovnim dokumentima kao jedna od osam osnovnih kompetencija koje obrazovni sistemi Evrope treba da razvijaju (Hoskins & Fredriksson 2008: 20). Jedan od najvećih izazova u podsticanju samoregulacije u cilju olakšavanja celoživotnog učenja ogleda se u njenom odnosu sa veštinom čitanja i kritičkog razumevanja tekstova, što posebno dolazi u fokus u kontekstu tercijarnog obrazovanja. Pored toga, čitanje na stranom jeziku kao što je engleski, koji je nesumnjivo postao osnovni jezik akademskog i naučnog diskursa i komunikacije, nameće dodatni nivo izazova studentima dok samoregulišu proces razumevanja teksta. Cilj ovog rada je da utvrdi da li vrsta interakcije u učionici (kooperativno učenje naspram učenja pod vođstvom nastavnika) ima potencijal da utiče na razvoj samoregulacije tokom zadataka čitanja kod studenata engleskog jezika na univerzitetskom nivou.

9.2. SAMOREGULACIJA

Samoregulativno učenje je „aktivan, konstruktivan proces u kojem učenici postavljaju ciljeve za svoje učenje, a zatim pokušavaju da prate, regulišu i kontrolišu svoju kogniciju, motivaciju i ponašanje, vođeni i

³² Tekst ovog poglavlja zasniva se na radu iz 2021. godine koji je pod naslovom „Self-regulation in reading EFL academic texts – effects of group-work dynamics“ objavljen u časopisu *Nasleđe*, 48, 281-298.

ograničeni svojim ciljevima i kontekstualnim karakteristikama svog okruženja”³³ (Pintrich, 2000: 453). Strategije, kao „dinamične misli i radnje koje učenici biraju i koriste sa određenim stepenom svesnosti u specifičnim kontekstima kako bi regulisali više aspekata sebe”³⁴ (Oxford, 2017: 48), neraskidivo su povezane sa pristupom samoregulativnom učenju, jer pružaju osnovu za izgradnju znanja (Mirkov, 2007). Brojne studije pokazuju da su određene karakteristike dosledno povezane sa učenicima koji samoregulišu svoje učenje (Torrano-Montalvo & González Torres, 2004: 3-4): oni 1) znaju brojne kognitivne strategije, kao što su ponavljanje, elaboracija i organizacija, koje mogu pravilno primeniti kako bi integrisali informacije u dugoročno znanje, organizovali, transformisali, elaborirali i na kraju ponovo koristili te informacije, 2) sposobni su da planiraju svoje mentalne procese, da ih kontrolišu i usmere ka postizanju ličnih ciljeva, 3) planiraju i kontrolišu vreme i trud koji ulažu u ispunjavanje zadatka, sposobni su da stvore i urede povoljne uslove za učenje pronalaženjem pogodnog mesta za učenje, tražeći pomoć od nastavnika ili kolega kada naiđu na poteškoće u učenju itd., 4) u zavisnosti od mogućnosti koje diktira institucionalni kontekst u kojem se odvija učenje, izražavaju spremnost da učestvuju u kontroli i regulaciji akademskih zadataka, uslova u učionici i njene strukture.

Jedan od najuticajnijih modela samoregulacije, koji je predložio Pintrič (Pintrich, 2000: 453-455), identifikuje četiri faze u opštem nizu koraka koje student preuzima prilikom izvršavanja zadatka (planiranje, nadgledanje, kontrola i evaluacija), pokrivajući četiri različite oblasti regulacije (kogniciju, motivaciju, ponašanje i kontekst). Usmeravajući se na oblast kognicije, koja je najrelevantniji deo modela za istraživanje predstavljeno u ovom radu, regulacija se odnosi na različite kognitivne

³³ “an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the contextual features in their environment”

³⁴ “dynamic thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness in specific contexts in order to regulate multiple aspects of themselves”

strategije koje studenti koriste za učenje gradiva ili izvršavanje zadatka, kao i na metakognitivne procese kojima kontrolišu i regulišu svoju kogniciju. Pintrič (Pintrich, 2000: 455) napominje da oblast kognicije takođe uključuje znanje o sadržaju gradiva, kao i strateško znanje.

U okviru razmatranja faze planiranja kognicije u modelu samoregulacije (ibid.), izdvajaju se tri vrste aktivnosti: 1) postavljanje ciljeva, 2) aktivacija prethodnog znanja i 3) aktivacija metakognitivnog znanja. Tokom planiranja, studenti postavljaju ciljeve specifične za zadatke koje treba da obave, što im pomaže u usmeravanju kognicije i efikasnom nadgledanju izvođenja zadatka u drugoj fazi. Aktivacija prethodnog znanja, kao sledeći korak u planiranju kognicije, uključuje znanje o sadržaju i metakognitivno znanje o zadatku i strategijama. Studenti koji adekvatno samoregulišu svoje učenje mogu aktivno pretraživati svoje dugoročno pamćenje i locirati relevantno prethodno znanje pre nego što započnu rad na zadatku. Aktivacija metakognitivnog znanja, kao završni korak u fazi planiranja kognicije, podrazumeva aktivaciju znanja o kognitivnim zadacima i kognitivnim strategijama. Prelazak na fazu nadgledanja uključuje svest i praćenje različitih aspekata kognicije od strane studenata. Za razliku od metakognitivnog znanja iz prethodne faze, koje je statično, metakognitivne procene i nadgledanje su dinamični i predstavljaju proces, te odražavaju metakognitivnu svest i aktivnosti koje student koristi u rešavanju akademskog zadatka. Treća faza samoregulacije, tokom koje se odvijaju procesi kognitivne kontrole, uključuje različite vrste kognitivnih i metakognitivnih aktivnosti koje studenti preduzimaju kako bi prilagodili i promenili svoju kogniciju. Pintrič (Pintrich, 2000: 459-460) napominje da model počiva na hipotezi da su pokušaji kontrole, regulacije i promene kognicije povezani sa metakognitivnim aktivnostima nadgledanja koje pružaju informacije o mogućoj neusklađenosti između cilja i dosadašnjeg napretka ka tom cilju. Jedan od centralnih aspekata kognitivne kontrole i regulacije je izbor i primena različitih kognitivnih strategija kako bi se zapamtilo, naučilo, izvukli zaključci i rešili problemi. Završna, faza evaluacije, uključuje sudove koje studenti donose o aktivnosti u kojoj su učestvovali, kao i procenu akademskog učinka i uzročnih atribucija povezanih sa postignućem i uspehom (Pintrich, 2000: 460).

Ove faze nisu hijerarhijski niti linearno postavljene – mogu se odvijati istovremeno, stvarajući brojne međusobne veze između različitih komponenti i procesa koji ih čine. Takođe treba napomenuti da samoregulacija nije eksplicitno uključena u sve akademske zadatke; naprotiv, zadaci se mogu obavljati u većoj ili manjoj meri automatski, tj. bez ulaganja svesnog napora, u zavisnosti od prethodnog iskustva studenata u rešavanju sličnih zadataka (Pintrich, 2000: 455). Konačno, nalazi istraživanja ukazuju na zaključak da je samoregulativno učenje konstrukt specifičan za određenu oblast, pri čemu učenici mogu samoregulirati svoje učenje u jednoj oblasti, poput rešavanja gramatičkih zadataka na stranom jeziku, ali ne i u drugoj (Massey, 2009). Zbog dokaza o slabom transferu između različitih disciplina, istraživači više ne pretpostavljaju da se procesi samoregulacije automatski generalizuju.

9.2.1. Kolaborativno strategijsko čitanje

Iako u metodičkoj praksi postoji sve veća usmerenost na povećanje samostalnosti studenata i preuzimanja sopstvene odgovornosti za postignuća (Lee et al., 2019), još uvek je evidentan nedostatak istraživanja koja podržavaju samoregulativno učenje kao sredstvo za unapređenje razumevanja tokom čitanja (Pressley, 2006). Na osnovu ograničenog broja istraživanja o povezanosti samoregulativnog učenja i razumevanja pročitano, postoji privremeni konsenzus da nastava, kako bi uticala na razumevanje, treba da uključuje obuku u strategijama, mogućnosti za samostalno učenje i instrukcije za samoprocenu (Massey, 2009). Kolaborativno strategijsko čitanje – KSC (Klingner & Vaughn 1999; Klingner et al., 2012) je program za podučavanje strategijama čitanja zasnovan na društveno-kognitivnom teorijskom okviru, koji naglašava važnost socijalnog konteksta za kognitivni razvoj veština razumevanja (Kim et al., 2002: 1). Program je zasnovan na visoko strukturisanoj kombinaciji strategija koje zahtevaju da čitalac aktivno dekodira tekst, koristi odgovarajuće prethodno znanje, prati i kontroliše razumevanje, i razvije razumevanje teksta, uz podršku društvene interakcije. Ovo je pristup

usmeren na učenika, koji stavlja naglasak na sposobnost studenata da samoregulišu svoju kogniciju i proces učenja (Klingner & Vaughn 1999).

Efikasnost ovog strategijskog okvira u velikoj mjeri zavisi od primene principa kooperativnog učenja, čiji je glavni cilj da „studenti aktivno rade i uče zajedno u malim grupama kako bi postigli zajednički cilj na uzajamno koristan način”³⁵ (Davidson & Major 2014: 14). Kooperativno učenje je organizovano oko visoko strukturisanih tehnika zasnovanih na nalazima istraživanja u oblastima psihologije i sociologije, sa ciljem da se olakša grupna interakcija radi postizanja obrazovnih ciljeva (Oxford, 1997: 444). Kejgan i Kejgan (Kagan & Kagan, 2008) identifikuju sledeća četiri principa strukturalnog pristupa kooperativnom učenju: pozitivnu međuzavisnost, prema kojoj su uspehi jednog člana tima povezani sa uspesima drugih; individualnu odgovornost, prema kojoj je pojedinac odgovoran prema grupi i obrnuto; jednako učešće, koje podrazumeva da svi članovi tima moraju aktivno učestvovati u zadacima; i simultanu interakciju, prema kojoj se uloga nastavnika menja iz upravljača ili kontrolora u pomagača, s obzirom na to da nastavnik prepušta deo svojih odgovornosti studentima. Dornjei (Dörnyei, 1997: 483) ističe dva međusobno povezana psihološka procesa koja doprinose efikasnosti kooperativnog pristupa: specifičnu grupnu dinamiku koja podstiče razvoj podrške koji učenici pružaju jedni drugima i motivacionu osnovu kooperativnog učenja koja stavlja akcenat na ciljeve postignuća i učenja.

Nekoliko istraživanja je do sada istraživalo efikasnost KSČ-a u okviru nastave engleskog jezika kao maternjeg, fokusirajući se uglavnom na učenike osnovnih ili srednjih škola (npr. Klingner & Vaughn 2000; Vaughn et al., 2011) i učenike sa smetnjama u razvoju (npr. Bryant et al., 2000; Kim et al., 2006). Manji broj istraživanja je istražio kontekst univerzitetskog obrazovanja na stranom jeziku, s različitim istraživačkim ciljevima. Na primer, u studiji autorke Fan (2010), utvrđeno je da KSČ pozitivno utiče na razumevanje pročitano kod studenata na nivou A2, posebno u pogledu identifikacije glavne ideje i pronalaženja pratećih detalja. Nadalje, čitaoci

³⁵ “students work and learn together actively in small groups to accomplish a common goal in a mutually helpful manner”

koji su bili izloženi KSC-u imali su više uspeha u rešavanju problema sa razumevanjem povezanim sa vokabularom (Karabuga & Kaya, 2013). KSC je takođe pozitivno uticao na navike i stavove učenika prema učenju (Mendieta et al., 2015) i njihovu spremnost da učestvuju u kooperativnim zadacima čitanja (Zoghi et al., 2010). KSC je takođe imao pozitivan efekat na afinitet univerzitetskih studenata ka čitanju tekstova na engleskom jeziku, na meru u kojoj čitaju tekstove na engleskom i na njihovo uverenje da su sposobni da završe akademske zadatke čitanja (Topalov i Radić-Bojanić, 2016). Prema našim saznanjima, još uvek nije odgovoreno na pitanje kakvi su efekti KSC-a na samoregulaciju čitalaca kod učenika sa višim nivoima kompetencije u stranom jeziku, koji stoga poseduju funkcionalne resurse potrebne da preusmere veći deo svojih kognitivnih kapaciteta sa zadataka nižeg nivoa, poput dekodiranja reči (Pressley, 2002), na zadatke višeg nivoa, uključujući nadgledanje i popravljavanje razumevanja.

9.3. METOD

Istraživanje prikazano u ovom poglavlju obuhvatilo je kvazi-eksperimentalno ispitivanje sa pretest-posttest dizajnom i kontrolnom grupom, u kojem su učesnici tokom dva semestra bili izloženi nastavi strategija čitanja u kooperativnom ili individualnom okruženju. Cilj istraživanja bio je da se odgovori na sledeće istraživačko pitanje:

Da li je grupisanje u kooperativne grupe, kao deo KSC-a, efikasna metoda za razvijanje samoreglativnog ponašanja tokom zadataka razumevanja pročitano kod studenata engleskog jezika na univerzitetskom nivou?

Unutargrupni faktor u istraživanju bio je vreme testiranja, pri čemu su podaci prikupljeni u tri različite tačke: na početku eksperimenta, na kraju prvog semestra i na kraju drugog semestra. Međugrupni faktor bio je tretman, koji je uključivao dva nivoa: eksperimentalnu grupu, koja je bila izložena strategijskom okviru KSC-a u okviru kooperativnih grupa (+kooperativno), i

kontrolnu grupu, koja je sledila isti strategijski okvir kroz individualni rad (-kooperativno).

9.3.1. Ispitanici

Ukupno 50 studenata prve i druge godine sa Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu, koji pohađaju kurs engleskog jezika kao fakultetsku obavezu, učestvovalo je u istraživanju. Svi studenti su bili na nivou B2 prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike, što je potvrđeno rezultatima plejsment test (Quick Pen and Paper Test, Oxford University Press, 2001), sprovedenog na početku školske godine. Među učesnicima bilo je ukupno 13 muških i 37 ženskih studenata, sa prosečnom starošću od 20,1 godine. Eksperimentalna grupa obuhvatala je 24 studenta (7 muških i 17 ženskih), dok je kontrolna grupa obuhvatala 26 studenata (6 muških i 20 ženskih). Pošto se nije moglo pretpostaviti da su grupe ekvivalentne, kontrolisane su prema polu i godini studija pomoću t-testa za nezavisne uzorke. Nisu pronađene značajne razlike.

9.3.2. Nastavni input

Strategijski okvir KSC-a sproveden je u dve faze. U prvoj fazi, i eksperimentalna i kontrolna grupa upoznate su sa iste četiri kombinacije strategija. Nastavni input je uključio 1) inicijalni pregled (predviđanje onoga što će se čitati i aktiviranje prethodnog znanja), 2) nadgledanje razumevanja, zatim popravljjanje problema u razumevanju korišćenjem strategija na nivou reči i teksta, 3) identifikaciju glavne ideje (razumevanje najvažnijih ideja u tekstu i isključivanje nebitnih informacija), i 4) zaključivanje (strategije sažimanja). Uloge nastavnika i studenata postepeno su se menjale kako su časovi napredovali, počevši od opšte diskusije o strategijama, preko modelovanja od strane nastavnika, do primene od strane studenata tokom čitanja, prvo uz podršku nastavnika, a zatim, konačno, bez nje (Janzen, 2002: 289-292).

Tokom druge faze došlo je do promene u eksperimentalnom inputu: studenti iz eksperimentalne grupe raspoređeni su u heterogene kooperativne

timove, pri čemu je svakom članu tima dodeljena jedna od četiri grupe strategija kao njegova primarna odgovornost. Ovi zadaci su se rotirali u redovnim intervalima od dve do tri nedelje, tako da je svaki student mogao iskusiti različite zadatke i odgovornosti povezane sa određenom strategijom. Glavni cilj bio je podsticanje pozitivne međuzavisnosti i individualne i grupne odgovornosti, zbog čega su materijali bili visoko strukturisani i uključivali dnevničke učenja i kartice sa ulogama.

S druge strane, studenti u kontrolnoj grupi primenjivali su strategijski okvir KSC-a uz vođstvo nastavnika. U ovom pristupu nastavnik je podsticao upotrebu strategijskih aktivnosti zadavanjem zadataka studentima da formulišu predviđanja o tekstu, odgovaraju na pitanja nastavnika kojima se aktiviralo njihovo prethodno znanje, izdvoje najvažnije ideje u pasusima i ključne reči, te pišu kratke sažetke i formulišu pitanja.

9.3.3. Instrument

Samoreglativno ponašanje učesnika tokom akademskih zadataka čitanja mereno je pomoću upitnika *Skala samoregulacije u čitanju – SSČ*, razvijenog za potrebe ovog istraživanja, a modelovanog prema upitnicima SORS (*Survey of Reading Strategies*, Mokhtari & Sheorey, 2002), MARSIR (*Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory-Revised – MARSIR*, Mokhtari et al., 2018) i LSUI (*Language Strategy Use Inventory*, Cohen et al., 2006) i to posebno prema delu koji se odnosi na strategije čitanja. Upitnik je na srpskom jeziku od učesnika tražio da na petostepenoj Likertovoj skali procene u kojoj meri se slažu sa izjavama koje odražavaju različita samoreglativna ponašanja povezana sa fazama samoregulacije koje su aktivne tokom čitanja na stranom jeziku.

Upitnik je testiran na uzorku od 158 učesnika, a rezultati konfirmatorne faktorske analize izdvojili su sledeća tri faktora:

1. Planiranje (četiri stavke, sa izjavama poput „Pre nego što počnem da čitam, razmišljam o tome šta već znam o temi o kojoj će se govoriti u tekstu“, $\alpha = ,784$)

2. Nadgledanje i kontrola (dvanaest stavki, sa izjavama poput „Dok čitam, pravim beleške kako bih bolje razumeo/la ono što čitam“, $\alpha = ,854$)
3. Evaluacija (četiri stavke, sa izjavama poput „Nakon što završim čitanje, proveravam da li su moja predviđanja o tekstu bila tačna“, $\alpha = ,779$).

Validnost svakog faktora određena je korelacijom između stavki i skale (Tabela 9.1). Srednje korelacije pojedinačnih faktora bile su $r = ,655$ za Planiranje, $r = ,522$ za Nadgledanje i kontrolu i $r = ,766$ za Evaluaciju, što je iznad minimalno prihvatljivog nivoa od $r = ,30$, i ukazuje na unutrašnju konzistentnost unutar dimenzija (Gable, 1986).

Planiranje		Nadgledanje i kontrola		Evaluacija	
Stavka	Korelacija	Stavka	Korelacija	Stavka	Korelacija
SSČ1	,436**	SSČ5	,451**	SSČ17	,731**
SSČ2	,764**	SSČ6	,414**	SSČ18	,804**
SSČ3	,806**	SSČ7	,424**	SSČ19	,812**
SSČ4	,615**	SSČ8	,643**	SSČ20	,718**
		SSČ9	,618**		
		SSČ10	,463**		
		SSČ11	,509**		
		SSČ12	,541**		
		SSČ13	,608**		
		SSČ14	,585**		
		SSČ15	,541**		
		SSČ16	,477**		
AS	,655	AS	,522	AS	,766

** . Korelacija je značajna na nivou ,01.

Tabela 9.9.1: Stavka-skala korelacije za ispitane faktore

9.3.4. Procedura

Upitnik *Skala samoregulacije u čitanju* (SSČ) primenjen je u tri različite vremenske tačke tokom eksperimenta: pre početka eksperimentalnog inputa, četiri meseca nakon početka eksperimenta i nakon završetka eksperimenta, osam meseci od početka. Studenti su upitnik popunjavali individualno, tokom redovnih časova engleskog jezika. Podaci su analizirani korišćenjem softvera SPSS Statistics 25.

9.4. REZULTATI

Preliminarne analize su sprovedene kako bi se ispitalo da li se eksperimentalna i kontrolna grupa značajno razlikuju u pogledu nezavisnih varijabli koje su testirane. Rezultati pokazuju da nije bilo značajnih razlika između grupa u okviru Planiranja ($t = ,741, p = ,463$), Nadgledanja i kontrole ($t = 1,309, p = ,198$) i Evaluacije ($t = -,059, p = ,953$) pre početka eksperimentalnog tretmana.

Tabela 9.2 prikazuje rezultate deskriptivne statistike, pri čemu su najniže srednje vrednosti pronađene u fazi evaluacije na sredini eksperimenta kod eksperimentalne grupe (AS = 3,11, SD = 0,82) i u fazi evaluacije na kraju eksperimenta kod kontrolne grupe (AS = 3,08, SD = 0,71), dok je najviša srednja vrednost zabeležena kod eksperimentalne grupe na kraju eksperimenta u fazi nadgledanja i kontrole (AS = 3,92, SD = 0,56). Rezultati takođe ukazuju na to da su podaci umereno asimetrični ili približno simetrični, dok se vrednosti kurtoze nalaze između -1,428 i 1,536, što se smatra prihvatljivim za dokazivanje normalne univarijatne distribucije.

	Faza samoregulacije	Grupa	AS	SD	Asimetrija	Kurtoza
Pred-test	Planiranje	Eksperimentalna	3,50	0,74	-0,027	-0,316
		Kontrolna	3,34	0,65	-0,439	-0,618
	Nadgledanje i kontrola	Eksperimentalna	3,43	0,46	0,184	-0,810
		Kontrolna	3,25	0,43	0,109	-1,164

STRATEGIJSKA KOMPETENCIJA U ČITANJU NA STRANOM JEZIKU

Evaluacija	Eksperimentalna	3,11	0,82	-0,902	1,536	
	Kontrolna	3,42	0,84	-0,726	-0,844	
Međutest	Planiranje	Eksperimentalna	3,46	0,64	-0,025	-0,908
		Kontrolna	3,57	0,71	-0,108	-0,893
	Nadgledanje i kontrola	Eksperimentalna	3,49	0,55	-0,324	-0,367
		Kontrolna	3,39	0,55	-0,072	-1,092
Evaluacija	Eksperimentalna	3,50	0,84	0,184	-0,839	
	Kontrolna	3,52	0,87	-0,045	-1,174	
Post-test	Planiranje	Eksperimentalna	3,75	0,90	-0,271	-0,920
		Kontrolna	3,42	0,74	0,012	-0,749
	Nadgledanje i kontrola	Eksperimentalna	3,92	0,56	-0,536	-0,446
		Kontrolna	3,21	0,51	-0,392	-0,276
	Evaluacija	Eksperimentalna	3,77	0,99	-0,624	-0,660
		Kontrolna	3,07	0,71	-0,285	-1,428

Tabela 9.2: Deskriptivni statistički pokazatelji za zavisne varijable

Kako bi se istražili efekti kolaborativnog strategijskog čitanja (Klingner & Vaughn, 1999) na repertoar strategija čitanja kod učenika engleskog kao stranog jezika i učestalost njihove upotrebe sproveden je niz mešoviten ANOVA analiza sa ponovljenim merenjima (PM ANOVA). Konkretno, cilj je bio da se utvrdi da li postoji razlika u upotrebi strategija čitanja između studenata iz eksperimentalne (+ kooperativno) i kontrolne grupe (- kooperativno), kao i među istim studentima testiranim u tri različite tačke u vremenu (na početku eksperimenta, u sredini eksperimenta i po završetku eksperimenta).

Preliminarno testiranje pretpostavki modela za PM ANOVA-u pokazalo je da nisu otkrivena ozbiljna odstupanja u pogledu normalnosti i homogenosti varijansi, uključujući sferičnost. Post-hoc analize prema Bonferonijevoj korekciji sprovedene su kako bi se izolovale značajne razlike u srednjim vrednostima za vreme testiranja (unutargrupna varijabla) i interakcije između vremena testiranja i tretmana, dok su *t*-testovi korišćeni za tretman (međugrupna varijabla). Bonferonijeva korekcija sa $p = ,016$ ($,05/3$) primenjena je na sva poređenja kako bi se smanjila stopa greške tipa I.

Prilikom testiranju efekata KSC-a na učestalost primene strategija samoregulacije pre čitanja akademskih tekstova na engleskom jeziku,

rezultati su pokazali da nisu postojali značajni glavni efekti kako u pogledu Tretmana, tako i u pogledu Vremena testiranja.

Što se tiče razlika u samoregulativnom ponašanju studenata tokom faze Nadgledanja i kontrole, rezultati su pokazali značajan glavni efekat Vremena testiranja ($F = 4,620$, $p < ,05$, $\eta_p^2 = ,12$) i Tretmana ($F = 6,588$, $p < ,05$, $\eta_p^2 = ,17$), uključujući značajan glavni efekat interakcije između Vremena testiranja i Tretmana ($F = 7,521$, $p < ,001$, $\eta_p^2 = ,19$) na rezultate studenata u učestalosti upotrebe strategija čitanja tokom čitanja. Dodatno testiranje je otkrilo da je eksperimentalna grupa prijavila značajno češću upotrebu strategija tokom čitanja na kraju eksperimenta, kako u odnosu na početno testiranje (srednje vrednosti 3,43 naspram 3,92, $p < ,016$), tako i 4 meseca nakon početka eksperimenta (srednje vrednosti 3,49 naspram 3,92, $p < ,016$), ali ne i u sredini eksperimenta. Opšte uzevši, eksperimentalna grupa prijavila je češću upotrebu strategija u poređenju sa kontrolnom grupom (srednje vrednosti 3,63 naspram 3,23, $p < ,016$). Konačno, u istraživanju pojedinačnih efekata interakcije između Vremena testiranja i Tretmana na prijavljenu upotrebu strategija tokom čitanja razlike su bile značajne samo za podatke prikupljene na kraju eksperimenta u korist eksperimentalne grupe u poređenju sa kontrolnom grupom (srednje vrednosti 3,92 naspram 3,21, $p < ,016$), ali ne i u sredini eksperimenta. Veličine efekata za oba glavna efekta i efekat interakcije, prikazane kao η_p^2 , smatraju se srednjim (Cohen 1988).

Rezultati testiranja razlika u prijavljenoj učestalosti strategija korišćenih tokom faze Evaluacije takođe su doneli niz statističkih značajnih nalaza. Otkriven je značajan glavni efekat za Vreme testiranja ($F = 3,164$, $p < ,05$, $\eta_p^2 = ,09$) i interakciju između Vremena testiranja i Tretmana ($F = 8,715$, $p < ,05$, $\eta_p^2 = ,21$). Rezultati testiranja pojedinačnih efekata pokazali su da je eksperimentalna grupa koristila strategije evaluacije češće nakon završetka eksperimenta u poređenju sa početkom (srednje vrednosti 3,10 naspram 3,67, $p < ,016$), ali ne u poređenju sa sredinom eksperimenta. Štaviše, u testiranju pojedinačnih efekata interakcije, eksperimentalna grupa je prijavila češću upotrebu strategija nakon čitanja u odnosu na kontrolnu grupu nakon završetka eksperimenta (srednje vrednosti 3,76 naspram 3,07, $p < ,016$), ali opet ne i u sredini eksperimenta. Prijavljene veličine efekata za

glavni efekat Vremena testiranja i interakciju između Vremena testiranja i Tretmana (η_p^2) smatraju se srednjim (Cohen, 1988). Efekat Tretmana na prijavljenu učestalost samoregulativnog ponašanja nakon čitanja nije bio značajan.

Tabela 9.3 prikazuje rezultate *t*-testa za nezavisne uzorke sprovedenog nakon završetka eksperimenta, kako bi se testirale razlike u upotrebi pojedinačnih strategija između eksperimentalne i kontrolne grupe.

Samoregulisano ponašanje	Grupa	AS	SD	Razlika AS	t	p																																														
Pre nego što počnem da čitam razmislim o tome šta već znam o temi o kojoj će biti reč u tekstu. (planiranje)	Eksperimentalna	3,33	1,39	0,86	2,136	,039																																														
	Kontrolna	2,47	1,12				Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih poboljšao razumevanje teksta. (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	3,30	1,34	0,97	2,162	,037	Kontrolna	2,33	1,41	Tokom čitanja proveravam da li su moja predviđanja o tekstu bila ispravna. (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	3,20	1,47	0,92	2,221	,033	Kontrolna	2,28	1,02	Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje razumeo ono što čitam. (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	3,85	0,99	1,91	5,747	,000	Kontrolna	1,94	1,06	Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	4,35	0,67	0,74	2,739	,010	Kontrolna	3,61	0,98	Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne. (evaluacija)	Eksperimentalna	3,50	1,19	1,11	3,274
Vraćam se na naslov tokom čitanja da bih poboljšao razumevanje teksta. (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	3,30	1,34	0,97	2,162	,037																																														
	Kontrolna	2,33	1,41				Tokom čitanja proveravam da li su moja predviđanja o tekstu bila ispravna. (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	3,20	1,47	0,92	2,221	,033	Kontrolna	2,28	1,02	Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje razumeo ono što čitam. (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	3,85	0,99	1,91	5,747	,000	Kontrolna	1,94	1,06	Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	4,35	0,67	0,74	2,739	,010	Kontrolna	3,61	0,98	Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne. (evaluacija)	Eksperimentalna	3,50	1,19	1,11	3,274	,002	Kontrolna	2,39	0,85						
Tokom čitanja proveravam da li su moja predviđanja o tekstu bila ispravna. (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	3,20	1,47	0,92	2,221	,033																																														
	Kontrolna	2,28	1,02				Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje razumeo ono što čitam. (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	3,85	0,99	1,91	5,747	,000	Kontrolna	1,94	1,06	Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	4,35	0,67	0,74	2,739	,010	Kontrolna	3,61	0,98	Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne. (evaluacija)	Eksperimentalna	3,50	1,19	1,11	3,274	,002	Kontrolna	2,39	0,85																
Hvatam beleške dok čitam, da bih bolje razumeo ono što čitam. (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	3,85	0,99	1,91	5,747	,000																																														
	Kontrolna	1,94	1,06				Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	4,35	0,67	0,74	2,739	,010	Kontrolna	3,61	0,98	Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne. (evaluacija)	Eksperimentalna	3,50	1,19	1,11	3,274	,002	Kontrolna	2,39	0,85																										
Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta (nadgledanje/kontrola)	Eksperimentalna	4,35	0,67	0,74	2,739	,010																																														
	Kontrolna	3,61	0,98				Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne. (evaluacija)	Eksperimentalna	3,50	1,19	1,11	3,274	,002	Kontrolna	2,39	0,85																																				
Nakon čitanja proveravam da li su moje pretpostavke o tekstu bile tačne ili netačne. (evaluacija)	Eksperimentalna	3,50	1,19	1,11	3,274	,002																																														
	Kontrolna	2,39	0,85																																																	

Tabela 9.3: Statistički značajne razlike u samoregulativnom ponašanju između studenata eksperimentalne i kontrolne grupe

Rezultati otkrivaju značajne razlike u upotrebi šest primera samoregulativnog ponašanja, pri čemu su u svim slučajevima više srednje vrednosti prijavili studenti iz eksperimentalne grupe.

9.5. DISKUSIJA

Glavni cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi da li je kooperativna komponenta kolaborativnog strategijskog čitanja efikasna metoda za podsticanje razvoja samoregulativnog ponašanja tokom zadataka čitanja na engleskom jeziku kod studenata na univerzitetskom nivou. Studenti iz kontrolne i eksperimentalne grupe bili su izloženi istoj kombinaciji strategija čitanja tokom dva semestra, s tim što su studenti iz eksperimentalne grupe pohađali časove u okviru visoko strukturisanih, heterogenih grupa (+ kooperativno), dok su studenti iz kontrolne grupe (- kooperativno) učestvovali u tradicionalnoj, frontalnoj interakciji u učionici.

Na osnovu rezultata statističkih analiza moguće je zaključiti da su utvrđene značajne razlike između studenata koji su bili izloženi različitim metodama nastave. Kada je reč o pojedinačnim fazama u procesu samoregulacije, rezultati ukazuju na postojanje razlika među studentima tokom faze nadgledanja i kontrole, kao i evaluacije. Na osnovu rezultata može se tvrditi da su principi kooperativnog učenja, prema kojima se od studenata očekuje da preuzmu ličnu odgovornost za svoj doprinos grupnom radu, kao i zajedničku odgovornost za konačni rezultat koji grupa postigne, kao i dodatni materijali koje su studenti koristili, a koji su dizajnirani da podstiču pozitivnu međuzavisnost, olakšali razvoj različitih procesa kognitivne kontrole i kognitivne regulacije, kao i učestalost donošenja kognitivnih sudova nakon završetka aktivnosti čitanja.

Konkretno, efekti kooperativne metode najjasnije su vidljivi tokom čitanja, kada se od studenata očekuje da nadgledaju svoje razumevanje teksta i preuzmu aktivne mere za popravljavanje eventualnih problema u razumevanju. Eksperimentalna grupa prijavila je veću upotrebu ovih strategija na kraju eksperimenta, kako u poređenju sa svojim rezultatima na početku i u sredini eksperimenta, tako i u poređenju sa konačnim rezultatima kontrolne grupe. Što se tiče faze evaluacije, rezultati su nešto manje direktni, s obzirom na to da je samo glavni efekat Vremena bio značajan; međutim, efekat interakcije između Vremena testiranja i Tretmana pokazao se značajnim, što, uz veliku veličinu efekta, omogućava zaključak da je kooperativno grupisanje bilo efikasno u razvijanju refleksije i evaluacije

nakon čitanja kod studenata. Takođe je važno napomenuti da rezultati pokazuju da su studenti iz eksperimentalne grupe prijavili značajno više samoregulativnih ponašanja od studenata iz kontrolne grupe na kraju eksperimenta, ali ne i u njegovoj sredini, što sugeriše da je potrebna produžena izloženost eksperimentalnom inputu kako bi efekti dinamike grupnog rada postali vidljivi i strategijski okvir bio internalizovan.

Zanimljivo je da su studenti koji su bili izloženi eksperimentalnoj nastavi prijavili češću upotrebu pet pojedinačnih strategija iz faza nadgledanja/kontrole i evaluacije, od kojih su neke bile deo strategijskog inputa u okviru KSČ-a, dok su se neke, čini se, razvile spontano. Među strategijama koje su bile deo inputa nalazi se dekonstruisanje teksta („Usitnjavam duge fraze u manje delove kako bih bolje razumeo teške delove teksta“). Moguće je da su strukturisani materijali koje su studenti koristili tokom zadatka grupnog čitanja doprineli češćoj upotrebi ove strategije na završnom testiranju. Naime, dnevnicu učenja koje su studenti popunjavali tokom svakog zadatka čitanja podsticali su ih da detaljno razmotre nepoznate reči u tekstu i iskoriste strategije na nivou reči i teksta koje su im bile dostupne (v. Tabelu 9.4).

<i>Learning Log</i>								
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).								

Tabela 9.4: Dnevnik učenja u eksperimentalnoj grupi

Ponavljanjem istih procedura u rešavanju problema s razumevanjem čini se da su studenti iz eksperimentalne grupe integrisali znanje o ovoj strategiji u svoj strategijski repertoar i koristili je češće kada se za tim javila potreba.

Strategije koje nisu bile deo strategijskog inputa, a koje su studenti iz eksperimentalne grupe počeli spontano da koriste, uključuju nadgledanje razumevanja tokom čitanja kroz osveščivanje naslova, testiranje predikcija tokom čitanja, pravljenje beležaka, testiranje predikcija nakon čitanja i parafraziranje. Tokom čitanja, studenti iz eksperimentalne grupe prijavljuju da znatno češće od studenata iz kontrolne grupe koriste osveščivanja naslova kako bi olakšali razumevanje teksta. Jedno od mogućih objašnjenja zašto je kooperativna struktura pogodniji kontekst za spontani razvoj ove strategije može se pronaći u materijalima za podršku koje su studenti koristili. Iako su, prema planiranom strategijskom inputu KSC-a, studenti obraćali pažnju na naslov pre čitanja, u vezi s čim su morali da aktiviraju prethodno znanje i napišu predikcije vezane za tekst, moguće je da su zahvaljujući činu pisanja, kao i adekvatnoj kognitivnoj obradi, informacije o naslovu prešle u dugoročno pamćenje, gde su kategorizovane kao važne za pravilno razumevanje celokupnog teksta.

Strategija pravljenja beležaka takođe se značajno češće javlja kod studenata iz eksperimentalne grupe u poređenju sa studentima iz kontrolne grupe, kao jedna od strategija kojoj studenti nisu bili direktno izloženi u okviru strukturisanog strategijskog inputa. Iako ova strategija nije bila direktno podučavana niti naglašavana, nije potpuno iznenađujuće što je

korišćena češće. Naime, među važnim principima nastave u eksperimentalnoj grupi, naglasak je stavljen na pozitivnu međuzavisnost i individualnu i grupnu odgovornost. Kako bi se studenti podstakli na učešće u kooperativnim aktivnostima tokom svakog zadatka čitanja, korišćeni su strukturisani materijali, neki namenjeni individualnom, a neki grupnom radu. Da bi ispravno popunili materijale, studenti su morali da podvlače odgovarajuće delove teksta, zapisuju ključne reči, prepisuju fraze i strukture koje nisu razumeli ili koje su bile važne za razumevanje, itd. Iako su na završnom testu studenti iz eksperimentalne grupe čitali tekst individualno i nisu koristili materijale koje su inače koristili tokom čitanja sa drugim članovima grupe, moguće je da su ponavljanjem zadataka popunjavanja dnevnika učenja tokom redovnih časova razvili naviku pravljenja beležaka.

Što se tiče dve strategijske aktivnosti za testiranje predviđanja iz druge i treće faze procesa samoregulacije, iako nije utvrđena razlika između studenata iz eksperimentalne i kontrolne grupe u pogledu predviđanja sadržaja teksta pre čitanja, tj. na osnovu naslova, slika ili organizacije teksta, studenti iz eksperimentalne grupe značajno češće prijavljuju da testiraju svoje predikcije tokom čitanja teksta, kao i nakon čitanja, u poređenju sa studentima iz kontrolne grupe. Iako su obe grupe bile upoznate sa strategijom predviđanja kao korisnom tehnikom za aktiviranje prethodnog znanja pre čitanja, studenti iz eksperimentalne grupe spontano su počeli da je koriste u kasnijim fazama čitanja. Moguće objašnjenje za ovu razliku u upotrebi strategija između grupa može se pronaći u kooperativnoj dinamici grupnog rada i u razgovorima o potencijalnom značenju tokom procesa čitanja. Ako svaki student u timu iznese svoju pretpostavku o tekstu pre čitanja, verovatno je da će neke od tih pretpostavki biti barem delimično tačne, što ostali članovi tima mogu komentarisati tokom čitanja. Na taj način, predikcija se ponavlja i ponovo koristi, odbacuje ili potvrđuje, što posledično doprinosi holističkom pristupu tekstu.

Nije pronađena značajna razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u fazi planiranja, iako su studenti iz eksperimentalne grupe prijavili češću upotrebu jedne pojedinačne strategije („Pre nego što počnem da čitam, razmišljam o tome šta već znam o temi o kojoj će se govoriti u tekstu“). Reč je o strategiji aktiviranja prethodnog znanja, koja je bila deo strukturisanog

strategijskog inputa kojem su obe grupe bile izložene. Objašnjenje za ovu razliku potencijalno se takođe nalazi u strukturisanim materijalima koje su koristili studenti iz eksperimentalne grupe, a koji su od njih zahtevali da napišu šta znaju o temi teksta. Verovatno je da su ponavljanjem ove strategije studenti iz eksperimentalne grupe dodali ovu strategiju svom strategijskom repertoaru i počeli da je koriste prilikom individualnog čitanja, bez dodatnih podsticaja u vidu dnevnika učenja.

Što se tiče veštine samoregulacije kod studenata iz eksperimentalne grupe pre eksperimentalnog inputa i nakon njegovog završetka, rezultati istraživanja pokazuju da postoji značajna statistička razlika u fazi nadgledanja i kontrole, kao i u fazi evaluacije. Međutim, treba napomenuti da je u oba slučaja značajna razlika utvrđena tek nakon završetka eksperimenta, kako u odnosu na početno testiranje, tako i četiri meseca nakon početka eksperimenta, ali ne i u sredini eksperimenta. To znači da je strategijski input u kooperativnom okruženju efikasna metoda nastave tek nakon duže izloženosti strategijama samoregulacije i da je potrebno vreme da bi taj input bio internalizovan i automatizovan.

9.6. ZAKLJUČAK

Istraživanje prikazano u ovom poglavlju imalo je za cilj da ispita efekte kooperativnog grupisanja u okviru KSČ-a na samoregulativna ponašanja studenata koji pohađaju kurs engleskog jezika kao stranog. Sveukupno, rezultati upućuju na zaključak da postoji povezanost između načina na koji se nastava jezika odvija u učionici (kooperativni timovi naspram nastave vođene od strane nastavnika) i razvoja samoregulacije kod studenata tokom čitanja akademskih tekstova na engleskom jeziku. Ovaj nalaz uopšteno podržava rezultate drugih studija u ovoj oblasti koje povezuju KSČ sa napretkom u razumevanju tekstova na stranom jeziku (Fan, 2010; Karabuga & Kaya, 2013) i spremnošću studenata da učestvuju u ovakvom nastavnom okviru (Topalov & Radić-Bojanić, 2016; Zoghi et al., 2010). Konkretno, prethodna istraživanja su pokazala da KSČ pozitivno utiče na navike i stavove učenika prema učenju (Mendieta et al., 2015), što je u skladu sa rezultatima ovog istraživanja u pogledu zabeleženog porasta

samoregulativnog ponašanja povezanog sa kontrolom i nadgledanjem sopstvenog napretka i retrospektivnom evaluacijom, što su oba pokazatelja korisnih navika u učenju.

Rezultati ovog istraživanja su, međutim, donekle ograničeni zbog malog uzorka studenata koji su učestvovali u istraživanju. Ovo je, nadamo se, ublaženo adekvatnom statističkom snagom rezultata, posebno u pogledu efekata interakcije. Pedagoške implikacije rezultata uglavnom se odnose na potencijal dinamike grupnog rada kao efikasne alternative tipičnoj nastavi engleskog jezika vođenoj od strane nastavnika, koja se najčešće nalazi u univerzitetskim kontekstima.

10. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Ova monografija detaljno je istražila teorijske i empirijske dimenzije čitanja na stranom jeziku, s posebnim fokusom na strategije, samoregulaciju i kognitivne mehanizme koji omogućavaju razumevanje teksta. Razmatranjem različitih teorijskih okvira, kao što su teorija adaptivne kontrole razmišljanja i koncept samoregulisanog učenja, pokazano je kako se kognitivni i metakognitivni procesi prepliću kako bi podržali razumevanje stranog jezika. U ovom zaključnom delu sumiraju se glavni rezultati istraživanja, naglašava njihov značaj i ukazuje na praktične implikacije za nastavu i buduća istraživanja.

Rezultati istraživanja pokazuju da uspešni čitaoci prilikom čitanja na stranom jeziku koriste raznovrsne strategije koje im pomažu u razumevanju i obradi teksta. Ove strategije uključuju kognitivne procese, poput parafraziranja i analize rečenične strukture, kao i metakognitivne procese, koji omogućavaju planiranje, praćenje i evaluaciju sopstvenog učenja. Ključni faktor u efikasnom čitanju je sposobnost samoregulacije, koja omogućava čitaocima da prepoznaju prepreke u razumevanju i prilagode svoje pristupe kako bi te prepreke prevazišli. Samoregulacija nije samo kognitivni proces, već i motivacioni, budući da se verovanje u sopstvene sposobnosti pokazalo kao presudan faktor u doslednoj upotrebi strategija čitanja.

Teorija adaptivne kontrole razmišljanja pruža koristan okvir za razumevanje načina na koji se deklarativno i proceduralno znanje koristi u procesu čitanja. Deklarativno znanje, koje uključuje vokabular i gramatičke strukture, omogućava čitaocima da prepoznaju osnovne elemente teksta, dok proceduralno znanje omogućava automatizaciju procesa prepoznavanja reči i rečeničnih obrazaca. Uspešni čitaoci razvijaju efikasne mehanizme koji im pomažu da optimalno koriste oba aspekta znanja, uz istovremeno upravljanje kognitivnim opterećenjem kako bi oslobodili resurse za složenije zadatke razumevanja.

Istraživanja pokazuju da uvođenje strategija čitanja u nastavu može značajno poboljšati sposobnost razumevanja tekstova. Nastavnici koji eksplicitno podučavaju strategije, poput predviđanja sadržaja, prepoznavanja

ključnih informacija i sumiranja, doprinose razvijanju veština koje pomažu studentima da postanu samostalni čitaoci. Ovaj pristup je posebno važan kod čitalaca s nižem nivoom jezične kompetencije, koji imaju veće poteškoće u identifikaciji relevantnih informacija i povezivanju značenja iz različitih delova teksta.

Samoregulacija u procesu čitanja podrazumeva ne samo kognitivne strategije već i upravljanje emocijama i motivacijom. Motivacija za čitanje na stranom jeziku može biti ključni faktor koji odlučuje o tome da li će učenici dosledno koristiti strategije koje su im na raspolaganju. Istraživanja pokazuju da studenti sa višim stepenom samoeфикаsnosti, odnosno verom u sopstvene sposobnosti, koriste više strategija i postižu bolje rezultate u razumevanju teksta. Ovi nalazi ukazuju na potrebu za intervencijama koje podstiču samopouzdanje učenika, kao i na dizajniranje nastavnih aktivnosti koje održavaju interesovanje i angažovanost.

Kooperativne metode učenja pokazale su se kao efikasne u razvijanju strategija čitanja i podsticanju dubokog razumevanja teksta. Kroz zajednički rad, studenti imaju priliku da razmene strategije, diskutuju o značenju teksta i uče jedni od drugih. Ovi metodi omogućavaju učenicima da razviju fleksibilnije i efikasnije pristupe u razumevanju složenih tekstova, a istovremeno podstiču interakciju i socijalno učenje. Osim toga, istraživanja pokazuju da kooperativni pristupi smanjuju anksioznost vezanu za čitanje na stranom jeziku, jer studenti dobijaju podršku od svojih vršnjaka.

Digitalna tehnologija pruža nove mogućnosti za unapređenje procesa čitanja na stranom jeziku. Elektronski rečnici, aplikacije za prevođenje, interaktivni materijali i sistemi za praćenje napretka mogu značajno olakšati razumevanje teksta i podstaći učenike da postanu aktivniji u svom procesu učenja. Tehnološki alati ne samo da omogućavaju brže prepoznavanje nepoznatih reči već i podstiču samostalno istraživanje i eksperimentisanje sa strategijama čitanja. Digitalni resursi se mogu koristiti za prilagođavanje materijala individualnim potrebama učenika, što može poboljšati njihove rezultate i povećati angažovanost.

Buduća istraživanja mogla bi se fokusirati na dodatno ispitivanje individualnih razlika u procesima čitanja i samoregulacije, kao i na razvoj personalizovanih metoda podučavanja koje odgovaraju različitim stilovima

učenja. Posebno bi bilo korisno ispitati dugoročne efekte obuke u strategijama čitanja, kako bi se utvrdilo koliko trajno utiču na poboljšanje razumevanja teksta. Pored toga, potrebno je nastaviti istraživanja koja ispituju ulogu emocija u procesu čitanja, jer su emocionalni faktori često presudni za motivaciju i angažovanost učenika.

Ova monografija, nadamo se, doprinosi razumevanju složenih kognitivnih i metakognitivnih procesa koji stoje u osnovi čitanja na stranom jeziku, te integriranjem teorijskih modela, empirijskih nalaza i praktičnih implikacija, potencijalno pruža korisne smernice za nastavnike, istraživače i učenike. Razvoj strategija čitanja, podsticanje samoregulacije i integracija savremenih tehnologija u nastavu stranih jezika ključni su koraci ka poboljšanju razumevanja teksta i postizanju veće jezičke kompetencije. Ovi zaključci naglašavaju potrebu za nastavkom istraživanja i prilagođavanjem nastavnih metoda u skladu sa savremenim izazovima u obrazovanju.

LITERATURA

- Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6 (10), 235–244.
- Afflerbach, P., Cho, B. Y., Kim, J. Y., Crassas, M. E., & Doyle, B. (2013). Reading: What else matters besides strategies and skills?. *The Reading Teacher*, 66(6), 440–448.
- Alba, J., & Hasher, L. (1983). Is memory schematic? *Psychological Bulletin*, 93(2), 203–231.
- Alderson, J. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In: Alderson, J. & Urquhart, A. (eds.), *Reading in a Foreign Language* (pp. 1-24). London: Longman.
- Alptekin, C. (2006). Cultural familiarity in inferential and literal comprehension in L2 reading. *System*, 34(4), 494–08.
- Alrayah, H. (2018). The effectiveness of cooperative learning activities in enhancing EFL learners' fluency. *English Language Teaching*, 11(4), 21–31.
- Ames, C. (2012). Achievement goals and the classroom motivational climate. In: D. Schunk & J. Meece (eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). New York: Routledge.
- Anderson, J. R. (2007). *How can the human mind exist in the physical universe?* New York: Oxford University Press.
- Anderson, J. (2013). *Rules of the mind* (e-book ed.). New York: Psychology Press.
- 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, N. (1999). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Toronto: Heinle and Heinle Publishers.
- Anderson, R., & Pearson, P. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: P. D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–292). New York: Longman.

- Baker, L. (2002). Metacognition in Comprehension Instruction. In: C. Block and M. Pressley (eds.). *Comprehension instruction: Research based practices* (PP.77–95). New York: Guilford Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Baniabdelrahman, A. A. (2010). The effect of the use of self-assessment on EFL students' performance in reading comprehension in English. *TESL-EJ*, 14 (2), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ899764.pdf>.
- 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.
- 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.
- Becker, A. (2016). L2 students' performance on listening comprehension items targeting local and global information. *Journal of English for Academic Purposes*, 24, 1–13
<https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.07.004>
- Bengeleil, N. F., & Paribakht, T. S. (2004). L2 reading proficiency and lexical inferencing by university EFL learners. *The Canadian Modern Language Review*, 61(2), 225–249.
- Bernhardt, E., & Kamil, M. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15–34.
- Bernhardt, E. (2011). *Understanding advanced second language reading*. New York: Routledge.
- Berry, K., Johnston, J., & Mielke, P. (2018). *The measurement of association. A permutation statistical approach*. New York: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-98926-6_2

- Biler, A. (2018). *The role of cohesion in second language reading comprehension. Unpublished doctoral dissertation.* Columbia: University of South Carolina.
- Block, C. & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. In: L. Gambrell, L. Morrow, & M. Pressley (eds.). *Best practices in literacy instruction* (pp. 220–242). New York: Guilford Press.
- Block, E. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319–342.
- Bloom, B., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I: Cognitive domain.* New York: Longman Green.
- Boardman, A. G., Vaughn, S., Buckley, P., Reutebuch, C., Roberts, G., & Klingner, J. (2016). Collaborative strategic reading for students with learning disabilities in upper elementary classrooms. *Exceptional Children*, 82(4), 409–427. <https://doi.org/10.1177/0014402915625067>
- Bordag, D., Opitz, A., Polter, M., & Meng, M. (2021). Non-native readers are more sensitive to changes in surface linguistic information than native readers. *Bilingualism: Language and cognition*, 24(4), 599–611.
- 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.
- Brewer, W. F., & Nakamura, G. V. (1984). The nature and functions of schemas. *Center for the Study of Reading Technical Report no. 325.* Champaign: University of Illinois.
- Bryant, D. P., Vaughn, S., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A., & Hougen, M. (2000). Reading outcomes for students with and without

- learning disabilities in general education middle school content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 23, 239–259.
- Budiu, R., & Anderson, J. R. (2004). Interpretation-based processing: A unified theory of semantic sentence comprehension. *Cognitive Science*, 28(1), 1–44.
- Carlson, S. E., van den Broek, P., McMaster, K., Rapp, D. N., Bohn-Gettler, C. M., Kendeou, P., & White, M. J. (2014). Effects of comprehension skill on inference generation during reading. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(3), 258–274.
- Carrell, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics* 12(2), 159–179.
- 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. (1997). Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of reading theory. *Scientific Studies of Reading*, 1(1), 3–43.
- Chan, C. Y. H. (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.
- Chavez, M. (2001). *Gender in the Language Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Chen, J. (2022). The effectiveness of self-regulated learning (SRL) interventions on L2 learning achievement, strategy employment and self-efficacy: A meta-analytic study. *Frontiers in Psychology*, 13, 1021101.
- Chen, M. H., Gualberto, P. J., & Tameta, C. L. (2009). The development of Metacognitive Awareness Inventory. *TESOL Journal*, 1, 43–57.
- Chen, Y. M. (2010). The effect of reciprocal teaching on EFL learners' reading comprehension in Taiwan. *International Journal of Learning*, 17(7), 21–34.
- Clarke, M. (1988). The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In: P. Carrel, J. Devine, & D. Eskey (eds.) (1988). *Interactive approaches*

- to second language reading* (pp. 114–124). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. (1979). A psycholinguistic model of the ESL reader. In: R. Mackay, B. Barkman, & R. Jordan (eds.) (1979). *Reading in a second language*. Rowley, MA: Newbury House. 5–12.
- Cohen, A. D. Oxford, R. & Chi, J. C. (2006). Language strategy use inventory, In: M. Paige, A. Cohen, B. Kappler, J. Chi, J. Lassegard (eds.), *Maximizing Study Abroad: A Students' Guide to Strategies for Language and Culture Learning and Use* (pp. 21–27). Minneapolis: University of Minnesota.
- Cohen, A., & Upton, T. (2006). *Strategies in responding to the New TOEFL reading tasks (TOEFL Monograph No. MS-33)*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311–325. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.311>
- Cui, Y. (2008). L2 proficiency and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold hypothesis. *Language and Literacy Graduate Student Conference Proceedings*, Victoria, BC.
- Cunningham, S. & Moor, P. (2005). *New cutting edge upper-intermediate*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Daguplo, J. C. (2023). Metacognitive reading strategies and their relationship with Filipino learners' reading comprehension. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, 236. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01886-6>
- Davidson, N, & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25, 7–55.
- Davies, R. S., Dean, D. L., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Educational Technology Research and*

- Development*, 61, 563-580. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9305-6>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- DeKeyser, R. (Ed.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewaele, J. M., Magdalena, A. F., & Saito, K. (2019). The effect of perception of teacher characteristics on Spanish EFL learners' anxiety and enjoyment. *Modern Language Journal*, 103, 412–427. <https://doi.org/10.1111/modl.12555>
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482–493.
- Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M. & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest* 14(1), 4–58.
- Duong, V. T. T., & Trang, N. H. (2021). Effects of extensive reading on EFL learners' writing performance. *European Journal of English Language Teaching*, 6(5), 95–110.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188.
- 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.
- Erdoğan, T. (2018). The investigation of self-regulation and language learning strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1477–1485.

- Erten, I. H., & Razi, S. (2009). The effects of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 60–77.
- Eskey, D. (2005). Reading in a Second Language. In: E. Hinkel (ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 563–579). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Estes, M. D., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice, and technologies. *International HETL Review*, 4. <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies>
- ETS – Educational Testing Service. (2009). *The official guide to TOEFL® Test*. New York: McGraw-Hill.
- Evropski institut za rodnu ravnopravnost/European Institute for Gender Equality (2016). *Gender in education and training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fan, Y. (2010). The effect of comprehension strategy instruction on EFL learners' reading comprehension. *Asian Social Science*, 6(8), 19–29. <https://doi.org/10.5539/ass.v6n8p19>
- 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. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/18161>
- Fang, M., & Rahman, M. B. B. A. (2024). The correlation between metacognitive strategies and IELTS reading achievement among Chinese students. *Open Journal of Modern Linguistics*, 14(3), 315–343.
- Fen, G. (2011). Theme-based group teaching of college oral English: Endorsed by students in China EFL context. *English Language Teaching*, 4(1), 33–41. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p33>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Gable R. (1986). *Instrument Development in the Affective Domain*. Boston: Kluwer-Nijhoff.

- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational Research: An Introduction (8th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Georgiou, G. K., & Das, J. P. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 6(1), 1565067. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1565067>
- Godfroid, A., Loewen, S., Jung, S., Park, J. H., Gass, S., & Ellis, R. (2015). Timed and untimed grammaticality judgments measure distinct types of knowledge: Evidence from eye-movement patterns. *Studies in Second Language Acquisition*, 37(2), 269–297.
- Goldman, S. R. (1997). Learning from text: Reflections on the past and suggestions for the future. *Discourse Processes*, 23(3), 357–398.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. & Stoller, F. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher. In: M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second or foreign language, 3rd ed.* (pp. 187–203). Boston: Heinle and Heinle.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. New York: Routledge.
- Graesser, A. C. (2011). Learning, thinking, and emoting with discourse technologies. *American Psychologist*, 66(8), 746–757.
- Granena, G., Munoz, C., & Tragant, E. (2015). L1 reading factors in extensive L2 reading-while-listening instruction. *System*, 55, 86-99.
- Gu, L., Li, S., Li, T., & Norris, J. M. (2023). *Maintaining score quality on the enhanced TOEFL IBT® Test*. Tokyo: ETS.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42, 237–250.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Tübingen: Narr.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Hayashi, K. (1999). Reading strategies and extensive reading in EFL classes. *RELC Journal* 30(2), 114–132.
- Hayat, A. A., & Shateri, K. (2019). The role of academic self-efficacy in improving students' metacognitive learning strategies. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 7(4), 205.
- Hitchcock, J., Kurki, A., Dimino, J., Wilkins, C., & Gersten, R. (2009). Evaluating the Collaborative Strategic Reading intervention: An overview of randomized controlled trial options. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14. <https://doi.org/10.7275/sakx-4c50>
- Hopp, H. (2018). The bilingual mental lexicon in L2 sentence processing. *Second Language*, 17(1), 5–27.
- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 355–382.
- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured?*, Luxembourg: European Commission.
- Howell, D. (2002). *Statistical methods for psychology*. Pacific Grove, CA: Duxbury/Thomson Learning.
- Huang, Q. (2019). Background knowledge and reading teaching. *Asian Social Science*, 5(5), 138–142.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language* 20(1), 70–91.
- Jamieson, J., Jones, S., Kirsch, I., Mosenthal, P., Taylor, C. (1999). *TOEFL 2000 Framework: A Working Paper (TOEFL Monograph No. MS-16)*. Princeton, NJ: ETS.
- Janzen, J. (2002). Teaching Strategic Reading. In: J. Richards & W. Renandya (eds.). *Methodology in language teaching* (pp. 287–294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jeon, E. H., & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*, 64(1), 160–212.
- Joh, J., & Plakans, L. (2017). Working memory in L2 reading comprehension: The influence of prior knowledge. *System*, 70, 107–120.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In: R. M. Gillies, A. F. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 9–37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_1
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Theoretical approaches to cooperative learning. In: R. M. Gillies (ed.), *Collaborative learning: Developments in research and practice* (pp. 17–46). Nova Science.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International Journal of Educational Research*, 76, 162–177. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009>
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4), 1–26.
- Jones, N. (2002). Relating the ALTE framework to the Common European Framework of Reference. In: Council of Europe (eds.), *Case studies on the use of the Common European Framework of Reference* (pp. 167-183). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaefer, T., Neuman, S. B., & Pinkham, A. M. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension. *Reading Psychology*, 42(5), 453–470. <https://doi.org/10.1080/02702711.2021.1888348>
- Kagan, S., Kagan, M. (2008). *Kagan Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.071>
- Karimi, M. N. (2018). The mediated/unmediated contributions of language proficiency and prior knowledge to L2 multiple-texts comprehension: A structural equation modelling analysis. *Applied Linguistics*, 39(6), 912–932. <https://doi.org/10.1093/applin/amw059>
- 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.
- Kendeou, P., Walsh, E. K., Smith, E. R., & O'Brien, E. J. (2014). Knowledge revision processes in refutation texts. *Discourse Processes*, 51(5-6), 374–397.
- Khaksar, M. R., & Khaghaninejad, M. S. (2024). Investigating the effects of syntactic and semantic awareness in the sentence comprehension of EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 12(1), 107–128.
- Khalifa, H., & Weir, C. J. (2009). *Examining reading: Research and practice in assessing second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kim, A. H., Clapper, A.T., Vaughn, S., & Bremer, C. (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.
- Kim, A., Vaughn, S., Klingner, J., Woodruff, A., Klein Reutebuch, C., & Kouzekanani, K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborative strategic reading. *Remedial and Special Education*, 27(4), 235–249. <https://doi.org/10.1177/07419325060270040401>
- Kim, Y. S. G., & Pilcher, H. (2016). What is listening comprehension and what does it take to improve listening comprehension?, In: R. Schiff & R. M. Joshi (eds.), *Interventions in learning disabilities: A*

- handbook on systematic training programs for individuals with learning disabilities* (pp. 159–173). New York: Springer.
- Kim, Y. S. G., & Piper, B. (2019). Cross-language transfer of reading skills: An empirical investigation of bidirectionality and the influence of instructional environments. *Reading and Writing, 32*(4), 839–871.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 92*, 163–182.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge university press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: Guilford Press.
- 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. (1998). Using Collaborative Strategic Reading. *Teaching Exceptional Children, July/Aug*, 34–37.
- Klingner, J., & Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher, Newark, 52*(7), 738–747.
- 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. <https://doi.org/10.2307/3588097>
- Klingner, J., Vaughn, S., Boardman, A., & Swanson, E. (2012). *Now we get it! Boosting comprehension with collaborative strategic reading*. New Jersey: Jossey-Bass.
- 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. (2004). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Koda, K. (2020). Acquisition of literacy in a second language. In: S. Conrad, A. Hartig & L. Santelmann (eds.), *The Cambridge Introduction to Applied Linguistics* (pp. 251–263). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kong, J. (2019). *Investigating the role of test methods in testing reading comprehension*. Singapore: Springer.
- Kremmel, B., & Schmitt, N. (2016). Interpreting vocabulary test scores: What do various item formats tell us about learners' ability to employ words? *Language Assessment Quarterly*, 13(4), 377–392. <https://doi.org/10.1080/15434303.2016.1237516>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.
- Landau, S. & Everitt, B. (2004). *A handbook of statistical analyses using SPSS*. New York: Chapman & Hall/CRC.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York: Routledge.
- Law, Y. K. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong-Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34(4), 402–425. <https://doi.org/10.1111/j.14679817.2010.01445.x>
- Lee, D., Allen, M., Cheng, L., Watson, S., & Watson, W. (2021). Exploring relationships between self-efficacy and self-regulated learning strategies of English language learners in a college setting. *Journal of international students*, 11(3), 567–585
- Lee, J., & Heinz, M. (2016). English language learning strategies reported by advanced language learners. *Journal of International Education Research*, 12(2), 67–76.
- Lee, J. C. H., Wan, Z. H., Fui, 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. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1553840>
- Lee, S. Y., & Hsu, Y. Y. (2009). Determining the crucial characteristics of extensive reading programs: The impact of extensive reading on EFL

- writing. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 5(1), 12–20.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S. E., & Keller, J. G. (2010). The effectiveness and ease of implementation of an academic vocabulary intervention for linguistically diverse students in urban middle schools. *Reading Research Quarterly*, 45, 198–230.
- Levine, T. R., & Hullett, C. R. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 612–625.
- Li, C., Jiang, G., & Dewaele, J. M. (2018). Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the foreign language enjoyment scale. *System* 76, 183–196. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004>
- 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.
- Ludewig, U., Hübner, N., & Schroeder, S. (2023). Vocabulary, text coverage, word frequency and the lexical threshold in elementary school reading comprehension. *Reading and Writing*, 36(9), 2409–2431.
- Lyngfelt, A. (2017). Reading in your first and second language. On the use of prior knowledge when processing fictional texts at school. *Social Sciences and Education Research Review*, 4(2), 78–99.
- Macaro, E., & Erler, L. (2008). Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction. *Applied linguistics*, 29(1), 90–119.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2019). Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research. *Modern Language Journal*, 103, 262–274. <https://doi.org/10.1111/modl.12544>
- Maltez, K. D. (2018). *Razvoj veštine razumevanja govora u kontekstu video i audio inputa. (Neobjavljena doktorska disertacija)*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Martínez, A. C. L. (2022). The effect of perceived interest and prior knowledge on L2 reading comprehension via several assessment methods in a higher education context. *European Journal of*

- Language and Literature*, 8(2), 45–52. <https://doi.org/10.26417/ejls-2019.v5i1-194>
- Massey 2009: D. D. 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.
- Maxwell, S. & Delaney, H. (1990). *Designing experiments and analyzing data*. Stamford, CT: Wadsworth.
- McConkie, G. (1982). Perceiving words during reading: lack of facilitation from prior peripheral exposure. *Perception and Psycholinguistics*, 32, 271–281.
- McNamara, D., Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247–288.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384.
- McVee, M., Dunsmore, K., & Gavelek, J. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research* 75(4), 531–566.
- 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. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n1a02>
- Milić, S. (2016). Analiza interkulturalnih kompetencija u nacionalnom okviru kurikulumu Republike Srbije i poređenje sa nacionalnim okvirima kurikulumu referentnih zemalja. U: D. Petrović i T. Jokić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (str. 45–67). Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Miller, G. (2017). *Metacognitive awareness and reading strategy use* (neobjavljena masterska teza). St. Cloud, MN: St. Cloud State University.
- Miller, J., & Keenan, J. M. (2011). Understanding the centrality deficit: Insight from foreign language readers. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(2), 286–292.

- Miller, A. D., & Namsrai, E. (2024). The relationship between self-efficacy and self-regulated learning strategies of EFL college students. *Valley International Journal Digital Library*, 3430-3435.
- Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 309–328.
- Mokhtari, K., Dimitrov, D. M., & Reichard, C. A. (2018). Revising the “Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory” (MARSII) and testing for factorial invariance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 219–246.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students’ metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32(3), 379–394.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students’ awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2–11.
- Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2013). Measuring ESL students’ awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2–10. <https://doi.org/10.29997/35000358>
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing Your Impact*. Chicago: American Library Association.
- Mulia, R. (2021). Gender-based differences in the use of language learning strategies among Indonesian EFL learners. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 8(1), 24–33. <https://doi.org/10.30605/25409190.273>
- Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. *Tesol Quarterly*, 49(1), 6–37.
- Namaziandost, E., Homayouni, M., & Rahmani, P. (2020). The impact of cooperative learning approach on the development of EFL learners’ speaking fluency. *Cogent Arts & Humanities*, 7(1), 1780811. <https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1780811>

- 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.
- Nassaji, H. (2007). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning*, 57, 79–113.
- Nassaji, H. (2014). The role and importance of lower-level processes in second language reading. *Language Teaching*, 47(1), 1–37.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, K. (2017). Nurturing a lexical legacy: Reading experience is critical for the development of word reading skill. *Science of Learning*, 2(1), 3.
- Nilforoushan, S., Rashtchi, M., & Abbasian, G. R. (2023). Exploring the perceived and real metacognitive reading strategies of Iranian EFL learners: Different text types in focus. *SAGE Open*, 13(1), 21582440231164567.
- Ning, H., & Hornby, G. (2014). The impact of cooperative learning on tertiary EFL learners' motivation. *Educational Review*, 66(1), 108–124. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.853169>
- Nolen-Hoeksema, S., & Aldao, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 704–708.
- Noordman, L., Vonk, W. (1992). Readers' knowledge and the control of inferences in reading. *Language and Cognitive Processes*, 7, 373–391.
- ONKRS (Okvir nacionalnog kurikulumu Republike Srbije). (2015). https://obrazovanje.org/rs/uploaded/dokumenta/Okvir-nacionalnog-kurikuluma_Osnove-ucenja-i-nastave.pdf
- Oxford, R. (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*. New York: Routledge.

- Oxford, R. L., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System* 23(1), 1–23.
- Oxford University Press/University of Cambridge/Association of Language Testers in Europe (2001). *Quick placement test: Paper and pen test*. Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- Pammu, A., Amir, Z., & Maasum, T. N. R. T. M. (2019). Metacognitive awareness of reading strategies and academic attainments of university students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(10), 69–83. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.10.5>
- Panadero E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*. Published online on 28 April 2017, 8:422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de psicología*, 30(2), 450–462.
- Parell, R. (2004). The impact of lexical inferencing strategies on second language reading proficiency. *Reading and Writing*, 17(6), 847–873.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Paris, S., Lipson, M. & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293–316.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.

- Paz-Baruch, N. (2024). The impact of self-efficacy and self-regulated learning strategies on students' achievements in STEM disciplines. *Educational Research and Evaluation, 1*, 23.
- Perfetti, C. A. (1997). Sentences, individual differences, and multiple texts: Three issues in text comprehension. *Discourse Processes, 23*(3), 337–355.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading, 11*, 357–383.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22–37.
- Phakiti, A. (2016). Test takers' performance appraisals, appraisal calibration, and cognitive and metacognitive strategy use. *Language Assessment Quarterly, 13*(2), 75–108.
- 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.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33–40.
- Plakans, L., & Zeynep, B. (2016). Cohesion features in ESL reading: Comparing beginning, intermediate and advanced textbooks. *Reading in a Foreign Language, 28*(1), 79–100.
- 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, T., Allington, R. L., & Pressley, M. (2023). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Publications.

- 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.
- Prior, A., Goldina, A., Shany, M., Geva, E., & Katzir, T. (2014). Lexical inference in L2: Predictive roles of vocabulary knowledge and reading skill beyond reading comprehension. *Reading and Writing*, 27, 1467–1484.
- Pulido, D. (2004). The effect of cultural familiarity on incidental vocabulary acquisition through reading. *Applied Linguistics*, 25(4), 489–516.
- Radić-Bojanić, B., i Topalov, J. (2010). Uticaj kognitivnih i afektivnih faktora na strategije učenja stranog jezika. *Nastava i vaspitanje*, 3, 364–376.
- Radić-Bojanić, B. i Topalov, J. (2013). Strategije za učenje u svetlu novih vrednosti u nastavi engleskog jezika. U B. Mišić-Ilić i V. Lopičić (ur.) *Jezik, književnost, vrednosti: Jezička istraživanja*. Niš: Filozofski fakultet, 551–562.
- Rastegar, M., Kermani, E. M., & Khabir, M. (2017). The relationship between metacognitive reading strategies use and reading comprehension achievement of EFL learners. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7(2), 65–74.
- Reynolds, D. (2017). Interactional scaffolding for reading comprehension: A systematic review. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66(1), 135–156. <https://doi.org/10.1177/2381336917718820>
- Rizouli, E., & Kantaridou, Z. (2023). Gender differences in reading strategy use in the Greek academic context. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 13(1), 93–111.
- Roberts, B. R., Hu, Z. S., Curtis, E., Bodner, G. E., McLean, D., & MacLeod, C. M. (2024). Reading text aloud benefits memory but not comprehension. *Memory & Cognition*, 52(1), 57–72.

- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D. (1977). Toward an interactive model of reading. In: S. Dornic (ed.), *Attention and performance* (pp. 575–603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Safari, M., & Mohaghegh Montazeri, M. (2017). The effect of reducing lexical and syntactic complexity of texts on reading comprehension. *Teaching English as a Second Language Quarterly*, 36(3), 59–83.
- Salmani-Nodoushan, M. A. (2003). Text familiarity, reading tasks, and ESP test performance: A study on Iranian LEP and non-LEP university students. *The Reading Matrix: An International Online Journal* 3(1), 1–14.
- Salvucci, D. D., & Anderson, J. R. (2001). Integrating analogical mapping and general problem solving: the path-mapping theory. *Cognitive Science*, 25(1), 67-110.
- Samuel, J. & Kamil, M. (2002). Models of the reading process. In: D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research, volume 1* (pp. 185–224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In: S. J. Samuels & A. E. Farstrup (eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). Newark, Del.: International Reading Association.
- Schmitt, N. (1999). The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation, and word-class knowledge. *Language Testing*, 16, 189–216. <https://doi.org/10.1177/026553229901600204>
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1), 111–139.
- Sepasdar, M., Rostampour, M. (2022, December). The effects of syntactic vs. semantic feature analysis of words on Iranian EFL learners' reading

- comprehension. *Frontiers in Education*, 7. published online <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2022.1035505/full>
- Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2011). Metacognitive awareness of academic reading strategies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 211–215. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.073>
- Shih, H. C. J., & Huang, S. C. (2018). EFL learners' metacognitive strategy use in reading tests. *English Teaching and Learning*, 42(2), 117–130.
- Shin, J., Dronjic, V., & Park, B. (2019). The role of prior knowledge and language proficiency in L2 reading comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 523–544.
- Smith, R., Snow, P., Serry, T., & Hammond, L. (2021). The role of background knowledge in reading comprehension: A critical review. *Reading Psychology*, 42(3), 214–240.
- Song, T., & Reynolds, B. L. (2022). The effect of lexical coverage on L2 learners' reading comprehension of narrative and expository genres. *Journal of English for Academic Purposes*, 59, 101154.
- Soto, C., Gutierrez de Blume, A. P., Carrasco Bernal, M. A., & Contreras Castro, M. A. (2020). The role of meta-cognitive cues on the comprehension of proficient and poor readers. *Journal of Research in Reading*, 43(3), 272–289. <https://doi.org/10.1111/14679817.12303>
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009). Long-term crosslinguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59(1), 203–243. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00504.x>
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32–71.
- Suk, N. (2017). The effects of extensive reading on reading comprehension, reading rate, and vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 52(1), 73–89.
- Tagliamonte, S. A., & D'Arcy, A. (2009). Peaks beyond phonology: Adolescence, incrementation, and language change. In C. M. Tortora (Ed.), *Selected Proceedings of the 6th Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp. 40–52). Somerville, MA: Cascadilla

- Proceedings Project.
<https://www.lingref.com/cpp/wss/6/paper2863.pdf>
- Tay, C. (2018). A good start: The pedagogical challenge of engaging prior knowledge for all pupils. *Impact*, 3, 2514–6955.
- Teng, L. S. (2022). Self-regulated learning and language learning strategies. In *Self-regulated Learning and Second Language Writing: Fostering strategic language learners* (pp. 15–30). Cham: Springer International Publishing.
- Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2020). Empowering learners in the second/foreign language classroom: Can self-regulated learning strategies-based writing instruction make a difference?. *Journal of Second Language Writing*, 48, 100701.
- Toker, D. (2019). Topic familiarity matters: A critical analysis of TOEFL IBT reading section. *TESL-EJ*, 23 (1), n1. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1215528>
- Topalov, J. (2010). Strategije čitanja u cilju razvoja nezavisnog učenika. Rad je izložen na međunarodnoj konferenciji Filološka istraživanja danas na Filološkom fakultetu u Beogradu, novembar 2010.
- Topalov, J. (2012). Strategije čitanja na engleskom jeziku kod studenata – kvantitativna analiza. U B. Radić-Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika* (str. 27–39). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Topalov, J. (2020). Investigating text-processing skills of EFL students: A comparison of explicit and inferential comprehension items. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 45(5), 163–180.
- Topalov, J. (2021a). Čitanje na stranom jeziku – uloga samoregulacije u razumevanju teksta. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Topalov, J. (2021b). Self-regulation in reading EFL academic texts – effects of group-work dynamics. *Nasleđe*, 48, 281–298.
- Topalov, J, Bjelica, M., & Krombholc, V. (2015). Stavovi studenata prema kolaboraciji u univerzitetskoj nastavi engleskog jezika. U B. Radić-Bojanić (ur.), *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: primenjenolingvistička istraživanja* (str. 107–126). Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Topalov, J., & Radić-Bojanić, B. (2016). Collaborative strategic reading instruction as a determinant of developed affective variables. In S. Gudurić & M. Stefanović (Eds.), *Jezici i kulture u vremenu i prostoru* (pp. 507–517). Filozofski fakultet.
- Topalov, J., i Radić-Bojanić, B. (2010). Kognitivni i afektivni faktori u nastavi stranog jezika. *Primenjena lingvistika*, 11, 27–34.
- Topalov, J., Radić-Bojanić, B., & Bruner, D. (2017). Thai and Serbian student attitudes regarding collaborative tasks in the EFL classroom. In B. Vujin & M. Radin-Sabadoš (Eds.), *English studies today: Words and visions* (p. 445–461). 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.
- UNESCO (2015). *Transversal competencies in education: Policy and practice*. UNESCO.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf>
- Unsworth, N., & McMillan, B. D. (2013). Mind wandering and reading comprehension: Examining the roles of working memory capacity, interest, motivation, and topic experience. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 39(3), 832–842.
- Urquhart, A., & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. New York: Longman.
- van Der Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading. In: H. van Oostendorp & S. Goldman (eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71–98). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates Inc.
- Van, D. T. T., & Giang, N. N. H. (2018). Non-English major university students' metacognitive awareness of reading strategies and reading proficiency. *Journal of Science and Technology*, 229(11), 213–220.
- Vaughn, S., Klingner, J., Swanson, E. A., Boardman, A. G., Roberts, G., Mohammed, S., & Still-Spisak, S. J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48, 938–964.
<https://doi.org/10.3102/0002831211410305>

- Viriya, C., & Sapsirin, S. (2014). Gender differences in language learning style and language learning strategies. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 77–88.
- Wang, Y. H. (2016). Reading strategy use and comprehension performance of more successful and less successful readers: A think-aloud study. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 16(5), 1789–1813.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied linguistics*, 28(1), 46–65.
- Wei, D., Xu, C., & Zheng, X. (2024). Motivation and metacognitive strategy use in reading English as a foreign language among adolescent learners. *The Asia-Pacific Education Researcher*, published online. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00923-5>
- Wei, P., & Tang, Y. (2015). Cooperative learning in English class of Chinese junior high school. *Creative Education*, 6(3), 397–404. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.63039>
- Welie, C. J. M. (2017). *Individual differences in reading comprehension: A componential approach to eighth graders' expository text comprehension*. Amsterdam: UtrechtLOT.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295–308. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.015>
- World Bank (2010). Active labor market programs for youth. A framework to guide youth employment interventions. In W. Cunningham, M. L. Sanchez-Puerta, & A. Wuerml (eds.), *World Bank Employment Policy Primer*. <http://hdl.handle.net/10986/11690>
- Xia, Z., Chen, C. H., Kuo, J. Y., & Zhang, M. (2025). How do stress situations affect higher-level text processing in L1 and L2 readers? An eye-tracking study. *Journal of Eye Movement Research*, 18(2), 7.
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(2), 248–263.

- Yang, L. F., & Zhang, L. J. (2023). Self-regulation and student engagement with feedback: The case of Chinese EFL student writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 63, 101226.
- Yang, Y. T. C. (2010). Developing a reciprocal teaching/learning system using computer-mediated communication for EFL reading. *Computers & Education*, 55(3), 1193–1201.
- Yoshikawa L., & Leung C. Y. (2020). Transitional shift of metacognitive awareness of reading strategy along with L2-English reading proficiency. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 20(1), 36–44. <https://doi.org/10.1177/0033688205052143>
- Yu, Q. (2022). A review of foreign language learners' emotions. *Frontiers in Psychology*, 12, 827104.
- Zhang, L. J. (2008). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: Insights from a Chinese context. *Asian Journal of English Language Teaching*, 18, 1–26.
- Zhang, L. J. (2010). A dynamic metacognitive systems account of Chinese university students' knowledge about EFL reading. *Tesol Quarterly*, 44(2), 320–353.
- Zhang, L. J., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading comprehension. *TESOL Quarterly*, 47(4), 803–828.
- Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: Insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 10 (1), <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/docroot/v10n12013/zhang.pdf>.
- Zhang, L. J., Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness and reading-strategy use. *Reading in a Foreign Language*, 21(1), 37–59.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.
- Zimmermann, P., & Iwanski, A. (2019). Emotion regulation flexibility: Gender differences in context sensitivity and repertoire. *Frontiers in Psychology*, 10, 935.

- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (pp. 299–315). New York: Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New York: Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.1080/10790195.2010.10850336>

UNIVERZITET U NOVOM SADU
FILOZOFSKI FAKULTET NOVI SAD

21000 Novi Sad
Dr Zorana Đinđića 2
www.ff.uns.ac.rs

Elektronsko izdanje

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

81'243:028

ТОПАЛОВ, Јагода, 1981-

Strategijska kompetencija u čitanju na stranom jeziku: modeli, istraživanja i implikacije [Elektronski izvor] / Jagoda Topalov. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2026

Način pristupa (URL): Način pristupa

(URL): <https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2026/978-86-6065-974-5>. - Nasl. sa pristupne stranice. - Opis izvora dana: 16.03.2026. - Bibliografija.

ISBN 978-86-6065-974-5

а) Страни језици -- Настава -- Читање

COBISS.SR-ID 189438729