

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

ФИЛОЛОГ

ЧАСОПИС ЗА ЈЕЗИК, КЊИЖЕВНОСТ И КУЛТУРУ

V 2014 9



УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

METAKOGNITIVNE STRATEGIJE I RAZUMIJEVANJE TEKSTA

Apstrakt: *Metakognitivne strategije se smatraju veoma značajnim za uspješno učenje kako maternjeg tako i stranog jezika, posebno kada je u pitanju razvijanje jezičkih vještina kao što su slušanje, govor, čitanje i pisanje. Već nekoliko decenija metakognitivne strategije predstavljaju predmet interesovanja mnogih teoretičara i praktičara. S obzirom na to da se čitanje ističe kao vještina kojom učenici stranog jezika treba da ovladaju, tako je i predmet ovog rada primjena metakognitivnih strategija u zadacima čitanja. Prema tome, cilj našeg rada je da se utvrdi da li primjena metakognitivnih strategija utiče na uspješno razumijevanje teksta i u kojoj mjeri. Uzorak istraživanja predstavlja dvadeset studenata Studijskog programa za engleski jezik i književnost na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Podaci su prikupljeni pomoću početnog i završnog testa za razumijevanje teksta čitanjem, kao i podsredstvom studentskih dnevnika i upitnika za studente. Na osnovu rezultata početnog testa studenti su bili podijeljeni na eksperimentalne i kontrolne grupe. Rezultati do kojih smo došli pokazuju da su eksperimentalne grupe imale bolje rezultate na završnom testu razumijevanja teksta. Takođe, eksperimentalne grupe vodile su uspješnije dnevnike tokom nastave. Dakle, do rezultata se došlo kvantitativnom analizom korpusa koji je sačinjen od testa za razumijevanje teksta čitanjem, studentskih dnevnika i upitnika za studente. Rezultati istraživanja mogu poslužiti za primjer mnogim budućim istraživanjima sličnog tipa budući da se ovaj tip strategija, osim kod čitanja, može primjenjivati i na ostale jezičke vještine.*

Cljučne riječi: *vještina čitanja, metakognitivne strategije čitanja, razumijevanje teksta, test za razumijevanje teksta čitanjem, upitnik o primjeni metakognitivnih strategija, dnevnici, rubrike.*

Teorijski pregled predmeta istraživanja

Izbor najefikasnijeg pristupa i tehnike za realizaciju uspješne nastave stranog jezika oduvijek je bio aktuelno pitanje u oblasti nastave stranih jezika. U ovom radu bavimo se isticanjem strategijskog pristupa, to jest metakognitivnih strategija za uspješnu organizaciju i ostvarivanje nastave čitanja.

Počeci istraživanja i zasnivanja teorijskih principa o najefikasnijim načinima učenja jednog stranog jezika (jezičkim strategijama) počinju sa studijama Rubi-

nove (1975) i Sterna (1975), koji su se među prvima u svojim studijama počeli baviti opisivanjem različitih strategija koje omogućavaju uspješno usvajanje drugog jezika. Utvrđeno je da se do efikasnog učenja ili obavljanja zadatka dolazi zahvaljujući posebnim načinima usvajanja informacija. Drugačije rečeno, ti posebni načini u kontekstu ovog rada odnose se na metakognitivne strategije i njihovu primjenu u učionici stranog jezika.

Početakom osamdesetih i devedesetih godina posebno su se izdvojila istraživanja koja su sprovedli Rubinova i Stern, Naiman

(1978), Vendenova (Wenden 1983), O'Mali (O'Malley 1988), Šamo (Chamot 1987) i Oksfordova (Oxford 1989). Baveći se posebno značenjem termina *strategija*, utvrđeno je da su jezičke strategije uspješni načini, tehnike, odnosno taktike koje omogućavaju učenicima da samostalno uče. Smatra se da primjena metakognitivnih strategija u učionici stranog jezika ponajviše približava učenika samostalnom obavljanju zadataka i sticanju autonomije u procesu učenja, odnosno da već jedna od prvih definicija termina strategija sadrži bitne karakteristike metakognitivnih strategija.

Kada je u pitanju uloga učenika i pristup nastavnika, te izbor metoda i tehnika koje se koriste u učionici stranog jezika u 21. vijeku, može se govoriti o nekoliko studija koje naročito ističu primjenu strategijskog pristupa u nastavi, to jest metakognitivne strategije kao jedan od najefikasnijih vidova strategijskog pristupa koji se primjenjuje u nastavi kako bi se usvajale i poboljšavale jezičke vještine, posebno vještina čitanja (Maasum, Maarof 2012). Većina studija (Sheorey, Mokhtan 2001; Zhang, Seepho 2013) bavila se ispitivanjem uticaja ovog tipa strategija kod čitanja i razumijevanja teksta na engleskom jeziku, te došla do veoma zapaženih rezultata i uticala na dalji tok istraživanja u svijetu kada je u pitanju strategijski pristup nastavi engleskog jezika kao stranog (eng. *EFL*). Opšti zaključak te savremene grupe studija zasniva se na očekivanju da takav vid pristupa može pozitivno uticati i na usvajanje drugih jezičkih aspekata u okviru jezičkog sistema (kao što je usvajanje vokabulara i gramatike), ali i drugih jezičkih vještina (pisanje, slušanje i govor).

Istraživanja o metakognitivnim strategijama u nastavi stranih jezika u Crnoj Gori, u odnosu na vrste istraživanja i dobijene rezultate u svijetu, tek su u razvoju i potrebno ih je povezati sa situacijom u sistemu opšteg obrazovanja. Među prvima, u okviru reformi opšteg obrazovnog siste-

ma u Crnoj Gori, Lalović (2010) govori o značaju kognitivne i metakognitivne strategije vođenja procesa učenja. Najveći dio rada posvetio je aktivnostima učenja i predstavio veći broj kognitivnih i metakognitivnih strategija¹ za vođenje procesa učenja „u cilju dostizanja predviđenih nivoa znanja² i ostvarivanja najviših ciljeva učenja: da učenik/ca ovlada sadržajima školskih programa do nivoa razumijevanja“ (Bogojević 2003: 5).

Dolazimo do zaključka da je u opštem obrazovnom sistemu došlo do pomaka s donošenjem novih reformi, s obzirom na to da je primjena metakognitivnih strategija u učenju imperativ učionice stranog jezika 21. vijeka. Ovdje, takođe, možemo istaći da, iako autor sagledava veći broj strategija, i kognitivnih i metakognitivnih, i povezuje ih s teorijskim aspektima savremenih autora (Anderson 2000), te pridaje značaj njihovoj primjeni u procesu učenja, Lalović iznosi svoje stavove i zaključke u opštem smislu, misleći na cjelokupni obrazovni sistem. Stoga se ukazala potreba da jednim pilot-istraživanjem ispitamo da li su metakognitivne strategije efikasne za čitanje i otvorimo mogućnost za šira i obimnija istraživanja iz ove oblasti.

Metakognitivne strategije i čitanje

Metakognitivne strategije smatraju se posebnim načinima na koje učenik pristupa obavljanju jezičkih zadataka. One omogućavaju učenicima da aktivno uče. Prema

¹ Lalović je identifikovao sljedeće strategije: organizovanje sadržaja učenja, motivisanje i mentalno uvođenje učenika/ca, povezivanje znanja, reorganizovanje znanja, rješavanje problema i otkrivanje znanja, preispitivanje znanja i predlaganje novih rješenja, modeliranje intelektualnog rada.

² Autor Lalović je podijelio znanje na verbalno, procesno i metakognitivno. S druge strane, Blum ga dijeli na prepoznavanje, razumijevanje, analizu, primjenu znanja, stvaralačko i kritičko mišljenje, a Anderson uvodi metakognitivno znanje, dok Ganje razlikuje verbalno znanje, intelektualne vještine i kognitivne strategije.

taksonomiji Rebeke Oksford (1990), ove strategije pripadaju kategoriji indirektnih strategija, u koje, takođe, spadaju afektivne i socijalne strategije. „Rebeka Oksford smatra da je cilj strategija učenja sticanje komunikativne kompetencije... U njenom sistemu metakognitivne strategije pomažu učenicima da regulišu sopstveno učenje i odnose se na usredsređivanje, organizovanje i planiranje i evaluaciju sopstvenog učenja.“ (Ignjačević 2009: 67). Imaju izvršnu funkciju i zasnivaju se na planiranju učenja, njihovom primjenom se razmišlja o učenju i procjenjuje koliko se takvim načinom učenja može naučiti. Strategije koje sve ovo omogućavaju su: *prethodno organizovanje* (eng. *centering your learning*), *obraćanje pažnje* (*paying attention*), *usmjerenje pažnje na detalje* (*selected attention*), *samoposmatranje* (*self-monitoring*), *odložena produkcija* (*delaying speech production*) i *samoevaluacija* (*self-evaluating*).

Čitanje, odnosno ovladavanje ovom kompetencijom, smatra se, pored ostale tri kompetencije, jednim od najznačajnijih i najčvršćih instrumenata pomoću kojih se uči strani jezik. Naime, učenje i implementacija određenih strategija pri čitanju olakšavaju čitanje, odnosno utiču na razumijevanje. Masum i Marof (2012) tvrde da se „čitanje smatra jednom od osnovnih vještina kojom treba da ovladaju studenti“ (Maasum, Maarof 2012: 1250).

Kada su u pitanju studenti engleskog jezika kao stranog, veliki broj studija tvrdi da takvi studenti nailaze na poteškoće kad je u pitanju čitanje, što može da utiče i na njihov opšti potencijal i nivo učenja. Takođe, smatra se da kod učenika stranog jezika treba razvijati svijest o strategijskom znanju i podučavati ih njihovoj primjeni kako bi razumjeli ono što čitaju (Maasum, Maarof 2012).

Čitanje u nastavi stranog jezika smatra se veoma kompleksnom vještinom čiji je krajnji cilj razumijevanje pročitane teksta. Drugim riječima, vještina čitanja za-

sniva se na sposobnosti izdvajanja vizuelnih informacija iz teksta, koji čitamo sa ciljem da razumijemo njegovo značenje. Taj proces razumijevanja odvija se na različitim nivoima – na nivou riječi, na nivou rečenice i na nivou teksta, gdje se proces razumijevanja na nivou cijelog teksta smatra najslabijim.

Svaki čitalac unosi svoje prethodno znanje pri čitanju i povezuje ga s novim informacijama kako bi razumio tekst koji čita. Bez obzira na to koliko prethodno znanje može da ima jedan čitalac, vrlo često neophodno je pročitati jedan tekst više puta kako bi se postigao krajnji cilj – razumijevanje. Način na koji čitalac čita jedan tekst više puta poseban je u tom procesu, jer se primjenjuju specifične strategije. Na primjer, sa svakim novim čitanjem, u cilju boljeg razumijevanja teksta, čitalac koristi neku strategiju, na primjer: postavlja pitanja o tekstu, zadržava se na nekim dijelovima da bi razjasnio određenu ideju ili ponovo čita da bi odgovorio na postavljeno pitanje (obično bržim tempom) kako bi razumio osnovnu ideju teksta koji čita. Dakle, koristi strategije *postavljanja pitanja* (*asking questions*), letimičnog čitanja sa ciljem da sazna glavnu ideju teksta (*skimming*) ili samo neku posebnu informaciju (*scanning*).

Strategijsko čitanje je glavna osobina naprednijih čitalaca koja je neophodna za uspješno učenje. Drugim riječima, ovladavanje strategijskim čitanjem olakšava i unapređuje učenje. Čitanje se odvija u tri faze, koje nazivamo fazama prije čitanja (*pre-reading*), tokom čitanja (*during reading*) i poslije čitanja (*post reading*). U različitim fazama čitanja primjenjuju se i različite strategije.

U fazi prije čitanja može se primijeniti mnogo različitih metakognitivnih strategija, kao što je, na primjer, *razgovor o tekstu na osnovu slike ili pitanja*, sa ciljem da učenik pretpostavi glavnu ideju u datom tekstu. Ove strategije se smatraju vrlo značajnim za pripremu za čitanje gdje se *aktivira*

prethodno znanje, postavljaju ciljevi čitanja, stvaraju pretpostavke o tekstu.

U drugoj fazi koja se dešava tokom čitanja smatra se da se odvija najveći dio strategijskog procesiranja. Drugim riječima, čitalac aktivno konstruiše značenje pročitano i koristi metakognitivne strategije uočavanja glavnih ideja, izvođenja zaključaka i usmjeravanja na određenu informaciju u tekstu.

Poslije čitanja jednog teksta primjenjuju se neke druge strategije. U stvari, one se samo mogu upotrijebiti u toj fazi. Kad su u pitanju metakognitivne strategije, ovoj fazi pripadaju strategije provjere pročitano, gdje se od učenika traži da sažmu tekst (*summarizing*) ili da ga parafraziraju (*paraphrasing*).

Pri parafraziranju, učenik posebno treba da vodi računa da svojim riječima prepriča tekst, što je pokazatelj nivoa njegovog razumijevanja. Zatim, ukoliko tekst nema naslov, može se tražiti da se za svaki paragraf predloži podnaslov, gdje bi opet svaki sljedeći podnaslov trebalo povezati i predložiti glavni naslov teksta. Ovdje je riječ o strategiji *povezivanja* ili *vizuelnog prikazivanja* ovih podnaslova na tabli, tako što se može nacrtati mapa i mogu se unijeti bitni podaci. Ti podaci omogućavaju učenicima da povezuju ideje i predlože zajednički naslov teksta koji analiziraju.

Instrumenti i metodologija

Podaci su prikupljeni pomoću početnog i završnog testa za razumijevanje teksta čitanjem, dnevnika koje su studenti vodili tokom nastave i upitnika za studente. Istraživanje je realizovano u tri faze: početno testiranje razumijevanja teksta čitanjem, realizacija instrukcije odnosno primjene metakognitivnih strategija u nastavi *Obrade teksta* u eksperimentalnim grupama, završno testiranje razumijevanja teksta i realizacija upitnika za studente u svim grupama.

Uzorak

Uzorak na kojem je obavljeno istraživanje i prikupljanje podataka predstavlja dvadeset studenata treće godine studija katedre za anglistiku Filozofskog fakulteta u Nikšiću koji pohađaju nastavu *Obrade teksta* u okviru predmeta Savremeni engleski jezik V i VI. Studenti treće godine ovog studijskog programa, prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru opisivanja nivoa znanja stranog jezika,³ posjeduju C2 nivo znanja engleskog jezika.

Početni i završni test razumijevanja teksta čitanjem

U prvoj fazi istraživanja prikupljeni su podaci pomoću testa za razumijevanje teksta čitanjem (*reading comprehension test*). Autorica istraživanja je za pomenuti nivo znanja engleskog jezika (C2) odabrala TOEFL standardizovani test koji je namijenjen studentima koji uče engleski jezik kao strani.

Dnevnik i kriterijumi za ocjenjivanje (rubrike)

Provjera postignuća razumijevanja teksta, u obliku pisanja dnevnika, i njihovo ocjenjivanje pomoću rubrika odvijalo se paralelno i u eksperimentalnim i kontrolnim grupama, sa ciljem da se utvrdi da li metakognitivna instrukcija dovodi do boljih rezultata i poboljšanja u razumijevanju teksta čitanjem kod eksperimentalnih grupa.

Dnevници su pisani na osnovu dobijenih formulara s pitanjima koja su omogućavala studentima da napišu dnevnik svojih zapažanja o pročitanoj tekstu. Instrukcije u takozvanim formularima zasnivale su se na zadatku da se opiše način na koji je

³ ZERO predstavlja zajedničku bazu za izradu programa, udžbenika, reference i provjeru znanja u nastavi stranih jezika u Evropi. Namjera stvaranja ovog dokumenta bila je olakšavanje opisivanja nivoa znanja stranog jezika u državama članicama Evropske unije. Postoji šest nivoa znanja: početni nivo (A1); srednji nivo (A2); prag nivo (B1); napredni nivo (B2); samostalni nivo (C1); vladanje jezikom (C2).

čitalac odnosno student razumio i analizirao tekst. Poslije instrukcija, ponuđeno je šest pitanja u vezi s tekstom. Studenti su odgovorom na data pitanja bilježili svoja zapažanja o tekstu u formi dnevnika.

U prvom pitanju od studenta se traži da napiše da li je prvo pogledao naslov teksta ili sliku koja se nalazi uz tekst. Već u prvom pitanju možemo identifikovati postojanje metakognitivnih strategija *aktiviranja postojećeg znanja* ili *povezivanja postojećeg znanja sa novim saznanjima iz teksta* (*activating background knowledge*) i *pretpostavljanja* (*guessing*). Sve navedene strategije pripadaju prvoj fazi čitanja, odnosno metakognitivnim strategijama koje se koriste u fazi prije čitanja (*pre-reading*).

U drugom pitanju potrebno je odgovoriti na pitanje koliko je čitaocu trebalo vremena da pročita i razumije tekst. U ovom pitanju može se identifikovati metakognitivna strategija *samoevaluacije*, tokom koje čitalac procjenjuje svoje razumijevanje i način analize teksta. Ova strategija se koristi u trećoj fazi čitanja (*post-reading*).

U trećem pitanju, od čitaoca se traži da, ukoliko je imao poteškoća pri čitanju i razumijevanju teksta, navede primjere ili objasni uzroke takve situacije. I za ovo pitanje se može reći da sadrži metakognitivnu strategiju *samoevaluacije*.

Da bi čitalac mogao da odgovori na četvrto i peto pitanje, on koristi metakognitivnu strategiju *nadgledanja procesa čitanja* i razumijevanja teksta i *pretpostavljanja*. Dakle, u četvrtom pitanju čitalac odgovara da li je bilo nepoznatih riječi u tekstu i da li je bilo neophodno da zbog toga koristi rječnik. U petom pitanju traži se od čitaoca da odgovori da li je mogao da pretpostavi značenje nekih od nepoznatih riječi, pri čemu se služi metakognitivnom strategijom *pretpostavljanja* (*guessing*). Pomenute strategije koriste se u fazi tokom čitanja (*during reading*).

U šestom pitanju čitalac treba da sadržaj teksta poveže s ličnim iskustvom, odnosno da odgovori da li je čitao o temi datog teksta nešto slično i na maternjem jezi-

ku. U ovom slučaju, čitalac koristi metakognitivnu strategiju povezivanja ličnog iskustva i znanja s tekstom koji je pročitao (*personalizing*). Ova metakognitivna strategija može da se koristi u fazama prije čitanja i poslije čitanja.

Dnevnik je ocjenjivan na osnovu rubrika odnosno pet kriterijuma za ocjenjivanje. U dnevniku zapažanja o pročitanoj tekstu (*reflective journal*) kriterijumi rubrika, kao što su jasnoća izlaganja (*clarity*), sposobnost navođenja primjera iz teksta (*relevance*), sposobnost analize teksta (*analysis*), sposobnost povezivanja prethodnog iskustva s novim saznanjima (*interconnections*), kao i sposobnost samokritike (*self-criticism*), ocjenjivani su na skali od jedan do pet. Ovakav način ocjenjivanja odabran je sa ciljem da se postigne objektivnost u ocjenjivanju.

Navedeni kriterijumi usko su povezani s postavljenim pitanjima u dnevniku. Upravo odgovorom na postavljena pitanja, čitalac izražava stepen sposobnosti jasnoće izlaganja, navođenja primjera, analize teksta, povezivanja prethodnog iskustva s novim saznanjima, kao i sposobnost za samokritiku.

Pouzdanost dnevnika je izračunata pomoću Kronbahovog (Cronbach 1951) koeficijenta alfa, koji predstavlja mjeru korelacije, gdje se između grupe pitanja unutar jedne dimenzije utvrđuje pouzdanost jednog metoda.

Tabela 1: Pouzdanost dnevnika

Kronbahova alfa	Broj stavki ⁴
.930	5

Na osnovu podataka prikazanih u Tabeli 1, vrijednost Kronbahovog koeficijenta alfa za dnevnike treće godine iznosi 0,930. Zaključujemo da su dnevnici pouzdani,

⁴ Broj stavki odnosi se na pet kriterijuma pomoću kojih su ocjenjivani studentski dnevnici – jasnoća izlaganja, sposobnost navođenja primjera iz teksta, sposobnost analize teksta, sposobnost povezivanja prethodnog iskustva s novim saznanjima, samokritičnost.

prema uspostavljenoj standardnoj mjeri za pouzdanost (koja se odnosi na sve vrijednosti od 0,80).

Upitnik za studente

U trećoj fazi istraživanja studenti su ispunili upitnike.

Cilj upitnika bio je da se utvrdi u kojoj mjeri studenti primjenjuju metakognitivne strategije u obradi i razumijevanju teksta u fazama prije čitanja, tokom čitanja i poslije čitanja.

Upitnik za studente, koji se sastoji iz tri dijela i ispituje koje metakognitivne strategije studenti koriste tokom tri faze čitanja, preuzet je i prilagođen, u skladu sa ciljevima istraživanja, iz klasifikacije jezičkih strategija koju su napravili Šamo i O'Mali (1990), a koja je prihvaćena kao savremena, detaljna i sistematična u pogledu povezivanja strategija sa svim jezičkim vještinama, kao što su čitanje, pisanje, govor i slušanje. Međutim, kako je naše istraživanje usmjereno na metakognitivne strategije u okviru vještine čitanja (pomenuta klasifikacija u originalu obuhvata i kognitivne i socijalne strategije, kao i četiri jezičke vještine), autorka ovog istraživanja prilagodila je upitnik i uvrstila samo pitanja koja se odnose na metakognitivne strategije za čitanje.

Upitnik je sastavljen iz tri dijela i ima ukupno dvadeset šest pitanja. Prvi dio odnosi se na tvrdnje (*statements*) o metakognitivnim strategijama koje studenti koriste prije čitanja. Drugi dio se sastoji od tvrdnji o metakognitivnim strategijama koje studenti koriste tokom čitanja, dok se treći dio upitnika odnosi na tvrdnje o metakognitivnim strategijama koje studenti primjenjuju poslije čitanja.

Svaku tvrdnju studenti su ocjenjivali na skali od jedan do pet.

Kod upitnika je takođe izračunata pouzdanost na osnovu Kronbahovog alfa koeficijenta koji iznosi 0,976, što znači da se upitnik smatra veoma pouzdanim, a to se može vidjeti u Tabeli 2.

Tabela 2: Pouzdanost upitnika

Kronbahova alfa	Broj stavki ⁵
.976	26

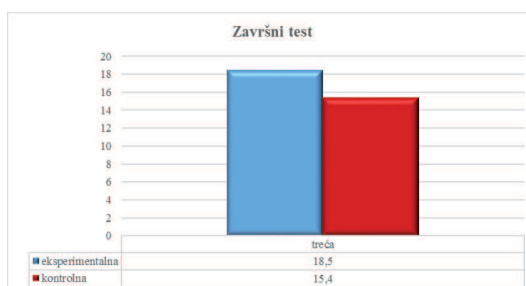
Analiza rezultata i diskusija

Prikupljeni podaci obrađeni su u SPSS 17.0 (*Statistical Package for Social Sciences*) programu za statističku obradu podataka. Urađena je kvantitativna i kvalitativna analiza podataka. Početni i završni test, dnevnic i upitnik koje su studenti radili numerički su obrađeni, a statistička analiza rezultata sastojala se iz utvrđivanja aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD), utvrđivanja značajnosti hipoteza pomoću t-testa (t) i vrijednosti za statističku značajnost (p). Analiza se, takođe, zasnivala na uspostavljanju korelacija između dnevnika i završnog testa. Na osnovu toga, ciljevi su bili sljedeći:

- deskripcija postojećeg stanja na početku, u sredini i na kraju školske godine;
- utvrđivanje eventualnog postojanja napretka kod eksperimentalne i/ili kontrolne grupe;
- utvrđivanje eventualnog rasta razlika u uspjehu na testu, u pisanju dnevnika, u odgovorima na upitnike između eksperimentalnih i kontrolnih grupa.

Analiza završnog testa za razumijevanje teksta čitanjem

Rezultate završnog testa prikazujemo Grafikonom 1.



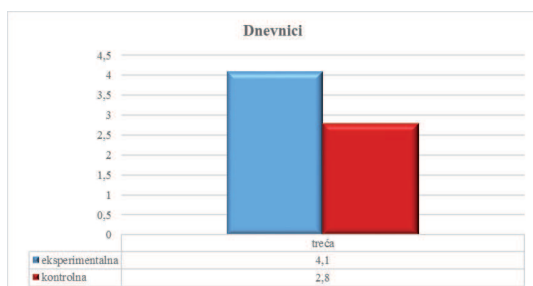
Grafikon 1: Rezultati završnog testa

⁵ Broj stavki u tabeli odnosi se na 26 pitanja u upitniku za studente.

Posmatrajući dobijene vrijednosti, eksperimentalna grupa na završnom testu postiže aritmetičku sredinu $M = 18,50$, a prosječno odstupanje od aritmetičke sredine iznosi $SD = 1,65$, dok kontrolna grupa postiže aritmetičku sredinu $M = 15,40$, s prosječnim odstupanjem $SD = 2,76$. Rezultat t-testa, $t(18)$, na uzorku od 20 ispitanika, iznosi 3,051 za 18 stepeni slobode ($df = 18$), na nivou značajnosti od 0,007 ($p = 0,007$), što ukazuje da s 99% sigurnosti tvrdimo da smo dobili statistički značajnu razliku.

Analiza rezultata dnevnika

U ovom istraživanju dnevnici su korišćeni sa ciljem da se prati postignuće studenata u razumijevanju teksta tokom nastave *Obrade teksta*, da se uporede rezultati dnevnika, prema postavljenim kriterijumima (jasnoća izlaganja, sposobnost navođenja primjera iz teksta, sposobnost analize teksta, sposobnost povezivanja prethodnog iskustva s novim saznanjima, sposobnost samokritike), između eksperimentalnih i kontrolnih grupa, kao i da se uspostavi korelacija rezultata dnevnika s rezultatima završnog testa. U Grafikonu 2 prikazani su rezultati dnevnika na ukupnom nivou, odnosno kada se uzmu u obzir svi navedeni kriterijumi za ocjenjivanje dnevnika.



Grafikon 2: Rezultati dnevnika

Eksperimentalna grupa postiže aritmetičku sredinu $M=4,10$, a prosječno odstupanje od aritmetičke sredine iznosi $SD = 0,57$, dok kontrolna grupa postiže ari-

tmetičku sredinu $M = 2,80$, s prosječnim odstupanjem $SD = 0,37$. Rezultat t-testa, $t(18)$, na uzorku od 20 ispitanika iznosi 6,091 za 18 stepeni slobode ($df = 18$), na nivou značajnosti od 0,000 ($p = 0,000$), što ukazuje da s 99% sigurnosti tvrdimo da smo dobili statistički značajnu razliku.

Korelacija rezultata u dnevnicima s rezultatima na završnom testu

Korelacija između dnevnika u maju i rezultata na završnom testu, prikazana u Tabeli 3, izračunata je pomoću Pirsonovog koeficijenta linearne korelacije (r). Obavljene su preliminarne analize da bi se dokazalo zadovoljenje pretpostavki o normalnosti, linearnosti i homogenosti varijanse. Na uzorku od 20 ispitanika ($n = 20$), između rezultata dnevnika i rezultata završnog testa, izračunata je pozitivna srednja korelacija $r = 0,46$ sa stepenom značajnosti 0,040 ($p = 0,040$), pa, stoga, s 95% sigurnosti tvrdimo da veće ocjene u dnevniku imaju oni studenti koji na testu imaju bolji rezultat.

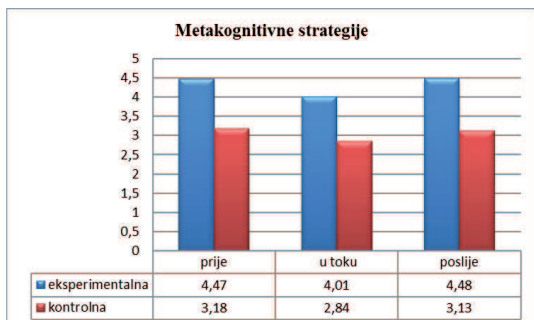
Tabela 3: Korelacija rezultata u dnevnicima s rezultatima na završnom testu

Treća godina	
r	,461*
p	,040
n	20

Analiza upitnika za studente

Upitnik za studente urađen je sa ciljem da se utvrdi koliko studenti koriste određene metakognitivne strategije u svim fazama čitanja na ukupnom nivou.

Rezultate do kojih smo došli na ukupnom nivou primjene svih metakognitivnih strategija, odnosno na nivou kompletnog upitnika, predstavljamo Grafikonom 3.



Grafikon 3: Rezultati upitnika

Posmatrajući razlike dobijenih rezultata u upitnicima, eksperimentalna grupa u primjeni metakognitivnih strategija u fazi prije čitanja postiže aritmetičku sredinu $M = 4,47$, a prosječno odstupanje od aritmetičke sredine iznosi $SD = 0,76$, dok kontrolna grupa postiže aritmetičku sredinu $M = 3,18$, s prosječnim odstupanjem $SD = 0,95$. Rezultat t-testa, $t(18)$, na uzorku od 20 ispitanika, iznosi 3,329 za 18 stepeni slobode ($df = 18$), na nivou značajnosti od 0,004 ($p = 0,004$), što ukazuje da s 99% sigurnosti tvrdimo da smo dobili statistički značajnu razliku.

Eksperimentalna grupa u primjeni metakognitivnih strategija u fazi tokom čitanja, postiže aritmetičku sredinu $M = 4,01$, a prosječno odstupanje od aritmetičke sredine iznosi $SD = 0,74$, dok kontrolna grupa postiže aritmetičku sredinu $M = 2,84$, s prosječnim odstupanjem $SD = 0,84$. Rezultat t-testa, $t(18)$, na uzorku od 20 ispitanika, iznosi 3,318 za 18 stepeni slobode ($df = 18$), na nivou značajnosti od 0,004 ($p = 0,004$), što ukazuje da s 99% sigurnosti tvrdimo da smo dobili statistički značajnu razliku.

Eksperimentalna grupa u primjeni metakognitivnih strategija u fazi poslije čitanja postiže aritmetičku sredinu $M = 4,48$, a prosječno odstupanje od aritmetičke sredine iznosi $SD = 0,70$, dok kontrolna grupa postiže aritmetičku sredinu $M = 3,13$, s prosječnim odstupanjem $SD = 0,97$. Rezultat t-testa, $t(18)$, na uzorku od 20 ispitanika, iznosi 3,598 za 18 stepeni slobode ($df = 18$), na nivou značajnosti od 0,002 ($p = 0,002$),

što ukazuje da s 99% sigurnosti tvrdimo da smo dobili statistički značajnu razliku.

Pedagoške implikacije

Ovakvi rezultati takođe omogućavaju da se istaknu zaključna razmatranja u vidu prijedloga za eventualne pedagoške implikacije, kada je u pitanju univerzitetska nastava *Obrade teksta* ili nastava čitanja u opštem smislu. Drugačije rečeno, rezultati mogu doprinijeti kvalitetu nastave i eventualnim izmjenama i dopunama postojećeg plana i programa za zadatke čitanja u nastavi *Obrade teksta*.

Dakle, pokazalo se da su metakognitivne strategije veoma korisne i da pomažu boljem i efikasnijem razumijevanju teksta. Mogu se uklopiti i primijeniti na različite vrste tekstova. Značajno je istaći da, njihovom primjenom, studenti stiču samostalnost i samopouzdanost u učenju, jer im ove strategije omogućavaju da planiraju učenje, da razmišljaju o zadatku, da procijene koliko su naučili, da iskustvo učenja povežu s nekim prethodnim iskustvom učenja ili uopšte nekom drugom situacijom u stvarnom životu izvan učionice. Povezujući stvari i razmišljajući o nekom zadatku, a prateći u isto vrijeme napredak u čitanju, učenici stiču autonomiju u učenju, oni aktivno čitaju. Drugim riječima, aktivno učešće u zadatku obezbjeđuje brže pamćenje i skladištenje tih informacija u dugoročnu memoriju (Ausbel et al. 1978).

S obzirom na to da rezultati ovog istraživanja ukazuju na pozitivne efekte primjene metakognitivnih strategija na razvijanje i poboljšanje vještine razumijevanja teksta, smatramo da je veoma značajno podizati svijest o ovakvom pristupu čitanju u učionici stranog jezika. Potrebno je, takođe, da i nastavnici imaju znanje o ovim vrstama strategija, kao i vještine da to znanje prenesu studentima odnosno učenicima. Dakle, „nije dovoljno podučavanje različitih vrsta i podvrsta metakognitivnih strategija za čitanje već je neophodno i naučiti kako da se koriste“ (Ling 2012: 38).

Nastavnici su u ovom istraživanju davali instrukcije studentima, na osnovu plana za primjenu metakognitivnih strategija u zadacima čitanja, koje su na početku školske godine dobili od autorke ovog istraživanja. Česte konsultacije i razgovor s autorkom istraživanja, tokom cijele školske godine, omogućavali su im da na što kvalitetniji način pristupe primjeni takve vrste instrukcije i realizuju je. Pokazalo se, na osnovu finalnih rezultata koje smo dobili, da je takav vid nastave preporučljiv, da donosi efikasne rezultate i da bi se mogao još unaprijediti kada bi nastavnici češće dobijali ovakve instrukcije ili prijedloge za realizaciju nastave, kako u okviru čitanja, tako i drugih jezičkih vještina.

Taj oblik instrukcije ili neki oblik predznanja nastavnici bi mogli dobijati na nekom širem nivou i vremenski dužem, u obliku višesatnih ili višenedjeljnih seminara ili treninga o ovako važnom pristupu nastavi stranog jezika ili, u užem smislu, čitanja. U tom smislu, bili bi upućeni na određenu literaturu, kako bi mogli i samostalno poboljšavati ili unapređivati pristup podučavanju stranog jezika u širem smislu, ali i čitanja u užem.

Ovaj aspekt i pristup nastavi je veoma značajan jer se smatra osnovnim obilježjem savremene učionice stranog jezika. Veoma važnim segmentom ovog procesa i pomenute uloge učenika u njemu smatra se i težnja nastavnika da koristi najefikasniji pristup u nastavi stranog jezika, kojim će obezbijediti kontekst učenja s razumijevanjem. Sa sigurnošću možemo tvrditi da se za takav pristup preporučuje primjena metakognitivnih strategija koje omogućavaju ne samo aktivno učenje, kao i sticanje autonomije u učenju, već i shvatanje smisla i efikasnosti takvog načina učenja odnosno čitanja.

Kako je provjera znanja veoma važan segment u učionici stranog jezika, kada je u pitanju praćenje razumijevanja teksta dnevnik se smatra veoma pouzdanim, efikasnim i objektivnim instrumentom za

procjenu napredovanja. Ovakvim vidom provjere znanja, kada je konkretno u pitanju univerzitetska nastava, željeli smo da ukažemo da nije dovoljan jedan test u toku semestra da bi se procijenilo znanje studenta, već je potrebno da se njegov napredak prati kontinuirano.

Na osnovu rezultata koje smo dobili u ovom istraživanju, predlažemo dnevnik kao vid kontinuirane procjene znanja, u našem slučaju procjene postignuća u vještini razumijevanja teksta. Ne samo što će nastavnik imati uvid u napredak studenata već će i studenti uvježbavati svoj način razmišljanja.

S obzirom na izbor instrumenta na kojem se može pratiti napredak u učenju (dnevnik, intervju, diskusije na času, kao i mnogi drugi), rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da klasični test ne može biti jedini način provjere znanja, već ga treba varirati, poboljšavati, pratiti napredak kod studenata i mijenjati ga prema potrebama studenata, u cilju što efikasnijeg usvajanja znanja. Potrebno je koristiti i druge instrumente koji će pratiti napredak tokom cijele nastave i pripremati učenike za bolji uspjeh na završnim provjerama znanja.

Smatramo da ovim rezultatima možemo doprinijeti dopuni plana *Obrade teksta*, kao i pristupu nastavi, kako u smislu načina na koji se ove strategije mogu primjenjivati u nastavi čitanja, tako i načina na koje može da se prati napredak, odnosno razumijevanje teksta u vidu pisanja dnevnika ili nekih sličnih instrumenata, kao i provjere znanja pomoću rubrika (kriterijuma za ocjenjivanje). Takođe, rezultati istraživanja mogu poslužiti za primjer mnogim budućim istraživanjima sličnog tipa, budući da se ovaj tip strategija, osim kod čitanja, može primjenjivati i na ostale jezičke vještine.

Literatura

1. Anderson, John (2000), *Cognitive Psychology and Its Implications*, New York: Worth Publishers.

2. Ausubel, David, Joseph Novak i Helen Hanesian (1978), *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.), New York: Holt, Rinehart & Winston.
3. Bogojević, Dragan (2003), *Zajednički evropski okvir za žive jezike*, Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
4. Chamot, Anna Uhl (1999), *The Role of Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Harlow, England: Longman.
5. Chamot, Anna Uhl (2009), *The CALLA handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, White Plains Longman.
6. Chamot, Anna Uhl, Sarah Barnhardt, Pamela Beard El-Dinary i Jill Robbins (1999), *The Learning Strategies Handbook*, White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
7. Chamot, Anna Uhl (2009), *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*, New York: Pearson Longman.
8. Goranović, Pavle (ur.) (2011), „Nastava/učenje u savremenoj školi“, Podgorica: Zavod za školstvo, 5.
9. Ignjačević, Anđelka (2009), „Metakognicija i nastava stranog jezika“, *Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti*, (ur.) J. Vučo i B. Milatović, Nikšić: Filozofski fakultet, 64–71.
10. Lalović, Zoran (2010), „Kognitivne i metakognitivne strategije vođenja procesa učenja“, *Naša škola. Komunikacijom do znanja*, (ur.) Pavle Goranović, Podgorica: Zavod za školstvo, 7–29.
11. Ling, Sun (2011), *Investigating Chinese English Majors' Use of Reading Strategies*, Kristianstad University: School of Teacher Education.
12. Naiman, Neil et al. (1995), *The Good Language Learner*, Clevedon: Multilingual Matters LTD.
13. Maasum, Tengku i Nooreiny Maarof (2012), „Empowering ESL readers with metacognitive reading strategies“, *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 69(24): 1250–1258.
14. *Metacognition* (2013), *Medical Dictionary*, internet, dostupno na <http://medicaldictionary.thefreedictionary.com/Metacognitive+strategies> (pristupljeno 24. decembra 2013).
15. Nikčević, Jasmina i Dragan Bogojević (2008), „Evaluacija usmene produkcije u nastavi francuskog jezika“, *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti*, zbornik radova, (ur.) Julijana Vučo, Nikšić: Filozofski fakultet, 319–329.
16. O'Malley, Michael i Anna Uhl Chamot (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
17. O'Malley, Michael et al. (1985), „Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students“, *Language Learning*, 35/1: 21–46.
18. Oxford, Rebecca (1990), *Language Learning Strategies: What every Teacher should Know*, New York: Newbury House.
19. Sheorey, Ravi i Kouider Mokhtan (2001), „Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non native readers“, *System*, 29(4): 431–449.
20. Zhang, Lian i Sirinthorn Seepho (2013), „Metacognitive Strategy Use and Academic Reading Achievement: Insights from a Chinese Context“, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Volume 10, No. 1: 54–64.

METACOGNITIVE STRATEGIES AND READING COMPREHENSION

Summary

The aim of this research is to study the effectiveness of the use of metacognitive strategies in reading, as well as their impact on reading comprehension. The participants involved in the study are 20 university students of EFL attending the Faculty of Philosophy in Nikšić. Research data was collected through the implementation of a pre-test and a post-test. According to the results of the reading comprehension pre-test, students were divided into experimental and control groups, experimental groups being exposed to metacognitive reading strategies instruction for the duration of both semesters of one academic year; this places our research into a longitudinal type of research. Further detailed research data was collected by means of a quantitative analysis of a corpus of assessment tools including a reading comprehension test, a metacognitive strategy questionnaire for students, and journals written by students; journal assessment was realized through the utilization of rubrics. The results of this research imply that our study on the use of metacognitive strategies in the reading skill could serve as an example for future studies in this field, especially because metacognitive strategies are applicable to the remaining three language learning skills, namely, listening, speaking and writing skills.

ape.maja@t-com.me