

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Slobodanka S. Gligorić

**RAZVOJ UČENIČKE AUTONOMIJE:  
GRADIRANJE ZADATAKA ZA  
SAMOEVALUACIJU U UDŽBENICIMA  
ENGLSKOG KAO STRANOG JEZIKA  
NA NIVOU OSNOVNE ŠKOLE**

doktorska disertacija

BEOGRAD, 2018.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Slobodanka S. Gligorić

**DEVELOPING LEARNER AUTONOMY:  
THE USE OF GRADED SELF-ASSESSMENT TASKS  
IN PRIMARY SCHOOL COURSEBOOKS  
OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Doctoral Dissertation

BELGRADE, 2018

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Слободанка С. Глигорич

**РАЗВИТИЕ АВТОНОМИИ УЧАЩИХСЯ:  
ГРАДАЦИЯ ЗАДАЧ ДЛЯ САМООЦЕНКИ  
В УЧЕБНИКАХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
КАК ИНОСТРАННОМУ НА УРОВНЕ  
НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

докторская диссертация

БЕЛГРАД, 2018

**Mentor:**

Dr Ivana Trbojević Milošević, vanredni profesor  
Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

**Članovi komisije:**

1) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Datum odbrane doktorske disertacije: .....**

## Izjave zahvalnosti

Želela bih, pre svega, da se zahvalim svojoj mentorki, prof. dr Ivani Trbojević Milošević, koja se hrabro upustila sa mnom u ovu avanturu i, svojom podrškom i savetima, pomogla mi da je privedem do kraja. Takođe bih želela da izrazim svoju zahvalnost doc. dr Maji Miličević i prof. dr Jeleni Filipović na stručnoj pomoći koja mi je mnogo značila pri izradi ove disertacije.

Posebnu zahvalnost dugujem Naučnoj čitaonici Narodne biblioteke Srbije, gde su mi pružili mirno mesto za rad, kao i dragocenu pomoć u pronalaženju potrebne literature.

Želim da se zahvalim direktorima i nastavnicima iz OŠ „Miroslav Antić – Mika“ i „Vasa Živković“ iz Pančeva, bez čijeg angažovanja ovo istraživanje ne bi moglo da se sprovede u delo; Snežani Pupiće na profesionalnoj pomoći pri izvođenju kvantitativnih analiza; Katarini Šćepanović na stručnoj pomoći u prevođenju MSLQ formulara i Grafičkom studiju Crnomarković na tehničkoj podršci.

Svojoj porodici i prijateljima želim da se zahvalim na beskrajnom strpljenju i veri koji su mi pomogli da istrajem u ovom poduhvatu. Posebno sam zahvalna Dragani Jovanović, Emini Katalina i Valentini Suslov za ljubav, podršku i razumevanje.

Veliku zahvalnost dugujem Aleksandri Žeželj Kocić, glasu razuma kad god je to bilo potrebno.

I, najzad, mom suprugu Marku, na svemu.

U Beogradu,  
marta 2018. godine

S. G.

RAZVOJ UČENIČKE AUTONOMIJE: GRADIRANJE ZADATAKA ZA  
SAMOEVALUACIJU U UDŽBENICIMA ENGLSKOG KAO STRANOG JEZIKA  
NA NIVOU OSNOVNE ŠKOLE

## Rezime

Predmet ovog istraživanja predstavlja ispitivanje uloge didaktičkog oblikovanja zadataka za samoevaluaciju u udžbenicima engleskog kao stranog jezika na razvoj autonomije učenika, posmatrane kroz dve komponente: sposobnost samoevaluacije i sposobnost samoregulisanog učenja. U tu svrhu, dizajnirali smo poseban model zadataka za samoevaluaciju zasnovan na idejama *gradiranosti* kao postepene obuke veštinama samoevaluacije kroz pripremne faze uzajamne i vršnjačke evaluacije, i *kooperativnosti* kao obaveznog segmenta vršnjačke saradnje u procesu uzrade zadatka. Naša polazna pretpostavka bila je da će učenici koji su radili sa modifikovanim materijalom pokazati viši nivo sposobnosti samoevaluacije i samoregulacije od svojih kolega, što bi trebalo da se ogleda i u njihovom akademskom uspehu. Kako upotreba didaktičkog materijala u nastavi u velikoj meri zavisi od nastavnika koji ga upotrebljava, želeli smo da istražimo da li stavovi nastavnika utiču na razvoj navedenih sposobnosti. Najzad, kako je populacija na kojoj smo vršili ispitivanje obuhvatala dosta široku grupu *mlađih učenika*, postavili smo pitanje da li je kod razvoja učeničke autonomije kroz gradiranu samoevaluativnu praksu uzrast ispitanika značajna varijabla, te da li će postojati značajna razlika u rezultatima učenika nižih i viših razreda.

Sprovedeno istraživanje predstavlja longitudinalni kvazi-eksperiment sa paralelnim grupama, obavljen u toku školske 2014/2015. godine na 626 učenika dve osnovne škole u Pančevu. Tokom istraživanja, učenici iz kontrolne grupe obrađivali su postojeće zadatke za samoevaluaciju iz svojih udžbenika, dok su pripadnici eksperimentalne grupe u isto vreme radili modifikovane gradirane kooperativne zadatke. U radu smo koristili kvantitativnu i kvalitativnu analizu.

Dobijeni rezultati ne potvrđuju polazne pretpostavke da ovakav vid gradirane kooperativne obuke dovodi do povećanja učeničke autonomije kroz sposobnost samoevaluacije i samoregulacije, kao i da će eksperimentalni tretman ovog tipa imati značajan uticaj na akademsko postignuće naših ispitanika. Rezultati analiza vezanih za varijablu

uzrasta pokazuju kako učenici već na nivou četvrtog razreda pokazuju veoma visoku sposobnost samoevaluacije, koja prevazilazi čak i neke od njihovih starijih kolega. Velika razlika u rezultatima učenika trećeg i četvrtog razreda sugeriše na mogućnost da na ovako ranom uzrastu problem ne leži u sposobnosti za metakogniciju, već u nepoznavanju metakognitivne terminologije. Kada je u pitanju analiza stavova nastavnika, utvrdili smo da iako postoji generalno pozitivan bihevioralni stav prema idejama autonomije i samoevaluacije, on odudara od stvarne prakse pod uticajem negativnih normativnih i kontrolnih uverenja.

U radu su navedena ograničenja sprovedenog istraživanja, kao i moguće praktične implikacije dobijenih rezultata, posebno u oblasti dizajniranja didaktičkog materijala. Dobijeni rezultati otvaraju mnoga nova pitanja koja mogu biti smernice za buduća istraživanja i ističu značaj kontinuiranog institucionalnog angažmana u svrhu razvoja učeničke autonomije u okviru zvaničnog školskog sistema.

**Ključne reči:** autonomija, doživotno učenje, samoevaluacija, vršnjačka evaluacija, formativna evaluacija, samoregulisano učenje, mlađi učenici, udžbenik, postignuće, stav

**Naučna oblast:** nauka o jeziku

**Uža naučna oblast:** primenjena lingvistika

**UDK broj:**

DEVELOPING LEARNER AUTONOMY: THE USE OF GRADED  
SELF-ASSESSMENT TASKS IN PRIMARY SCHOOL COURSEBOOKS  
OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

### **Summary**

The subject of this study is the examination of the role of didactic design of self-assessment tasks in EFL coursebooks on the development of two main components of learner autonomy: self-assessment and self-regulated learning. To this end, we have designed a special model of self-assessment tasks based on the concepts of *gradation*, seen as the gradual instruction in self-assessment skills via preparatory phases of cooperative and peer-assessment, and *cooperation*, through the obligatory segment of peer collaboration. Our assumption was that the students who worked with the modified material would display a higher level of self-assessment and self-regulation skills, which should also be reflected in their academic achievement. Since the actual use of didactic material in the classroom setting largely depends on the teacher using it, we wanted to explore whether the teachers' attitudes had an impact on the development of these skills. Finally, as the population we have conducted our research on consisted of a rather wide group of *young learners*, we wanted to know whether age would be a significant variable for the development of learner autonomy through graded self-assessment, by comparing the results of the participants from the lower and higher grades.

The research was conducted during 2014/2015 school year in two elementary schools in Pančevo as a longitudinal quasi-experiment with two parallel groups. In the course of the experiment, the students from the control group worked with the existing self-assessment tasks from their coursebooks, while the students from the experimental group worked with the modified graded cooperative material. Quantitative and qualitative analyses were used to analyse the data.

The results of the research do not confirm our main assumptions that this type of instruction would lead to greater learner autonomy through the development of self-assessment and self-regulation, nor that this type of intervention would have a significant influence on academic achievement of our participants. The results concerning the age variable show that students are capable of very high levels of self-assessment as early as



the fourth grade, even surpassing some of their older colleagues. A significant difference in the results of third and fourth grade students might suggest a possibility that at such an early age the problem might not lie in the students' metacognitive abilities, but rather in the lack of metacognitive terminology. When the teachers' attitudes are concerned, we have shown that even though they have a generally positive behavioral attitude towards the concepts of learner autonomy and self-assessment, it differs from the actual classroom practice under the influence of negative normative and control beliefs.

The work indicates some of the delimitations of the research, as well as the possible practical applications of the research results, especially in the area of materials design. The findings open a number of questions which might serve as starting points for future research and emphasise the importance of continued institutional engagement for the purpose of developing learner autonomy within the official educational system.

**Key words:** autonomy, lifelong learning, self-assessment, peer-assessment, formative assessment, self-regulated learning, young learners, coursebook, achievement, attitude

**Field of study:** linguistics

**Specific field of study:** applied linguistics

**UDC number:**

# SADRŽAJ

Podaci o mentoru i članovima komisije .....	iv
Izjave zahvalnosti .....	v
Rezime .....	vi
Summary .....	viii
Lista tabela .....	xiv
Lista slika .....	xvi
<b>1. UVODNE NAPOMENE .....</b>	<b>1</b>
<b>2. SAMOEVALUACIJA KAO USLOV SAMOREGULISANOG UČENJA I AUTONOMIJE UČENIKA .....</b>	<b>9</b>
2.1. AUTONOMIJA UČENIKA I KONCEPT DOŽIVOTNOG UČENJA .....	9
2.1.1. Koncept <i>doživotnog učenja</i> .....	9
2.1.2. Učenička autonomija .....	14
2.1.2.1. Socijalni konstruktivizam i teorija aktivne izgradnje znanja ..	17
2.1.2.2. Samoregulacija u učenju .....	19
2.2. SAMOEVALUACIJA KAO KOMPONENTA AUTONOMIJE I SAMOREGULACIJE .....	21
2.2.1. Uključivanje učenika u proces evaluacije .....	24
2.2.1.1. Tipologija uloge učenika u procesu evaluacije .....	26
2.2.1.1.1. Kolaborativna evaluacija .....	30
2.2.1.1.2. Uzajamna/vršnjačka evaluacija .....	31
2.2.1.1.3. Samoevaluacija .....	35
2.2.2. Samoevaluacija i metakognicija .....	39
2.2.3. Samoevaluacija i samoregulisano učenje .....	43
2.2.3.1. Razvoj samoregulisanog učenja u nastavnom kontekstu .....	49
2.3. ZAKLJUČAK .....	52

<b>3. ISTRAŽIVANJA SAMOEVALUACIJE</b> .....	54
3.1. ISTRAŽIVANJA FORMATIVNE EVALUACIJE .....	57
3.1.1. Pregled istraživanja formativne evaluacije .....	60
3.2. ZERO I EJP I NJIHOV UTICAJ NA EVROPSKU JEZIČKU POLITIKU ....	80
3.2.1. Evropski jezički portfolio kao alatka samoprocene .....	82
3.2.1.1. Potencijalni problemi pri upotrebi EJP-a .....	86
3.3. ZAKLJUČAK .....	91
<b>4. UTICAJ ZADATAKA ZA SAMOEVALUACIJU NA RAZVOJ UČENIČKE AUTONOMIJE U OSNOVNOJ ŠKOLI</b> .....	92
4.1. POJAM SAMOEVALUACIJE U OKVIRU OVOG ISTRAŽIVANJA .....	92
4.2. USVAJANJE STRANOG JEZIKA U KONTEKSTU OSNOVNE ŠKOLE ...	93
4.2.1. Uzrast i <i>kritični period</i> usvajanja jezika .....	94
4.2.2. <i>Mlađi učenici</i> i njihove karakteristike .....	97
4.2.3. Jezička evaluacija <i>mlađih učenika</i> .....	101
4.3. ZNAČAJ UDŽBENIKA ZA SAMOEVALUACIJU ZNANJA ENGLLESKOG KAO STRANOG JEZIKA .....	104
4.4. ZAKLJUČAK .....	117
<b>5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA</b> .....	119
5.1. DIZAJN ISTRAŽIVANJA .....	121
5.2. CILJEVI I OSNOVNE HIPOTEZE .....	122
5.3. UZORAK .....	128
5.4. INSTRUMENTI I PROCEDURE .....	131
5.4.1. Didaktičko modelovanje GKZS .....	132
5.4.2. Merni instrumenti .....	136
5.4.3. Plan sprovođenja istraživanja .....	140

<b>6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA</b> .....	142
6.1. ANALIZA SPOSOBNOSTI SAMOEVALUACIJE .....	143
6.1.1. Procena sposobnosti samoevaluacije na numeričkoj skali .....	143
6.1.2. Procena sposobnosti samoevaluacije na opisnoj skali .....	149
6.2. ANALIZA SAMOREGULACIJE .....	155
6.2.1. Odnos motivacionih uverenja i samoregulativnih strategija učenja ....	158
6.2.2. Odnos samoregulacije i akademskog postignuća .....	165
6.2.3. Orijentacija na ciljeve i njen uticaj na samoregulisano učenje .....	170
6.3. ANALIZA POSTIGNUĆA .....	173
6.3.1. Postignuće izraženo prosečnom ocenom .....	175
6.3.2. Postignuće na inicijalnom i završnom testu .....	177
6.3.3. Postignuće na eksternom testu .....	179
6.4. STAVOVI NASTAVNIKA O SAMOEVALUACIJI .....	181
<b>7. DISKUSIJA</b> .....	193
<b>8. ZAKLJUČAK</b> .....	209
<b>LITERATURA</b> .....	212
<b>PRILOZI</b> .....	227
PRILOG I: Anketa o samoevaluaciji i autonomiji učenika .....	227
PRILOG II: Ulazne/izlazne ankete .....	235
PRILOG III: Upitnik o strategijama učenja .....	244
PRILOG IV: GKZS za III razred ( <i>Family and Friends 1, Oxford University Press</i> ) ...	247
PRILOG V: GKZS za IV razred ( <i>Happy Street 2, Oxford University Press</i> ) .....	255
PRILOG VI: GKZS za IV razred ( <i>Brilliant 2, McMillan</i> ) .....	264
PRILOG VII: GKZS za VI razred ( <i>New Sky 2, Pearson Longman</i> ) .....	270
PRILOG VIII: GKZS za VI razred ( <i>Messages 2, Cambridge University Press</i> ) .....	279

PRILOG IX: GKZS za VII razred ( <i>Messages 3, Cambridge University Press</i> ) .....	287
PRILOG X: GKZS za VIII razred ( <i>Discover English 5, Pearson Longman</i> ) .....	292
PRILOG XI: GKZS za VIII razred ( <i>Messages 4, Cambridge University Press</i> ) .....	299
PRILOG XII: Nastavnički dnevnik .....	306
Biografija autorke .....	308
Izjava o autorstvu	
Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada	
Izjava o korišćenju	

## Lista tabela

<i>Tabela 1.</i> Tipologija vršnjačke evaluacije u višem obrazovanju (izvor: Topping 1998: 252) .....	65
<i>Tabela 2.</i> Učestalost primene vršnjačke i samoevaluacije prema nastavnom predmetu (izvor: Noonan & Duncan 2005: 4) .....	69
<i>Tabela 3.</i> Često postavljana pitanja o implementaciji formativne evaluacije i predlozi za akciju (izvor: Falchikov 2006: 168–169) .....	74
<i>Tabela 4.</i> Podela akreditovanih udžbenika za predmet Engleski jezik za osnovnu školu odobrenih za školsku 2016/2017, 2017/2018 i 2018/2019. godinu prema tipu zadatka za samoevaluaciju .....	110
<i>Tabela 5.</i> Stavovi nastavnika o postojećim SE PNZ .....	123
<i>Tabela 6.</i> Struktura uzorka po polu .....	128
<i>Tabela 7.</i> Struktura uzorka po uzrastu .....	128
<i>Tabela 8.</i> Regresiona analiza (ulazna numerička skala) .....	145
<i>Tabela 9.</i> Koeficijenti (ulazna numerička skala) .....	145
<i>Tabela 10.</i> Regresiona analiza po grupama (izlazna numerička skala) .....	147
<i>Tabela 11.</i> Regresiona analiza (akademski uspeh na početku istraživanja) .....	148
<i>Tabela 12.</i> Korelacije po grupama pre-test/post-test .....	149
<i>Tabela 13.</i> Opisna skala samoprocene za III i IV razred .....	150
<i>Tabela 14.</i> Korelacija po razredima (opisna skala) .....	152
<i>Tabela 15.</i> Unutrašnja konzistencija podskala adaptirane verzije <i>MSLQ</i> -a .....	157
<i>Tabela 16.</i> Regresioni model (MU/SSU) .....	159
<i>Tabela 17.</i> Koeficijenti (MU/SSU) .....	159
<i>Tabela 18.</i> MU/SSU po grupama .....	160
<i>Tabela 19.</i> Prikaz korelacija motivacionih i samoregulativnih varijabli .....	161
<i>Tabela 20.</i> Prikaz korelacija motivacionih i samoregulativnih komponenti po grupama .....	162
<i>Tabela 21.</i> Regresioni modeli po grupama .....	163
<i>Tabela 22.</i> Odnos komponenti SRU i postignuća .....	166
<i>Tabela 23.</i> Korelacija SRU sa postignućem po grupama .....	167

<i>Tabela 24.</i> Odnos pripadnosti školi i motivacionih komponenti pre i posle istraživanja .....	173
<i>Tabela 25.</i> Prosečna ocena po razredima .....	175
<i>Tabela 26.</i> Prosečna ocena po razredima i grupama .....	176
<i>Tabela 27.</i> Uspeh na inicijalnom i završnom testu .....	178
<i>Tabela 28.</i> Uspeh na eksternom testu izražen u procentima .....	180

## Lista slika

<i>Slika 1.</i>	Razlozi za uključivanje učenika u proces evaluacije: 1990. godine (izvor: Falchikov 2006: 110) .....	26
<i>Slika 2.</i>	Ciklus učeničke samoevaluacije (izvor: McMillan & Hearn 2008: 41) ....	37
<i>Slika 3.</i>	Značaj SE PNZ za učenike .....	113
<i>Slika 4.</i>	Značaj SE PNZ za nastavnike .....	113
<i>Slika 5.</i>	Vid obuke u sprovođenju SE aktivnosti .....	115
<i>Slika 6.</i>	Rezultati poređenja pitanja 24 i 25 .....	116
<i>Slika 7.</i>	Učenička ocena kvaliteta udžbenika .....	129
<i>Slika 8.</i>	Primer GKZS za VIII razred (faza II: vršnjačka evaluacija) .....	134
<i>Slika 9.</i>	Dijagram raspršenja na ulaznoj numeričkoj skali .....	144
<i>Slika 10.</i>	Dijagram raspršenja na izlaznoj numeričkoj skali .....	146
<i>Slika 11.</i>	Dijagram raspršenja na opisnoj skali .....	151
<i>Slika 12.</i>	Dijagram raspršenja (MU/SSU) .....	159
<i>Slika 13.</i>	Dijagram ciklusa razvoja samoregulacije .....	164
<i>Slika 14.</i>	Grafički prikaz odgovora na pitanja „Učenje engleskog mi je lako“ i „Učenje engleskog mi je zabavno“ .....	171
<i>Slika 15.</i>	Grafički prikaz odgovora na pitanje „Učim engleski da bih mogao...“ ...	171
<i>Slika 16.</i>	Uticaj varijabli teorije planiranog ponašanja na sprovođenje aktivnosti samoevaluacije (slika prilagođena prema Ajzen 1991: 182) .....	183



## 1. UVODNE NAPOMENE

Autonomija u učenju jedan je od centralnih pojmova nove edukativne paradigme koja u fokus interesovanja stavlja učenika i njegove potrebe. U doba globalizacije praćene povećanom mobilnošću stanovništva, ključni aspekt obrazovanja leži upravo u tome da pripremi učenike za izazove koje život današnjice stavlja pred njih. Nestabilna situacija na tržištu rada uz rapidni razvoj tehnologije ima kao posledicu potrebu za većom konkurentnošću kroz sposobnost do- i prekvalifikacije, kao i efikasnom komunikacijom na više stranih jezika. U tom smislu, svrha obrazovnog sistema u današnjem društvu više nije puki transfer znanja, već razvijanje kompetencija doživotnog učenja koje bi omogućile pojedincima da samostalno nadograđuju sopstveni sistem znanja u skladu sa individualnim potrebama dugo nakon izlaska iz okvira zvaničnih institucija. Drugim rečima, cilj edukacije je „odgajanje“ autonomnih učenika.

Istraživanja autonomije, iako brojna, raznorodna su i zavise od autorove definicije samog termina. U suštini pojma leži često citirano viđenje autonomije kao „preuzimanja odgovornosti za sopstveno učenje“<sup>1</sup> (Holec 1981: 3), međutim, interpretacije ideje *preuzimanja odgovornosti* variraju od struje do struje, stoga je neophodno da na samom početku damo što jasnije odrednice autonomije u okviru ovog rada. Ovo je potrebno, pre svega zbog višedimenzionane prirode koncepta (Benson 2011b; Nguyen 2012) koji može da obuhvata čitav raspon sposobnosti, ali i zbog problema merljivosti koji ovakva slojevitost nužno nosi. Kao složeni konstrukt, sposobnost za autonomiju ne može se empirijski izmeriti pre svega zbog nedostatka univerzalne definicije koja bi obuhvatila sve njene pojedinačne komponente, a zatim i zbog velikog broja varijabli koji mogu uticati na rezultate, a koje mogu biti situacione, kulturološke, bihevioralne ili razvojne. Zbog toga smo u ovom radu prihvatili teorijsku postavku Lej Ti Kam Guen (Nguyen 2012) i zasnovali naše istraživanje na tri osnovna principa: jasnoj definiciji pojma autonomije na osnovu komponenti čije merenje se vrši, simultanoj upotrebi kvalitativnih i kvantitativnih metoda sakupljanja podataka i upotrebi psihometrijski validnih mernih instrumenata.

U tu svrhu povelili smo se za istraživanjima Guen, Zimermana i Boker (Nguyen 2012; Zimmerman 1998; Boekaerts 1999) koji kao osnovnu komponentu autonomije

---

<sup>1</sup> Radi doslednosti i ujednačenosti, svi prevodi sa engleskog jezika delo su same autorke, osim ukoliko nije drugačije naznačeno.

navode sposobnost samoregulisanog učenja, koja obuhvata kognitivne, metakognitivne i motivacione faktore i ogleda se u sposobnosti učenika da planiraju, organizuju, prate i revidiraju sopstveni proces učenja. Kako bismo uticali na stimulaciju razvoja ove sposobnosti, fokus našeg istraživanja leži na onome što se u literaturi naziva ključnim elementom samoregulacije, a to je učenička samoevaluacija (Pintrich 1999; Andrade 2010; Zimmerman & Moylan 2009; Torrano Montalvo & Gonzalez Torres 2004; Paris & Paris 2001) kao proces vrednovanja sopstvenog znanja. Kao i autonomija, samoevaluacija je kompleksni koncept koji može imati brojna tumačenja. U tom smislu razlikujemo samoevaluaciju institucije, kursa ili predavača od učeničkih samoevaluacija, kao i sumativnu od formativne samoevaluacije. U ovom radu bavićemo se formativnom učeničkom samoevaluacijom kao strategijom razvoja samoregulativne sposobnosti.

U zavisnosti od konteksta, samoevaluacija se može posmatrati kao proces ili kao aktivnost; ona može biti cilj kome se teži, ali i specifična nastavna praksa u odnosu na to da li se razvija implicitno – kroz sam dizajn programa nastave – ili eksplicitno, kroz pojedinačne nastavne aktivnosti (Boud 1995a: 13). Mi smo za predmet našeg istraživanja uzeli zadatke za samoevaluaciju u udžbenicima engleskog kao stranog jezika, kao najeksplicitniji vid samoprocene kojemu su učenici u Srbiji izloženi. Cilj nam je bio da istražimo da li i na koji način didaktičko modelovanje ovih zadataka utiče na razvoj samoregulisanog učenja i autonomije učenika.

Sve bogatiji korpus istraživanja na temu samoevaluacije pokazuje promenu percepcije o prirodi ovog procesa i njegovom značaju za usvajanje znanja. I dok su prva istraživanja bila usmerena na validnost i pouzdanost sumativnog samoocenjivanja (Falchikov 2006), danas se najveći broj studija fokusira upravo na njegovu formativnu komponentu i načine na koje ova aktivnost doprinosi efektivnom učenju (ibid.), najčešće na polju usvajanja stranog jezika. I mada smo u prethodnim decenijama mogli da optimizujemo istraživače za diskriminaciju u korist populacije srednjoškolaca i studenata, u novije vreme svedoci smo većeg broja radova okrenutih mlađim uzrasnim grupama, zahvaljujući pre svega projektima akcionih istraživanja entuzijastičnih predavača, ali i razvoju *Evropskog jezičkog portfolia* za juniore (Vrhovac & Mihaljević Djigunović 2010).

Naše istraživanje zasniva se na nekoliko ključnih premisa literature o učeničkoj samoevaluaciji. Pre svega, tu je već spominjena veza između samoevaluativne prakse i razvoja sposobnosti samoregulacije: teorijske postavke Zimmermana i Pintriča navode

sposobnost evaluacije sopstvenog učinka kao neizostavni deo samoregulacije, bez kojeg nije moguće sprovesti korektivnu radnju i modifikovati proces učenja kako bi se došlo do željenih rezultata. Osim ovoga, vodili smo se često navođenom tvrdnjom o većem uspehu obuke učenika samoevaluaciji kroz prelazne faze kolaborativne i vršnjačke evaluacije (Cameron 2001; McKay 2006; Ross 2006; Perry, Hutchinson & Thauberger 2008). Ovakav pristup predstavlja izvesnu praksu učenicima koji se postepeno vežbaju da samostalno procenjuju svoje znanje, bez isključivog oslanjanja na gledište nastavnika, a uz pomoć svojih kolega. Na navedeni stav nadovezuje se i korpus radova zasnovanih na idejama socijalnog konstruktivizma. Premisa je, naime, da se znanje konstruiše od strane učenika aktivno uključenih u proces učenja, te da je u učionici ovaj proces nužno socijalne prirode uz oslanjanje na nastavnika i u saradnji sa vršnjacima (Vigotski 1977; Bruner 1986; Dam 1995; Little 2004). Drugim rečima, iako autonomija u učenju pretpostavlja učenika sposobnog da samostalno vodi proces usvajanja znanja, ona se razvija u socijalnom okruženju (Little 1990) kroz društveno-konstruisanu sposobnost samoregulacije (Schunk & Zimmerman 1998; Boekaerts & Niemivirta 2000). Dakle, polazne ideje našeg istraživanja bazirane na dosadašnjoj teorijskoj i istraživačkoj praksi su *postepeni razvoj sposobnosti samoevaluacije* kroz faze kolaborativne i vršnjačke evaluacije, njen *socijalni karakter* i *krucijalna uloga* koju ova sposobnost ima *u razvoju samoregulisano učenja i učeničke autonomije*. Kada je u pitanju praktični fokus ovog rada, u skladu sa savetima Dejvida Bauda (Boud 2011b) on počiva na zadacima za samoevaluaciju u udžbenicima engleskog kao stranog jezika, kao eksplicitnog medijuma za razvoj ove sposobnosti.

Polje istraživanja udžbenika je, prema mnogim autorima, zanemareno u odnosu na druge faktore uticaja na usvajanje znanja. Slobodanka Antić navodi kako je udžbenik „nezaobilazan oslonac nastavnog procesa i školskog koncepta [...], a opet nevidljiv u istraživanjima, njegova uloga se, ili previđa, ili podrazumeva.“ (Antić 2013: 15). Postojeći korpus radova daleko je od sistematičnog i nalazi se „[„rasut“] po naučnim časopisima iz pedagoške psihologije, kognicije, psiholignvistike“ (ibid.: 14) i većinski se odnosi na procenu vrednosne dimenzije pojedinačnih udžbenika metodom analize sadržaja<sup>2</sup>. Kada je u pitanju nastava stranih jezika, sve je više publikacija u naučnim i

---

<sup>2</sup> Tako, na primer, postoji značajan ogranak istraživanja koji se bavi ocenom udžbenika istorije u odnosu na ideološku komponentu i njihov potencijalni vaspitni status (Antić 2013: 16).

stručnim časopisima koje proučavaju udžbenik iz perspektive interkulturalne kompetencije (Coperías Aguilar 2008; Garton & Graves 2014) ili evaluacije: veliki broj radova posvećen je nastojanjima da se sastavi detaljna ček-lista za ocenjivanje kvaliteta udžbenika (Williams 1983; Cunningsworth 1995; Mikk 2000, Tok 2010). I mada se neke od publikacija bave didaktičkim dizajnom materijala za učenje stranih jezika, Garton i Grejvz tvrde kako su najčešće u pitanju priručnici koji su „zasnovani na povezivanju teorija jezika i učenja jezika sa razvojem nastavnog materijala, umesto na izučavanju samih materijala i njihove upotrebe“ (Garton & Graves 2014: 2), te karakterišu polje izučavanja udžbenika stranog jezika manjkavim kada su u pitanju empirijske studije (ibid.: 1). Ova poslednja tvrdnja posebno je validna kada govorimo o vezi udžbenika sa učeničkom autonomijom. Naime, iako većina radova spominje negovanje autonomije, doživotnog učenja ili „učenja učenja“ u kontekstu neophodnih metodoloških komponenti pri izboru udžbenika, u većini slučajeva ovakve izjave nisu praćenje primerima, već ostaju samo na preskriptivnom nivou. Uzmimo za primer često navođenu Kanigzvortovu listu za ocenu i selekciju udžbenika koja sadrži samo jednu referencu na razvoj autonomije učenika, sadržanu u pitanju „Da li se od učenika očekuje da preuzme deo odgovornosti nad sopstvenim učenjem (npr. tako što će postaviti sopstvene ciljeve učenja)?“ (Cunningsworth 1995: 4). S druge strane, uticajno delo Brajana Tomlinsona *Kreiranje materijala za podučavanje jezika (Developing Materials for Language Teaching)* spominje samoevaluaciju samo jednom na svojih 535 strana, navodeći kako bi svaka lekcija trebalo da „obezbedi mogućnost za samoevaluaciju učenja“ (Tomlinson 2013: 22), dok se reč *autonomija* javlja ukupno 8 puta, uglavnom u neodređenim izjavama o neophodnosti promovisanja/negovanja/ohrabrivanja i razvoja autonomije učenika, bez daljeg objašnjenja o tome na koji način se ova sposobnost može promovisati, negovati, ohrabrivati ili razvijati. Što naravno, ne znači da ne postoje radovi koji se bave isključivo ulogom materijala za učenje u razvoju autonomije, iako se jedan deo ovih istraživanja bavi adaptacijom već postojećeg, gotovog didaktičkog materijala kako bi se postigao željeni efekat (Edge & Wharton 1998) ili obezbedile aktivnosti za samostalni rad učenika van škole (Cunningsworth 1995). Mi smo se, međutim, vodili idejom Džejn Kroford koja tvrdi kako didaktički materijal za učenje stranog jezika „mora da poseduje ugrađene zadatke za samoevaluaciju koji zahtevaju od učenika da razmišljaju o sopstvenom progresu“ (Crawford 2008: 87), te smo fokusirali naše istraživanje upravo na navedene

eksplicitne aktivnosti sa ciljem da doprinesemo korpusu empirijskih istraživanja o značaju udžbenika u razvoju učeničke autonomije.

Predmet ovog rada je, dakle, ispitivanje uloge didaktičkog oblikovanja zadataka za samoevaluaciju u udžbenicima engleskog kao stranog jezika u razvoju autonomije učenika ogledane u dve komponente: sposobnosti samoevaluacije i samoregulacije u učenju. Kako razvoj svesti o sopstvenom učinku ima uticaj na modifikaciju procesa učenja kroz upotrebu kognitivnih i metakognitivnih strategija, pravilno sprovedene aktivnosti samoevaluacije trebalo bi da imaju indirektni uticaj i na uspeh u ovladavanju materijom, te smo kao dodatni cilj postavili i ispitivanje odnosa navedenih zadataka sa postignućem u okviru predmeta Engleski kao strani jezik. Iako postoje studije koje povezuju uspešnu samoevaluaciju sa akademskim postignućem (Ross 2006; Sebba et al. 2008), ovi nalazi rezultat su meta-analitičkih istraživanja koja obuhvataju radove iz različitih oblasti bazirane na raznorodnim vidovima samoevaluacije, i neretko ispituju isključivo populaciju univerzitetskih studenata.

Budući da je populacija takozvanih *mlađih učenika* dugo bila zanemarivana u istraživanjima samoevaluacije, pod uticajem psihologa Pjažeove škole koji su tvrdili da deca pre izlaska iz osnovne škole ne raspolažu metakognitivnim sposobnostima neophodnim za validnu samoprocenu, najveći broj dosadašnjih istraživanja zaobilazi ovu uzrasnu grupu i ispituje sposobnost samoevaluacije na starijem uzorku. Ipak, novija istraživanja pokazuju da su čak i veoma mlada deca sposobna da sastavljaju i primenjuju kriterijume u evaluaciji određenog rada (Cameron 2001), te da objektivno procenjuju svoj uspeh ukoliko su aktivnosti samoprocene dizajnirane u odnosu na njihove razvojne karakteristike (McKay 2006). U ovom radu, mi ćemo se baviti upravo samoevaluacijom učenika na nivou osnovne škole, podeljenih u dve starosne grupacije (do i od petog razreda), sa ciljem da utvrdimo da li uzrast predstavlja značajnu varijablu u razvoju autonomije i samoregulisanog učenja.

Kako bismo pronašli odgovore na postavljena pitanja dizajnirali smo zadatke za samoevaluaciju koji sadrže ugrađene komponente *kooperativnosti* – kroz saradnju sa kolegama kao preduslov izvršenja zadatka – i *gradiranosti* – koja uključuje obavezne pripremne faze uzajamne i vršnjačke evaluacije pre pokušaja samostalne procene. Na ovaj način pokušali smo da ujedini teorijske postavke literature o neophodnosti postepene obuke učenika samoevaluaciji i razvoja autonomije kao socijalnog konstrukta sa idejama

o udžbeniku kao nosiocu sadržaja, ali i medijatora „u izgradnji učeničkih znanja, načina mišljenja [i] semiotičkih sistema“ (Antić 2013: 37). Još jedna uloga udžbenika koju smo uzeli u obzir prilikom dizajna istraživanja bila je metodološka: on, naime, može biti agens metodološkog pristupa i neretko ima direktan „uticaj na to šta nastavnici predaju i kako to čine“ (Cunningsworth 1995: 7). Ovaj uticaj može biti eksplicitan – kroz vežbanja i tekstove koji definišu tok časa – ili implicitan – kroz takozvani „skriveni kurikulum“ koji projektuje autorov vrednosni sistem ili njegova metodološka uverenja. Nije zanemarljiva ni činjenica da je priručnik za nastavnike koji prati udžbenik ponekad najdirektnije sredstvo profesionalnog usavršavanja (ibid.: 112) te kao takav može biti nosilac novina u obrazovanju. Drugim rečima, udžbenik ne predstavlja samo izvor gotovog didaktičkog materijala, već je njegov značaj daleko dublji. Međutim, to što određene aktivnosti postoje u udžbeniku nije garancija da će biti obrađene na času, kao što ni promovisanje određenog metodološkog sistema ne garantuje da će dotičan pristup biti prihvaćen. Olrajt navodi kako „materijal može doprineti i ciljevima i sadržaju [nekog kursa] ali ne može da određuje ni jedno od ta dva“ (Allwright 1981 u Crawford 2008: 82). Najbolje (i najlošije!) zamišljeni planovi autora udžbenika padaju u vodu pred pitanjem spremnosti i sposobnosti predavača da ih sprovede u delo. U tom smislu, izvestan broj nastavnika ne oseća potrebu da odstupa od svoje ustaljene prakse, te prilagođava ili ignoriše aktivnosti koje unose pometnju u već dobro uhodan sistem<sup>3</sup>, čak i kada je cilj tih aktivnosti poboljšanje kvaliteta učenja. Kao što vidimo, ovo je recipročan odnos u kom udžbenik može vršiti uticaj na nastavu preko svog didaktički oblikovanog aparata, ali gde nastavnikova uverenja, iskustvo kao i prethodna nastavna praksa mogu odrediti koji elementi udžbenika će biti prihvaćeni i implementirani u nastavi. Upravo iz ovog razloga rešili smo da ispitamo i uticaj stavova nastavnika na uspešan ishod eksperimenta, te smo u tom cilju sproveli kvalitativnu analizu u vidu anketa, nastavničkih dnevnika i semi-strukturiranih intervjua.

Na ovaj način težili smo da obogatimo dosadašnja istraživanja autonomije i samoevaluacije uključujući u jednačinu udžbenik kao izvor materijala, ali i medijatora postepene obuke i nosioca socijalne dimenzije procesa konstrukcije znanja. Izbor ciljne

---

<sup>3</sup> Džejn Kroford navodi potrebu za daljim istraživanjima kojim bi se utvrdilo „da li didaktički osmišljeni materijali zaista utiču na promenu prakse ili se jednostavno prilagođavaju kako bi se zadržao status quo.“ (Crawford 2008: 83).

grupe ispitanika napravljen je planski kako bismo utvrdili da li postoje razlike u uspehu programa u odnosu na starosnu komponentu, kao i sa željom da doprinesemo korpusu radova o autonomiji i samoevaluaciji mlađih učenika, dok bi istraživanja stavova nastavnika trebalo da ukažu na uticaj koji izmene didaktičkog tkiva udžbenika imaju na praktičnu nastavu u zavisnosti od uverenja predavača. Osim teorijskih i empirijskih ciljeva, naše istraživanje bi trebalo da utvrdi da li se ovaj način oblikovanja zadataka za samoevaluaciju može primeniti kao model pri dizajniranju udžbenika za nastavu engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama.

Pre nego što odemo dalje, moramo da skrenemo pažnju na nekoliko ograničenja našeg istraživanja. Pre svega, iako se naša studija odnosi na upotrebu udžbenika, eksperimentalnim postupkom obrađen je samo jedan deo udžbenika, a to su zadaci za samoevaluaciju na kraju većih didaktičkih celina. Ovo istraživanje se neće baviti organizacijom i sadržajem udžbenika, niti će davati vrednosni sud o kvalitetu izabranih udžbenika, pošto su ove teme već dosta obrađivane u stručnoj literaturi. Kada su u pitanju metodološka ograničenja moramo napomenuti da je eksperiment koji smo sproveli ograničen na jednu školsku godinu, što predstavlja najkraći period u kom se učenici u praksi koriste udžbenikom kao knjigom (Antić 2013: 25). U okviru navedenog vremenskog perioda, učenici su bili izloženi novom tipu didaktičkog materijala onoliko često koliko su to dozvoljavali praktični uslovi: tempo eksperimenta pratio je tempo udžbenika, te ukoliko nastavnici nisu imali prostora da obrade udžbenik u potpunosti zbog potreba za obnavljanjem ili nepredviđenih okolnosti, neka od vežbanja nisu bila urađena. Iako navedena situacija nije idealna, smatrali smo da je ekološka validnost istraživanja koja se postiže praćenjem redovnog tempa nastave daleko važnija od insistiranja na adaptaciji plana i programa kako bi se uklopio u naš raspored. U realnoj situaciji, ukoliko bi modifikovani materijal bio sastavni deo nekog postojećeg udžbenika i dalje ne bi postojale garancije da bi nastavnici uspeali da obrade sva vežbanja do kraja školske godine. Iz tog razloga smatramo da su podaci dobijeni iz ovakve studije validni jer odlikavaju stvarno stanje u učionici i da kao takvi mogu ukazati na trendove koji će pokrenuti buduća istraživanja. Takođe, kada je struktura uzorka ispitanika u pitanju, odlučili smo se da iz istraživanja isključimo učenike prvog i drugog razreda, iz praktičnih razloga: učenici prvog razreda još uvek nisu upoznati sa ćirilčnim pismom, dok su učenici drugog razreda često nesigurni pri pisanju i čitanju – što su veštine neophodne za efektivno učešće u

našem eksperimentu. S druge strane, učenici petog razreda nisu učestvovali u istraživanju usled nedostatka interesovanja predmetnih nastavnika da se uključe u program, što iz ličnih razloga, što zbog velike opterećenosti njihovih učenika na prelasku iz nižih u više razrede osnovne škole.

Najzad, moramo napomenuti da se istraživanje bavi isključivo razvojem sposobnosti samoevaluacije i samoregulacije u okviru predmeta Engleski kao strani jezik. Iako je moguće da se neke od strategija mogu primenjivati i na gradivu iz drugih disciplina, postoji konsenzus teoretičara samoregulacije koji tvrde da su one uglavnom domenski-specifične, te da je njihov razvoj moguće posmatrati isključivo u okviru predmeta u kom se uče. U tom smislu, povećanje nivoa samoregulacije na časovima engleskog jezika trebalo bi da vodi većoj autonomiji u učenju u okviru te discipline.

Što se tiče strukture, rad je podeljen u osam poglavlja. Nakon uvodnih napomena, u drugom poglavlju ćemo izložiti teorijski okvir istraživanja, objasniti pojmove samoevaluacije, samoregulisano učenja i autonomije učenika, kao i njihove međusobne odnose. Pokazaćemo kako autonomija zavisi od razvoja samoregulativnih sposobnosti, kao i značaj uloge samoevaluacije u tom procesu. U sledećem poglavlju napravićemo pregled dosadašnjih istraživanja samoevaluacije uz tipologiju uključivanja učenika u proces evaluacije, dok ćemo se u četvrtom poglavlju pozabaviti istraživanjima u okviru ove disertacije i locirati našu studiju u odnosu na postojeću literaturu. Peto poglavlje nosi prikaz dizajna i metodologije sprovedenog istraživanja, dok će šesto predstaviti dobijene rezultate. U narednom poglavlju sledi diskusija sa sintezom postavljenih istraživačkih pitanja i zaključaka do kojih smo došli, nakon čega ćemo se osvrnuti na potencijalne praktične implikacije naših nalaza, kao i eventualna nova pitanja koja otvaraju.



## 2. SAMOEVALUACIJA KAO USLOV SAMOREGULISANOG UČENJA I AUTONOMIJE UČENIKA

### 2.1. AUTONOMIJA UČENIKA I KONCEPT DOŽIVOTNOG UČENJA

Studentski protesti koji su maja 1968. potresli Pariz imali su dalekosežan uticaj na obrazovne politike zemalja u čitavom regionu. Ovakav vid otvorenog bunta protiv zastarelih pedagoških modela i institucija u prestonici evropske prosvete predstavljao je „neprijatno buđenje“ (Faure 1972: xx) i rezultirao preispitivanjima tradicionalnih koncepata obrazovnih sistema na međunarodnom nivou. Dve godine kasnije UNESCO formira Međunarodnu komisiju za razvoj obrazovanja sa ciljem da izvrši „kritičku procenu situacije u obrazovanju“ (ibid.: vi) na globalnom planu i pokuša da iznađe „faktore koji [...] usmeravaju ili prate obrazovni razvoj“ (ibid.). Sedmočlana komisija sastavljena od eksperata sa pet kontinenata, predvođena dotadašnjim francuskim ministrom obrazovanja Edgarom Foreom (Edgard Faure) 1972. godine objavljuje rezultate svog istraživanja u izveštaju pod nazivom *Učenje da se bude: Svet obrazovanja danas i sutra (Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow)* koji promovise „humanistički pogled na obrazovanje“ (Maksimović 2011: 52) i „potpuno samostvarenje pojedinca“ (Faure 1972: vi). U isto vreme Savet Evrope započinje Projekat modernih jezika (*Modern Languages Project*) iz kojeg proizilazi formiranje Centra za istraživanja i jezičke primene (*Centre de Recherches et d'Applications en Langues – CREPEL*). Ovi događaji od ključnog su značaja za nastajanje dva različita ali uzajamno povezana koncepta koji će dominirati obrazovnom agendom Evropske unije sve do današnjih dana: ideja doživotnog učenja i ideja učeničke autonomije.

#### 2.1.1. Koncept doživotnog učenja

*Doživotno učenje* pojam je koji 1970. godine prvi put zvanično upotrebljava Pol Lengrand (Paul Lengrand), tadašnji direktor UNESCO instituta za obrazovanje (UIE). Njegov rad *Uvod u doživotno učenje (An Introduction to Lifelong Learning)* postavlja temelje ideje edukacije kroz ceo život i ima značajan uticaj na izveštaj Foreove komisije. U svetlu akademske krize koja je eskalirala maja 1968. i istraživanja koje je komisija sprovela tokom dve godine u 23 države širom sveta, ovaj izveštaj stavlja poseban

naglasak na značaj naučno-tehnološke revolucije koja je zahvatila sve sfere društva, i ostavila dalekosežne posledice na tržište rada poništavajući uzročno-posledičnu vezu akademske kvalifikacije i željenog zaposlenja, što je kao rezultat imalo činjenicu da je izvestan broj obrazovane omladine, u nemogućnosti da nađe posao u skladu sa svojom stručnom spremom, odlučivao da ostane nezaposlen. Fore upozorava na negativni uticaj koji ovakva situacija ima na obrazovni sistem, jer je jedan od osnovnih tipova motivacije za učenjem – motivacija usmerena na zaposlenje – dovedena u pitanje. Rešenje problema Fore vidi u promociji *doživotnog obrazovanja* u vidu prekvalifikacije u skladu sa potrebama tržišta i potražnjom za radnom snagom, čime bi se rešio i problem nedostatka motivacije. On promovise ideju zamene tradicionalnih i zastarelih obrazovnih sistema „učenja radi replikacije znanja“ novim sistemima u kojima bi fokus bio na razvijanju sposobnosti usvajanja znanja, to jest „učenju učenja“ (Faure 1972: xxx). Prihvatanje i aktivna upotreba novih tehnologija od instrumentalnog su značaja za sprovođenje predloženih promena – u izveštaju se poseban naglasak stavlja na modernizaciju obrazovanja i razvoj tehnologije u obrazovanju čime bi se stvorile mogućnosti za obrazovanje odraslih i povećalo njihovo prisustvo na tržištu rada. Iako je ekonomska funkcija obrazovanja bitna stavka ovog dokumenta, Fore ističe značaj obrazovanja u celokupnom razvoju pojedinca kao građanina sveta koji aktivno učestvuje u društvenom životu i demokratskom procesu i samoostvaruje se u svim sferama života kroz proces doživotnog obrazovanja, to jest „učenja da se bude“ (*learning to be*). Već 1973. godine Organizacija za evropsku saradnju i razvoj (OECD) objavljuje izveštaj pod nazivom *Povratno obrazovanje: Strategija doživotnog učenja (Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning)* kojim se doživotno učenje posmatra kroz prizmu globalne ekonomije sa ciljem postizanja konkurentnosti na tržištu rada. Socijalno-demokratska komponenta obrazovanja stavlja se u drugi plan, zajedno sa formalnim obrazovnim institucijama, dok je fokus na vaninstitucionalnom obrazovanju odraslih posle završetka formalnog školovanja. Kao osnovni zaključak ovog izveštaja ističe se individualna odgovornost za samoobrazovanje nakon izlaska iz državnih institucija školstva kao preduslov za zaposlenje i ekonomski prosperitet.

Navedene publikacije postavljaju temelj ideje doživotnog učenja, ali istovremeno otvaraju Pandorinu kutiju svrhe i opsega ovog koncepta. Dualizam između ekonomske (OECD) i socio-demokratske funkcije doživotnog učenja (UNESCO) praćen

je terminološkim nejasnoćama pri upotrebi pojmova „doživotno učenje“ i „doživotno obrazovanje“. Iako se u nekim od publikacija ova dva koncepta koriste kao sinonimi, jedan broj autora ističe razliku između „učenja“ kao proizvoda ličnog zalaganja pojedinca za sopstveni napredak i „obrazovanja“ kao zvaničnog angažmana državnih organizacija na polju obrazovnih politika kojima bi se pojedincu omogućio pristup formalnim i neformalnim sistemima obrazovanja kao podrška individualnom razvoju na ovom polju (Lifelong learning 2000: 8). Posebno pitanje odnosi se na identitet pojedinca koji se upušta u proces doživotnog učenja: dokumenta koja potenciraju ekonomsku funkciju učenja i „industrijalizaciju znanja“ (Liessman, 2008) postavljaju kao subjekta odraslu osobu koja se stručno samousavršava nakon završetka zvaničnog školovanja kako bi omogućila sebi konkurentnost na tržištu rada u borbi protiv nezaposlenosti. Fore pak u širem humanističkom smislu ističe značaj zvaničnih obrazovnih institucija čiji je zadatak da promovišu „učenje učenja“, čime postavlja mogućnost daleko mlađeg subjekta koji se u okviru školskog sistema priprema za dalje samostalno usavršavanje. Iako se pojam doživotnog učenja javlja kao dominantan trend sedamdesetih godina prošlog veka, karakteriše ga nedostatak jasne definicije čime se ostavlja dosta prostora individualnim tumačenjima.

Ekonomska kriza od sredine sedamdesetih do kraja osamdesetih godina dvadesetog veka kao jednu od posledica ima opadanje interesa za doživotno učenje – Evropa se tokom ovog perioda bori protiv recesije i sve veće nezaposlenosti i reforma obrazovanja ne predstavlja prioritet u datom trenutku. Iako ovu fazu ne odlikuje veliki broj publikacija na temu doživotnog učenja, ona će svejedno imati značajan uticaj na pravac u kom će se formirati obrazovne politike narednog perioda stavljajući u prvi plan ekonomsku funkciju obrazovanja u svrhu povećanja zapošljivosti (*employability*) i ekonomskog razvoja. Tek početkom devedesetih dolazi do novog talasa interesovanja za doživotno učenje, koje sa nesmanjenim intenzitetom traje sve do danas. Godine 1996. pojavljuju se dva krucijalna dokumenta na polju doživotnog učenja, koja su još jednom inicirale iste institucije: OECD-ovo *Doživotno učenje za sve (Lifelong learning for all)* i UNESCO-vo *Učenje: Skrivena riznica (Learning: the treasure within)*, poznatije kao Delorov izveštaj. Žak Delor (Jacques Delors) na čelu petnaestočlane nezavisne komisije se u svom izveštaju za UNESCO nadovezuje na Foreov dokument iz 1972. u promociji ideje doživotnog obrazovanja kao koraka ka stvaranju „društva koje uči“ (*learning*

*society*). U uvodnom obraćanju pod nazivom *Obrazovanje: neophodna Utopija*, Delors vidi obrazovanje kao centar ličnog razvoja pojedinca, ali i razvoja zajednice (Delors 1996: 17) u kojem je nezamenljiva uloga osnovnog obrazovanja koje svakom pojedincu treba da pruži široko bazično obrazovanje, ali i da ga nauči kako da uči. U ovu svrhu „ništa ne može zameniti formalni obrazovni sistem“ (ibid.: 19). Takođe ističe socijalni aspekt obrazovanja u kojem deca „razvijaju međusobne odnose“ (ibid.: 23) i uče se saradnji već od ranog detinjstva. Kao i u prethodnim publikacijama, ekonomski princip igra značajnu ulogu i u ovom izveštaju, u vidu doprinosa obrazovanja socijalnom i ekonomskom razvoju (ibid.: 18). Iako otvara nova pitanja i istražuje nove puteve razvoja doživotnog učenja, ni ovaj dokument ne uspeva da ponudi koherentnu definiciju ovog pojma. Ovo navodi kritičare na tvrdnju kako ideja doživotnog učenja devedesetih godina prošlog veka predstavlja „rastegljiv koncept skrojen za sve potrebe“ (Dehmel 2006: 49) i univerzalni odgovor na sve izazove koje donose društveno-istorijske promene kao što su globalizacija, novi demografski trendovi, naučno-tehnološka revolucija, rodna ravnopravnost i rast nezaposlenosti, i kao takav egzistira uglavnom na retoričkom nivou sve do trenutka dok ga Evropska unija ne prihvati kao osnovni instrument postizanja modela *ekonomije i društva zasnovanog na znanju* promovisanog na Lisabonskom savetu 2000. godine, što prati sistematski razvoj strategija i programa doživotnog učenja, kao i prve jasnije definicije pojma.

Ključnu ulogu u razvoju ideje doživotnog učenja u okviru politike Evropske unije ima takozvana Bela knjiga Evropske komisije iz 1995. godine pod nazivom *Nastava i učenje: prema društvu koje uči (Teaching and Learning: Towards the Learning Society)* koja je za direktnu posledicu imala proglašavanje 1996. evropskom godinom doživotnog učenja (EYLLL) sa ciljem „podizanja javne svesti [i] aktivne promocije doživotnog učenja“ (ibid.: 53) u zemljama Unije. Bela knjiga iznosi plan akcije na evropskom nivou sa pet osnovnih ciljeva: (1) ohrabrivanje usvajanja novih saznanja, (2) bliže povezivanje obrazovnog i poslovnog sektora, (3) borbu protiv isključivosti, (4) razvoj individualne polilingvalnosti i (5) investiranje u obrazovanje, to jest ljudske resurse, kao najveći adut Evropske zajednice. Kao tri osnovna postulata ističu se društvena integracija, povećanje zapošljivosti i lično samoostvarenje koji prema tvrdnji autora ne samo da nisu nekompatibilni, već su međusobno usko povezani idejom individualnog razvoja kroz doživotno usavršavanje (White Paper 1995: 4). U dokumentu je primetno odsustvo

definicije doživotnog učenja, kao i nedostatak sistematskog plana sprovođenja u delo potencijalnih obrazovnih politika zasnovanih na ovoj ideji, što se može tumačiti i kao posledica nepostojanja zvanične nadležnosti EU na ovom polju. Nakon što je ovaj problem rešen potpisivanjem Lisabonske deklaracije 2000. godine, a doživotno učenje potvrđeno kao „osnovni element strategije koja će Evropu načiniti najkonkurentnijim i najdinamičnijim društvom zasnovanom na znanju“ (Dehmel 2006: 54), Evropska komisija objavljuje dva ključna dokumenta u kojima pokušava da navede definiciju i iznese jasne strategije i praktičan plan primene istih na evropskom nivou. Oktobra 2000. godine izlazi *Memorandum o doživotnom učenju (A Memorandum on Lifelong Learning)* koji prvi put definiše kontinuum učenja kroz ceo život koji obuhvata period „od kolenka pa do groba“ (Commission of the European Communities 2000: 7) i zvanično priznaje tri kategorije učenja: **formalno učenje** koje se odvija u okviru zvaničnih obrazovnih institucija i koje kao rezultat ima priznate diplome ili kvalifikacije, **vanformalno učenje** koje se odvija u okviru brojnih društava, organizacija ili na radnom mestu a koje najčešće nije praćeno zvaničnom sertifikacijom i **neformalno učenje** pojedinaca kroz samodelatnost. Praktična diseminacija ideje doživotnog učenja predstavljena je kroz promovisanje šest ključnih strategija: (1) omogućavanje opšteg pristupa osnovnim veštinama, među koje se pored pismenosti i računanja po prvi put ubrajaju informaciono-tehnološke veštine, znanje jezika, preduzetništvo i društvene veštine, (2) dodatna ulaganja u ljudske resurse kao najveće evropske vrednosti, (3) uvođenje inovacija u nastavu kroz nove nastavne metode i reformu obuke nastavnika, (4) zvanično priznavanje formalnih, vanformalnih i neformalnih vidova učenja kroz akreditaciju na međunarodnom nivou, (5) dostupnost podrške i savetovanja pri planiranju individualnog plana doživotnog učenja, kao i (6) omogućavanje mobilnosti i dostupnosti resursa svim zainteresovanim pojedincima. Kao nadogradnja ovog dokumenta, već sledeće godine izlazi publikacija pod nazivom *Ostvarivanje evropske oblasti doživotnog učenja (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality)* koja zvanično definiše doživotno učenje kao „sve aktivnosti učenja preduzete tokom života sa ciljem usavršavanja znanja, veština i kompetencija u okviru lične, građanske i društvene perspektive ili u vezi sa zapošljavanjem“ (Commission of the European Communities 2001: 9). Ova dva dokumenta nude struktuiran okvir za implementaciju ideje doživotnog učenja u državama članicama i obavezuju ih da razviju nacionalne strategije u skladu sa individualnim

situacijama i mogućnostima, ali i u skladu sa evropskim idejama i postavljenim principima (Maksimović 2011: 59).

Ideja doživotnog učenja, dakle, nastala je kao rezultat društveno-istorijskih promena u drugoj polovini dvadesetog veka i sve do danas predstavlja odgovor na pitanje globalizacije i sve veće mobilnosti stanovništva. Evrointegracije i preovlađujuća potreba za efikasnom komunikacijom imaju za cilj popularizaciju usvajanja jezika, te se individualni plurilingvalizam promovise kao jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja, koje će – u skladu sa pojedinačnim potrebama – trajati dugo nakon završetka zvaničnog školovanja. Međutim, iako se državne institucije vide kao osnovni stepenik ka razvijanju kompetencije doživotnog učenja, jer pored širokog osnovnog obrazovanja imaju za cilj da nauče učenike kako da samostalno uče, osnovnu odliku ovog koncepta predstavlja individualnost i lična odgovornost za sopstveni lični i profesionalni razvoj, koja leži u korenu ideje autonomije učenika.

### **2.1.2. Učenička autonomija**

Nastanak koncepta autonomije u učenju jezika datira od osnivanja Centra za istraživanja i jezičke primene (CREPEL) i promenama koje su zahvatile sferu obrazovanja nakon protesta u Parizu. Paralelno sa razvojem ideje doživotnog učenja koje bi imalo za cilj povećanje individualne konkurentnosti na tržištu rada kroz kontinualnu do- i prekvalifikaciju, javlja se i ideja o samousmerenosti kao načinu sprovođenja ovih ideja u obrazovnu praksu. Kako je u svom originalnom značenju ovaj koncept bio vezan isključivo za usvajanje jezika, i mi ćemo u ovom radu koristiti termin „autonomija učenika“ u ovom značenju. Autonomiju u ovom kontekstu prvi put je definisao Henri Holec 1981. u izveštaju Savetu Evrope pod nazivom *Autonomija i učenje stranih jezika (Autonomy and foreign language learning)* kao „sposobnost preuzimanja odgovornosti za sopstveno učenje“ (Holec 1981: 3), to jest ličnu odgovornost učenika za „sve odluke vezane za [sopstveno] učenje“ (ibid.). Prema Holecovoj definiciji, autonoman učenik u stanju je da samostalno proceni svoje sposobnosti, postavi akademske ciljeve u skladu sa tom procenom, odabere nastavne materijale koji će mu pomoći da postavljene ciljeve ostvari, sve vreme kontinuirano nadgledajući i ocenjujući sopstveni progres. Drugim rečima, u ovom obliku autonomija učenika je podrazumevala motivisanu odraslu osobu koja uči strani jezik van formalnog obrazovnog sistema sa ciljem samounapređivanja i

povećanja individualne zapošljivosti. U skladu sa evropskim idejama o modernizaciji nastave i primeni tehnoloških inovacija u školstvu, ideja autonomije učenika pri usvajanju stranog jezika se u ovom periodu vezuje za popularizaciju centara za samostalno učenje (*self-access centre*) – računarskih laboratorija u kojima je učenik mogao samostalno pristupati velikoj količini autentičnog materijala na željenom jeziku, uz verovanje da će „samostalni pristup automatski dovesti do [razvoja] autonomije“ (Benson 2011b: 11). Inicijalna faza istraživanja na polju autonomije učenika pretpostavlja odraslu osobu koja potpuno samostalno, bez ikakve prethodne obuke o sprovođenju samousmerenog učenja, uči strani jezik u centru za samostalno učenje, navigirajući kroz mnoštvo didaktički neoblikovanog materijala po principu „pokušaja i pogreške“. Prema Holecovoj definiciji, bilo kakva prethodna obuka učenika ili pak korišćenje neautentičnog didaktičkog materijala bila bi kontraproduktivna za razvoj autonomije jer bi se na taj način kompromitovala samousmerenost učenika, koji umesto da samostalno *otkriva* znanje, biva *usmeren* od strane nastavnika ili obrazovnog sistema, čime se isključuje mogućnost postizanja autonomije (ibid.: 12). U skladu sa dominantnim evropskim trendom doživotnog učenja, ključna pretpostavka ovog vida autonomije je individualizacija. I dok Fore poziva na prepoznavanje individualnih potreba pojedinca i prilagođavanje obrazovnog sistema kako bi obučio polaznike kako da uče, čime bi oni kasnije preuzeli odgovornost za sopstvenu dokvalifikaciju, Holec insistira na samousmerenosti kao osnovnoj ideji autonomije: „[proces] individualizacije na koji utiče prepoznavanje potreba učenika, njegovih preferiranih metoda učenja, trenutnog nivoa znanja i slično, ostavlja učenika u tradicionalnom položaju zavisnosti i ne pruža mu mogućnost da samostalno kontroliše sopstveno učenje“ (Holec 1981: 6). Pravi se, dakle, razlika između *individualizovane nastave* i *individualizovanog učenja* (Riley 1986: 32 u Benson 2011b: 13), gde pojam *nastava* označava situaciju u kojoj nastavnik donosi relevantne odluke u vezi sa učenjem, čime lišava učenika slobode samostalnog izbora (ibid.). Ovakav pogled na autonomiju, međutim, počinje da se menja devedesetih godina prošlog veka, i dobija novo značenje kao rezultat primene principa autonomije učenika u okviru zvaničnog školskog sistema, pre svega kroz inovativni pristup Leni Dam.

Savet Evrope 1991. godine održava u Rušlikonu u Švajcarskoj simpozijum pod nazivom *Transparentnost i usaglašenost na polju učenja jezika u Evropi: ciljevi, ocenjivanje, sertifikacija* (*Rüschlikon Symposium: Transparency and Coherence in*

*Language Learning in Europe: objectives, evaluation, certification*) koji za rezultat ima ideju o stvaranju Zajedničkog evropskog referentnog okvira (ZERO) za opisivanje jezičkih kompetencija na različitim nivoima, kao i Evropskog jezičkog portfolija (EJP) radi beleženja i dokumentovanja individualnih iskustava u učenju jezika. Jedna od ideja u osnovi ovog projekta bila je „omogućavanje samousmerenosti u usvajanju jezika“ (Kohonen 1992: 71) to jest pružanje podrške učeničkoj autonomiji. U izveštaju sa simpozijuma Viljo Kohonen poziva na „razvoj individualne odgovornosti“ (ibid.: 74) i self-koncepta<sup>4</sup> u oblasti učenja jezika kao preduslova autonomnog učenja; ali za razliku od originalne Holecove definicije, Kohonen postizanje autonomije sagledava na kontinuumu između spoljno-usmerenog i samousmerenog učenja, u kom različite pozicije označavaju različit stepen nezavisnosti od institucionalne ili van-institucionalne podrške (ibid.: 74). Možda najbitniji zaključak ovog izveštaja jeste jasno negiranje izjednačavanja autonomije sa individualizmom, to jest idejom da autonomni učenik dela u izolaciji, ne samo neusmeravan od strane nastavnika, već i bez ikakvog socijalnog uticaja. Kohonen ističe značaj postepene pripreme učenika da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje i postignu autonomiju, kao i šireg društvenog konteksta u kom se usvajanje jezika vrši. On koristi pojam „međuzavisnosti“ koji označava „odgovornost za sopstveno ponašanje u društvenom kontekstu: sposobnost saradnje sa drugima i konstruktivnog rešavanja konfliktnih situacija“ (ibid.). Na ovaj način se termin „nezavisnost“ kao suprotnost „zavisnosti“ od nastavnika ili institucija redefiniše kao „autonomija“ koja uključuje komponentu uzajamne zavisnosti i društvene interakcije<sup>5</sup>. Ideja da se autonomija može postići u učionici promenom odnosa moći na relaciji nastavnik-učenik leži u osnovi projekta koji je u jednoj srednjoj školi u Danskoj sproveda Leni Dam. U knjizi *Autonomija učenika: od teorije do prakse u učionici (Learning autonomy: from theory to classroom practice)*, Damova opisuje svoj rad na negovanju učeničke autonomije primenom tri osnovna principa: aktivno uključivanje učenika u proces donošenja odluka vezanih za organizaciju nastave, organizaciju nastavne sredine sa ciljem omogućavanja rada u grupi

---

<sup>4</sup> Prema Self Psihologiji Hajnca Kohuta (Vukosavljević 1996).

<sup>5</sup> U zavisnosti od teorijske struje kojoj pripadaju, izvestan broj autora u svojim radovima upotrebljava termine „autonomija“ i „nezavisnost“ kao sinonime koji podrazumevaju „međuzavisnost“; jedan deo ih posmatra kao sinonime koji podrazumevaju potpunu nezavisnost učenika od bilo kakvog institucionalnog upliva; dok neki izbegavaju upotrebu termina „nezavisnost“ upravo zbog eventualnog isključivanja mogućnosti međusobne zavisnosti.



i uključivanje učenika u redovno ocenjivanje napretka – što sopstvenog, što globalnog napretka grupe ili odeljenja. Na ovaj način Damova je postigla stvaranje takozvanog „ispravnog ciklusa“ (*virtuous cycle*) u kom „svest o tome KAKO se uči potpomaže i utiče na ONO ŠTO se uči i daje bolji uvid u to KAKO se uči“ (Dam 1995: 2 u Little 1996: 3). Uspeh danskog eksperimenta imao je dalekosežne posledice na proučavanje autonomije učenika. Osim što je prebacio fokus sa individualnog učenja van obrazovnih institucija na postizanje autonomije u učionici, probio je i uzrasni „stakleni pod“ pokazavši da je autonomija moguća i kod mlađih učenika i otvorio vrata istraživanjima fenomena autonomije u srednjoj i osnovnoj školi, pa čak i u predškolskom uzrastu. Međutim, možda se najznačajniji doprinos eksperimenta Leni Dam odnosi na socijalni aspekt postizanja autonomije u učenju. Njeni učenici su, kroz grupni rad, planirali nastavu, izvodili aktivnosti i sprovodili evaluaciju, čime je stvorena naizgled paradoksalna situacija u kojoj pojedinci kroz međuzavisnost i saradnju sa drugima razvijaju sposobnost za samostalno razmišljanje i autonomiju (Little 1996: 4). Ukoliko se, međutim, ovaj pristup posmatra kroz prizmu socijalnog konstruktivizma Lava Vigotskog (Lev Vygotsky), vidimo kako se društvena i psihološka dimenzija učenja jezika prepliću dajući kao rezultat autonomno učenje i delanje.

#### 2.1.2.1. Socijalni konstruktivizam i teorija aktivne izgradnje znanja

Teorije konstruktivističkog pristupa odlikuje zajednička ideja „da se znanju ne može poučavati već da ono mora biti konstruisano od strane učenika“ (Candy 1991: 252 u Benson 2011b: 38). Iz ovoga sledi da ukoliko svaki pojedinac konstruiše znanje u procesu učenja, što je on aktivnije uključen u taj proces, to će efikasnije konstruisati svoje znanje (Benson 2011b: 39). Iako konstruktivističke ideje datiraju još iz pedesetih godina dvadesetog veka, tek je devedesetih socijalni konstruktivizam Vigotskijanskog opredeljenja našao svoje mesto u teorijama učeničke autonomije i to pre svega kroz radove Dejvida Litla (David Little) (ibid.: 42). Kao ključne ideje ovog vida konstruktivističkog uticaja na razvoj autonomije javljaju se *zona narednog razvoja (ZNR)* i *internalizacija* koji ističu uticaj socijalne komponente usvajanja jezika. Zona narednog razvoja je koncept kojim se Vigotski služi kako bi objasnio način na koji deca usvajaju novi nivo znanja. U skladu sa teorijom socijalnog konstruktivizma ZNR predstavlja razliku između onoga što dete zna i onoga što može da nauči u saradnji sa osobom koja poseduje viši nivo znanja: roditeljem, nastavnikom ili drugim detetom. Vigotski definiše ZNR kao

„razliku između postojećeg nivoa razvoja određenog nezavisnim rešavanjem problema i potencijalnog nivoa razvoja određenog kroz rešavanje problema uz pomoć odrasle osobe ili u saradnji sa sposobnijim vršnjacima“ (Vygotsky 1978: 86 u Little 2004: 20), te je dete u stanju da nauči samo stvari koje se nalaze u okviru njegove ZNR. Kao osnovni element ovog vida konstruisanja znanja postavlja se društvena interakcija između deteta i sposobnijeg „pomagača“ uz čiju pomoć će dete načiniti prelaz sa asistiranog do nezavisnog delanja postepenim preuzimanjem kontrole nad svojim učenjem, tačnije tako što će pomagač postepeno predavati detetu kontrolu, čime će se njihov odnos od izrazito asimetrične interakcije kretati ka simetričnoj. Po rečima Vigotskog: „Ono što [dete] sada ume da uradi u saradnji, sutra će moći da uradi samostalno“ (Vigotski 1977: 257). Komplementaran sa ovim procesom je i proces internalizacije praktičnih radnji na unutrašnji plan, to jest razvoja „unutrašnjeg govora“. Unutrašnji govor kao odlika samousmerenosti prema Vigotskom nastaje prvenstveno kroz socijalnu komponentu kao „društveni ili spoljašnji govor“ – u komunikaciji sa drugima – da bi se postepeno od ovakvog socijalnog govora odvojio „egocentrični govor“ kojim se dete služi kako bi, u razgovoru sa samim sobom, verbalizovalo radnje koje obavlja. Vigotski navodi kako je egocentrični govor „unutrašnji po svojoj psihičkoj funkciji i spoljašnji po svojoj strukturi“ (ibid.: 343). Vremenom, egocentrični govor gubi svoja spoljašnja svojstva i internalizuje se, čime se dolazi do psihološke autonomije. Drugim rečima, „psihološka autonomija proizilazi iz društvene međuzavisnosti“ (Little 2004: 20). Tvrdnje Vigotskog o pravcu dečjeg razvoja koji ne ide, kako su smatrali psiholozi Pjažeove (Piaget) škole, ka postepenoj socijalizaciji već naprotiv, od socijalnog ka postepenoj individualizaciji, imale su dalekosežan uticaj na novija shvatanja postizanja autonomije učenika. Ona se više ne doživljava kao isključivo svojstvo odrasle jedinice koja dela u izolaciji i time postiže nezavisnost, već kao potencijalno svojstvo jedinice na mnogo nižem stepenu ontogenetskog razvoja, ostvareno pre svega kroz njeno socijalno delanje u uzajamnoj međuzavisnosti sa drugima i u okviru pojedinačne zone narednog razvoja. Ovo navodi Litla da postulira četiri tvrdnje o učenju: (1) da se nova znanja i veštine mogu razviti samo na osnovu postojećih mogućnosti i znanja, (2) da je učenje rezultat izvođenja zadatka u saradnji sa drugima, (3) da je autonomija cilj svakog vida učenja – formalnog ili neformalnog i najzad (4) da će u procesu učenja autonomija postignuta na jednom nivou biti odskočna daska za sledeći nivo (ibid.: 20–21).

Iako se autonomija učenika i dalje, donekle, posmatra kao „preuzimanje odgovornosti za sopstveno učenje“, način tumačenja ove definicije promenio se kako bi se prilagodio novim istraživanjima. Preuzimanje odgovornosti više se ne tumači kao potpuno samostalno delovanje učenika van institucije i bez ikakve obuke i podrške, već kao „preuzimanje *sve veće*<sup>6</sup> kontrole učenika nad sopstvenim učenjem“ (Benson 2011a: 16) u socijalnom okruženju učionice, na način koji Bruner (1986) naziva *podupiranjem* ili *modelom građevinske skele (scaffolding)* u kome nastavnik ili medijator sistematski pomaže detetu, podržavajući njegov proces učenja i pružajući pomoć kad i gde je potrebna, da bi u pravom trenutku „skinuo skelu“ i omogućio detetu da samostalno upravlja procesom učenja. Ovakvo tumačenje nužno podrazumeva *postepenost* procesa postizanja autonomije kroz podelu odgovornosti učenika i nastavnika i implicira *obuku* učenika „**reflektivnom pristupu procesu učenja**“ (Vrhovac & Mihaljević Djigunović 2010: 237) to jest razvijanju sposobnosti razmišljanja o onome što se događa pri učenju jezika i **samoevaluaciji** kao procesu vrednovanja sopstvenog rada i dostignuća. Pomenuta *postepena obuka* često podrazumeva ono što je nekada bilo nazivano *strategije učenja*, a danas je deo polja koje nazivamo *samoregulacija u učenju*.

#### 2.1.2.2. Samoregulacija u učenju

Iz prethodnih poglavlja smo videli kako novonastala ekonomsko-politička situacija postavlja nove zahteve pred polje obrazovanja, pre svega u sferi usvajanja stranog jezika koje se i u zvaničnim dokumentima navodi kao jedan od ključnih ciljeva edukacije i sredstvo integrisanja u multikulturalno evropsko društvo. Promoviše se ideja individualnog plurilingvalizma, čime bi se – osim društveno-integrativnih – postigli i ekonomski ciljevi povećanja sopstvene zapošljivosti i omogućila veća pokretljivost radne snage. Kako bi se ovi ciljevi postigli, stručnjaci se okreću iskustvima takozvanih „dobrih učenika“ (*good learners*) očekujući da će analiziranjem strategija učenja koje oni primenjuju moći da naprave smernice za širu upotrebu. Međutim, problem na koji nailaze u ovom poduhvatu predstavlja prvenstveno saznanje da se strategije koje primenjuju uspešni učenici ne mogu svesti na jednu određenu klasu, već da je od presudnog značaja za uspeh ove grupe učenika sposobnost da samostalno biraju i primenjuju odgovarajuće strategije (Chamot & Rubin 1994: 372 u Dörnyei 2005: 163). Ne pomaže ni činjenica da

---

<sup>6</sup> Kurziv autora.

različiti autori nude različite definicije termina *strategije učenja*, te da i najdetaljnije među njima uključuju nedovoljno određene pojmove kao što je „prikladnost“ upotrebe strategije za pojedinca u procesu učenja (Riding & Rayner 2012: 84), kao i nejasna određenja pojmova *strategija*, *taktika* i *veština*. Na ovaj način istraživanja koja su se bavila proučavanjem strategija učenja nailaze na metodološke prepreke, što vodi uvođenju novog koncepta *samoregulacije* (Dörnyei 2005: 190). Iako srodan, pojam samoregulacije proučava *proces* kojima učenici „planiraju, postavljaju ciljeve, organizuju se, prate i evaluiraju svoj napredak u celokupnom procesu usvajanja znanja“ (Zimmerman 1990: 4–5). Efikasna upotreba strategija (kognitivnih, metakognitivnih i motivacionih) samo je jedna od karakteristika samoregulacije, te se može reći da ona predstavlja meta-pojam koncepta strategija učenja.

Osim što se bavi sposobnošću učenika „da izaberu, kombinuju i efektivno koordiniraju kognitivne strategije“ (Boekaerts 1999: 447), samoregulacija se vezuje za ideje postizanja autonomije u učenju tako što kao jedan od osnovnih elementa postavlja „sposobnost učenika da upravlja svojim učenjem“ (ibid.: 449) kroz primenu metakognitivnih strategija. U kombinaciji, ova dva tipa strategija preduslov su samoregulisano učenja. Međutim, da bi uopšte došlo do primene kognitivnih i metakognitivnih strategija, neophodna je motivacija koja služi kao pokretač ovih procesa, ali i energija za njihovu kontinuiranu primenu. Navedeni procesi regulacije javljaju se u četiri faze: planiranja, praćenja, kontrole i evaluacije (Mirkov 2007: 311) u kojima učenici postavljaju željeni cilj, biraju odgovarajuće resurse i strategije za koje veruju da će ih do tog cilja dovesti, neprestano prate i procenjuju proces učenja i sopstveno postignuće na osnovu čega prema potrebi modifikuju neke od prvobitno izabranih strategija. Zimmerman (Zimmerman) navodi cikličnost ovih procesa, takozvani „ciklus kognitivnog fidebeka“ (*self-oriented feedback loop*) u kom se navedene faze neprestano ponavljaju tako što se pod uticajem praćenja napretka revidiraju, adaptiraju ili menjaju načinjeni izbori strategija i ponašanja, što zatim iznova biva praćeno i poređeno sa postavljenim ciljevima (Zimmerman 1990: 5). Monik Boker (Monique Boekaerts) pak smatra da je i ovo objašnjenje pojednostavljivanje, te da jedan ciklus kognitivnog fidebeka nije dovoljan da objasni samoregulaciju, već da su u pitanju višestruki ciklični obrasci koji u međusobnoj interakciji dovode do samoregulacije pri čemu „pozitivni fidebek vodi ka [...] rastu i razvoju, dok negativni pruža informacije o neslaganju između željenih stanja (standarda ili postignuća) i postojećeg stanja“ (Boekaerts & Niemivirta 2000: 446). Praćenje je,

dakle, centralni proces samoregulisanog učenja koji se odigrava u tri faze: „(1) opažanja sopstvenog postignuća; (2) upoređivanja sopstvenog postignuća sa standardom ili ciljem; i (3) reagovanja [...] na opaženu razliku“ (Mirkov 2007: 317). Na ovaj način učenici sa razvijenom sposobnošću samoregulacije uspešno primenjuju kognitivne, metakognitivne i motivacione strategije kako bi organizovali, analizirali i prilagođavali sopstveni proces učenja čime se postiže veći nivo postignuća, ali i veća samostalnost u učenju, a samim tim i sposobnost za uspešno samonavođeno učenje nakon završetka formalnog obrazovanja. Kao što vidimo, samoregulisano učenje, autonomija učenika i doživotno učenje kompatibilne su oblasti koji se često preklapaju i oslanjaju jedna na drugu. Ukoliko bismo želeli da ih postavimo hijerarhijski, u onoj meri u kojoj je moguće porediti ih, došli bismo do zaključka da je koncept doživotnog učenja najširi, te da se i autonomija i samoregulacija mogu smatrati za sredstva kojima se ono postiže, dok je u njihovoj dihotomiji autonomija koncept šireg značenja koji podrazumeva sposobnost samoregulacije. Sva tri pojma imaju za cilj osposobljavanje učenika za samostalno učenje, sva tri se vezuju za konstruktivističko shvatanje učenja kao konstruisanja znanja i oslanjaju se na ideje Vigotskog o socijalnoj međuzavisnosti i u osnovi svakog od njih – barem kada su novije teorije u pitanju – nalazi se verovanje da se učenik može obučiti kako bi ih postigao. Još jedna sličnost između ove tri ideje, koje dominiraju obrazovnom politikom Evrope i sveta poslednjih 50 godina, jeste da se u osnovi svake od njih nalazi sposobnost samoevaluacije učenika, koja se ističe kao krucijalna i nezamenljiva komponenta.

## 2.2. SAMOEVALUACIJA KAO KOMPONENTA AUTONOMIJE I SAMOREGULACIJE

*„Učenici su u stanju da, uz izvesne teškoće, izbegnu efekte loše obuke; međutim, (ukoliko žele da završe školovanje) oni po definiciji nisu u stanju da izbegnu efekte loše evaluacije.“*

D. Boud (1995b: 35)

Procena uspeha ishoda učenja neodvojivi je deo procesa usvajanja znanja, a ocenjivanje kao vidljivi i merljivi rezultat uspeha sastavni je deo svih obrazovnih sistema. Tipovi procene znanja tradicionalno se dele u dve kategorije: sumativni i formativni vid procene. Sumativno ocenjivanje definiše se kao „vrednovanje postignuća na kraju

programske celine ili za klasifikacioni period<sup>7</sup>, najčešće u dijagnostičke svrhe ili radi izdavanja diplome ili svedočanstva (Falchikov 2006: 3). Ovaj vid ocene uglavnom je izražen numeričkom ili slovnom vrednošću i odnosi se na postignuće u odnosu na spoljno zadate kriterijume koji ne moraju neophodno biti transparentni onima čiji se nivo znanja ocenjuje. Cilj ovog vida ocenjivanja je da kvantifikuje, to jest „izmeri“ znanje, podeli ga na nivoe ili kategorije i izvrši akreditaciju na osnovu date podele. Sumativno ocenjivanje ima najdirektniji uticaj na život pojedinaca, koji na osnovu postignutih rezultata mogu ili ne mogu upisati dalje školovanje, dobiti odgovarajući posao ili pak steći pravo boravka ili radnu dozvolu u željenoj državi. Njegov značaj za pojedinca, instituciju i državu izuzetno je veliki, te još od rađanja ideje doživotnog učenja radi pojedinačnog samounapređivanja i povećanja ekonomskog prosperiteta postoje projekti standardizacije kriterijuma ocenjivanja, kao i akreditacija koje izdaju institucije u različitim državama, a u svrhu omogućavanja mobilnosti radno sposobnog stanovništva. Kada je usvajanje jezika u pitanju, Savet Evrope je pokušao da reši problem neusklađenosti kriterijuma izradom *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za strane jezike (ZERO)* koji svrstava jezičko znanje u šest široko definisanih nivoa (A1, A2, B1, B2, C1, C2) i pet veština (pisanje, čitanje, slušanje, govorna produkcija i govorna interakcija). Iako sumativna evaluacija očigledno ima veliki značaj, ona ima svoja ograničenja i mane. Ukoliko je cilj kursa sertifikacija zasnovana na određenom vidu standardizovanog testa, neretko se dešava da su plan i program kursa podređeni tom cilju, te umesto da nastavnici omogućavaju polaznicima aktivnu konstrukciju znanja kroz reflektivni pristup nastavi oni ih, u stvari, pripremaju za polaganje obučavajući ih strategijama rešavanja standardizovanih zadataka – takozvano „predavanje zasnovano na testu“ (*teaching the test*). Osim toga, učenici za procenu sopstvenog znanja u potpunosti zavise od nastavnika ili institucija i često nemaju jasnu sliku kriterijuma na osnovu kojih su ocenjivani. Kako bi se umanjila navedena ograničenja sumativnog ocenjivanja, preporučuje se uporedna i redovna primena formativnog tipa evaluacije.

Formativni vid procene znanja definiše se kao „redovno proveravanje postignuća [...] učenika u toku savladavanja školskog programa, sadrži povratnu informaciju i

---

<sup>7</sup> Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, *Službeni glasnik RS*, br. 67/2013, str. 2.

preporuke za dalje napredovanje“<sup>8</sup>. Ovaj tip evaluacije najčešće se evidentira opisno u internim zabeleškama nastavnika (takozvana *pedagoška dokumentacija*) i sprovodi se kontinuirano tokom celog kursa ili školske godine. Na ovaj način nastavnici vrše kontinuiran pregled napretka i postignuća učenika, ali i evaluacije nastavnog materijala koji koriste, kao i sopstvenih nastavnih metoda. Ovaj vid procene, iako često nazivan „neformalnim“ može imati direktan i neposredan uticaj na mikro-planu učionice: on omogućava nastavniku da identifikuje učenike kojima treba dodatna pomoć u radu, kao i da modifikuje nastavni program ili metodologiju nastave kako bi bolje ispunio potrebe polaznika. Formativna evaluacija je kvalitativna, a ne kvantitativna i usmerena je na proces, a ne na rezultate učenja.

Na ova dva tradicionalna vida evaluacije, od skora se dodaje još jedan, a to je *održiva evaluacija (sustainable assessment)* čiji je direktan cilj promocija doživotnog učenja. Dejvid Baud je, po uzoru na Bruntlandovu definiciju *održivog razvoja* (Bruntland 1987: 41), 2000. godine definisao održivu evaluaciju kao „evaluaciju koja zadovoljava potrebe sadašnjice i priprema učenika da u budućnosti ispuni sopstvene potrebe u učenju“ (Boud 2000: 152). Deset godina kasnije, Haunsel izlaže svoju verziju definicije po kojoj je to onaj vid evaluacije koji „zadovoljava buduće potrebe, a da ne dovodi u pitanje sposobnost učenika da ispune sadašnje potrebe u učenju“ (Hounsell u Cooker 2015: 92). Prema Baudovom shvatanju, formativni i održivi tip evaluacije neraskidivo su povezani, ali dok formativni tip služi unapređenju *trenutnog procesa* učenja, održiva evaluacija ima za cilj da omogući i podrži doživotno učenje, tako što će uključiti učenike u proces evaluacije, pomoći im da razviju sposobnost procene i „osećaj sopstva“ (Breen & Mann 1997: 134 u Cooker 2015: 92) i negovati reflektivni pristup i samoregulaciju (Boud 2000). Iako ne odbacuje sumativni vid ocenjivanja, Baud ističe potrebu za promenama u načinu evaluacije kako bi se nove generacije đaka spremno uhvatile ukoštac sa zahtevima doživotnog učenja. A kao jedan od ključnih načina postizanja ovakvog cilja navodi se samoevaluacija kao proces vrednovanja sopstvenog rada i dostignuća.

---

<sup>8</sup> Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, *Službeni glasnik RS*, br. 67/2013, str. 2.

### 2.2.1. Uključivanje učenika u proces evaluacije

„Ako želimo da otkrijemo istinu o nekom obrazovnom sistemu, treba da proučimo metode evaluacije koje se u okviru njega koriste“, rekao je 1977. Derek Rowntree (Derek Rowntree 1977: 1). Ideja da je, sa tačke gledišta učenika, evaluacija ta koja određuje plan i program, pokazuje značaj takozvanog „skrivenog kurikuluma“ i uticaja neplaniranih varijabli na proces nastave. U želji da zadovolje zahteve svojih nastavnika i kako bi se uklopili u nametnuti sistem vrednosti, učenici će prilagoditi svoje metode i strategije učenja kako bi opstali. Ukoliko im se učini da sistem favorizuje memorisanje i reprodukciju činjenica nauštrb dubinskog razumevanja, oni će razviti strategije koje neguju ovaj vid učenja (Ramsden 1992: 177). Ovo se naziva *koping mehanizam (coping mechanism)* ili *prevladavanje*. To znači da će, suočeni sa ispitnom situacijom, učenici najčešće pokušati da na najkraći mogući način dođu do traženog odgovora, čak i ako to ide na štetu suštinskog razumevanja i usvajanja znanja. Ovo, međutim, ne znači da tradicionalna sumativna evaluacija kao tip merenja i kvantifikovanja znanja nije validna ili da rezultira perpetuacijom loših obrazaca u učenju. Kvantifikovane i poredive ocene imaju višenamensku ulogu: one pre svega služe kao „opipljivi“ dokaz usvojenog znanja svim zainteresovanim stranama u procesu – takozvanim *stejkholderima (stakeholders)* – nastavnicima, roditeljima i samim učenicima. Učenicima ovo često daje motivaciju da istraju u edukativnom procesu i ulože neophodno vreme i napor kako bi se određeno gradivo savladalo. Na makroplanu, institucije obrazovnog sistema zahtevaju određeni tip povratne informacije kako bi utvrdili da li učenici uspevaju da postignu ciljeve propisane zvaničnim planom i programom. Promene zasnovane na ovim rezultatima odraziće se na čitav školski sistem. Najzad, sumativno ocenjivanje je neophodno i u cilju sertifikacije kao jednog od značajnih preduslova konkurentnosti na tržištu rada.

Neophodno je, dakle, ublažiti negativne efekte kategorizacije učenika na osnovu formalnog uspeha i izbeći podređivanje usvajanja znanja „učenju za test“. Ukoliko ostajemo pri tvrdnji da je evaluacija ta koja *de facto* definiše kurikulum iz ugla učenika (Rowntree 1977: 1), onda u njoj leži i odgovor. Kako bi učenici razvili metakognitivnu svest i naučili da regulišu svoj proces učenja, umesto podređivanja oceni, važno je uključiti ih u proces evaluacije; ne samo kao pasivne objekte, već kao aktivne učesnike, što odslikava paradigmatiku promenu od učenja u čijem fokusu se nalazio nastavnik do pristupa koji u centar postavlja učenika, to jest od biheviorističkog modela učenja



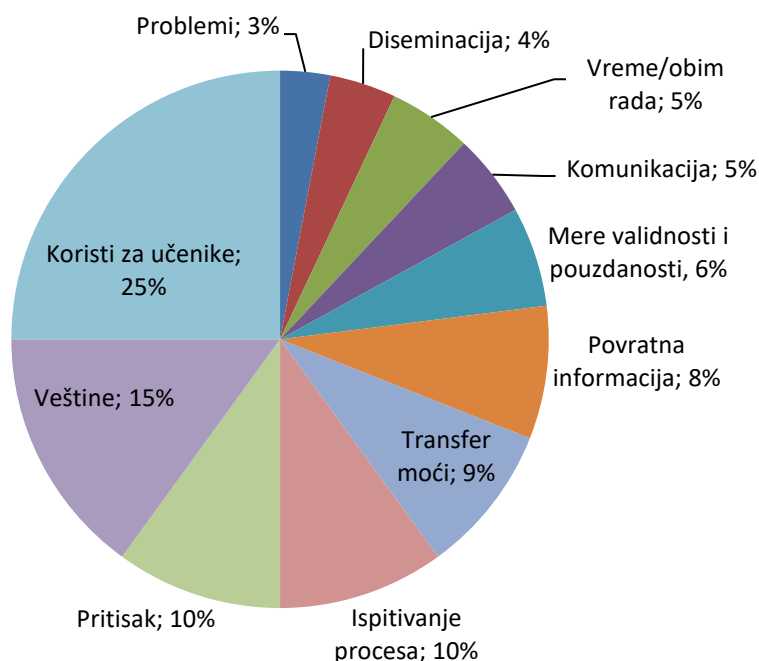
kao prenosa znanja do konstruktivističkog modela transformacije znanja (Kohonen 1992: 81). Promenom tradicionalnih uloga nastavnika kao poznavaoaca i učenika kao pasivnog primaoca znanja promenili su se i odnosi moći u učionici, a samim tim i percepcija evaluacije kao nečega što tradicionalno nastavnik kao osoba od autoriteta vrši nad učenikom kako bi kvantifikovao njegovo znanje u odnosu na postavljenu normu ili standard. Drugim rečima, „u pristupu orijentisanom na učenika [...], neophodno je da učenici budu uključeni u sve procese učenja, uključujući i proces evaluacije“ (Little 2005: 322).

Aktivnim uključivanjem učenika u proces evaluacije učenici razvijaju kritičku samorefleksiju i svest o procesu učenja, čime će biti u stanju da na isti pozitivno utiču i određuju mu tok. U okviru zvaničnog školskog sistema ovakav vid alternativne procene znanja nastavniku može pružiti informacije koje su mu inače nedostupne kada vrši formalno ocenjivanje – kao, na primer, koliko rada i truda je učenik uložio u određeni zadatak (Ross 2006: 2) – dok je sposobnost samoprocene neophodna za vaninstitucionalno učenje, gde se od pojedinca očekuje da konstantno samostalno evaluira proces i rezultate svoga rada. Batler i Li (Butler & Lee 2010: 8) tvrde da uključivanje učenika u proces evaluacije obuhvata sva tri domena samoregulisanog učenja: kognitivni, meta-kognitivni i afektivni, to jest motivacioni. Kroz vršnjačku i samoevaluaciju učenici razvijaju svest o ciljevima učenja, vrše izbor strategija koje će primeniti, kontinuirano prate svoj napredak i uspeh u odnosu na postavljene kriterijume i modifikuju pristup učenju u odnosu na donesene zaključke. Na ovaj način oni stiču osećaj kontrole nad sopstvenim učenjem, što utiče i na povećanje motivacije.

Evaluacija, dakle, može imati dvostruki cilj: može se koristiti za merenje uspeha (sumativni tip evaluacije) ili kao sredstvo za pomoć pri učenju (formativni tip). Liz Hemp-Lajons (Hamp-Lyons 2007: 488) u tom smislu navodi dve suprotstavljene kulture evaluacije: *kulturu učenja* i *kulturu ocenjivanja*. Kultura ocenjivanja neizbežan je deo svakog sistema obrazovanja određen pravnim aktima i kao takva dominantna u okviru školskih institucija. Kultura učenja pak mora se uspostaviti kao deo zvaničnog sistema kroz vidove aktivnog učešća učenika u procesu procene znanja, kako bi se izbeglo pribegavanje „površinskim metodama učenja“ (Ramsden 1992: 63) i razvila sposobnost samoregulacije neophodna za doživotno učenje.

### 2.2.1.1. Tipologija uloge učenika u procesu evaluacije

Trend uključivanja učenika u proces evaluacije javlja se pedesetih godina prošlog veka. Međutim, prema podacima Nensi Falčikov (Falchikov 2006), koja je sprovela detaljnu analizu istraživanja na ovu temu, najveći broj studija koje su se tada bavile ovim pitanjem (čak 67%) imale su za cilj ispitivanja validnosti i pouzdanosti učeničkih evaluacija. U narednim decenijama sve je veći broj istraživanja na ovu temu, ali i teorijskih polazišta koja ih inspirišu. Tokom sedamdesetih godina dvadesetog veka akcenat se stavlja na pozitivan uticaj učeničke evaluacije i počinje se sa preispitivanjem tradicionalnih uloga nastavnika i učenika, da bi devedesetih, prema taksonomiji Nensi Falčikov, a pod uticajem ideja o autonomiji učenika i doživotnom učenju, razlozi za uključivanje učenika u proces evaluacije mogli da se svrstaju u 11 dominantnih kategorija (Slika 1). Jedan broj studija i dalje se bavi pitanjima validnosti i pouzdanosti učeničkih evaluacija, javlja se trend proučavanja uloge povratne informacije i transfera moći kod učeničkih evaluacija, dok se najveći broj istraživanja fokusira na razvoj veština i razumevanje procesa međusobne i samoevaluacije, kao i na načine na koje učenici mogu profitirati od navedenih vidova evaluacije. Početak novog milenijuma, međutim,



**Slika 1.** Razlozi za uključivanje učenika u proces evaluacije: 1990. godine

Izvor: Falchikov, N. (2006). *Improving Assessment through Student Involvement*, London: Taylor and Francis Ltd., str. 110.

označava novo tehnološko doba i dominaciju računara: razvoj učeničke autonomije povezuje se sa centrima za samostalno učenje i specijalizovanim softverom, a testiranje (standardizovano i samoevaluaciono) sve češće se obavlja putem računarske konzole. Ovo podstiče sveži nalet interesovanja za statističko vrednovanje validnosti i pouzdanosti u svetlu novog formata testova. Falčikova predviđa da će nakon izvesnog perioda ovaj trend biti u opadanju, uz javljanje dodatnih uglova proučavanja (ibid.: 111).

Kao što možemo videti iz *Slike 1*, četvrtina ispitivanja vezana za uključivanje učenika u proces evaluacije tokom 90-ih godina bavi se načinima na koje ovaj proces može biti od koristi učenicima. Oni, između ostalih, uključuju razvoj kognitivnih i metakognitivnih kompetencija, povećanje unutrašnje motivacije za učenjem, razvijanje interpersonalnih i socijalnih kompetencija, razvoj ličnosti i poboljšanje učinka (ibid.: 114–116). Posmatrano iz makroperspektive doživotnog učenja, učenici koji ne razviju veštinu samoevaluacije neće biti u stanju da organizuju lično usavršavanje nakon završetka zvaničnog školovanja jer će im nedostajati sposobnost reflektivnog sagledavanja sopstvenog napretka, kao i sposobnost modifikacije strategija, materijala ili postavljenih ciljeva. Iz mikroperspektive učionice pak jasno je da pristup nastavi fokusiran na učenike gubi na značenju ukoliko se učenici izopšte iz jedne toliko značajne komponente kao što je evaluacija (Little 2005: 321). Ne čudi, dakle, činjenica da se ovaj trend odrazio i na kreiranje obrazovnih politika, te da se i u izmenjenom Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije razvoj sposobnosti samovrednovanja nalazi kao jedan od osnovnih ciljeva obrazovanja i vaspitanja, zajedno sa osposobljavanjem za samostalno i doživotno učenje<sup>9</sup>.

Načini na koji se učenici mogu uključiti u proces evaluacije najčešće obuhvataju neku verziju *uzajamne evaluacije učenika (peer assessment)*, kao što su vršnjačko testiranje, vršnjačka evaluacija i pružanje povratne informacije; *evaluacije u saradnji sa nastavnikom (colaborative assessment)* ili *samoevaluacije (self-assessment)*. Od navedena tri tipa, najviše istraživanja odnosi se na uzajamnu evaluaciju učenika. Uloga vršnjaka u procesu usvajanja znanja ističe se pre svega u *teoriji socijalnog učenja Alberta Bandure (Bandura 1963, 1977)*, koja „naglašava ulogu socijalne opservacije u pružanju informacija o zahtevima zadatka i efikasnim strategijama za postizanje uspeha“ (Butler

---

<sup>9</sup> Tačke 2, 6 i 7 člana 4 Predloga izmena i dopuna Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja.

1989: 1350). Bandura navodi kako vršnjaci imaju formativni uticaj na razvoj samoefikasnosti kao uverenja osobe o vlastitim sposobnostima izvršenja nekog zadatka (Bandura 1997: 173), a da je škola „primarno okruženje za razvoj i socijalnu validaciju kognitivnih sposobnosti“ (ibid.: 174) na čemu se zasnivaju principi kooperativnog učenja kao modela interakcije na relaciji učenik-učenik (Antić 2010: 11). Proces učenja, međutim, nije kompletan bez procesa evaluacije znanja, formalne ili neformalne, sumativne ili formativne. Iako je potreba za zvaničnom sertifikacijom kao opipljivim rezultatom uložениh napora i dalje dominantan faktor koji promovise standardizaciju testova i kriterijuma ocenjivanja, život u savremenom društvu uslovljava kontinuirano angažovanje pojedinca na sopstvenom znanju u vidu do- i prekvalifikacije u zavisnosti od uslova na tržištu rada, te više nije dovoljno ograničiti se samo na inicijalnu fazu zvaničnog obrazovanja, već je neophodno ovladati veštinama doživotnog učenja – „doživotno“ se u ovom kontekstu najčešće odnosi na radni, a ne životni vek pojedinca, premda su u eri računarskih tehnologija i ove dve kategorije danas daleko bliže nego što je to ranije bio slučaj. Tradicionalne metode evaluacije ne zadovoljavaju u potpunosti potrebe doživotnog učenja, i pored činjenice da su neki vidovi doživotnog učenja („online“ kursevi, seminari, obuka na radnom mestu, programi za edukaciju odraslih) najčešće praćeni zvaničnom sertifikacijom u odnosu na postavljene standarde. Međutim, brojni tipovi vanformalnog ili neformalnog učenja<sup>10</sup> zahtevaju od pojedinca razvijene sposobnosti samoregulacije kroz procese planiranja, praćenja, kontrole i evaluacije, a bez prisustva nastavnika kao moderatora procesa usvajanja znanja. Upravo zbog toga, neophodno je što ranije uključiti učenike u proces evaluacije kroz kolaborativnu, uzajamnu ili samoevaluaciju, a u idealnom slučaju sva tri tipa. *Teorija socijalnog učenja* može se, dakle, primeniti i na evaluaciju kao jedan od vidova ovladavanja znanjem, čemu u prilog govori i činjenica da se često do procene vlastitog uspeha i sposobnosti dolazi kroz poređenje sa vršnjacima u razredu (Bandura 1997: 234).

U okviru zvaničnih školskih sistema, međutim, najčešći tip evaluacije – formalno kvantifikovano ocenjivanje – svodi učešće učenika na minimum. Oni su telo nad kojim se ocenjivanje vrši i njihovo učešće u procesu ograničava se na pripremu za ocenjivanje. Učenici nemaju uticaj na dizajn zadataka na testovima niti na sastavljanje kriterijuma ocenjivanja. Čak je i formativno ocenjivanje moguće bez direktnog uključivanja učenika

---

<sup>10</sup> Vidi str. 13.

u proces. Bez ikakvog dijaloga sa učenicima, nastavnik može vršiti neformalnu opservaciju rada učenika na času i beležiti svoja zapažanja u odnosu na set kriterijuma u čijem stvaranju učenici nisu imali udela i zatim upotrebiti ta zapažanja kako bi modifikovao organizaciju rada na času. Kao što vidimo iz navedenih primera, učenici često nisu ni svesni načina na koji se evaluacija vrši. Štaviše, sa njihove tačke gledišta, evaluacija se najčešće izjednačava sa ocenjivanjem, što ih navodi da se fokusiraju na postizanje odgovarajućeg uspeha u vidu proseka ocena umesto na usvajanje znanja (Boud & Falchikov 2006: 403). Upoznavanje učenika sa razlozima evaluacije i kriterijumima ocenjivanja od izuzetnog je značaja za postignuće. „Učenici mogu postići željeni cilj učenja samo ukoliko razumeju šta je taj cilj“ tvrde Dejvid Nikol i Debra Mekfarlejn-Dik (Nicole & Macfarlane-Dick 2004: 8). Otud i toliko neslaganja između učeničkih i nastavničkih ocena: Blek i Vilijam u vrlo uticajnom članku *Unutar „crne kutije“*<sup>11</sup> (*Inside the Black Box*) tvrde kako problem u biti ne leži u validnosti i pouzdanosti evaluacije, već u „nedostatku [...] jasne slike ciljeva koje bi učenjem trebalo dostići“ (Black & William 1998b: 7). Aktivno uključivanje učenika u proces evaluacije trebalo bi da pomogne učenicima da „identifikuju standarde/kriterijume koji se primenjuju na njihov rad i da ocene svoj rad u odnosu na te standarde“ (Boud 1986 u Nicole & Macfarlane-Dick 2004: 7), bilo u saradnji sa nastavnikom ili vršnjacima. Bitno je naglasiti, doduše, da ova dva vida interakcije nisu međusobno isključiva, već komplementarna. Tačnije, iako se *kolaborativna evaluacija* postiže u saradnji sa nastavnikom, *vršnjačka* i *samoevaluacija* ne podrazumevaju isključivanje nastavnika iz celog procesa. Ono što se menja je priroda interakcije: u ovom slučaju učenici nisu samo primaoci ocena i komentara, već i sami preuzimaju ulogu ocenjivača i učestvuju u davanju povratne informacije. Nastavnik pak postaje ono što Bruner u teoriji podupiranja naziva *medijator*, sa ciljem da obezbedi neophodnu obuku i pruži podršku ali spreman da se povuče i postepeno prepusti kontrolu učenicima. Prema Heronovim rečima: „U onom trenutku kada različite kombinacije samostalne, vršnjačke i kolaborativne evaluacije zamene jednostrano ocenjivanje od strane nastavnog osoblja, stvoriće se prostor za nastanak jedne potpuno nove edukativne klime“ (Heron 1988: 85 u Boud 1995a: 16).

---

<sup>11</sup> Navodnici autora.

#### 2.2.1.1.1. Kolaborativna evaluacija

*Kolaborativna evaluacija*<sup>12</sup> predstavlja vid procene znanja u kome zajednički učestvuju i nastavnik i učenik. Ukoliko bismo uporedili vidove uključivanja učenika u proces evaluacije znanja sa Brunerovim *modelom građevinske skele*, kolaborativna evaluacija predstavljala bi prvu fazu izgradnje, to jest, ko-konstrukcije znanja: onu u kojoj nastavnik, to jest, medijator postavlja spoljnu potporu u vidu građevinske skele koja podupire čitavu konstrukciju i navodi ga na pravi put pri donošenju odluka. Vremenom, kako učenici razvijaju sve jasniju svest o metodama i kriterijumima evaluacije, skela se polako uklanja, i to tako što se zadatak podupiranja postepeno prebacuje prvo na druge učenike koji preuzimaju ulogu medijatora pri vršnjačkoj evaluaciji, a zatim u potpunosti otklanja pri samoevaluaciji koja vidi učenika kao medijatora sopstvene veštine samoprocenjivanja, dok nastavnik i dalje ostaje prisutan ovoga puta kao inženjer koji nadgleda i organizuje radove na građevini, ali ne insistira da bude uključen u svaku aktivnost na gradilištu. U praksi, kolaborativna evaluacija predstavlja zajednički projekat nastavnika i učenika i prvi korak u razvoju svesti o autonomiji pri ocenjivanju. Učenik može aktivno učestvovati u procesu kolaborativne evaluacije tako što će pregovarati sa nastavnikom oko standarda i kriterijuma za ocenjivanje, učestvovati u izboru materijala koji će se ocenjivati ili razjasniti neke nejasnoće u vezi sa radom koji se ocenjuje u dijalogu sa nastavnikom. Kao alternativnu mogućnost, neki od vidova kolaborativne evaluacije uključuju i situaciju u kojoj učenik samostalno ocenjuje svoj rad u skladu sa zadatim kriterijumima, nakon čega nastavnik poredi ovu procenu sa svojom i daje učeniku povratnu informaciju o tome da li postoji poklapanje, i ukoliko ne, oni zajedničkim radom pokušavaju da otkriju zbog čega.

Iako vidimo da je učenik direktno uključen u proces kolaborativne evaluacije, čak u nekim od slučajeva i u pokušaj samostalne evaluacije u skladu sa postavljenim standardima, ipak je nastavnik taj koji kontroliše čitav proces i donosi konačnu odluku oko ocene. Zbog ovoga se može učiniti da je učešće učenika puka formalnost, naročito ako se uzme u obzir činjenica da se ovaj vid evaluacije najčešće koristi u sumativne svrhe,

---

<sup>12</sup> Ovaj vid evaluacije neki od autora nazivaju i *kooperativnom evaluacijom*. Mi ćemo u ovom radu koristiti isključivo termin *kolaborativna evaluacija*, kako bismo izbegli poređenja sa evaluacijom kao vidom kooperativnog učenja koji podrazumeva saradnju na relaciji učenik-učenik, a bez direktnog učešća nastavnika kao evaluatora.

tačnije rezultira kvantitativnom ocenom koja se unosi u zvaničnu pedagošku dokumentaciju i ostaje u učeničkom dosijeu; međutim, dosledno teoriji podupiranja socijalnog konstruktivizma i već pomenutoj činjenici kako autonomija u učenju (i ocenjivanju) znači *postepeno* preuzimanje *sve veće* kontrole nad sopstvenim učenjem kroz *obuku* reflektivnom pristupu procesu učenja, vidimo da je kolaborativni vid ocenjivanja samo prva faza u procesu podele odgovornosti učenika i nastavnika. Kroz kolaborativnu evaluaciju učenici dobijaju mnogo više nego u tradicionalnim oblicima ocenjivanja: oni se upoznaju sa kriterijumima koji se primenjuju na njihov rad i imaju mogućnost da „isprave nesporazume i dobiju direktan odgovor na nejasnoće“ (Nicole & Macfarlane-Dick 2004: 7). Fidbek koji se dobija u toku ovog procesa može pomoći učenicima da modifikuju svoj budući rad u odnosu na tražene parametre, ali i da ih opremi skupom evaluativnih veština koje će kasnije moći samostalno da primene. Služman i njegove kolege navode tri osnovna razloga za sprovođenje kolaborativne evaluacije: uklanjanje barijere koja postoji na relaciji učenik-nastavnik i izgradnja pozitivnog odnosa između „ocenjivača“ i „ocenjivanog“ (Sluijsmans et al. 1998: 18); pružanje uvida učenicima u sam proces ocenjivanja tako što im pomaže da razumeju šta nastavnik od njih očekuje, kao i podsticanje razvoja veštine samoevaluacije (ibid.). Međutim, u okviru zvaničnog školskog sistema gde su razredi veliki, broj predmetnih časova na nedeljnom nivou ograničen, a plan i program diktiraju tempo nastave nije uvek moguće odvojiti vreme za ovakav vid individualnog dijaloga između nastavnika i učenika. Upravo zbog toga poželjno je kombinovati ovaj vid kolaboracije sa onim gde je do provratne informacije mnogo lakše doći, a to je *uzajamna* ili *vršnjačka evaluacija*.

#### 2.2.1.1.2. Uzajamna/vršnjačka evaluacija

Već smo spomenuli kako je jedan on najčešće ispitivanih vidova uključivanja učenika u proces evaluacije takozvana *vršnjačka evaluacija* (*peer assessment*) koja označava situacije u kojima učenici ocenjuju svoje vršnjake i koja može ali ne mora da bude bazirana na prethodno određenim kriterijumima (zadatim od strane nastavnika ili dogovorenih u okviru grupe), može biti formativna ili sumativna, rezultirati čisto kvalitativnim fidbekom ili kvantitativnom ocenom i može biti sprovedena samostalno ili kao deo procesa koji vodi ka učeničkoj samoevaluaciji (Sluijsmans et al. 1998: 14). Razlozi zbog kojih je poželjno primenjivati ovaj vid evaluacije vezuju se najčešće za socijalne, metakognitivne i motivacione faktore. Autori koji se bave vršnjačkom

evaluacijom navode kako se na ovaj način svi učenici ohrabruju da uzmu aktivno učešće u datim aktivnostima, te dolazi do uspostavljanja takozvane *delatne zajednice (community of practice)* učenika koji kroz međusobnu saradnju potpomažu i podržavaju jedni druge u procesu učenja (Boud & Falchikov 2006: 406). Takođe, ističe se kako se kroz ovakve aktivnosti postiže bolje razumevanje standarda i kriterijuma ocenjivanja, a samim tim i povećanje svesti o tome šta predstavlja „dobar rad“ ili odgovor. Kroz lični angažman na polju evaluacije, učenici imaju osećaj veće kontrole nad procesom učenja, te se samim tim povećava i njihova motivacija. Najzad, na ovaj način nastavnici unose raznolikost u nastavu, te utiču i na interesovanje učenika i njihov aktivan angažman u učenju (Andrade 2010; Andrade & Valtcheva 2008; Harris & Brown 2013; Black and William 1998a; Ross 2006; Sadler 1989; Sluijmans et al. 1998).

Vršnjačka evaluacija i pružanje povratne informacije imaju još jednu značajnu ulogu, a to je približavanje dostupnosti procesa evaluacije; naime, Bandura navodi kako se učenicima ponekad čini kako je nivo veštine koju demonstrira nastavnik nedostižan ideal – verovanje na koje ih navodi razlika u kompetencijama između njih i superiornog modela – što može da rezultira nedostatkom motivacije da se traženo ponašanje replikuje. Ukoliko, međutim, posmatraju vršnjaka koji pokušava da demonstrira istu veštinu, krećući od nivoa koji im je daleko bliži i prolazeći kroz slične procese na putu ka usvajanju kao što bi i oni učinili, njihov nivo samoeфикаsnosti se povećava što podiže i motivaciju za učešće u datoj aktivnosti (Bandura 1997: 234). Na ovaj način, vršnjačka evaluacija služi kao odskočna daska i priprema za aktivnosti samoevaluacije, te nije ni čudo što je većina autora preporučuje kao neizostavnu prelaznu fazu do samostalnog rada na proceni vlastitog postignuća. Komentarišući radove svojih vršnjaka, učenici razvijaju moć objektivnog rasuđivanja koju će vremenom moći da primene i na sopstvenim radovima (Nicole & Macfarlane-Dick 2004: 8).

Međutim, ni ovaj vid evaluacije nije bez svojih mana, što je najuočljivije pri ispitivanju stavova učesnika. Naime, nije redak slučaj da implicitna pedagoška uverenja učesnika u obrazovnom procesu diktiraju odnos prema metodi nastave ili, u ovom slučaju, evaluacije. Ukoliko ključne zainteresovane strane kao što su roditelji ili nastavnici izjednačavaju saradnju u procesu učenja sa varanjem (Boud & Falchikov 2006: 403) ili imaju negativan stav prema kolaborativnom radu jer ga je teško oceniti, njihova



implicitna verovanja (ono što Vilhelm Vunt naziva „folk psihologija<sup>13</sup>“) ogledaće se i u njihovom odnosu prema nastavnoj praksi, to jest „folk pedagogiji“ (Antić 2010: 48–49) i izvršiti uticaj i na učenike koji će prilagoditi svoja verovanja i ponašanja kako bi se uklopili u očekivane modele. Na ovaj način perpetuira se određeni sistem verovanja koji nije u skladu sa naučnom pedagoškom psihologijom, i koji neretko odudara od proklamovanog kurikuluma.

S druge strane, čak i ako nastavnici podržavaju ideju vršnjačke evaluacije, to ne znači da sami učenici neće imati nikakve sumnje u ovaj vid procene znanja. U istraživanju stavova učenika prema vršnjačkoj i samoevaluaciji koje su obavili Haris i Braun (Harris & Brown 2013), ističe se nekoliko spornih stavki, od kojih su najprisutniji problemi *tačnosti, društvenih odnosa i nepoverenja*. Problem *tačnosti* ogleda se, pre svega, u sumnji u sopstvene sposobnosti ocenjivanja drugih (a samim tim i recipročne sposobnosti kolega da njih objektivno ocene). Nedovoljno poznavanje kriterijuma ocenjivanja, ili pak nedovoljan trening utiču na verovanje učenika da evaluativne sposobnosti njih i njihovih drugova nisu na zadovoljavajućem nivou, te da će neminovno rezultirati „iskrivljenim“ ili netačnim sudovima o kvalitetu pregledanog rada. Pitanje *društvenih odnosa* pri evaluaciji, to jest uticaja subjektivnih činilaca na ocenjivanje, pokazalo se kao posebno bitno za učenike, u tolikoj meri da se odražavalo i na njihova uverenja o validnosti vršnjačkih evaluacija. Kit Pond (Keith Pond) i njegove kolege imenovala su četiri vida društveno obojenog ocenjivanja pri proučavanju vršnjačke evaluacije: (1) davanje viših ocena kao posledica kolegijalnih odnosa među učenicima, (2) davanje sličnih ocena članovima iste grupe kao rezultat nedovoljne diferencijacije među učenicima, (3) davanje najviših ocena pojedincima koji dominiraju radom grupe i (4) situacije u kojoj pojedinci profitiraju iz grupnog ocenjivanja iako je njihov doprinos sveden na minimum – indikativno nazvane „parazitsko ocenjivanje“ (prema Sluijmans et al. 1998: 15). I sami učenici koje su Haris i Braun intervjuisali izrazili su bojazan da će interpersonalni odnosi u razredu uticati na ocene njihovih kolega. Oba ova problema pak vuku korene iz pitanja *nepoverenja* koje rezultira iz činjenice da je za većinu učenika (ali i njihovih nastavnika) jedini validan reper za procenjivanje uspeha mišljenje nastavnika, te da samo on može izvršiti „pravu“ evaluaciju, dok „alternativni“ načini evaluacije ne predstavljaju validnu i objektivnu procenu njihovog znanja. Štaviše, učenici često doživljavaju evaluaciju kao

---

<sup>13</sup> Völkerpsychologie (Wundt 1900).

dužnost nastavnika, te im vršnjačka evaluacija deluje kao pokušaj nastavnika da deo svojih obaveza prebaci na njihova pleća zbog nedostatka vremena ili nepoštovanja prema njihovom radu (Harris & Brown 2013: 108). Vidimo, dakle, da nastavnici nisu jedini čija implicitna verovanja utiču na tok nastave. Učenici su takođe opremljeni sopstvenim implicitnim uverenjima i njihova „folk psihologija“ upravlja njihovim ponašanjem u okviru obrazovnog sistema i na posredan način određuje tok njihovog školovanja.

Ukoliko uporedimo navedena implicitna verovanja učenika sa rezultatima istraživanja sprovedenih na polju vršnjačke evaluacije, videćemo da postoji veliki broj studija koje pokazuju kako su ocene koje daju vršnjaci u velikom broju slučajeva i pouzdane – tačnije, slažu se sa procenama drugih učenika ili daju iste rezultate ukoliko ih ponove isti učesnici – i validne, to jest približno odgovaraju ocenama koje je dao nastavnik. Jedna od uticajnijih je meta-analiza Falčikove i Goldfinč<sup>14</sup> (Falchikov & Goldfinch 2000) koja obuhvata 48 kvantitativnih studija vršnjačke evaluacije i iznalazi zadovoljavajuću korelaciju učeničkih evaluacija u odnosu na nastavničku ( $r = ,68$ ). Slične rezultate možemo naći i u Toppingovoj studiji (Topping 1998), prema kojoj 72% istraživanja koja su ušla u njegovu meta-analizu prijavljuje značajnu korelaciju između nastavničkih i vršnjačkih ocena. Međutim, čak i Topping navodi kako i pored „objektivnih dokaza o pouzdanosti“ vršnjačke evaluacije, prihvatanje ovih rezultata od strane učenika (već spomenuto pitanje poverenja, to jest nepoverenja) varira od studije do studije, te je negde visoko, a negde veoma nisko (Topping 1998: 257). No, i pored neujednačenih rezultata kada je u pitanju poverenje učenika, Topping ističe pozitivne efekte vršnjačke evaluacije do kojih je došao analizirajući navedenu 31 studiju. Tu se pre svega navodi direktno uključivanje učenika u proces evaluacije, čime se umanjuje stres pri procesu evaluacije i olakšava prihvatanje negativnih komentara, a zatim i razvoj društvenih i komunikativnih veština kao što su sposobnost timskog rada i veštine pregovaranja i diplomatije (ibid.: 256). Kako smo već spomenuli, Bandura tvrdi kako se dobar deo socijalnog učenja odvija među vršnjacima, te da nam oni služe kao „referentne tačke“ za procenu sopstvene efikasnosti, ali i najveći izvor povratnih informacija, neophodnih za razvoj

---

<sup>14</sup> Svakako, kada su u pitanju meta-analize, moramo oprezno pristupati rezultatima jer one često uključuju heterogene studije različitog metodološkog pristupa, veličine uzorka i metode obrade podataka, u ovom slučaju čak i različitog definisanja pojma vršnjačka evaluacija. Međutim, ovako rezimirani rezultati iz jednog toliko obimnog i heterogenog istraživačkog polja kao što je uzajamna evaluacija učenika, daju nam uvid u dosadašnje istraživačke trendove i smernice za buduća istraživanja.

samoregulativnih sposobnosti. Ukoliko uključimo učenike u proces vršnjačke evaluacije, drastično ćemo povećati količinu i dostupnost povratne informacije (Topping 2010: 65) i omogućiti učenicima da naprave neophodne modifikacije u procesu učenja. Vremenom bi učenici trebalo da internalizuju ovaj vid evaluacije i razviju sposobnost da sami izvrše procenu svog rada i prilagode proces učenja skladno sa time. Na ovaj način, sposobnost nezavisne samoprocene svakog pojedinačnog učenika proističe iz međuzavisnosti u okviru društvene interakcije među vršnjacima u procesu uzajamne evaluacije. Ovaj vid saradnje ne predstavlja „varanje“ već neophodan korak ka autonomiji. Međuzavisnost u uzajamnom vršnjačkom ocenjivanju u skladu je sa navodima Vigotskog o internalizaciji viših kognitivnih funkcija kroz društvenu interakciju, što je posebno tačno u specifičnom okruženju učionice gde su učenici upućeni ili na nastavnika ili jedni na druge i gde se odvija najveća količina kognitivne samovalidacije (Bandura 1997: 174). Kroz vežbu i uzajamnu podršku, učenici bi postepeno razvijali sposobnost autonomne samoevaluacije, koja ne nastaje niti se primenjuje u socijalnom „vakuumu“, ili totalnoj izolaciji. Po navodima Dejvida Litla: „Kao društvenim bićima, naša nezavisnost uvek je u ravnoteži sa zavisnošću, naše osnovno stanje je zapravo stanje međuzavisnosti; totalna otuđenost nije osnovno svojstvo autonomije, već autizma.“ (Little 1990: 81)

Naravno, da bi vršnjačka evaluacija mogla da ostvari pozitivne rezultate i rezultira razvojem samoevaluacije, neophodno je da bude organizovana, modelovana i navođena od strane nastavnika posvećenog ideji učeničke autonomije, uz podršku obrazovnog sistema na svim nivoima. O ovoj sistematskoj podršci razvoju autonomije i učeničke samoregulacije detaljnije ćemo govoriti u narednim poglavljima, dok ćemo sada pažnju posvetiti samoevaluaciji kao poslednjem i najbitnijem vidu uključivanja učenika u evaluativni proces.

#### 2.2.1.1.3. Samoevaluacija

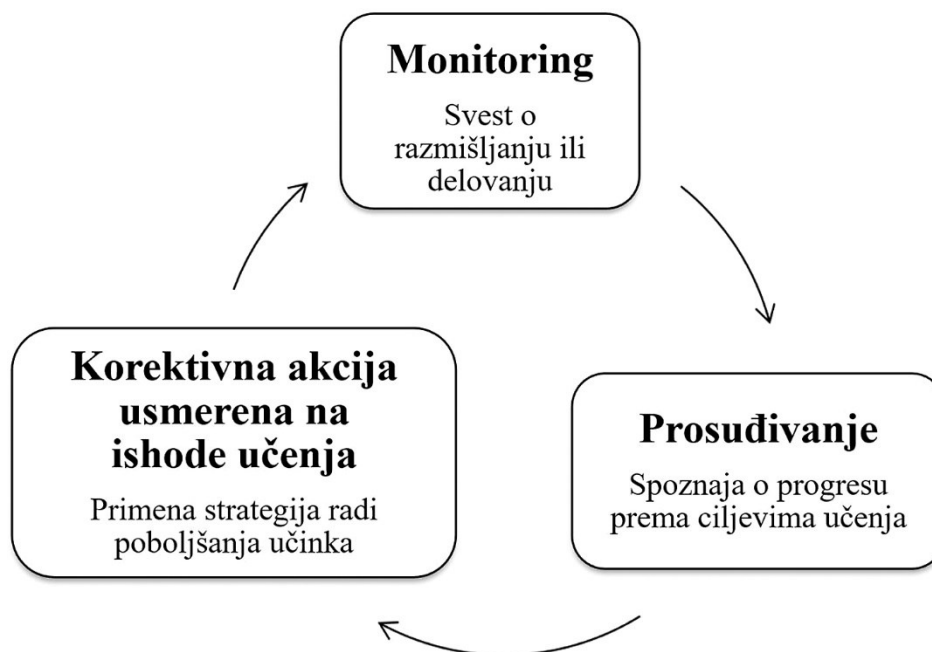
Klenovski (Klenowski 1995: 146) definiše samoevaluaciju kao „ocenu ili sud o 'vrednosti' sopstvenog učinka i identifikaciju sopstvenih prednosti i nedostataka u cilju unapređenja rezultata učenja“. Međutim, jedinstvena definicija još uvek ne postoji, te je u opticaju nekoliko različitih interpretacionih obrazaca, najčešće praćenih terminološkim razlikama. Tako ćemo u literaturi na ovu temu nailaziti na termine *samoevaluacija*, *samoprocena*, *samoocenjivanje*, *samopraćenje*, *samorefleksija* često bez jasnog definisanja navedenog pojma u odnosu na ostale termine u upotrebi, dok jedan deo autora

koristi posebne termine kako bi definisao različite tipove samoevaluacije u odnosu na ulogu koju obavlja u obrazovnom sistemu (formativnu/sumativnu), orijentaciju (na proizvod/na proces) ili fokus (kontekstualizovanu/dekontekstualizovanu). Tako Andrade i Valčeva (Andrade, Valcheva 2008: 13) prave razliku između *samoevaluacije* (self-evaluation) i *samoprocene* (self-assessment), gde prvi termin označava sumativni tip ocenjivanja čiji rezultati formiraju deo konačne ocene učenika, a drugi se odnosi na formativni tip evaluacije bez direktnog uticaja na školsku ocenu. Joko Saito (Saito 2003: 1), s druge strane, razlikuje *učinkovito-orijentisanu* i *razvojno-orijentisanu samoevaluaciju* u zavisnosti od toga da li učenici procenjuju svoju jezičku sposobnost u jednom određenom trenutku (na primer, prilikom upisa u neku školsku instituciju ili početka jezičkog programa), ili postepeno prate svoj napredak kroz niz zadataka tokom čitave školske godine ili jezičkog kursa. U odnosu na fokus aktivnosti za samoevaluaciju, dr Juko Butler i Čijun Li (Butler & Lee 2006: 508) imenuju *kontekstualizovanu samoevaluaciju* (on-task self-assessment) u kojoj učenici procenjuju svoje sposobnosti neposredno nakon završetka aktivnosti na koju se evaluacija odnosi i *dekontekstualizovanu samoevaluaciju* (off-task self-assessment) gde učenici procenjuju svoju opštu jezičku sposobnost, bez posebnog osvrta na određenu aktivnost ili pojedinačnu oblast. U okviru ovog rada, mi ćemo koristiti termin samoevaluacija kako bismo opisali razvojno-orijentisanu formativnu samoprocenu znanja učenika bez direktnog uticaja na formalno ocenjivanje, koja u tom obliku predstavlja ključni element samoregulacije (prema Torrano Motalvo & Gonzalez Torres 2004; Butler & Lee 2010 i Andrade 2010).

Posmatrana u ovom kontekstu, samoevaluacija ima daleko šire značenje od toga da učenici sami ocenjuju sopstveni rad. Ona se najčešće opisuje kao proces u kom učenici aktivno razmišljaju o kvalitetu svog rada ili pokazanog znanja, procenjuju u kojoj meri on ispunjava željene ili zadate kriterijume i modifikuju svoj rad i angažman na osnovu date procene (Andrade 2010: 92). Kao visoko individualizovan vid procene znanja, samoevaluacija je takođe i najsubjektivniji od svih vidova alternativne evaluacije i kao takva može izazvati podozrenje zainteresovanih strana u procesu učenja, naročito ukoliko uzmemo u obzir spomenutu terminološku „rastegljivost“ ovog pojma. Ne čudi zato izjava Rut Dan, koja tvrdi da se „Oblast samoevaluacije [...] često promoviše, ali slabo razume“ (Dann 2002: 73).

Tako se ovaj tip procene znanja jedno vreme posmatrao kao pretnja nastavničkoj evaluaciji dozvoljavanjem učenika da samostalno ocenjuju sopstveni rad, te su se postavljala pitanja njegove pouzdanosti i validnosti. Veliki broj studija upravo se bavio pitanjem doslednosti rezultata samoevaluacija, kao i mere u kojoj se oni poklapaju sa evaluacijom od strane nastavnika, drugih učenika ili u odnosu na standardizovane testove (Ross 2006). Izražena je bojazan nastavnika kako bi podela kontrole nad evaluacijom sa učenicima neumitno dovela do spuštanja opštih standarda čime bi se nagradili oni učenici koji imaju tendenciju da preuveličavaju svoje rezultate (ibid.: 7). Osim toga, postavljano je pitanje reakcije roditelja na ovakav vid ocenjivanja, naročito u kulturama gde nastavnik tradicionalno ima centralnu ulogu. Ukoliko, međutim, prihvatimo kao definiciju samoevaluacije navedeni razvojno-orijentisani formativni tip učeničke samoprocene, problem spuštanja standarda i „nameštanja“ rezultata nestaje, a samoevaluacija se doživljava kao proces bez kojeg je postizanje autonomije učenika, a samim tim i razvoj sposobnosti za doživotno učenje, nemoguće.

Mekmilan i Hern (McMillan & Hearn) opisuju samoevaluaciju kao kontinuiran cikličan proces koji se sastoji od tri osnovne komponente od kojih svaka uslovljava i podstiče sledeću (Slika 2). Učenici, dakle, prvo aktiviraju funkciju *monitoringa*, tako što



**Slika 2.** Ciklus učeničke samoevaluacije

Izvor: McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational HORIZONS*, str. 41

će svesno pratiti sopstveni rad, identifikujući primenjene stilove i strategije učenja; zatim primenjuju funkciju *prosuđivanja* poređenjem svog rada sa zadatim standardima i kriterijumima i procenjivanjem gde se nalaze u odnosu na željeni ishod, da bi, najzad, primenili *korektivnu akciju* i modifikovali bilo svoj pristup radu ili zadate ciljeve kako bi popravili svoje rezultate (McMillan & Hearn 2008: 41– 42). Ciklus se zatim iznova ponavlja, sve dok se ne postigne željeni ishod. Kao što vidimo, ovaj opis u skladu je sa navedenom definicijom samoevaluacije kao procesa formativne procene znanja u kojoj „učenici razmišljaju o kvalitetu svog rada, procenjuju u kojoj meri on odslikava eksplicitno navedene ciljeve ili kriterijume i u skladu sa tom procenom revidiraju svoj način rada“ (Andrade & Bouley 2003 u Andrade 2010: 91).

Ovakav način procene sopstvenog znanja u direktnom je kontrastu sa tradicionalnim vidovima evaluacije i kao takav može predstavljati problem učenicima iz više razloga. Pre svega, razvoj sposobnosti samoevaluacije zavisi od brojnih kognitivnih, metakognitivnih i motivacionih faktora i deo je procesa podizanja metakognitivne svesti učenika, što znači da ne možemo očekivati da učenici automatski budu u stanju da izvode ove aktivnosti, niti da budu motivisani da ih izvedu. Kako navode Blek i Vilijam: „[S]tavljanje naglaska na zahtev da se misli samostalno (a ne samo da se uloži više truda) može biti uznemirujuća mnogima.“ (Black & William 1998b: 9). Osim toga, ukoliko ne razumeju razlog za izvođenje aktivnosti samoevaluacije dok je i dalje nastavnikova sumativna ocena ta koja ulazi u zvaničnu dokumentaciju, učenici neće videti svrhu uključivanja u proces samoprocene. Najzad, ukoliko smatraju da je samo nastavnik merodavan da donese sud o ishodima učenja, mogu se smatrati nedovoljno kvalifikovanim da se upuste u ovaj „eksperiment“. Kao odgovor na ove probleme, Gudrič je ponudio spisak osam elemenata neophodnih kako bi se efikasno sprovela učenička samoevaluacija. To su: (1) svest o vrednosti samoevaluacije, (2) pristup jasno sročnim kriterijumima na osnovu kojih se samoevaluacija vrši, (3) postojanje određenog zadatka ili ponašanja koji se ocenjuje, (4) pristup modelima samoevaluacije, (5) neposredna obuka i pomoć pri izvođenju aktivnosti samoevaluacije, uključujući povratnu informaciju, (6) vežba pri izvođenju aktivnosti samoevaluacije, (7) smernice o tome kada je primereno primenjivati samoevaluaciju i (8) mogućnost izmene i ispravke ocenjivanog zadatka ili ponašanja (Goodrich 1996. u Andrade 2010: 93). Vidimo da je najveći broj ovih elemenata vezan za obuku pri sprovođenju samoevaluacije, što je zadatak namenjen

pre svega nastavniku koji bi trebalo da organizuje, modelira, podupire i nadgleda sprovođenje ovakvih aktivnosti, između ostalog i kroz kolaborativnu evaluaciju; međutim, jedan deo ove obuke trebalo bi da se sprovodi u saradnji sa drugim učenicima u procesu vršnjačke evaluacije te se njihov udeo u pripremi za samoevaluaciju ne sme zanemariti. Bez obzira što se vršnjačka i samoevaluacija razlikuju u odnosu na to da li se ocenjuje svoj ili tuđi rad, oni su ipak suštinski slični po tome što su, za razliku od tradicionalnih metoda evaluacije, u oba slučaja učenici ti koji daju svoju procenu, umesto da budu pasivni primaoci iste (Harris & Brown 2013: 102). Na ovaj način učenici imaju priliku da se upoznaju ne samo sa kriterijumima ocenjivanja, već i ciljevima i ishodom učenja. Bez poznavanja očekivanih ishoda učenja, nije moguće doneti sud o tome da li se – i koliko brzo – napreduje. Ukoliko su tri osnovna elementa učenja svest o tome gde se nalazimo, gde želimo da stignemo i na koji način možemo premostiti jaz između ta dva (Sadler 1989: 121), bez znanja o ciljevima učenja ne možemo ni znati koje strategije i metode da primenimo kako bi smo do njih došli. Ova tvrdnja može se učiniti kontradiktorna sa dugogodišnjom nastavnom praksom gde učenici nisu neophodno bili svesni ciljeva i ishoda učenja, pa su ipak pokazivali dobre rezultate; ključna razlika koju ovde moramo istaći jeste da je u tim slučajevima cilj ka kojem su učenici usmeravali svoje napore bila ocena, te da su negovali ona ponašanja i strategije koje bi im garantovale dobar uspeh, što se ne poklapa neophodno sa usvajanjem znanja. U zavisnosti od pedagoške prakse svojih nastavnika, neki od njihovih napora rezultirali su usvajanjem znanja, dok su drugi kao rezultat imali njegovu reprodukciju. Cilj samoevaluacije je, dakle, da radi na razvoju samoregulacije koja će opremiti učenike kognitivnim i metakognitivnim sposobnostima za samostalno doživotno usvajanje znanja.

### **2.2.2. Samoevaluacija i metakognicija**

Metakognicija, popularno definisana kao „mišljenje o mišljenju“, predstavlja kogniciju višeg reda, koju je 1976. godine Flavel definisao kao „znanje o sopstvenim kognitivnim procesima i proizvodima ili bilo šta sa njima u vezi“ (Flavell 1976: 232). Međutim, metakognicija ne predstavlja samo svest o našim kognitivnim procesima, već uključuje i aktivnu kontrolu, to jest, regulaciju nad njima u svrhu usvajanja znanja. Kako se pojam metakognicije vremenom proširivao, a njegova definicija se prilagođavala novim saznanjima, tako je nastajao sve veći broj metakognitivnih termina kao što su:

metamemorija, metakognitivna svest, izvršne funkcije, heurističke teorije i samoregulirano učenje. U zavisnosti od pristupa, neki od ovih termina se koriste kao sinonimi, dok za druge postoji neslaganje oko mesta u hijerarhiji. Ovo potonje se posebno odnosi na samoregulaciju koju, kako navode Vinman i njegove kolege, u zavisnosti od toga kojoj struji pripadaju, neki istraživači (Brown & DeLoache 1978; Kluwe 1987) smatraju kao deo metakognicije, dok je drugi (kao što su Zimmerman 1995 ili Winne 1996) vide kao nadređeni pojam (Veenman et al. 2006: 4). Za potrebe ovog rada, mi ćemo metakogniciju posmatrati kao komponentu samoregulacije prema definiciji Zimermana i Boker (Boekaerts 1999 i 2000). Čak i u ovoj podređenoj funkciji metakognicija predstavlja daleko više od „mišljenja o mišljenju“, te je Flavel 2000. podelio metakognitivnu teoriju na *metakognitivna znanja (metacognitive knowledge)* i *proces (metacognitive processes)*, tačnije na znanja i veštine, teoriju i praksu, kompetenciju i delanje (Papaleonitou-Louca 2008: 3), što znači da osim kognicija višeg reda, tu spada i sposobnost „svesnog i namernog nadgledanja i regulisanja sopstvenih znanja, procesa i kognitivnih i afektivnih stanja“ (ibid.). Metakognitivne komponente, dakle, uključuju (a) znanja i verovanja o kogniciji (tačnije poznavanje varijabli koje utiču na ishode naših kognitivnih aktivnosti), (b) *monitoring* ili nadgledanje kognicije koji predstavlja svesnu kontrolu nad našim kognitivnim delovanjem: planiranjem ili primenom strategija učenja i (c) regulaciju kognicije koja predstavlja primenu aktivnosti kojima se kontroliše ishod učenja, promena pristupa učenju ili modifikacija metode (Hacker et al. 2009: 3).

Iako ovo deluje kao relativno precizna definicija, nije uvek lako napraviti razliku između kognicije i metakognicije. Kao srodni pojmovi, kognicija i metakognicija su u međusobno zavisnom odnosu: ne možemo se upustiti u metakognitivne aktivnosti nadgledanja i regulacije bez primene kognitivnih aktivnosti planiranja i izbora strategija; ali se isto tako ne možemo baviti izborom strategija bez razmišljanja o tome zbog čega i na koji način će nam promena strategije pomoći da usvojimo znanje. Otud i paradoks primene kognitivnih i metakognitivnih strategija. Prema definicijama Rebeke Oksford (Oxford, 1990) i O'Malija i Šamotove (O'Malley & Chamot 1987) kognitivne strategije (kao što su analiza i sumiranje) jesu one u kojima učenik mentalno ili fizički manipuliše materijalom koji treba usvojiti, dok metakognitivne strategije uključuju izvršne procese planiranja, monitoringa i samoevaluacije (Khezrlou 2012: 52). Zadatak metakognitivnih strategija je da planiraju kognitivne procese i proveravaju da li je postavljeni cilj uspešno



sproveden poređenjem sa unutrašnjim ili spoljnim standardima i kao takve najčešće prethode ili slede kognitivne aktivnosti (Flavell 1979). Njihova regulatorna uloga ogleda se i u tome što neispunjenje kognitivnog cilja služi kao „okidač“ za aktiviranje metakognitivnih procesa koji pokušavaju da isprave situaciju promenom strategije ili modifikacijom zadatka. U ovom cirkularnom procesu kognitivnih i metakognitivnih aktivnosti, nije uvek jednostavno razlučiti kognitivne od metakognitivnih strategija, te je i sam Flavell primetio kako se ista strategija može koristiti i u kognitivne i u metakognitivne svrhe. On navodi primer u kom učenik postavlja sebi pitanja za razumevanje teksta kako bi bolje usvojio navedeno gradivo (kognitivna strategija) ili kako bi procenio svoje razumevanje teksta, to jest uspešno ili neuspešno usvajanje navedenog gradiva (metakognitivna strategija) (Flavell 1979. u Livingston 1997: 4).

Još jedna u nizu nejasnoća u vezi sa razlučivanjem kognitivnih od metakognitivnih procesa odnosi se na pitanje automatizacije procesa. Naime, ukoliko je neki metakognitivni proces čestim ponavljanjem postao automatski i prešao u domen nesvesnih radnji, da li je on i dalje *metakognitivan*? Prema klasičnim teorijama Pjažea i Vigotskog, eksplicitna *svest* o kognitivnim procesima predstavlja osnovnu karakteristiku metakognicije (Papaleonitou-Louca 2008: 5), te veliki broj istraživača zastupa isto mišljenje. Širli Larkin (Shirley Larkin) u knjizi *Metakognicija kod dece (Metacognition in Young Children)* navodi stavove nekih od svojih kolega koji tvrde kako metakognicija „može da uključuje procese koji su „dostupni svesti“ za razliku od potpuno svesnih [procesu]“ (Larkin 2009: 7), ali sama zastupa verovanje kako metakognicija *mora* biti svesno mišljenje o mišljenju, te se kao takvo može uvežbati i naučiti. Predloženi vid instrukcije obuhvata, između ostalog, i upoznavanje učenika sa metakognitivnim vokabularom, što kod mlađih uzrasta označava pojašnjavanje pojmova koji opisuju mentalna stanja (npr. „znam“, „mislím“, „verujem“, „pretpostavljam“ i sl.); zatim, upoznavanje sa kognitivnim procesima i strategijama kroz modelovanje, kao i neizostavnu vežbu na primerima kako bi se učenici iskustveno, a ne samo teorijski, upoznali sa metakognitivnim procesima i strategijama (Livingston 1997: 5). Izvestan broj autora ovu vrstu instrukcije svrstava u kategoriju „učenja kako se uči“, i tvrde da se **„metakognicija ne može izjednačavati sa ’učenjem’ ili ’razvojem’, već [da] ona predstavlja svesnu i namernu regulaciju tog ’učenja’ i ’razvoja’<sup>15</sup>“** (Papaleonitou-Louca 2008: 10). Ove

---

<sup>15</sup> Autorkin bold.

tvrdnje poklapaju se sa idejama socijalnog konstruktivizma Vigotskog, koji tvrdi kako se razvoj viših mentalnih funkcija, u koje spada i metakognicija, odigrava prvo na socijalnom, to jest *interpsihološkom*, planu kroz interakciju sa drugima u zoni narednog razvoja, a tek onda na unutrašnjem, *intrapshološkom*, planu pojedinca<sup>16</sup>. Kada je pak u pitanju *svesna* kontrola nad sopstvenom kognicijom, Vigotski se poziva na verbalizaciju introspekcije kod dece, koja pokazuje kako „dete doživljava svoje kognitivne procese kao značajne“ (Vygotsky 1986. u Papaleonitou-Louca 2008: 11), to jest pokazuje nivo svesti o njima. Prema ovoj teoriji, obe Flavelove komponente metakognicije: metakognitivna znanja i metakognitivni procesi – tačnije svest o kogniciji i svesna kontrola nad istom – neraskidivo su povezane u ontogenetskom razvoju pojedinca, a njihov razvoj odigrava se kroz socijalnu interakciju sa sposobnijim partnerom, da bi se postepeno internalizovao. Metakogniciji se, dakle, da obučiti čime se postiže svesna kontrola nad kognitivnim procesima. Vidimo kako je gledište socijalnog konstruktivizma ostavilo dalekosežne posledice na teoriju obrazovanja, jer ako se deca zaista mogu obučiti da primenjuju metakognitivne strategije, mesto gde bi ova obuka trebalo da se odvija su prvenstveno obrazovne institucije, u kojima bi se učenici, uz pomoć nastavnika i u saradnji sa svojim vršnjacima, upoznali pre svega sa nizom kognitivnih strategija obrade materijala, a zatim i načinima svesnog planiranja, monitoringa i evaluacije. Bez razvoja sposobnosti samoevaluacije, kojom se procenjuje da li je postavljeni cilj ispunjen i u kolikoj meri, nije moguća ni modifikacija metode ili cilja koja bi dovela do uspešnog rezultata. Samoevaluacije je, dakle, jedan od osnovnih procesa metakognicije, te je razvoj samoevaluacije neizostavan u metakognitivnoj obuci. Štaviše, navedena postupnost razvoja sposobnosti samoevaluacije kroz kolaborativnu i vršnjačku evaluaciju komplementarna je sa tvrdnjama Vigotskog o postepenoj internalizaciji viših mentalnih funkcija kroz socijalnu komponentu. Kroz ovako planiranu instrukciju učenici bi trebalo da „povećaju tačnost svojih metakognitivnih procena, ali i poboljšaju samoregulaciju u učenju“ (Serra & Metcalfe 2009: 279).

---

<sup>16</sup> Vidi poglavlje 2.1.2.1.

### 2.2.3. Samoevaluacija i samoregulisano učenje

Razvoj samoregulisanog učenja jedan je od osnovnih obrazovnih ciljeva današnjice. Prema preporuci Evropskog parlamenta i Saveta Evropske unije o ključnim kompetencijama doživotnog učenja<sup>17</sup> *učenje učenja*, to jest, samostalna organizacija i samoobrazovna kompetentnost jedna je od osam centralnih kompetencija kojima bi svaki stanovnik Unije trebalo da raspolaže. Ono je dalje podjeljeno na osnovna znanja, veštine i stavove koji uključuju poznavanje i razumevanje strategija učenja, efikasno upravljanje sopstvenim procesom učenja (organizacija, evaluacija i rešavanje problema), kao i motivaciju i samopouzdanje neophodno za uspešan ishod učenja (European Commission 2007: 8). Drugim rečima, ideal kojem se teži predstavlja sposobnost samoregulacije, to jest „samostalno generisanih misli, osećanja i radnji, sistematski orijentisanih ka ostvarenju sopstvenih ciljeva učenika“ (Zimmerman & Schunk 1989. u Boekaerts 1999: 446).

Kao što smo videli u prethodnim poglavljima, paradigmataska promena u obrazovnim istraživanjima pomerila je fokus sa *rezultata* na *proces* učenja, čime su učenici dobili daleko prominentnije mesto. Od pasivne uloge „primaoca“ postali su aktivni učesnici u „konstruisanju“ znanja kroz ideju da se znanje ne „prenosi“, već se aktivnim angažmanom nadograđuje na prethodna znanja i iskustva. Takođe, ideja o trajnosti procesa učenja i nakon završetka zvaničnog školovanja dovela je do potrebe da učenici samostalno regulišu ovaj proces, preuzimajući kontrolu nad svim delatnostima učenja od izbora spoljnih resursa, preko primene odgovarajućih strategija, do aktivnog i svesnog praćenja i ocenjivanja sopstvenog napretka. Samoregulisani učenici „veruju da je učenje proaktivan proces, samomotivisani su i koriste strategije koje im omogućavaju da ostvare željene akademske rezultate“ (Torrano Montalvo & Gonzalez Torres 2004: 4). Borkovski i Mutukrišna (Borkowski & Muthukrishna 1992. u Borkowski 1996: 396) navode spisak od deset veština ili verovanja koje odlikuju sofisticirane učenike, a koji su u vezi sa samoregulacijom:

1. poznavanje velikog broja strategija učenja,
2. svest o tome kada, gde i zbog čega je bitno upotrebljavati ove strategije,
3. sposobnost odabira i nadgledanja svrsishodne primene strategija, uz refleksiju i planiranje,

---

<sup>17</sup> Aneks predloga od 18. decembra 2006.

4. verovanje u kumulativni rast svesti,
5. vera u brižljivo ulaganje napora,
6. unutrašnja motivisanost i orijentisanost na ciljeve ovladavanja znanjem,
7. odsustvo straha od neuspeha, to jest, shvatanje da je neuspeh neophodan kako bi se došlo do cilja,
8. posedovanje jasne vizije „mogućih self-ova“,
9. posedovanje znanja o brojnim temama i brz pristup tom znanju,
10. postojanje prethodne podrške u navedenim oblastima od strane roditelja, obrazovnog sistema i društva uopšte.

Navedenih deset tačaka pokrivaju čitav spektar modela samoregulacije u zavisnosti od teorijske perspektive, od kojih većina u definiciji pojma navodi neke ili pak sve od nabrojanih komponenti svrstavajući ih u *kognitivne strategije*, *metakognitivne strategije*, *motivaciju*, *strategije upravljanja resursima*, *samoefikasnost*, *orijentaciju na ciljeve* ili *sociokognitivnu komponentu*. Tako jedan broj istraživača smatra kako samoregulisani učenici poseduju sposobnost metakognicije, (samo)motivacije i strateškog pristupa učenju (Zimmerman 1990; Perry & Rahim 2011). Ovakvi učenici poseduju repertoar isprobanih i efikasnih strategija učenja i u stanju su da ih uspešno primene na različite tipove zadataka uz svesno praćenje napretka i eventualnu modifikaciju ponašanja ukoliko se ovim monitoringom pokaže da neka od odabranih strategija ne vodi željenom cilju. Uspešno ostvaren cilj pojačava njihov pozitivan stav i povećava motivaciju za daljim učenjem i ponovnom primenom oprobane metode regulacije (Perry et al. 2008: 97). Na taj način nastaje već spominjani „ciklus kognitivnog fidebeka“ (Zimmermanov *feedback loop*<sup>18</sup>) u kom povratna informacija o uspešnom ili neuspešnom ishodu utiče na prilagođavanje pristupa učenju, na primer, modifikacijom ciljeva ili promenom strategije. Prema Zimmermanu i Mojlanu (Zimmerman & Moylan 2009) ovaj ciklus odvija se u tri samoregulatorne faze: (a) faza pripreme, (b) faza izvršenja zadatka i (c) faza samorefleksije; koje se smenjuju u kontinuiranom ciklusu: faza pripreme pokriva procese analiziranja zadatka kome se pristupa, što uključuje analizu ciljeva i planiranje strategija, kao i izvore samomotivacije i vodi ka fazi izvršenja zadatka pri kojoj učenici vrše plansku kontrolu i samoopservaciju kako bi pratili proces učenja, dok faza samorefleksije uključuje sudove o sopstvenom delanju zasnovane na procesu samoevaluacije i autonomnu

---

<sup>18</sup> Vidi str. 20.

reakciju baziranu na ovim sudovima. Ukoliko su zaključci o sopstvenom delovanju povoljni, posledična reakcija će stvoriti osećaj zadovoljstva i samoeфикаsnosti i uticati na povećanu motivaciju za učenjem. Negativni sudovi mogu dovesti do promena pri fazi planiranja sledećeg zadatka (ili ponovnog izvršenja neuspešnog zadatka), ali mogu dovesti i do smanjenog osećaja samoeфикаsnosti, gubitka samopouzdanja i motivisanosti i povećanoj primeni strategija izbegavanja. U svakom od navedenih slučajeva, rezultati samorefleksije direktno utiču na fazu pripreme narednog zadatka, koja se zatim odražava na izvršenje zadatka i narednu samorefleksiju. Ovaj model samoregulisanog učenja uticao je na postuliranje trofaznog sistema samoregulacije koji podrazumeva faze planiranja, nadgledanja (monitoringa) i evaluacije procesa učenja, sa jednim ili više isprepletanih ciklusa kognitivnog fidebeka<sup>19</sup> čiji izvor mogu biti društveni faktori (nastavnik, roditelji, vršnjaci), okruženje (osobine samog zadatka sa kojim se suočavaju, kontekstualni faktori) ili sami učenici (Zimmerman & Moylan 2009: 300). U svakom od navedenih scenarija, do razvoja samoregulisanog učenja dolazi postepenim prelaskom od spoljno regulisanog (*other-regulated*) do unutrašnje regulisanog (*self-regulated*) kroz presek metakognitivnih i motivacionih strategija. Poseban naglasak se stavlja na prisustvo „značajnih izvora motivacije“ (ibid.: 312) posmatranih kroz nivo samoeфикаsnosti i samoevaluacije, koji zatim utiču na metakognitivni monitoring i na ovaj način povezuju motivaciju, metakogniciju i primenu strategija samoregulacije.

Pintrič, s druge strane, kao osnovne komponente samoregulisanog učenja smatra kognitivne, metakognitivne i strategije upravljanja resursima (Pintrich 1999). *Kognitivne strategije* pokrivaju tehnike površinskog ili dubljeg procesuiranja, kao što su podvlačenje teksta ili ponavljanje gradiva naglas (površinsko procesuiranje) ili parafraziranje materijala, odgovaranje na pitanja u vezi sa gradivom ili pravljenje mape uma (*mind maps*) (metode dubljeg procesuiranja). Neophodno je, zatim, da ovi procesi budu osveščeni i regulisani metodama *metakognitivne kontrole* kroz planiranje, praćenje i regulaciju: učenik planira aktivnost tako što postavlja ciljeve zadatka i bira neophodne kognitivne strategije koje će primenjivati; konstantnim praćenjem toka učenja dolaze do izražaja problemi, to jest, odstupanja od zacrtanog cilja ili postavljenog kriterijuma; ovde na delo

---

<sup>19</sup> Boker i Niemivirta (Boekaerts & Niemivirta 2000), tvrde kako je jedan ciklus kognitivnog fidebeka nedovoljan da bi se objasnio razvoj samoregulisanog učenja, već predlažu postojanje višestrukih ciklusa kognitivnog fidebeka koji zajednički utiču na nastanak samoregulacije.

stupaju strategije regulacije koje modifikuju ponašanje kroz promenu neadekvatne strategije ili čak modifikaciju postavljenog cilja. Kako bi uspešno regulisali svoje ponašanje, učenici koriste *strategije upravljanja resursima* kojima utiču ne samo na organizaciju sopstvenog vremena i napora, već i na svoju okolinu, kao i druge (potencijalne) učesnike u procesu učenja, kao što su roditelji, nastavnici ili njihovi vršnjaci (ibid.: 461–462). Ovde su od posebnog značaja strategije traženja pomoći, koje pomažu učenicima da prilagode uslove učenja sopstvenim ciljevima i potrebama.

Prema Pintriču, proces samoregulisanog učenja odvija se u četiri faze: (a) planiranje, (b) praćenje, (c) kontrola i (d) evaluacija od kojih se svaka sastoji od po četiri oblasti: kognitivne, motivacione/afektivne, bihevioralne i kontekstualne (Torrano Montalvo & Gonzalez Torres 2004: 4). Redosled faza kroz koje, po Pintriču, samoregulisani učenici prolaze izvršavajući određeni zadatak nije neophodno predstavljen linearno (a-b-c-d) već je ovaj proces daleko dinamičniji, te se neke od njih mogu dešavati drugačijim redosledom ili istovremeno, gde jedna komponenta ovog procesa može služiti kao okidač za komponentu u okviru druge oblasti (ibid.: 5). Na ovaj način, vidimo da postoji izvesna sličnost sa već spomenutim višestrukim ciklusima kognitivnog fdbeka koji ne prate zacrtani hijerarhijski redosled, već zavise od samog toka procesa učenja. Zanimljivo je da Pintrič smatra kako samoregulacija nije izričit preduslov izvršenja svih tipova akademskih zadataka, jer neki od njih, u zavisnosti od situacije i prethodnog iskustva, mogu postati manje-više automatizovani. Drugim rečima, ukoliko se zadatak izvršava automatski, on isključuje samoregulaciju. Ovde je jasna paralela sa Vigotskijanskim teorijama metakognicije<sup>20</sup> po kojima je *svest* o kognitivnim procesima preduslov metakognitivne aktivnosti. Ukoliko prihvatimo teorije da je metakognicija sastavni deo samoregulacije kao hijerarhijski nadređenog pojma, sledi da je eksplicitna svest o kognitivnim strategijama u procesu učenja (bilo u fazi planiranja, praćenja, kontrole ili evaluacije) neophodna kako bi to učenje bilo samoregulisano. Samim tim, samoregulisano ponašanje može se naučiti i steći planskom obukom učenika.

Borkovski i Mutukrišna bave se u svom radu upravo sistematskim razvojem samoregulatornih sposobnosti u „stimulativnom društvenom okruženju“ (Borkowski 1996: 396) koje povezuju razvoj kognitivnih i metakognitivnih veština, to jest strategija učenja i svesti o upotrebi ovih strategija, sa razvojem sposobnosti samomotivacije. Prema

---

<sup>20</sup> Vidi str. 41.

njima, može se očekivati da čak i usvajanje jedne jedine strategije učenja može pozitivno uticati na postignuće, jer znanje o strategiji uključuje svest o efikasnosti strategije i situacijama u kojima je prikladno primenjivati je (ibid.: 397). Usvajanjem većeg broja strategija i njihovom primenom u različitim kontekstima učenik razvija ne samo bateriju dostupnih strategija učenja, već i sposobnost selekcije odgovarajuće strategije kroz nadgledanje ili praćenje procesa izvršenja datog zadatka i neophodno adaptiranje u odnosu na rezultate tog procesa. Autori ovde vide početak razvoja samoregulisanog ponašanja uz svesnu modifikaciju primene strategija. Vremenom, uspešni i neuspešni ishodi učenja povezuju se sa pravilnom to jest nepravilnom primenom strategija. Aktivnosti monitoringa i regulacije dobijaju centralni značaj, a rezultujuća primena strategija učenja hrani osećaj samoefikasnosti koji pak u zavisnosti od tipa (visoka ili niska samoefikasnost) utiče na dalje učenje, to jest, buduću primenu strategija i tako u krug. Na ovaj način, obuka strategijama učenja, kao i podsticanje razvoja mehanizma nadgledanja povlači sa sobom i razvoj motivacionih komponenti, koje u interakciji rezultuju razvojem samoregulacije u učenju.

Motivaciona komponenta, tačnije razvoj *intrinzičke (unutrašnje) motivacije* kao interesovanja za aktivnost zbog nje same, često se dovodi u vezu sa orijentacijom na ciljeve. Ovi ciljevi mogu biti dvojaki: ciljevi ovladavanja gradivom (često nazivani i *mastery goals, learning goals* ili *task involvement*) i ciljevi postignuća (*performance goals, ability goals* ili *ego involvement*). Iako ih različiti autori drugačije imenuju, u osnovi ovih podela stoji orijentacija učenika na razvoj sopstvenih sposobnosti radi ovladavanja gradivom i boljeg razumevanja materije (ciljevi ovladavanja) ili orijentacija na demonstraciju kompetencije u odnosu na druge (ciljevi postignuća). Normativne teorije istraživanja orijentacije na ciljeve polazile su od pretpostavke da orijentacija na postignuće rezultuje slabijom unutrašnjom motivacijom<sup>21</sup> jer se svodi na „pokušaj da se bude bolji ili ne deluje lošiji od drugih“ (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash 2002: 638). U novije vreme, međutim, došlo je do revizije teorije ciljeva uvođenjem takozvane *perspektive višestrukih ciljeva* (ibid.), gde se prepoznaje dodatna razlika između dominantnih ciljeva u pristupanju zadatku pri orijentaciji na postignuće: naime, da li učenik pristupa datom zadatku kako bi demonstrirao postignuće ili kako bi izbegao

---

<sup>21</sup> U Rawsthorne & Elliot, 1999; Torrano Montalvo & Gonzalez Torres, 2004; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot & Thrash, 2002.

negativnu procenu sopstvenog postignuća. Ukoliko je učenik orijentisan na ciljeve izbegavanja, njegova osnovna preokupacija je kako da se zaštiti od eventualnog neuspeha i niskog osećaja samoefikasnosti koji ga prati. U tu svrhu, učenici neretko koriste hendikepirajuće strategije kojima prebacuju „krivicu“ zbog neuspeha na spoljne faktore nad kojima nemaju kontrolu. Ovu vrstu orijentacije na ciljeve često prati nedostatak samopouzdanja, sumnja u sopstvene sposobnosti, anksioznost i nizak nivo motivacije (Torrano Montalvo & Gonzalez Torres 2004: 11). Ukoliko je, međutim, učenik orijentisan na demonstraciju postignuća, ovaj vid cilja može pozitivno uticati na motivaciju za učenjem, posebno u kombinaciji sa orijentacijom na cilj ovladavanja gradivom. Štaviše, Dvek (Dweck 1986. u Torrano Montalvo & Gonzalez Torres 2004: 11–12) navodi kako isključiva orijentacija na ciljeve ovladavanja, izolovana od želje za spoljnim postignućem (npr. težnjom za dobrim ocenama ili uspehom u okviru školskog programa) može donekle ugroziti mogućnost akademskog napredovanja i samim tim daljeg usvajanja znanja. Ako pak želji za usvajanjem znanja dodamo orijentaciju na demonstraciju postignuća, dobijamo situaciju u kojoj je učenik intrinzički motivisan željom za samonapredovanjem i proširenjem znanja, ali i vođen željom za akademskim postignućem koja održava nivo motivacije kada aktivnosti nisu dovoljno zanimljive. Kao što vidimo, ciljevi učenja mogu biti višestruki i adaptibilni, gde su u najboljoj situaciji oni učenici koji su u stanju da se, po potrebi, svesno i selektivno „prebacuju“ iz jednog u drugi modus (Harackiewicz et al. 2002: 640) kao rezultat aktivnosti praćenja ishoda učenja.

Monitoring kao svesno praćenje, to jest nadgledanje, procesa učenja jedna je od najvažnijih komponenti samoregulisano učenja. Griffin i njegovi saradnici tvrde da je samo preciznim monitoringom moguće doći do efikasne samoregulacije (Griffin et al. 2013: 20). Sa ovim terminom sreli smo se već u poglavlju o samoevaluaciji, gde smo ga definisali kao svesno praćenje svog rada uz identifikaciju primenjenih stilova i strategija učenja, praćeno *prosudivanjem* ili poređenjem sa postavljenim kriterijumima i standardima i *korektivnom akcijom* u vidu modifikacije pristupa<sup>22</sup>. Evidentno preklapanje procesa samoevaluacije i samoregulacije ne treba da čudi, jer samoevaluacija je jedan od centralnih procesa samoregulisano učenja, bez koje potonje ne bi bilo moguće. Eleonora Papaleonitu-Luka tvrdi da je „[k]ljuč efikasne samoregulacije [...] precizna samoevaluacija onoga što se zna ili ne zna. Učenici mogu sami efikasno usmeravati učenje [...]

---

<sup>22</sup> Vidi str. 38.



samo ukoliko poznaju nivo sopstvenog znanja.“ (Papaleonitou-Louca 2008: 3). Paris i Paris navode kako „[s]amoevaluacija uključuje sva tri domena samoregulisanog učenja: kognitivni, motivacioni i afektivni“ (Paris & Paris 2001: 95). Aktivnosti samoevaluacije okarakterisane su kao *aktivno razmišljanje* o kvalitetu svog rada (Andrade 2010: 92), što podrazumeva osvešćenost koju smo okarakterisali kao jednu od najznačajnijih osobina metakognicije, *poređenje sa standardima* kao uslov samousmerenosti i *modifikaciju pristupa* koja uključuje elemente adaptacije, to jest, onoga što Pintrič naziva *upravljanje resursima*. Upravo zbog toga, uvreženo je verovanje da obuku u samoregulaciji treba obavljati kroz obuku samoevaluacije.

### 2.2.3.1. Razvoj samoregulisanog učenja u nastavnom kontekstu

Ukoliko posmatramo samoreglativnu sposobnost kao neophodan preduslov učeničke autonomije i sposobnosti samousmeravanja sopstvene edukacije – takozvane *samoobrazovne kompetentnosti* (Alibabić 2011), onda je rad na razvoju ove sposobnosti od ključnog značaja za moderne obrazovne sisteme. Naravno, kao i kod razvoja autonomije i doživotnog učenja, postoji više tumačenja o tome na koji način se do nje može doći, uključujući lične, društvene ili kontekstualne faktore. Prema Alibabiću, „[u] tumačenju suštine samoobrazovanja mogu se uočiti dva jednostrana pristupa: prvi naglašava da je samoaktivnost jedina odrednica pojma, a drugi pri tumačenju suštine samoobrazovanja u prvi plan stavljaju socijalni, društveni kontekst u kom egzistiraju i pojedinac i kategorija samoobrazovanja.“ (ibid.: 7). Setimo se da je početna definicija autonomije u učenju podrazumevala jedinku koja samostalno planira, organizuje i procenjuje sopstveni proces učenja metodom pokušaja i pogreške<sup>23</sup>. Sve više, međutim, teorije govore u prilog *usmeravanog samoobrazovanja* (ibid.: 8), to jest integrisanja razvoja samoobrazovne kompetentnosti u institucionalnu nastavu, pre svega u okviru formalnog obrazovanja.

Šunk i Zimmerman (Schunk & Zimmerman 1998) navode kako se učenici mogu naučiti da ovladaju sposobnostima samoregulacije, koje vode poreklo iz socijalnih ili samousmerenih izvora. Za razliku od samousmerenih izvora koji vode poreklo iz same jedinke, socijalni izvori uključuju druge učesnike u procesu edukacije: vršnjake, roditelje ili nastavnike koji na formalne ili neformalne načine utiču na razvoj samoregulacije kod

---

<sup>23</sup> Vidi str. 15.

učenika. Oni posmatraju samoregulaciju kao „usvojenu sposobnost“ (ibid.: 16) koja se može naučiti uz pomoć brojnih didaktičkih strategija. Ove strategije se, u velikom broju slučajeva, mogu razvrstati u sledeće kategorije: (a) direktna obuka u primeni strategija, (b) modelovanje od strane iskusnijeg lica, (c) gradirana vežbanja pri upotrebi strategija – najpre vođena od strane predavača, a zatim samostalna, (d) povratna informacija o efikasnosti strategija, (e) praćenje, to jest, samoopservacija, i sve to uz obezbeđivanje socijalne podrške koju u vidu mehanizma podupiranja (*scaffolding*) pružaju nastavnici i vršnjaci i samorefleksivne prakse, to jest, metakognitivne diskusije, koja obezbeđuje prostor za vežbanje usvojenih strategija i refleksije o procesu učenja, kao i njihove evaluacije (Torrano Montalvo & Gonzalez Torres 2004: 18). Peri i njegove kolege tvrde kako se akademski efikasni oblici samoregulisano učenja mogu razviti pod uslovom da se učenicima omogući da učestvuju u procesu izbora strategija i kriterijuma na osnovu kojih se procenjuje uspeh, vrši samoevaluacija sopstvenog procesa učenja i radi u saradnji sa vršnjacima koji bi predstavljali izvor povratne informacije (Perry et al. 2008: 98).

Za razliku od metakognitivnih teorija koje se neretko pozivaju na Pjažeove teorije o operativnim fazama, teorije samoregulacije imaju korene u Vigotskijanskom pristupu, koji naglašava značaj društvene zajednice za razvoj i napredak pojedinca. Sposobnost razvoja samoregulacije ne nastaje u socijalnom vakuumu, iako se prihvata mogućnost njenog samostalnog nastanka *u okviru* socijalnih struktura kojima učenik pripada: porodice, školskog okruženja, raznovrsnih kulturoloških ili vršnjačkih delatnih zajednica. Boker i Niemivirta čak idu tako daleko da tvrde kako „[u]koliko nisu svesni da su njihovi pokušaji samoregulacije smešteni u širi socijalni kontekst sa promenljivim ličnim i društvenim ciljevima, učenici možda nikada neće naučiti da regulišu sopstveno učenje na optimalan način“ (Boekaerts & Niemivirta 2000: 446). Većina istraživača koji se bave ovom temom vidi uticaj društvene sredine na razvoj sposobnosti samoregulacije u interakciji između učenika i sposobnijeg „pomagača“ u procesu učenja i oslanja se na Brunerovu teoriju *podupiranja* koja podrazumeva postepeno preuzimanje kontrole nad učenjem kroz etapni proces koji egzistira na skali od „potpune zavisnosti“ od nastavnika ili sposobnijeg vršnjaka do „potpune nezavisnosti“ učenika. Ovaj postupni proces odvija se kroz već spomenute faze direktne obuke, modelovanja željenog ponašanja i gradirane vežbe u kojoj učenik dobija sve više samostalnosti i vremenom izgrađuje „unutrašnjeg vodiča koji će obavljati funkciju prvobitnog [pomagača]“ (Larkin 2010: 42). Na ovaj

način se, kroz zonu narednog razvoja, dešava internalizacija procesa regulacije koji se uveliko oslanja na učeničku sposobnost da samostalno oceni sopstveni napredak, to jest, upoređuje ostvarene ishode učenja sa planiranim i vrši modifikacije u zavisnosti od njihove usklađenosti ili neusklađenosti.

Krucijalna uloga za razvoj sposobnosti samoregulacije kod učenika, dakle, jeste uloga nastavnika kao moderatora (*facilitator*) ovog procesa. Njegova dužnost je da omogući nastanak sposobnosti samoregulacije kod učenika pre svega kroz izgradnju povoljnog okruženja, a zatim i pružanja materijalne pomoći u vidu „alatki“ i odgovarajućih tehnika kroz instrukciju i demonstraciju i, najzad, stvaranju situacija u kojima će učenici (prvo navođeno, a zatim sve samostalnije) vežbati i procenjivati novostečene sposobnosti. Veliki broj istraživačkih radova na temu samoregulacije u učenju rezultat je samostalnog angažovanja pojedinačnih nastavnika sa ciljem da omoguće svojim polaznicima veću kontrolu nad procesom učenja. Ovakve intervencije, nažalost, neretko ostaju na nivou eksperimenta, jer dolaze u konflikt sa kulturom date obrazovne institucije (ibid.: 114). Kako bi se izbegla ovakva „fragmentarnost“ u primeni instruiranog razvoja samoregulatornih strategija, neophodna je dugoročna institucionalna podrška kroz razvoj planova i programa koji podržavaju ideju razvoja samoregulisano učenja, pratećih didaktičkih materijala, kao i edukacije nastavnika u sprovođenju ideja samoregulacije u nastavi. Jedino na ovaj način samoregulisano učenje može se sistematski razvijati u okviru obrazovnih ustanova.

Još jedno pitanje koje se postavlja u vezi sa razvojem samoregulisano učenja jeste možemo li i na koji način izmeriti sposobnost samoregulacije kod učenika. U upotrebi je više instrumenata za merenje samoregulacije, u zavisnosti od toga da li se meri *sposobnost* koju učenici poseduju ili *aktivnosti* kroz koje prolaze učenici tokom procesa samoregulacije (Torrano Montalvo & Gonzalez Torres 2004: 12). Najrasprostranjenije su procedure za merenje sposobnosti samoregulacije, pre svega zbog toga što su preciznije strukturirani i samim tim daleko praktičniji za primenu i tumačenje. Ovi instrumenti najčešće se javljaju u obliku upitnika za samoprocenu i traže od ispitanika da procene svoje ponašanje, to jest upotrebu strategija učenja, u različitim uopštenim situacijama, koje se zatim generalizuju u opštu sposobnost samoregulacije. Najpoznatiji od njih, takozvani Upitnik za strategije motivacije i učenja (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ*), razvili su Pintrič i njegove kolege sa Univerziteta u Mičigenu

devedesetih godina prošlog veka, i od tada je najradije upotrebljavan u istraživanjima iz oblasti pedagoške psihologije (Dörnyei 2005: 178). Iako primarno razvijen za rad sa univerzitetskim studentima, od svoga nastanka upotrebljavan je na različitim nivoima obrazovanja i preveden na brojne jezike. Ovaj upitnik fokusira se na opštu sliku sposobnosti i pokriva sve glavne komponente samoregulisanog učenja: kogniciju, metakogniciju, upravljanje resursima i motivaciju, i mada je nerealno reći kako predstavlja *tačnu i preciznu* meru sposobnosti samoregulacije – naročito ukoliko uzmemo u obzir da ni sama oblast samoregulacije još uvek nije *tačno i precizno* definisana – ipak, dugogodišnjom upotrebom i proverama pokazao je „relativno dobar“ nivo validnosti i pouzdanosti, te se smatra najpreciznijim načinom merenja ove sposobnosti (ibid.: 179). Štaviše, sam autor ga je modifikovao i priredio kako bi se koristio i sa učenicima osnovnoškolskog obrazovanja.

### 2.3. ZAKLJUČAK

U ovom poglavlju pozabavili smo se centralnim pojmovima u okviru ovoga rada, njihovim uzajamnim odnosima i teorijskim određenjima. Ideja koja leži u osnovi našeg istraživanja svakako je ideja o doživotnom učenju kao procesu u kom pojedinac samostalno i direktno utiče na proces sopstvenog učenja, sticanja kvalifikacija, pre- i dokvalifikovanja u cilju konkurentnosti na promenljivom i nesigurnom tržištu rada današnjice sve do kraja svog radnog ili životnog veka. Ovakav proces morao bi biti autonoman, ili bar postati autonoman u jednom trenutku, jer doživotno učenje podrazumeva usvajanje znanja i nakon završetka formalnog školovanja, kroz vanformalno i neformalno učenje. Postizanje autonomije, međutim, nije jednostavno i zahteva sistematsku obuku koja bi idealno započela od samog ulaska u školski sistem i kontinuirano trajala do trenutka njegovog napuštanja. Obučavanje bi moralo da obuhvata eksplicitnu i implicitnu instrukciju u strategijama učenja, modelovanje od strane nastavnika i gradiranu vežbu (delom u interakciji sa nastavnikom ili drugim učenicima, delom samostalnu). Kao što smo videli, učenici bi trebalo da nauče da planiraju, organizuju, prate i modifikuju primenu naučenih kognitivnih i metakognitivnih strategija, kao i da razviju unutrašnju motivaciju koja će im služiti kao pokretačka snaga u trenucima kada zadaci nisu dovoljno zanimljivi ili podsticajni. Drugim rečima, učenici moraju da nauče da sami regulišu svoj proces učenja.

Krucijalna komponenta procesa samoregulacije je sposobnost *praćenja* sopstvenog napretka koji se ogleda u tri komponente: opažanje sopstvenog postignuća, upoređivanje sopstvenog postignuća sa ciljem ili zadatim kriterijumom i modifikacija pristupa kao reakcije na eventualno neslaganje između ove dve komponente. Drugim rečima, da bismo razvili samoregulaciju u učenju, neophodno je da razvijemo sposobnost samoevaluacije kao ključnog koncepta samousmerenog učenja.

Sposobnost samoevaluacije najčešće se ne razvija spontano niti preko noći. Ona traži dugotrajnu obuku kojom bi učenici postepeno podizali svest o kvalitetu sopstvenog procesa učenja. Teorija socijalnog konstruktivizma i Bandurina teorija socijalnog učenja postuliraju školu kao primarnu sredinu u kojoj se odigrava razvoj samoevaluativne sposobnosti upravo zbog toga što su učenici tu, po definiciji, upućeni na vršnjake kao socijalnu konstrukciju sa kojom se poredi vlastiti uspeh i dolazi do razvoja svesti o postojanju standarda i kriterijuma. Kroz dijalog sa vršnjacima i predavačem, ova svest bi vremenom trebalo da se internalizuje i podigne na nivo samoosvešćenja. U idealnoj situaciji, obuka samoevaluaciji morala bi biti institucionalizovana kroz čitav obrazovni sistem na svim nivoima obrazovanja i obuhvatati plansku podršku nastavnicima kroz uključivanje u plan i program, izradu namenskih didaktičkih materijala i obaveznu obuku kroz studijske programe i seminare. U našoj zemlji, međutim, ovakva situacija još uvek je daleko od realnosti iako postoje pokušaji donošenja zvanične legislature i rada na pojedinačnim aspektima razvoja učeničke autonomije. U nedostatku prihvaćenih definicija ili sistematizovanog plana, većina projekata na ovu temu ipak najčešće ostaje na nivou pojedinačnih eksperimenata.

U narednom poglavlju, pozabavićemo se istorijatom istraživanja samoevaluacije u nastavi, kao i detaljnijim osvrtom na istraživanja u okviru ove disertacije.

### 3. ISTRAŽIVANJA SAMOEVALUACIJE

U svojoj knjizi o uključivanju učenika u proces evaluacije, Nensi Falčikov postavlja sedam ključnih pitanja na kojima počiva čitav koncept: (1) zašto vršimo evaluaciju? (2) kako je vršimo? (3) šta ocenjujemo? (4) kada vršimo evaluaciju? (5) ko je vrši? (6) koliko smo dobri u tome? i (7) kuda dalje? (Falchikov 2006: 1). U prethodnom poglavlju pokušali smo da ponudimo odgovore na neka od ovih pitanja, dok druga traže specifičan kontekst koji ćemo detaljnije obraditi fokusiranjem na pojedine tipove evaluacije u okviru interesne sfere našeg odabranog polja.

Kao što smo već naveli, evaluacija se najčešće deli na sumativnu, formativnu i održivu, gde izbor načina evaluacije zavisi od razloga zbog kojeg je vršimo. Sumativna evaluacija je kvantitativno vrednovanje uspeha koje se sprovodi u dijagnostičke svrhe ili radi izdavanja zvaničnih dokumenata i sertifikata, dok je formativna evaluacija najčešće kvalitativnog tipa i služi za kontinuiranu proveru napretka u učenju sa ciljem njegovog unapređenja. Održiva evaluacija, kao relativno nov koncept, ima dosta dodirnih tačaka sa formativnim tipom evaluacije od koga se razlikuje usmerenošću na budućnost. Formativna evaluacija, u najužem smislu reči, podrazumeva rad na unapređivanju *trenutnog* procesa učenja, dok se održiva evaluacija projektuje na budući rad i podržava doživotno učenje<sup>24</sup>. U zavisnosti od toga koji tip evaluacije proučavamo, menjaju se i odgovori na preostala pitanja. Naša interesna grupa su istraživanja samoevaluacije, koja se kao kompleksan koncept može podeliti na dva vida: samoevaluacija kao strategija učenja i samoevaluacija kao pedagoška strategija samoregulacije (Panadero & Alonso-Tapia 2013: 554). U prvom, formativnom smislu nastavnici koriste aktivnosti samo-procene u okviru nastavnog procesa, kako bi podigli svest učenika o gradivu i poboljšali usvajanje znanja, dok se u drugoj, održivoj interpretaciji pojma, samoevaluacija posmatra kao razvijanje sposobnosti samostalne regulacije procesa učenja na putu ka autonomiji koju doživotno učenje podrazumeva. Iako su različiti, ova dva vida samoevaluacije trebalo bi posmatrati kao organski povezane, jer se samo sistematskom obukom

---

<sup>24</sup> Pre nego što je Dejvid Baud 2000. godine skovao ovaj termin, sve karakteristike održive evaluacije spadale su u domen formativne evaluacije. Otud se i veliki broj studija koje povezuju evaluaciju i koncept doživotnog učenja može naći pretragom po terminu „formativna evaluacija“.

formativnim strategijama samoprocene može postići tip samosvesti neophodan za razvoj samoregulisanog učenja.

Izbor ciljnog vida evaluacije povlači sa sobom i moguće odgovore na preostalih pet pitanja, od čega je za nas možda najznačajnije ono koje se bavi identitetom osobe koja vrši procenu znanja. Već samim svojim nazivom, samoevaluacija podrazumeva da je to oblik ocenjivanja znanja gde ulogu „ocenjivača“ preuzima sam učenik. Međutim, ni ovde situacija nije toliko jednostavna kao što se naizgled čini, jer, kako smo naveli u prethodnim poglavljima, razvoj sposobnosti samoevaluacije je kompleksan proces koji neretko uključuje prelazne faze kolaborativne evaluacije (asimetrična interakcija na relaciji nastavnik-učenik) i vršnjačke evaluacije (simetrična ili asimetrična interakcija na relaciji učenik-učenik). Ocenjivanje, dakle, mogu zajednički da vrše nastavnik i učenik, sami učenici u parovima ili grupama ili pak učenici samostalno. Proučavanja samoevaluacije koja eksplicitno isključuju bilo kakav tip kolaboracije, mogu se odnositi samo na spontano ili „organski“ razvijenu sposobnost pojedinaca nastalu bez direktne spoljne instrukcije. Valja napomenuti, doduše, da čak i ovakav tip sposobnosti ne nastaje bez uticaja spoljašnjih, socijalnih faktora, već da pojedini učenici samostalno integrišu samoregulativne strategije na osnovu edukativnog konteksta – kroz interakciju i uz pomoć nastavnika, roditelja i vršnjaka. Ova pomoć je možda neplanska i nenamerna, ali je i dalje od krucijalnog značaja za razvoj metakognitivnih procesa. Naš rad se, međutim, bavi razvojem sposobnosti samoevaluacije kao rezultata planirane i namenske instrukcije, te će u tu svrhu odgovor na pitanje „ko vrši evaluaciju“ uključivati sva tri navedena stadijuma, gradirana od spoljno-regulisanog do samoregulisanog.

Kada je pitanje „šta ocenjujemo“, to jest kakvi zadaci su pogodni za učeničku samoevaluaciju, nalazimo da se u literaturi iz ove oblasti nudi raznovrstan izbor. Kada je usvajanje stranog jezika u pitanju, postoje primeri samoevaluacije svih pet jezičkih veština<sup>25</sup> – i receptivnih i produktivnih – i to na najrazličitijim vrstama aktivnosti: od tradicionalnih testova, preko usmenog izlaganja do alternativnih oblika kao što su audio i video snimci, igrovne aktivnosti, učenički portfolio ili dnevnicu učenja. Vidimo, dakle, da se aktivnosti samoevaluacije mogu obavljati i na procesu i na proizvodu učenja (Falchikov 2006: 6), pojedinačno ili timski, što je u skladu sa idejom da će nam ova

---

<sup>25</sup> Dve receptivne jezičke veštine: razumevanje čitanja i razumevanje govora (slušanje) i tri produktivne: pisanje, usmeno izlaganje i usmeno sporazumevanje.

sposobnost, jednom usvojena, omogućiti da nakon završenog školovanja samostalno upravljamo procesom usvajanja i produkcije znanja u bilo kom vidu. Upravo ova raznovrsnost doprinosi takozvanoj „upotrebnoj vrednosti“ samoevaluacije i samoregulacije u stvarnom životu van učionice, gde ćemo se retko susretati sa standardizovanim testovima i nastavničkim komentarima i instrukcijama koji bi nas navodili, organizovali i vrednovali. Ukoliko nam je cilj da postanemo autonomni i aktivni učesnici u procesu doživotnog učenja, onda se sposobnost samoregulacije mora razvijati na svakom planu – sposobnost samoprocene jednog tipa zadatka teško nam u tome može pomoći.

S tim u vezi, postavlja se i pitanje kada vršiti aktivnosti samoevaluacije. U zavisnosti od toga kako definišemo termin „samoevaluacija“, razlikuje se i učestalost njene primene. Dijagnostička ili učinkovito-orijentisana samoevaluacija<sup>26</sup> fokusira se na proizvod učenja, to jest, procenu sposobnosti u određenom trenutku i najčešće se vrši na početku ili kraju studijskog programa ili kursa i može biti formativna ili sumativna. Razvojno-orijentisana samoevaluacija ima za svrhu nadgledanje procesa učenja i kao takva obavlja se u redovnim intervalima tokom trajanja programa, najčešće po završetku svake oblasti ili modula i može biti kontekstualizovana, to jest vršiti se neposredno nakon izvršenja zadatka ili aktivnosti na koju se odnosi, ili dekontekstualizovana, to jest predstavljati opštu procenu sposobnosti, bez obzira na tip aktivnosti<sup>27</sup>. U ovom radu, mi ćemo se fokusirati na razvojno-orijentisani kontekstualizovani tip samoevaluacije kao vrstu aktivnosti najoptimalniju za razvoj samoregulatorne sposobni, mada ćemo napraviti osvrt i na značaj i validnost dijagnostičkog samoprocenjivanja.

Validnost samoprocene u direktnoj je vezi sa pitanjem „koliko smo dobri u evaluiranju?“ i predstavlja verovatno najistraživaniji aspekt bilo kog vida formativne i sumativne samoevaluacije. Validnost i pouzdanost svakog testa uzimaju se kao najčešći pokazatelji njegove kakvoće i pokazuju nam da li test meri ono što bismo želeli da meri i da li to meri konzistentno. Kada je u pitanju samoevaluacija, to znači da li se učeničke procene poklapaju sa procenom nastavnika ili rezultatima standardizovanih testova, kao i da li će se učenici sličnih sposobnosti oceniti na sličan način i da li će isti učenici u izvesnom vremenskom razmaku napraviti istu ili sličnu procenu određenog zadatka ili aktivnosti. Kako je samoevaluacija s početka bila posmatrana kao samoocenjivanje, to

---

<sup>26</sup> Vidi str. 36.

<sup>27</sup> Ibid.



jest, samostalno kvantitativno ocenjivanje sopstvenih radova od strane učenika, te je postojao strah od „napumpavanja“ ocena i učeničkih kalkulacija, ne čudi što je najveći broj studija do osamdesetih godina bio posvećen istraživanju pouzdanosti i validnosti vršnjačke i samoevaluacije<sup>28</sup>. Čak i danas, kada se ovi vidovi alternativne evaluacije posmatraju pre svega kao formativni i razvojno-orijentisani, interes za merenja validnosti i pouzdanosti ne jenjava, s jedne strane zato što se odnose na tip rezultata koje je najlakše kvantifikovati i porediti, dok s druge strane pokazuju ozbiljnost pristupa istraživača koji teže tome da instrument koji koriste (upitnik, skripta, rubrika, ček-lista) bude dobro kalibrisan i služi svrsi za koju je napravljen. Osim validnosti i pouzdanosti, pitanje kvaliteta evaluacije povlači i dijalog o pristrasnosti, varanju i kvalitetu standarda na osnovu kojih se procena vrši (Falčikov 2006: 28). Ovakva vrednovanja su kvalitativnog tipa i do njih se dolazi kroz ispitivanja stavova nastavnika i učenika uključenih u proces evaluacije, te ćemo ih i mi posmatrati na taj način.

Najzad, poslednje pitanje odnosi se na planiranje narednog koraka, kao i potencijalne smernice za buduća istraživanja, a pokušaj da odgovorimo na njega ostavićemo za poslednja poglavlja u kojima ćemo napraviti sintezu svih navedenih pitanja kroz prizmu istraživačke postavke ovog rada. Međutim, pre nego što pređemo na specifičnosti našeg eksperimenta, napravićemo kratak pregled najznačajnijih istraživanja u domenu vršnjačke evaluacije i samoevaluacije, koji će nam poslužiti kao teorijska i implementaciona osnova.

### 3.1. ISTRAŽIVANJA FORMATIVNE EVALUACIJE

Najranija istraživanja uzajamne učeničke evaluacije i samoevaluacije datiraju iz pedesetih godina prošlog veka i odnose se mahom na merenja validnosti i pouzdanosti ovog tipa ocenjivanja. Kako su procesi vršnjačke i samoevaluacije dobijali na značaju zbog svoje uloge u razvoju učeničke autonomije, sposobnosti samoregulacije i doživotnog učenja, tako je i broj studija počeo da se povećava, a razlozi za njihovo izvođenje i teorijski pristupi na kojima su zasnovani postajali su sve brojniji i raznorodniji. Kao rezultat, pretraga prema ključnim rečima daje nam veliki broj najrazličitijih studija, koje se razlikuju prema teorijskom i metodološkom pristupu (istraživači Pjažeove ili

---

<sup>28</sup> Na osnovu istraživanja formativne evaluacije Nensi Falčikov (Falčikov 2006).

Vigotskijanske škole; iz ugla psihologije ili metodike nastave; studije slučaja, kvazi-eksperimentalne i eksperimentalne studije, kvalitativnog, kvantitativnog ili mešanog tipa); uzorku ispitanika (deca školskog uzrasta, studenti, odrasli); nivou veštine ispitanika (početnici, samostalni korisnici, eksperti); predmetu, to jest, naučnoj disciplini u okviru koje se istraživanje vrši (prirodne nauke, društvene nauke, usvajanje stranog jezika); ciljevima istraživanja; tipovima aktivnosti i brojnim drugim karakteristikama. Ne pomaže ni nedostatak konsenzusa oko definisanja pojma samoevaluacije, kao ni postojeća terminološka raznovrsnost, gde pojedini autori u sinonimnom značenju upotrebljavaju izraze koje drugi autori izričito navode kao različite<sup>29</sup>. Nije retka ni situacija da autor uopšte ne razjasni terminološke odrednice koje koristi u tekstu. Po rečima Kita Toppinga: „Raznovrsna nomenklatura<sup>30</sup> koju prisvajaju različiti autori u literaturi iz ove oblasti, može izazvati zabunu i neophodno je pažljivo je proučiti.“ (Topping 1998: 250). Kao što vidimo, istraživanja samoevaluacije su brojna, ali fragmentarna i nije jednostavno navigirati svim pravcima u kojima se kreću. Iz tog razloga, okrenućemo se preglednim naučnim radovima i meta-analitičkim istraživanjima kao svojevrsnoj sintezi istraživačkog delovanja na ovom polju i pokušati da sumiramo najznačajnije zaključke.

Pre nego što počnemo, neophodno je napraviti nekoliko bitnih napomena. (1) Naš osvrt će obuhvatiti istraživanja na polju sva tri spomenuta vida uključivanja učenika u proces evaluacije – kolaborativne, vršnjačke i samoevaluacije – iz dva razloga: prvo, ova tri pojma često su u istraživanjima povezana pod zajedničkim imeniteljem formativne evaluacije (a u novije vreme i održive evaluacije), a drugo, zato što ih, kao što smo već napomenuli, u okviru našeg istraživanja posmatramo kao tri uzastopne i neraskidivo povezane faze na putu ka razvoju samoregulacije. (2) Osim toga, izabrane analize nisu samo ograničene na studije koje se bave usvajanjem stranog jezika, već i predmetima iz drugih disciplina. Razlog za ovako široku perspektivu leži u tome što su se pri izboru studija koje će ući u njihovu analizu autori prvenstveno vodili pretragom po ključnom

---

<sup>29</sup> Najčešće je sinonimno upotrebljavanje izraza *self-assessment* i *self-evaluation* koje jedan broj autora koristi kako bi opisao dva različita procesa: formativnu samoevaluaciju u svrhu razvoja autonomije i samoregulacije koja ne utiče na zvaničnu ocenu i sumativno samoocenjivanje koje ulazi u zvaničan prosek ocena.

<sup>30</sup> Kao primer ove terminološke šarolikosti možemo navesti Toppingovu studiju o istraživanjima vršnjačke evaluacije, koju je sproveo po ključnim rečima: *peer assessment*, *peer marking*, *peer correction*, *peer feedback*, *peer review* i *peer appraisal*, a koje su se sve odnosile na neki od oblika vršnjačke evaluacije. Na sličnu situaciju nailazimo i kod istraživanja samoevaluacije.

pojmu, a zatim sužavali fokus na svoju interesnu sferu koja je najčešće definisana uzrastom ispitanika (najveći broj studija proučava formativnu evaluaciju na nivou srednje škole ili univerziteta) ili metodološkim pristupom (dominira pregled kvantitativnih studija koje se bave ispitivanjem validnosti i pouzdanosti ovog vida procene znanja). Kako nam ovakva paralelna istraživanja mogu dati dragocen uvid u mogućnost transfera metakognitivnih strategija između različitih disciplina, to ćemo ih mi posmatrati kao smernice za buduća istraživanja. (3) Najzad, iako se naš rad bavi samoevaluacijom kao uslovom za razvoj učeničke autonomije kroz samoregulisano učenje na nivou osnovne škole, istraživanja na ovom uzrasnom nivou ima srazmerno manje od onih koja proučavaju starije ispitanike, te su i ove studije najčešće uključene u zbirne meta-analitičke radove koji se fokusiraju na proveru validnosti i pouzdanosti nezavisno od uzrasnog nivoa, ili pak porede rezultate na mlađim i starijim uzrastima i manjim i većim nivoom jezičke ili druge sposobnosti.

Već je bilo reči o tome kako meta-analitičke studije, u cilju veće objektivnosti, preferiraju kvantitativna istraživanja. Rezultati kvalitativnih istraživanja podložni su različitim interpretacijama i mogu odslikavati pristrasnost istraživača koji, u želji da postigne željeni efekat, može pojednostaviti ili uopštiti nalaze ili čak u potpunosti zanemariti neželjene ishode (Falchikov & Goldfinch 2000: 290). Kvantitativna meta-analiza „omogućava da se rezultati iz različitih studija kombinuju na taj način što će pojedinačna istraživanja postati početne vrednosti u većoj populaciji studija“ (ibid.). Ovakva sinteza bazira se jasnim matematičkim i statističkim pravilima i kao takva ne bi trebalo da podleže uticaju istraživačke pristrasnosti. Tome doprinosi i činjenica da su svi postupci u meta-analitičkom istraživanju jasno predstavljeni i transparentni, te su zaključci i rezultati dostupni javnosti za proveru i analizu (Ilić 2009: 30).

Naravno, i meta-analize nisu bez svojih ograničenja. Tu se pre svega spominje kombinovanje heterogenih studija – problem popularno nazvan *oranges and apples*, ili *babe i žabe* (ibid.). Studije koje se porede na ovaj način često su različitog tipa ili različite veličine uzorka. Osim toga, sama meta-analiza ne rešava u potpunosti problem pristrasnosti, jer se najčešće bavi samo već objavljenim studijama, dok studije sa negativnim ili zanemarljivim rezultatima često ostaju neobjavljene, tako da postoji pitanje „realne vrednosti veličine učinka“ (ibid.). Takođe, postavlja se i pitanje kvaliteta izabranih studija, te se u naučnoj zajednici vodi rasprava oko toga da li bi meta-analize

trebalo da uključuju samo metodološki dobro dizajnirana istraživanja ili bi trebalo obuhvatiti sva, bezrezervno, u cilju isključivanja varijable predrasuda. Neki od ovih problema mogu se zaobići u fazi pretraživanja, uključivanjem korpusa neobjavljenih radova i konferencijskih zbornika (Falchikov & Goldfinch 2000: 290) i postavljanjem visokih kriterijuma za izbor studija koje će se uvrstiti u analizu. Međutim, način kompilacije meta-analiza razlikuje se od autora do autora i nije uvek precizno definisan u samom radu.

Pregledni radovi, s druge strane, predstavljaju prikaz literature iz određene oblasti uz analizu rezultata, sumiranje najvažnijih zaključaka i zacrtavanje oblasti za buduća istraživanja. Iako mogu uključivati i kvalitativna i kvantitativna istraživanja, sami su interpretativnog tipa, te im nedostaje statistička pouzdanost meta-analitičkog pristupa. Ipak, u nedostatku preciznijeg i objektivnijeg sredstva, prihvat ćemo meta-analize i pregledne radove kao validan način sinteze istraživanja iz oblasti vršnjačke i samoevaluacije, obuhvaćene ovde pod zbirnim nazivom formativna evaluacija.

### **3.1.1. Pregled istraživanja formativne evaluacije**

Jedan od najuticajnijih radova na temu formativne evaluacije svakako je rad Bleka i Vilijama *Evaluacija i školsko učenje (Assessment and Classroom Learning)* iz 1998. koji analizira 250 različitih publikacija iz perioda od 1988. do 1998. Iako se ne bavi isključivo vršnjačkom i samoevaluacijom, istraživačka pitanja koja autori postavljaju i zaključci do kojih dolaze odnose se na neke od osnovnih aspekata našeg istraživanja i opravdavaju da ih uvrstimo u ovaj osvrt na literaturu. Analizom navedenih radova, autori su pokušali da odgovore na pitanje da li poboljšanje formativne evaluacije podiže opšti standard obrazovanja i ako je tako, koji je najbolji način da se to učini. Meta-analizom studija izvedenih na populaciji starosne dobi od petogodišnjaka do univerzitetskih studenata iz različitih zemalja i po različitim naučnim disciplinama, došli su do veličine efekta koja je varirala od 0,4 do 0,7, koju su okarakterisali kao veću od uobičajene za intervencije na polju obrazovanja (Black & William 1998b: 141). Rezultati njihove analize pokazuju da pažnja posvećena radu na formativnoj evaluaciji može pozitivno da utiče na ishode učenja, iako „ne postoje garancije da će se to dogoditi bez obzira na kontekst i specifičan pristup koji odaberemo“ (Black & William 1998a: 17). Napominju, doduše, kako u svom istraživanju nisu naišli ni na jedan primer negativne prakse:

poboljšanje kvaliteta formativne evaluacije nije ni u jednom od slučajeva rezultovao negativnim efektom na učenje. Oni zaključuju kako je osnovni problem u tome što nastavnici ne razumeju u potpunosti značaj formativne evaluacije koja zahteva preispitivanje odnosa uloga učenika i nastavnika u obrazovnom procesu, a samim tim i sopstvene edukativne prakse (ibid.: 20). Iako se veliki deo rada odnosi na ulogu povratne informacije<sup>31</sup> u formativnom evaluiranju, autori navode kako učenici koji slepo prihvataju nastavnikovu procenu i slede njegove instrukcije, a ne razumeju – ili ne pokušavaju da razumeju – razloge iza tih procena, neće optimalno iskoristiti dobijenu povratnu informaciju, što će uticati na njihovo učenje. Rešenje nalaze u obuci učenika sposobnosti samoevaluiranja i tvrde kako „učenička samoevaluacija ne predstavlja zanimljivu alternativu ili luksuz; već [...] krucijalnu [komponentu formativne evaluacije]“ (ibid.: 54–55), jer se na ovaj način učenici mogu obučiti da svesno upravljaju sopstvenim procesom učenja.

Nensi Falčikov i Dejvid Baud bave se upravo ovim aspektom samoevaluacije, tačnije, pokušajima da se sposobnost samoevaluacije planski razvija kod učenika i navode dva primarna razloga koja stoje iza njih: pre svega, tu je želja za razvijanjem autonomije i samostalne regulacije učenika, koja može biti kombinovana sa manje altruističkim motivom da se u situaciji kada su razredi sve veći, a količina gradiva sve obimnija, smanji pritisak na nastavnika tako što će se deo odgovornosti prebaciti na učenike, da bi nastavnik vremenom od jedinog relevantnog evaluatora postao organizator i moderator aktivnosti evaluacije (Falchikov & Boud 1989: 530). U iscrpnom meta-analitičkom ispitivanju 57 studija kvantitativnog tipa, izvedenih na populaciji univerzitetskog uzrasta u periodu od 1932. do 1988, fokus je bio na stepenu podudaranja učeničkih samoevaluacija i nastavničkih ocena i njihovom odnosu u zavisnosti od uspeha učenika, njihovog uzrasta i nivoa znanja, kao i svrhe u koju se samoevaluativne aktivnosti obavljaju. Rezultati do kojih su došli pokazuju kako se učeničke samoprocene uglavnom slažu sa nastavničkim, dok odstupanja zavise od uspeha i nivoa znanja: uspešniji učenici pokazali su se kao realistični ili strogi ocenjivači: njihove procene se ili poklapaju sa nastavničkim ili su niže od njih; dok lošiji učenici imaju tendenciju precenjivanja sopstvenih sposobnosti. Takođe, učenici na višim godinama prave realnije samoprocene

---

<sup>31</sup> Prema Sedleru, ova povratna informacija sastoji se od *željenog cilja, procene trenutne situacije i načina na koji će se prebroditi jaz između ova dva elementa* (Sadler 1989: 121).

od onih na nižim nivoima, uz moguću tendenciju potcenjivanja svog uspeha. Stroži kriterijumi, dakle, idu ruku pod ruku sa akademskim uspehom. U situacijama, međutim, kada je samoevaluacija sumativnog tipa, to jest, kada njeni rezultati ulaze u konačnu ocenu učenika, dolazi do povećane verovatnoće precenjivanja. Autori navode, doduše, neka od ograničenja ove meta-analize, koja se pre svega odnose na metodološke slabosti studija koje su proučavali, kao i raznovrsnosti korišćenih skala za samoprocenu i ocenjivanje. Poseban problem predstavlja i to što je pri analizi nastavnikova ocena uzimana kao nezavisna varijabla u odnosu na koju se procenjuje tačnost učeničke samoevaluacije, iako postoje brojni dokazi o nepouzdanosti nastavničke procene – što između različitih ocenjivača, što kod jednog istog ocenjivača u pri ponovljenom ocenjivanju (ibid.: 536). Osim toga, nastavnik može oceniti samo onaj aspekt učenja koji mu je dostupan, a to je najčešće proizvod: informacije izvan njegovog polja saznanja, kao na primer, količina truda koju je učenik uložio u sam proces učenja često se ne odražava na ocenu. Upravo zbog toga Sluijzman i njegove kolege tvrde kako je najkonstruktivnije uključiti metode formativne vršnjačke i samoevaluacije u sumativno kolaborativno ocenjivanje (Sluijzmans et al. 1998: 21). Analizom 62 studije o ova tri vida uključivanja univerzitetskih studenata u proces evaluacije, oni dolaze do zaključka kako se na ovaj način dobija najoptimalnija procena, te se kroz aktivnu ko-konstrukciju kriterijuma ocenjivanja učenici osvešćuju o samom procesu učenja. Puko povećanje pouzdanosti učeničkih samoprocena smanjivanjem razlike između njihovih i nastavničkih ocena nije osnovni cilj samoevaluacije. Ono što je bitno je razvoj posledične validnosti (*consequential validity*<sup>32</sup>), to jest pozitivnog efekta koji ona može imati na učenje. U ovome se nalazi obe analize slažu. Štaviše, Stiven Ros u pregledu literature o učeničkoj samoevaluaciji iz ugla validnosti, pouzdanosti i upotrebne vrednosti navodi kako „uključivanje posledične vrednosti u dimenzije validnosti testova predstavlja ključni element reforme učeničke evaluacije“ (Ross 2006: 4), i poziva se na studije koje pokazuju da aktivnosti samoevaluacije dovode do povećanja samoeфикаsnosti, unutrašnje motivacije i postignuća. On povezuje sposobnost samoevaluacije sa samoregulisanim učenjem kroz tri osnovna procesa regulacije: *samoopservacije*, gde učenici posmatraju svoje postignuće u odnosu na postavljene standarde, *samoprocenjivanja*, tokom kojeg određuju da li su dostigli postavljene ciljeve i *samoreakcije*, u kom procenjuju koliko su zadovoljni

---

<sup>32</sup> Boud 1995: 41 u Sluijzmans et al. 1998: 23.

svojim postignućem u odnosu na zacrtani cilj (ibid.: 6). Ova procena zatim utiče na nivo samoeфикаsnosti koji, s druge strane, hrani unutrašnju motivaciju i usmerava dalje postignuće. Ros tvrdi kako postoje ubedljivi dokazi da obuka učenika tehnikama samoevaluacije pozitivno utiče na postignuće (ibid.: 9).

Prema navedenim istraživanjima, dakle, preciznost samoevaluacije zavisi, dakle, od više faktora: akademskog uspeha učenika, svrhe samoevaluacije, dostupnosti kriterijuma ocenjivanja, kao i obuke učenika u sprovođenju ovih aktivnosti. Neke od studija idu i korak dalje i postavljaju pitanje uticaja tipa zadataka za samoevaluaciju na stepen njene validnosti. Ros je u meta-analitičkom istraživanju samoevaluacije u četiri ključne veštine pri usvajanju stranog jezika došao do zaključka da postoji veća korelacija između spoljnih i samostalnih procena kada su u pitanju receptivne veštine (razumevanje teksta i razumevanje govora), nego produktivne veštine, kao što su pisanje i govor (Ross 1998). Kada je konstrukcija zadataka u pitanju, autor zaključuje da će validnost samoevaluacija zasnovanih na funkcionalnim veštinama – kroz zadatke direktno povezane sa usvajanim gradivom – biti veća nego ukoliko su zadaci bazirani na apstraktnim kriterijumima koji se fokusiraju na procenu jezičkog nivoa. Sličnim analizama bave se i Batlerova i Li koje tvrde da su rezultati kontekstualizovane samoevaluacije u kojoj se od učenika traži da procene svoju sposobnost izvođenja specifičnih zadataka vezanih za pređeno gradivo validniji od rezultata dekontekstualizovane samoevaluacije gde učenici procenjuju svoju opštu jezičku sposobnost (Butler & Lee 2006). Rezultati takođe mogu varirati i od godišta učenika: mlađi učenici imaju tendenciju da precene svoje sposobnosti, što Ros pripisuje pre svega nedostatku kognitivnih sposobnosti (Ross 2006: 3).

Istraživanja u domenu psihologije govore nam, međutim, kako često pogrešno procenjujemo svoje sposobnosti i veštine. Dejvid Daning i njegove kolege sprovedli su analizu istraživanja samoevaluacije u oblasti zdravstva, obrazovanja i profesionalnog okruženja kako bi identifikovali njihovu validnost i psihološke mehanizme koji leže u osnovi pogrešnih samoprocena. „U proseku, ljudi za sebe tvrde da su 'iznad proseka'“, kažu oni (Dunning, Heath & Suls 2004: 69). U analizi koja obuhvata i laboratorijska i vanlaboratorijska istraživanja, ova tri autora navode kako su rezultati samoprocene daleko nesavršeniji nego što se veruje, ali da to ne znači da nisu od značaja (ibid.: 70). Oni smatraju kako je jedan od osnovnih razloga neprecizne samoevaluacije to što ispitanici „ne poseduju sve informacije neophodne da bi napravili savršeno preciznu

samoprocenu“ (ibid.: 73). Kada je obrazovanje u pitanju, jedan od bitnih problema predstavlja i sam nastavni model koji se primenjuje, što je najčešće slučaj kada govorimo o intenzivnoj obuci. Ovaj vid instrukcije popularan je kako kod nastavnika tako i kod učenika i čest je uzročnik nerealne samoprocene. Intenzivan trening kod učenika stvara osećaj kompetencije, čak i ako stečena znanja ne uđu u dugotrajnu memoriju. Osim toga, testiranje samoevaluacije često se sprovodi neposredno nakon obuke, kada je materijal „svež“ i dostupan, čime se stiče utisak znanja što dovodi do preterane sigurnosti u sebe i „naduvane“ samoprocene. Autori članka ističu kako su *distribuiran trening* kao i *pravilno tempirane aktivnosti samoprocene* neki od ključnih načina poboljšanja tačnosti učeničkih samoevaluacija. Drugim rečima, ovladavanje izvesnim gradivom trebalo bi da bude raspoređeno po više odvojenih vremenski razmaknutih sesija, a samoevaluacija nikako ne bi trebalo da se odvija neposredno nakon obuke. Na ovaj način, učenici bi sporije ali bolje ovladali gradivom i imali realniji uvid u svoje stvarne sposobnosti. Možda najvažnija tvrdnja ovog pregleda literature jeste da istraživanja pokazuju kako su vršnjačke evaluacije daleko preciznije od samoevaluacija, kao i da proizvode pozitivnije stavove prema učenju uopšte. Upravo zbog toga, sad ćemo napraviti pregled najvažnijih analiza istraživanja vršnjačke evaluacije.

Prvi obuhvatan pregled istraživanja vršnjačke evaluacije obavio je Kit Topping 1998. godine u kvalitativnom prikazu 109 studija vršnjačke evaluacije u oblasti višeg obrazovanja izvedenih u vremenskom periodu između 1980. i 1996. godine, sa ciljem da istraži teorijsku pozadinu i mehanizme ovog vida evaluacije. Zbog raznorodnosti istraživanja u posmatranoj oblasti, Topping ih deli u 17 različitih tipova prema glavnim parametrima varijacije. Rezultujuća tipologija predstavljena je u *Tabeli 1*.

Na osnovu ovako mešovitog uzorka, jasno je zbog čega je nerealno donositi generalizovane zaključke o prirodi vršnjačke evaluacije, te da je neophodno fokusirati se na tačno određene parametre u okviru kojih bismo vršili analizu. Samim tim i ideja jedinstvenog teorijskog modela jednog ovako složenog procesa pada u vodu. Prema Toppingu, čak i ideje socijalnog konstruktivizma na kojima bi ovaj vid evaluacije trebalo da se bazira zavise od parametara istraživanja: studije u kojima su učesnici različitog nivoa sposobnosti ili u kojima se povratna informacija koju evaluator daje ne odnosi samo na slabosti zadatka, već uzima u obzir i njegove dobre strane ili sugestije za ispravku zasnovane su na Vigotskijanskom principu. One u kojima su učesnici sličnih sposobnosti,



**Tabela 1.** Tipologija vršnjačke evaluacije u višem obrazovanju

Izvor: Topping, K. (1998). Assessment between Students in Colleges and Universities.

*Review of Educational Research*, vol. 68, no. 3, str. 252.

<b>Tipologija vršnjačke evaluacije u višem obrazovanju</b>	
<i>Varijabla</i>	<i>Raspon varijacije</i>
1. Nastavna oblast/predmet	Sve
2. Ciljevi	Pomoć nastavničkom osoblju i/ili učenicima? Ušteda vremena ili kognitivna/afektivna poboljšanja
3. Fokus	Kvantitativni/sumativni ili kvalitativni/formativni ili oba?
4. Proizvod/output	Testovi/ocene ili pisane ili usmene prezentacije ili ostale veštine?
5. Odnos prema nastavničkoj proceni	Zamena ili dodatak nastavničkoj proceni?
6. Nivo zvaničnosti	Da li doprinosi zvaničnoj završnoj oceni evaluiranog učenika ili ne?
7. Pravac	Jednosmerna, povratna ili uzajamna evaluacija?
8. Privatnost	Anonimna/poverljiva/javna evaluacija?
9. Kontakt	Na daljinu ili licem u lice?
10. Godina studiranja	Da li su učesnici ista ili različita godina studija?
11. Nivo sposobnosti	Da li su učesnici istog ili različitog nivoa sposobnosti?
12. Struktura grupe evaluatora	Pojedinci ili parovi ili grupe?
13. Struktura grupe evaluiranih	Pojedinci ili parovi ili grupe?
14. Mesto	U razredu/van razreda?
15. Vreme	Za vreme časa/u slobodno vreme/neformalno?
16. Zahtevi	Obavezno ili dobrovoljno učešće evaluatora i evaluiranih?
17. Nagrade	Da li doprinosi uspehu učesnika i da li postoji neki drugi podsticaj za učešće?

a pravac evaluacije je recipročan po njemu pre spadaju u domen Pijažeovog modela socijalnog konstruktivizma. Kao i većina istraživača, i Topping posvećuje jedan deo svoje studije istraživanjima validnosti i pouzdanosti vršnjačke evaluacije, kao i poređenju sa

rezultatima samoevaluacije. Od 31 uvrštenog rada na ovu temu, većina (72%) prijavljuje zadovoljavajuće vrednosti pouzdanosti i validnosti vršnjačke evaluacije u različitim vidovima primene, dok manji broj studija citira „neprihvatljivo niske vrednosti“ (Topping 1998: 258) kada su u pitanju ocenjivanja pisanih eseja, usmenih prezentacija, testova i pojedinačnog doprinosa grupnim projektima. U poređenju sa samoevaluacijom, autor pronalazi veću pouzdanost vršnjačkih evaluacija. Sve u svemu, rezultati ove studije pokazuju kako dobro organizovane i pažljivo nadgledane aktivnosti vršnjačke evaluacije mogu rezultirati sticanjem „kognitivne, socijalne, afektivne i prenosive veštine“ (ibid.: 269).

Toppingova studija naišla je, međutim, na kritike kasnijih istraživača, zasnovane pre svega na tome što se bazira na kvalitativnim podacima te je kao rezultat pretežno deskriptivnog tipa. Falčikova i Goldfinč u detaljnom kvantitativnom meta-analitičkom prikazu studija vršnjačke evaluacije navode kako je „[b]itno ograničenje Toppingove analize to što se u potpunosti oslanja na interpretacije istraživača, koji mogu tumačiti svoje rezultate na načine koji nisu opšte prihvaćeni“ (Falchikov & Goldfinch 2000: 289). Takođe, napominju kako tipologija navedena u *Tabeli 1* konstatuje postojanje različitih varijacija, ali ne ulazi u njihove međusobne odnose niti istražuje stepen uspešnosti svake od njih (Falchikov & Goldfinch 2000; Van Zundert et. al 2010). Oni u svom pregledu pokušavaju da zaobiđu varijablu pristrasnosti uključivanjem neobjavljenih studija i konferencijskog materijala u analizu; fokusiranjem na veoma specifične parametre (kvantitativne studije vršnjačke evaluacije u sistemu višeg obrazovanja koje prijavljuju koeficijent korelacije vršnjačkih procena sa nastavničkim ili statističkim podacima) kako bi izbegli problem rasplinjavanja i preterane generalizacije i, najzad, primenom eksplicitnih kriterijuma za određivanje stepena kvaliteta studija koje bi ušle u konačan odabir. Na osnovu postojeće literature na temu validnosti vršnjačke evaluacije (VE), postavili su 7 istraživačkih pitanja koja su zatim testirali na dobijenih 48 studija. Rezultati pokazuju postojanje dokaza o validnosti vršnjačkih evaluacija (srednja vrednost korelacije sa nezavisnom varijablom iznosi  $r = ,69$ ), kao i da nivo validnosti može zavisiti od različitih varijabli kao što su tip kriterijuma (rezultati VE se bolje slažu sa nastavničkim ukoliko zadatak zahteva globalnu procenu zasnovanu na poznatim i unapred utvrđenim kriterijumima); priroda zadatka (tradicionalne akademske aktivnosti i procesi kao što su eseji, testovi i usmene prezentacije pokazuju veću korelaciju ( $r = ,75$ ;  $r = ,83$ ) nego procene profesionalne prakse ( $r = ,54$ )) i kvalitet istraživanja (studije

kvalitetnijeg dizajna daju bolje rezultate). Suprotno očekivanjima, autori nisu otkrili značajne razlike u rezultatima VE između pojedinih disciplina i različitih nivoa znanja, te dolaze do zaključka da se ovaj vid evaluacije može uspešno primenjivati u svakoj oblasti i na svakom nivou.

Do sličnih rezultata dolaze i Van Zundert, Služman i Van Merjenbor deset godina kasnije analizom novije literature – istraživanja objavljenih između 1990. i 2007. godine. Prema njihovim rezultatima, psihometrijske karakteristike VE (validnost i pouzdanost) uglavnom su zadovoljavajućeg nivoa ukoliko se porede sa nastavničkim procenama (vrednost korelacije varira od  $r = ,55$  do  $r = ,89$ ), dok su manje značajne u poređenju sa rezultatima na tradicionalnim testovima (od  $r = ,28$  do  $r = ,47$ ). Autori ističu, međutim, da trening i iskustvo u aktivnostima VE pozitivno utiču na validnost i pouzdanost ovog vida evaluacije, kao i na veštinu evaluiranja (Van Zundert et. al 2010: 272–273).

Iako iz navedenih istraživanja vidimo kako su vršnjačke evaluacije uglavnom dosta pouzdane i pokazuju zadovoljavajući nivo korelacije sa nastavničkim procenama, ne smemo zanemariti neke od problema ovog vida evaluacije koji sežu dublje od statističkih analiza. Neki od parametara koji nam služe kao pokazatelji kvaliteta vršnjačke evaluacije i samoevaluacije u osnovi su deskriptivnog tipa, te se najbolje mogu pratiti kroz ispitivanja stavova svih strana uključenih u proces evaluacije, a to su pre svega sami učenici i njihovi nastavnici. Kako ova dva vida formativne evaluacije najbolje odslikavaju paradigmatiku promenu odnosa moći u učionici, neophodno je preispitati stavove nastavnika čija je uloga u nastavnom procesu kom pripada i evaluacija pretrpela najdrastičnije izmene. Od „prenosioca znanja“ i jedinog relevantnog arbitra pri ocenjivanju postignuća, on se transformisao u moderatora procesa konstrukcije znanja i organizatora samostalnih učeničkih procena na putu ka razvijanju veštine doživotnog učenja. Ova promena nije se dogodila preko noći, te je pravilnije reći da tranzicija ka željenom stanju još uvek traje i da su brojni primeri odudaranja stvarne nastavne prakse od situacije preskribovane u zvaničnim državnim dokumentima. Upravo iz ovog razloga bitno je ispitati stavove nastavnika prema aktivnostima vršnjačke i samoevaluacije, jer njihova verovanja direktno utiču na implementaciju i uspeh ovih aktivnosti.

Debra Bulok (Deborah Bullock 2010) je na osnovu Ajzenove teorije planiranog ponašanja izvela istraživanje odnosa nastavnika prema učeničkoj samoevaluaciji sa ciljem da ispita odnos nastavničkih stavova, verovanja i stvarne nastavne prakse kada su

ove aktivnosti u pitanju. Rezultati su pokazali kako su stavovi nastavnika prema učeničkoj samoevaluaciji u teoriji prilično pozitivni: opšti konsenzus je da aktivnosti samoevaluacije mogu imati pozitivan efekat na učenike jer podižu svest o procesu učenja i povećavaju unutrašnju motivaciju učenika. Upitani da definišu samoevaluaciju, nastavnici su se uglavnom pozivali na zvanične parole učeničke autonomije i doživotnog učenja, kao i „aktivnog doprinosa procesu učenja“ (Bullock 2010: 7). Ispitivanje primene u učionici pokazalo je, međutim, nepodudaranje između teorije i prakse. Većina ispitanih nastavnika je pod aktivnostima samoevaluacije u praksi podrazumevala samo četiri godišnja ispitivanja propisana zvaničnim planom i programom, sa veoma malo lične inicijative u organizaciji redovnih i strukturiranih aktivnosti neophodnih kako bi se učenici obučili veštini samoevaluacije posmatrane kao temelj razvoja samoregulacije i „preuzimanja odgovornosti za sopstveno učenje“ (Holec 1981: 3). Praktični problemi koje ispitanici navode odnose se pre svega na sumnju u sposobnost učenika da procenjuju svoje znanje, nedostatak gotovih vežbanja koje bi koristili, kao i nedovoljnu podršku sistema što uključuje i nedostatak zvanične obuke u vezi sa sprovođenjem aktivnosti samoevaluacije. Kada su u pitanju normativna verovanja, svi ispitanici su naveli kao problem to što učenici „ne shvataju ozbiljno [aktivnosti samoevaluacije]“ (Bullock 2010: 8), što pripisuju njihovom godištu (u pitanju su učenici uzrasta do 16 godina) ili kulturološkim faktorima (tradicionalno se u obrazovnom sistemu više pažnje pridaje zvaničnim sumativnim evaluacijama koje vode dobijanju diplome). Gledano kroz prizmu Ajzenove teorije, Bulokova tvrdi kako su bihevioralna verovanja (pozitivni stavovi) imala pozitivan uticaj na formiranje namera nastavnika, ali da su problem pri njihovom sprovođenju u delo prouzrokovala normativna i kontrolna verovanja (kao, na primer, čvrsto uverenje da im nedostaje materijala, zvanične podrške ili sistematske organizacije u okviru obrazovnog sistema) (ibid.). Iako je ispitivani uzorak na kom je studija vršena bio prilično mali (samo 10 nastavnika), rezultati obimnijih studija pokazuju dosta sličnosti sa zaključcima do kojih je Bulokova došla. Nunan i Dankan (Noonan & Duncan 2005) su sprovedli anketu nad 118 nastavnika srednjih škola u Kanadi kako bi ispitali da li, koliko često i na koji način koriste aktivnosti vršnjačke (VE) i samoevaluacije (SE) u nastavnoj praksi. Ispitanici su bili podeljeni u tri kategorije prema nastavnom predmetu: (1) matematika i prirodne nauke, (2) engleski jezik i društveni predmeti i (3) ostali<sup>33</sup>; i

---

<sup>33</sup> Ova kategorija obuhvatala je predmete vezane za umetnost, fizičko vaspitanje i praktične veštine.

dve kategorije prema tome da li upotrebljavaju ove aktivnosti u nastavi ili ne. Rezultati istraživanja prikazani su u *Tabeli 2*.

**Tabela 2.** Učestalost primene vršnjačke i samoevaluacije prema nastavnom predmetu

Izvor: Noonan, B. & Duncan, C. R. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools.

*Practical Assessment Research and Evaluation*, vol. 10, no. 17, str. 4.

	<i>matematika i prirodne nauke</i>	<i>engleski jezik i društveni predmeti</i>	<i>ostali predmeti</i>	<i>ukupno</i>
<i>nimalo</i>	14	6	6	26 (24%)
<i>malo</i>	12	26	16	54 (49%)
<i>ponešto</i>	6	13	11	30 (27%)
<i>ukupno</i>	32	45	33	110 <sup>34</sup>

Iz tabele vidimo da je najveći broj nastavnika koji prijavljuje da ove vidove evaluacije koriste pomalo – njih skoro polovina navodi da ih upotrebljava „retko“ ili „5% vremena“ – dok je broj onih koji uopšte ne primenjuju VE i SE u nastavi marginalno manji od broja nastavnika koji ih redovno upotrebljavaju. Vidimo takođe i da se VE i SE češće koriste u nastavi jezika i društvenih predmeta nego prirodnih nauka i strukovnih predmeta. Zajednički stav nastavnika koji nisu upotrebljavali ove vidove evaluacije i onih koji su ih upotrebljavali retko, svodi se na nedostatak objektivnosti, kao i nesposobnost učenika da vrše vršnjačku i samoevaluaciju, što zbog nedostatka zrelosti, što zbog nepoznavanja kriterijuma. Izjave kao što su: „učenici ne znaju šta da traže“ pri ocenjivanju ili „nisu uvek iskreni u svojim procenama“ (ibid.: 4–5) jasno odslikavaju sumnje nastavnika u vrednost ovih evaluacija, što je vidljivo i kroz samu nastavnu praksu. Preostalih 30% koji donekle koriste VE i SE u nastavi, navode raznovrsne kontekste ove upotrebe – od procene znanja, uloženog truda ili zalaganja do stvaranja novih prilika za učenje. Iako na osnovu ove studije možemo kazati da najveći broj ispitanika donekle koristi formativne tipove evaluacije u svom radu, ona ne nudi odgovor na pitanje kvaliteta i učestalosti tih aktivnosti, kao ni nivoa obuke učenika pre nego što se u njih upuste.

<sup>34</sup> 8 nastavnika nije imalo komentar.

Kao što vidimo iz navedenih studija, iako dobar deo nastavnika smatra da aktivnosti vršnjačke i samoevaluacije mogu biti od koristi njihovim učenicima, ta verovanja se ne podudaraju sa realnom nastavnom praksom, gde se često sprovode samo one aktivnosti propisane udžbenikom ili zvaničnim planom i programom. Nastavnici se u izvesnom broju slučajeva ne osećaju dovoljno spremnim da samostalno kreiraju didaktički materijal neophodan za izvođenje ovakvih aktivnosti, kao i da organizuju potrebnu obuku učenika. Ne pomaže ni rasprostranjeno verovanje da učenici nisu sposobni za objektivnu samoprocenu, kao ni zvanična kultura testiranja koja kao jedinu validnu evaluaciju priznaje sumativnu ocenu nastavnika ili rezultat na testu. Osim ovih, postoje i drugi, ne tako uvreženi razlozi zanemarivanja vršnjačke i samoevaluacije. Zbog destabilizovanih odnosa moći u učionici koje ove aktivnosti unose, neki od nastavnika posmatraju VE i SE kao kritičku ocenu njihove instruktivne prakse, kao i meru kojom se umanjuje vrednost učeničkih radova (Harris & Brown 2013: 107–108). Ovo poslednje odslilkava verovanje učenika da je nastavnička ocena jedina važeća, te da nastavnik koji zahteva da međusobno ili samostalno pregledaju i procene svoje radove ne pokazuje dužno poštovanje prema njihovom uloženom trudu i radu (Harris & Brown 2013; Falchikov 2006). S tim u vezi, pozabavićemo se sada studijama koje se bave stavovima učenika prema vršnjačkoj i samoevaluaciji.

Jedna od situacija sa kojima se suočava nastavnik koji pokušava da implementira aktivnosti formativne evaluacije u učionici jeste stav učenika da evaluacija „nije njihov posao“, već posao nastavnika koji je za to plaćen (Falchikov 2006: 153). Ovakva tvrdnja često u osnovi nema istinsku brigu oko podele posla ili finansijske nadoknade za isti, već obuhvata čitav niz pitanja i strahova u vezi sa ovim aktivnostima. Harris i Braun smatraju kako javna forma vršnjačke (a ponekad i samo-) evaluacije predstavlja „pretnju psihološkoj sigurnosti i međuljudskim odnosima [u učionici]“ (Harris & Brown 2013: 102) što može izazvati anksioznost. Ispitanici u njihovoj studiji naveli su više problema pri vršnjačkom i samostalnom evaluiranju. Pre svega, postavlja se pitanje tačnosti vršnjačkih procena koje iz tog razloga nemaju istu težinu kao nastavnikove, čak i u situaciji kada je nastavnikov fidbek u vidu komentara, a ne numeričke ocene. U slučaju kada je vršnjački komentar praćen nastavničkim – što je naročito slučaj u početku obuke ili u situacijama gde školska administracija ili roditelji zahtevaju da nastavnik „obavi svoj deo posla“ – postoji problem dodatnog pritiska, jer učenici imaju utisak da se njihova

sposobnost evaluacije ocenjuje, te će nerado učestvovati u ovim aktivnostima iz straha od kritike (ibid.: 106). Ocenjivanje prezentacije ili rada zasnovanog na predenom gradivu može izazvati mnogo manje anksioznosti od ocene bazirane na veštini kojom nismo ovladali ili koju ne razumemo u potpunosti, što je čest slučaj sa vršnjačkom evaluacijom. Bojazan o nezadovoljavajućoj tačnosti vršnjačkog ocenjivanja potiče pre svega iz sumnje u njihovu sposobnost da izvrše realnu procenu (Van Zundert et al. 2010; Harris & Brown 2013; Falchikov 2006). Takođe, neki od učenika oklevaju da predaju svoj rad u ruke vršnjacima iz straha od varanja ili plagiranja (ibid.), ponekad čak i zbog toga što ne žele da njihovi drugovi imaju loše mišljenje o njima ukoliko im rad nije tačan ili kvalitetan. Još jedan problem koji učenici vide pri aktivnostima vršnjačke evaluacije je „prijateljsko ocenjivanje“<sup>35</sup>, to jest davanje ocena i komentara na osnovu prijateljskih (ili neprijateljskih) odnosa u razredu. U srži problema često nije samo davanje pozitivnih komentara svojim prijateljima ili „izravnavanja računa“ preko evaluativnih komentara, već opšta politika „nezameranja“: učenici se plaše da će, ukoliko daju nekome negativni komentar, taj isto učiniti njima, te da bi predupredili ovakvu situaciju daju svima pozitivne ocene bez ikakve primene kriterijuma.

Problemi postoje i pri sprovođenju aktivnosti samoevaluacije. Redovne su pritužbe na sumnje o sopstvenoj sposobnosti i obučenosti za samoevaluaciju, kao i na problem motivacije. U istraživanju koje su sprovele Andrade i Valčeva, učenici se žale na neupućenost u koristi koje bi mogli imati od ovakvih aktivnosti, što je rezultiralo time da su ih izvodili „bez preteranog udublivanja“, „isključivo zbog toga što je to od njih bilo zahtevano“ (Andrade & Valtcheva 2008: 16). Slične rezultate prijavljuju Haris i Braun, koji navode kako učenici ponekad, u nedostatku razumevanja svrhe samoevaluacije, pišu svoje evaluativne komentare kako bi zadovoljili ciljanu publiku – nastavnika ili kolegu koji će ih pregledati. Neki od učeničkih komentara jasno pokazuju ovakav stav: „Nije mi bitno šta ja mislim o tome što sam uradila. Bitno mi je samo šta gospođa Kuper [nastavnica] misli“; ili „Ako [nastavnica] kaže: *'Morate biti detaljniji pri pisanju svojih komentara'*, ja nekad jednostavno izmislim nešto.“ (Harris & Brown 2013: 106). Ovi učenici očigledno ne vide svrhu samoevaluacije, već je sprovode samo površinski, kako bi formalno ispunili zadatak koji je pred njih postavljen, bez razumevanja zbog čega ga rade ili kakve koristi bi od toga mogli da imaju. Problem varanja spominje se u

---

<sup>35</sup> *Friendship marking* – Sluijsmans et. al. 1998: 15.

situacijama kada samoevaluacija doprinosi oceni, jer učenici preценjuju svoje znanje kako bi podigli ocenu, ili zato što se plaše da bi ostali to mogli uraditi čime iskrena samoevaluacija gubi smisao (Ross 2006: 8).

Kada su pozitivni stavovi prema SE i VE u pitanju, istraživanja pokazuju da učenici često doživljavaju vršnjačke komentare kao korisnu povratnu informaciju, koja može biti od pomoći ne samo osobi čiji se rad ocenjuje, već i onome ko vrši evaluaciju. Na ovaj način oni mogu dobiti veći broj mišljenja o svom radu, umesto samo jednog, ali i uporediti svoj rad sa tuđim radovima i na taj način proveriti kako im ide i da li su na pravom putu (Harris & Brown 2013: 108). U situaciji gde su razredi veliki, a gradivo obimno, nastavnik nema uvek dovoljno vremena da razgovara pojedinačno sa učenicima o njihovom radu. U takvom okruženju, fidbek koji pružaju vršnjaci često može poslužiti kao neka vrsta kompenzacije i pružiti učenicima pažnju i podsticaj koji su im potrebni. Očigledno je i da prethodno iskustvo igra značajnu ulogu u formiranju stavova prema vršnjačkoj i samoevaluaciji. Van Zundert i njegove kolege tvrde kako 12 od 15 studija u njihovom pregledu istraživanja učeničkih stavova navode pozitivne stavove prema vršnjačkoj evaluaciji, od čega se u polovini beleži pozitivniji stav učenika prema VE *nakon* učešća u projektu. U nekim od situacija, promena ide od potpuno negativnog stava pre intervencije, do pozitivnog stava pri naknadnom ispitivanju (Van Zundert et al. 2010). Takođe, kod grupa koje su imale iskustvo sa vršnjačkom evaluacijom prijavljuju se i slučajevi povećanog poverenja u sposobnosti kolega da vrše ovakve aktivnosti (ibid.). Ovakve nalaze potvrđuju i istraživanja samoevaluacije: što je veće iskustvo u vršenju samoevaluacije, to su pozitivniji stavovi učenika; osim toga, što je bolje poznavanje kriterijuma ocenjivanja, to će učenici pre verovati da su sposobni da se samostalno evaluiraju (Andrade & Valtcheva 2008: 13). Na pozitivan odnos prema samoevaluaciji utiče i učešće u sastavljanju kriterijuma ocenjivanja, jer se na taj način učenicima nedvosmisleno stavlja do znanja šta se od njih očekuje i koja je razlika između dobrog i lošeg rada, kao i mogućnost da argumentovano objasne nastavniku neke od „nevidljivih“ vrednosti svog rada (na primer, koliko su truda uložili u zadatak) (Ross 2006: 7). U nekim slučajevima, posebno kada su u pitanju veliki razredi, učenici vide aktivnosti vršnjačke i samoevaluacije kao način da se istaknu i pokažu nastavniku kako im ide (Butler & Lee 2010: 21).

Kao što vidimo iz navedenih istraživanja, stavovi nastavnika i učenika prema vršnjačkoj i samoevaluaciji daleko su od ujednačenih, a veoma često i od stvarne prakse



u učionici. I jedni i drugi mogu da vide prednosti ovih tipova formativne evaluacije, što je često praćeno dobrim namerama, međutim, brojni problemi i sumnje ometaju kvalitetnu i struktuiranu implementaciju. Najčešći strahovi nastavnog osoblja vezani su za sposobnost učenika da procene kvalitet svojih i tuđih radova, mogućnost varanja i nedovoljne motivacije učenika da se uključe u neformalne vidove evaluacije. Zanimljiva je činjenica da istraživanja učeničkih stavova pokazuju slične ili iste bojazni. Neki od nastavnika, povrh svega, doživljavaju ove aktivnosti kao pretnju svom autoritetu ili vid učeničke kritike na njihov način rada. U srži svakog od navedenih radova, međutim, nailazimo na sličan zaključak: svi problemi zabeleženi pri istraživanju mogu se rešiti pravilnom intervencijom. Ross direktno tvrdi kako se „svaka slabost [samoevaluacije] (uključujući i naduvavanje ocena) može smanjiti kroz akciju nastavnika“ (Ross 2006: 9), dok Nensi Falčikov ide korak dalje i sastavlja spisak od 14 potencijalnih problema pri sprovođenju vršnjačke i samoevaluacije praćenih praktičnim savetima za rešavanje svakog od njih (*Tabela 3*). Indikativno je da se čak 13 od navedenih 14 pitanja odnosi na probleme implementacije vršnjačke i samoevaluacije za čije rešavanje bi bio odgovoran nastavnik, bilo u fazi planiranja aktivnosti evaluacije, bilo direktno u učionici, što dosta precizno odlikava dominantan stav istraživačkog tela na ovu temu. Po njima, nastavnici su direktno odgovorni za kvalitet formativne evaluacije. Njihov zadatak bi bio da pripreme učenike za novu ulogu u kojoj su se našli, objasne im kakve će koristi imati od aktiviranja u procesu evaluacije, obezbede obuku i vežbu u novim aktivnostima, omoguće nepristrasnost u međusobnom ocenjivanju kroz informisani dijalog i preventivno planiranje, obezbede dovoljno vremena i prostora za implementaciju aktivnosti formativne evaluacije, kontinuirano prate tok aktivnosti, pruže povratnu informaciju i podršku kada je to neophodno, pomognu učenicima da se nose sa negativnim komentarima tako što će ih predstaviti kao mogućnost za poboljšanje i, povrh svega, planiraju i dizajniraju aktivnosti vršnjačke i samoevaluacije kako bi ih na optimalan način primenili u postojećem planu i programu. Samo jedno od 14 postavljenih pitanja u taksonimiji Falčikove vezuje se za problem obezbeđivanja podrške nastavnicima koji se spremaju da se uhvate ukoštac sa ovom, za mnoge od njih, novom i višeslojnom ulogom. Istraživanja stavova, dakle, pokazuju kako pozitivna bihevioralna verovanja oblikuju namere nastavnika da se uključe u organizaciju aktivnosti vršnjačke i samoevaluacije, kao i da je njihov angažman od najvećeg uticaja na verovanja i namere učenika.

**Tabela 3.** Često postavljana pitanja o implementaciji formativne evaluacije i predlozi za akciju

Izvor: Falchikov, N. (2006). *Improving Assessment Through Student Involvement: Practical Solutions for Higher and Further Education Teaching and Learning*, London: Taylor and Francis Ltd. str. 168–169.

Pitanje	Akcija
1. Zar sprovođenje evaluacije nije moj posao kao nastavnika?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naglasite nastavnicima koliko je važna ova nova uloga.</li> <li>• Navedite im odgovornosti koje ova nova uloga nosi sa sobom.</li> <li>• Obezbedite podršku nastavnicima kroz proces tranzicije.</li> <li>• Koristite SCREE<sup>36</sup> tehniku</li> </ul>
2. Učenici mogu da tvrde kako sprovođenje evaluacije nije njihov posao, već posao nastavnika koji je za to plaćen. Neki učenici takođe tvrde kako u današnje vreme, oni plaćaju nastavnika iz svog džepa. Kako da odgovorim na to?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dajte učenicima objašnjenje i predložite im dokaze o načinima na koje će profitirati od učešća u evaluaciji.</li> <li>• Jasno odredite uloge i odgovornosti kako nastavnika, tako i učenika.</li> </ul>
3. Učenici kažu kako je vršnjačka evaluacija samo način da nastavnik uštedi vreme. Da li je ovo istina?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponovite učenicima kako će imati koristi od ovakve akcije.</li> <li>• Pokažite značaj ovog zadatka tako što ćete omogućiti dovoljno vremena za njegovo izvršenje.</li> <li>• Budite spremni da objasnite preraspodelu vremena.</li> </ul>
4. Zar se učenici neće jednostavno dogovoriti da jedni drugima daju visoke ocene?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pokušajte da sagledate problem u kontekstu. Potražite/izložite dokaze o veličini problema.</li> <li>• Napravite plan kako da povećate odgovornost učenika i vlasništva nad ocenom.</li> <li>• Zahtevajte od učenika da opravdaju svoje odluke.</li> <li>• Nagradite grupe za pravilno ophođenje prema problematičnim članovima/kaznite ih zbog nedostatka akcije.</li> <li>• Smanjite meru do koje se učeničke evaluacije „računaju“ u konačnu ocenu.</li> </ul>

<sup>36</sup> SCREE (Sequential Criterion-Referenced Evaluation System) je tehnika učeničke samoevaluacije u kojoj učenici procenjuju svoj napredak u redovnim intervalima prema kriterijumima koje im daje nastavnik, što im omogućava da prate svoj napredak u toku kursa (Falchikov 2006: 152).

Pitanje	Akcija
5. Zar neki učenici neće iskoristiti priliku da izravnavaju račune kroz vršnjačku evaluaciju?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Naglasite značaj dokaza i kriterijuma.</li> <li>• Zahtevajte od učenika da opravdaju svoje procene.</li> </ul>
6. Zar se učenici neće plašiti odmazde vršnjaka kojima su dali lošu ocenu?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izračunajte prosek više vršnjačkih procena umesto samo jedne kako biste povećali pouzdanost.</li> </ul>
7. Zar nije istina da učenici ne poseduju znanje i iskustvo neophodno kako bi izvršili zadatak?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizujte trening iz vršnjačke, kolaborativne i samoevaluacije.</li> <li>• Osmislite studije i mehanizme evaluacije kako biste potpomogli razvoj samouverenosti i veštine učenika.</li> <li>• Osmislite studije koje će pomoći učenicima da uče kroz ponovljeno iskustvo.</li> <li>• Koristite nekoliko evaluatora umesto individualnih ocenjivača kako biste povećali samopouzdanje i pouzdanost učenika.</li> </ul>
8. Zar nekim učenicima ove aktivnosti neće ići bolje nego drugima?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obezbedite dovoljno prilika za trening i vežbu.</li> <li>• Dajte jasna uputstva.</li> <li>• Ohrabrite učenike sa drugačijim kulturološkim vrednostima kada je u pitanju kritika vršnjaka.</li> <li>• Koristite ocene dobijene od više različitih evaluatora.</li> </ul>
9. Zar se postojeći obrasci prijateljstva neće odraziti na vršnjačku evaluaciju?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Razgovarajte sa učenicima o potencijalnom problemu pre nego što se upuste u aktivnosti evaluacije.</li> <li>• Naglasite potrebu za realističnom procenom. Objasnite učenicima značenje ocena. Naglasite kako relativno mali broj ljudi dostiže prvoklasni (ili trećerazredni) nivo.</li> <li>• Koristite Magin-ovu (2001b) metodologiju kako biste obeshrabrili/detektovali moguće uzajamne predrasude.</li> <li>• Koristite anonimne vršnjačke evaluacije.</li> </ul>

Pitanje	Akcija
10. Zar samostalno ili vršnjačko ocenjivanje neće biti stresno učenicima?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postarajte se da zadaci budu dobro isplanirani i izvršeni.</li> <li>• Postarajte se da učesnici osećaju zadovoljstvo povodom povećane odgovornosti i moći koju im vršnjačka evaluacija nudi.</li> <li>• Čestitajte učenicima na iskrenosti i pomozite im da neuspeh shvate kao perceptivnu samoprocenu.</li> </ul>
11. Ocenjivanje oduzima dosta vremena i kada ga <i>ja</i> sprovodim. Zar neće oduzimati previše vremena ako ga učenici obavljaju?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pažljivo planirajte i izvodite aktivnosti.</li> <li>• Naučite da sami cenite ovo novo iskustvo i budite strpljivi.</li> </ul>
12. Moji učenici ne žele da učestvuju u evaluaciji. Kako da ih ubedim da pokušaju?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posvetite vreme i energiju organizaciji ovih aktivnosti i pripremanjem učenika za učešće u njima.</li> <li>• Stres ume da bude koristan za učenike (i poslodavce?).</li> <li>• Gde god je moguće koristite dokaze o „praktičnoj koristi“.</li> <li>• Napravite detaljna pisana upustva i procedure.</li> </ul>
13. Pokušala sam da organizujem vršnjačku evaluaciju sa mojim učenicima i nije im se dopalo. Uverena sam da je vršnjačka evaluacija od velike koristi i ne želim da odustanem. Šta da radim?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Budite strpljivi i imajte vere u svoj način primene ovih aktivnosti. Stavovi učenika će se promeniti što se bolje upoznaju sa sistemom.</li> </ul>
14. Kako da pripremim svoje učenike za ovakve zadatke?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objasnite zbog čega uvodite ove aktivnosti, npr. naglasite koristi za učenike, buduće poslodavce itd.</li> <li>• Obezbedite trening učenicima.</li> <li>• Koristite didaktičke igrice [...]</li> </ul>

Ukoliko, kao što brojne studije pokazuju, trening i iskustvo pozitivno utiču na stavove svih zainteresovanih strana u sprovođenju vršnjačke i samoevaluacije (Van Zundert et al. 2010; Andrade & Valtcheva 2008; Ross 2006), onda je to put kojim treba ići da bi se problem rešio. Što znači da nije dovoljno zahtevati da nastavnici obezbede obuku učenika u sprovođenju ovih aktivnosti, već da je neophodno i da sami nastavnici

dobiju potrebnu institucionalnu podršku i detaljan trening u organizaciji i implementaciji formativne evaluacije. Po rečima Harisa i Brauna: „bez zvaničnog političkog okvira koji bi podržavao formativnu evaluaciju, malo je verovatno da će pedagoški orijentisane tehnike evaluacije kao što su VESE<sup>37</sup> uroditi plodom.“ (Harris & Brown 2013: 110). Obrazovne institucije pojedinih zemalja u tu svrhu lansirale su sopstvena istraživanja sa ciljem da utvrde nivo uticaja VESE tehnika evaluacije na željenu učeničku populaciju. Tako je 2008. Odeljenje za istraživanja društvenih nauka pri Institutu za obrazovanje Univerziteta u Londonu objavilo dokument pod nazivom *Sistematski pregled istraživanja uticaja vršnjačke i samoevaluacije na učenike srednjih škola (Systematic review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment)*, u kom pravi sintezu zaključaka 26 istraživačkih studija vršnjačke i samoevaluacije iz perspektive njihovog uticaja na akademska postignuća učenika, a sa ciljem da sumira njihove rezultate i utvrdi kakav uticaj imaju na obrazovnu politiku i nastavnu praksu u Velikoj Britaniji. Razlog ovakvog interesovanja leži u konceptu „personalizovanog učenja“ (*personalised learning*), sistema u kom se „posebna pažnja pridaje individualnim stilovima učenja, motivacijama i potrebama [svakog deteta]“ (Miliband 2004: 2), a u čijoj se osnovi nalaze samoevaluacija i evaluacija u službi učenja. Iako su problemi obuhvatne sinteze slični onima sa kojima se suočavaju meta-analitička ispitivanja (raznovrsnost studija, nepoklapanja sistema evaluacije u državama u kojima su izvođene, mali broj istraživanja rađenih uz zvaničan pristanak učenika), autori su utvrdili da postoje dokazi povećanja postignuća učenika koji su učestvovali u aktivnostima vršnjačke i samoevaluacije kroz čitav niz naučnih oblasti, kao i dokazi povećanja nivoa samopouzdanja ovih učenika, praćenog intenzivnijim angažmanom u procesu učenja i povećanom autonomijom. Još jedan od centralnih zaključaka ove analize jeste već spomenuta tvrdnja kako ovi pozitivni ishodi zavise od posvećenosti nastavnog osoblja koji ga sprovodi u delo. Autori navode kako bi ovi nalazi morali da se odraze na obrazovnu politiku zemlje kroz uvršćivanje obuke u sprovođenju aktivnosti vršnjačke i samoevaluacije u obavezno obrazovanje nastavnika, ali i u vidove kontinuiranog profesionalnog razvoja kroz treninge i seminare. Dve stavke se posebno ističu u ovom pregledu, što sa implementacione, što sa metakognitivne strane. Prvo, navodi se značaj

---

<sup>37</sup> Na engleskom PASA (Peer Assessment Self Assessment), u prevodu VESE (vršnjačka evaluacija, samoevaluacija).

uticaja roditelja na učeničku samoprocenu. Deca često poprimaju stavove svojih roditelja kao svoje, te ako roditelji imaju negativan stav prema alternativnim vidovima evaluacije, smatrajući ih nebitnim u odnosu na sumativnu ocenu koja vodi zvaničnoj sertifikaciji, deca će zauzeti sličnu poziciju, što će kao rezultat imati nezainteresovanost i nevoljno „površinsko“ učestvovanje u navedenim aktivnostima – sve ono što nastavnici opisuju kao simptome učeničkog odbijanja da ozbiljno pristupe vežbanjima<sup>38</sup>. Zato autori ove studije citiraju „potrebu za boljim dijalogom između roditelja, nastavnika i učenika“ (Sebba et. al 2008: 4), gde će se roditelji zajedno sa decom aktivno uključiti u proces kroz konstruktivan razgovor u kom će im biti predočene sve koristi koje učenici mogu imati, a koje sežu daleko dublje od formalnih ocena (ibid.). Druga zanimljiva ideja na koju nailazimo u ovom dokumentu odnosi se na značaj koji aktivnosti vršnjačke i samoevaluacije mogu imati na razvoj metakognitivne sposobnosti deteta, na veoma specifičan način: učešćem u ovim aktivnostima učenici usvajaju posebnu vrstu jezika, neophodnu kako bi opisali svoj proces učenja (ibid.: 16). Ovaj meta-jezik omogućava im da definišu svoje ciljeve i postignuća, ali im ujedno i daje neku vrstu vlasništva nad procesom usvajanja znanja, te na taj način predstavlja bitnu stepenicu u razvoju metakognitivne svesti što je početak samoregulacije.

Slične zaključke nalazimo i u zvaničnoj preporuci Sekretarijata za jezičku i matematičku pismenost iz Ontarija koji navodi kako samoevaluacija značajno podiže postignuće učenika, te poziva nastavnike da promovišu ovaj vid učeničke samoprocene i obučavaju učenike kako da ga sprovode. U ovom dokumentu naići ćemo na citate iz značajnijih studija učeničke samoevaluacije, spisak koristi koje učenici mogu imati od učestvovanja u aktivnostima samoevaluacije, kao i osnovne smernice za organizaciju samoevaluacije u nastavi. Slično prethodnom dokumentu, i ovaj prepoznaje značaj roditelja u nastavnom procesu, te uključuje korisne savete vezane za komunikaciju na relaciji nastavnik-roditelj, i to u dvostrukom cilju: prvenstveno kako bi umirili roditelje koji se plaše da će ovaj vid evaluacije uticati na uspeh njihove dece ili veruju da nastavnik pribegava ovakvim aktivnostima kako bi izbegao pregledanje radova i time sebi smanjio obim posla; a zatim i kako bi povećanjem svesti roditelja o prednostima samoevaluacije uticali na njihov pozitivan stav prema ovim novim aktivnostima, čime će s jedne strane obezbediti pomoć i podršku roditelja na ovom polju, a s druge posredno uticati i na

---

<sup>38</sup> Vidi str. 71.

stavove samih učenika. Autori takođe ističu i značaj institucionalne podrške koju škola mora pružiti nastavniku od kog zahteva da primeni aktivnosti samoevaluacije u nastavi. Poseban deo odnosi se na didaktički materijal koji bi se upotrebljavao u ove svrhe. U preporuci se citira navod Stiginsa i Čapijusa koji tvrde kako:

„Nije moguće kupiti [materijale] koji bi rešili problem potrebe nastavnika za većom kompetencijom u oblasti evaluacije. Kupovni [materijali] mogu se reklamirati kao formativni, ali oni ne pomažu nastavniku da razume ili primeni strategije koje dokazano imaju pozitivan efekat na učenje... Oni ne pokazuju nastavniku kako da učenicima približi ciljeve učenja ili kako da im pomogne da razlikuju dobar od lošeg rada... Oni ne pomažu nastavniku da pokaže učenicima kako da procene sopstvene jake i slabe strane, niti naglašavaju kakva motivaciona moć leži u srži situacije u kojoj učenici prate i dele sopstveno učenje. Oni ne mogu da zamene profesionalni razvoj neophodan kako bi došlo do promena u praksi ocenjivanja u učionici.“ (Stiggins & Chapius 2006: 13)

Prema viđenju Sekretarijata škola je, dakle, odgovorna za sastavljanje plana uključivanja samoevaluacije u postojeći nastavni program, kao i edukacije i podrške nastavniciima koji će dotični plan sprovoditi u praksi jer sama nabavka gotovih didaktičkih materijala ne obezbeđuje automatski spremnost nastavnika da se uhvati ukoštac sa brojnim problemima i nedoumicama koje prate organizaciju aktivnosti samoevaluacije, pogotovo ukoliko je njena svrha razvoj samoregulisanog učenja.

Pitanje gotovih didaktičkih materijala koji bi olakšavali samoevaluaciju jedno je od značajnijih sa kojim se susrećemo u proučavanju ove oblasti i datira daleko pre 2006. godine. Jedan od osnovnih problema koje navode nastavnici, od kojih se očekuje da uključe aktivnosti samoevaluacije u nastavnu praksu, odnosi se upravo na nedostatak materijala koji bi im pomogli pri implementaciji navedenih aktivnosti u učionici. Kako istraživanja pokazuju da je u zemljama kao što je naša isplativije ulagati u kvalitetan nastavni materijal nego u obuku nastavnika (Ivić, Pešikan i Antić 2012: 19), to se ovom pitanju prilazilo iz brojnih uglova. Tako postoje štampani i online priručnici za samoevaluaciju i formativnu evaluaciju, a izvestan broj udžbenika već godinama uvršćuje zadatke za samoevaluaciju u obavezan sadržaj. Ovde pre svega dominiraju udžbenici posvećeni usvajanju stranog jezika, o čemu će više biti reči u narednom poglavlju.

Kao i sa svim ostalim vrstama testova, velika raznorodnost rezultirala je težnjama za standardizacijom, što je naročito vidljivo na polju usvajanja stranog jezika, gde su se institucije Evropske unije angažovale na sastavljanju standardizovane alatke za samo-evaluaciju, kako bi mobilno stanovništvo Unije procenjivalo nivo sopstvenog jezičkog znanja u odnosu na jednake standarde bez obzira na to gde se nalazilo. Kao rezultat ovog angažmana nastala su dva ključna dokumenta namenjena procenjivanju i samoprocenjivanju jezičkog znanja: Zajednički evropski referentni okvir za žive jezike (ZERO) i Evropski jezički portfolio (EJP).

### 3.2. ZERO I EJP I NJIHOV UTICAJ NA EVROPSKU JEZIČKU POLITIKU

Jedna od značajnih odlika evropskog kontinenta jeste upravo veliki broj jezika kojima se njeni stanovnici služe, praćena odsustvom dominantnog zvaničnog jezika koji bi bio zajednički svima kao što je to slučaj, na primer, u Severnoj Americi (engleski) ili Centralnoj i Južnoj Americi (španski). Ova situacija, popularno nazvana *evropski Vavilon*<sup>39</sup>, imala je za rezultat činjenicu da je Savet Evrope, kao najstarija evropska politička organizacija, postavio učenje i usvajanje stranih jezika kao jedan od prioriteta evropskih obrazovnih sistema. Kako usvajanje jezika neizostavno uključuje i kulturološku komponentu, a brojni jezici Evrope predstavljaju osnovu njenog bogatog i raznovrsnog kulturnog nasleđa, Savet Evrope promovise ideju pojedinačnog *plurilingvalizma* – situacije u kojoj svaki pojedinac poseduje određeni nivo kompetencije u nekoliko stranih jezika<sup>40</sup>. Ovaj nivo ne mora biti isti u svim jezicima u individualnom repertoaru svakog stanovnika, niti se očekuje da zvanične državne institucije sprovedu potrebnu jezičku obuku – stavljanjem akcenta na pojedinca i njegove potrebe prihvata se činjenica da obrazovni sistem nije u stanju da predvidi koji će jezici biti potrebni svakom pojedinačnom učeniku u daljem životu, pa samim tim ni da organizuje njegovu instrukciju. Umesto toga, zadatak školskih ustanova pomera se na to da nauče učenike veštini usvajanja jezika koju će oni zatim samostalno primenjivati prema sopstvenim potrebama (Heyworth 2004: 13). Vraćamo se, dakle, na ideje učeničke autonomije i

---

<sup>39</sup> Morrow 2004.

<sup>40</sup> Kao idealna situacija predstavlja se formula MJ + 2 (maternji jezik plus dva), od kojih bi jedan bio neki od svetskih *lingua franca* jezika, dok bi drugi trebalo da bude jezik iz regiona iz kog govornik potiče, na primer jezik neke od susednih država, a u cilju bolje komunikacije i uspostavljanja dobrosusedskih odnosa.



doživotnog učenja. A kako bi učenici bili u stanju da samostalno procenjuju dokle su stigli (A), gde bi želeli da budu (B) i naprave plan kako stići od tačke A do tačke B, neophodno je da ovo *učenje kako se uči* uključuje i obuku u samoevaluaciji. Dakle, plurilingvalizam, multikulturalizam i doživotno učenje uz samoevaluaciju centralni su pojmovi politike Saveta Evrope kada je usvajanje jezika u pitanju. Međutim, kao što smo već videli, postoje brojne prepreke pri praktičnoj primeni ovih *credo*-a u školstvu. Jednu od značajnijih predstavlja „[neusklađenost] kriterijuma i proklamovanih nivoa jezičkog znanja, čak i terminologije pri opisivanju istih između različitih institucija, ponekad čak i u okviru jednog školskog sistema“ (Gligorić 2014: 235), te se u tu svrhu dolazi do zaključka da bi „međusobno priznavanje kvalifikacija i komunikacija u vezi sa ciljevima i standardima postignuća bili značajno olakšani ukoliko bi se podešavali u odnosu na dogovorene zajedničke referentne standarde, koji bi po prirodi bili čisto deskriptivnog karaktera“ (Trim 2001: 5). Ovo markira zvaničan začetak ideje o Zajedničkom referentnom okviru, čija bi svrha bila da „obezbedi zajedničke referentne nivoe koji bi olakšali komunikaciju, poređenje kurseva i kvalifikacija i ličnu mobilnost“ (North 2010: 59). Deset godina intenzivnog rada na razvoju zajedničkog okvira rezultiralo je dokumentom od preko 250 strana teksta, tabela i čartova sa zajedničkim zadatkom da „promoviše i olakša saradnju između obrazovnih institucija različitih zemalja; pruži čvrstu osnovu za međusobno priznavanje jezičkih kvalifikacija [i] pomogne učenicima, nastavnicima, dizajnerima kurseva, ispitnim telima i obrazovnim administratorima da situiraju i koordiniraju svoje napore“ (CEFR 2001: 5–6). ZERO je prvi put objavljen 2001. godine, i odmah po objavljivanju podelio je profesionalni svet na one koji ga prihvataju sa entuzijazmom i one koji ga doživljavaju kao instrument „homogenizacije, standardizacije i birokratskog mešanja“ (Morrow 2004: 7) u obrazovne sisteme pojedinačnih zemalja. Čak i danas, nakon gotovo 20 godina, ovaj dokument je i dalje predmet kontroverze, jer je zbog svoje otvorene strukture podložan pogrešnim tumačenjima i neadekvatnoj primeni, koje se neretko u potpunosti kose sa idejama na kojima je zasnovan.

Strukturalno, tekst je podeljen na devet poglavlja i četiri dodatka (A, B, C, D) koji i autori koji ga zagovaraju opisuju kao „težak“, „pretrpan specijalizovanom terminologijom“ i pun „naizgled beskrajnom količinom tabela i deskriptora čiji je međusobni odnos veoma teško razlučiti“ (ibid.). Međutim, po rečima istog autora: „Niko ne očekuje da planovi izgradnje jednog aviona budu 'lako' štivo za pred spavanje, pa zbog čega bismo očekivali da shema upotrebe onoga što je verovatno najkompleksnije od svih

ljudskih naučenih (ili usvojenih) ponašanja bude jednostavna?“ (ibid.). Srž ZERO-a sačinjava globalna skala zajedničkih referentnih nivoa, koja opisuje šta sve korisnik jezika može da uradi u šest hijerarhijski postavljenih nivoa, od A1 do C2<sup>41</sup> i koji imaju za cilj da olakšaju definisanje nivoa koji su u različitim institucijama nazivani različitim imenima, ali i planiranje nastave i plasman učenika u grupe na osnovu prethodnog znanja. Ono što je specifično za ovaj dokument je afirmativna struktura deskriptora – svaki nivo dat je u smernicama onoga što korisnik *može* da uradi – čime se ističe vrednost svakog nivoa znanja do kog je stigao u svakoj od pet jezičkih veština (slušanje, čitanje, pisanje, govorna interakcija i govorna produkcija). Na ovaj način, ZERO skreće pažnju na mogućnost postojanja različitih nivoa kompetencije u različitim jezičkim veštinama u okviru jednog stranog jezika, te da je „svaka [...] individualna kompetencija delimična“ (Hayworth 2004: 15), što je za mnoge učenike gotovo jeretički koncept. Ovi deskriptori imaju još jednu ulogu: oni nude svim korisnicima gotov i međunarodno prihvaćen meta-jezik koji im omogućava da opišu svoj napredak i verbalizuju sopstvene jezičke potrebe. Na ovaj način oni su u stanju da ocene svoj uspeh i postave sebi ciljeve učenja što bi bilo znatno teže bez meta-jezika kao medijuma. Kako bi olakšao učenicima da dijagnostikuju svoje jezičko znanje, ZERO nudi i tabelu jezičke samoprocene kroz svih šest nivoa i pet jezičkih veština. Rigorozan dizajn ove skale, kao i akcenat na pristupu sa fokusom na učenika pokazuju značaj naizgled jednostavne tvrdnje da je „učenik onaj koji uči“<sup>42</sup>, te da mu treba ponuditi alatke koje će mu olakšati put ka usvajanju jezika, što najviše dolazi do izražaja u pratećem dokumentu ZERO-a, Evropskom jezičkom portfoliju.

### **3.2.1. Evropski jezički portfolio kao alatka samoprocene**

Ideja o stvaranju Evropskog jezičkog portfolija rodila se još 80-ih godina kao rezultat neuspelog projekta o razvoju jedinstvenog sistema bodovanja za sve evropske institucije. Zaključak do kojeg se došlo poklapao se sa novonastalim trendom doživotnog učenja kroz učeničku autonomiju – umesto izmena na globalnom planu, fokus je prebačen na pojedinca i na individualno usvajanje jezika. Zvanična preporuka o sastavljanju

---

<sup>41</sup> A (A1 i A2) – osnovni korisnik, B (B1 i B2) – nezavisni korisnik, C (C1 i C2) – ekspertski korisnik.

<sup>42</sup> Navod Rolfa Šerera (Schärer) na Osmom EJP seminaru, održanom u Gracu u Austriji 2009 (Little 2009: 5).

jedinstvenog portfolija vezuje se za već spominjani simpozijum u Rüşchlikon-u<sup>43</sup>, kada je doneta odluka o sastavljanju zajedničkog referentnog okvira. Već iduće godine, Savet za kulturnu saradnju daje predlog izgleda EJP-a koji bi „trebalo da sadrži deo u kojem će se formalne kvalifikacije povezati sa zajedničkom evropskom skalom, deo u kom će sam učenik beležiti sopstvena iskustva u učenju jezika i po mogućstvu još jedan koji će sadržati primere urađenih radova“ (Council of Europe, 1992: 40). Već u ovom navodu jasno se nazire buduća trodelna struktura EJP-a, koji se sastoji iz *jezičkog pasoša*, *jezičke biografije* i *dosijea*. Ovakva struktura jasno razlikuje EJP od dotadašnjeg poimanja jezičkog portfolija koji se definiše kao „sistemizovan skup učeničkih radova čija analiza demonstrira napredak u odnosu na nastavne ciljeve u određenom vremenskom periodu“ (Kohonen & Westhoff 2001: 6) i koji može biti „radni“, to jest, sadržati materijale vezane za proces učenja koji demonstriraju napredak, ili „prikazni“, koji je orijentisan na proizvod a ne proces učenja i sadrži materijal koji demonstrira postignuće, slično umetničkom portfoliju. Za razliku od ova dva tipa, EJP je osmišljen da bude „pan-evropska alatka sa ciljem unapređivanja učeničke autonomije“ (ibid.: 5), dok njegova jedinstvena struktura treba da predstavlja gotov format koji bi pomogao učenicima da „dokumentuju i predstave svoj uspeh u svim jezicima koje znaju (u koliko god velikoj ili maloj meri), kao i raspon svog interkulturalnog znanja i veština koje su akumulirali kroz različite vidove kontakta“ (Lenz 2004: 23).

Kao što smo već naveli, EJP se sastoji iz tri dela: *jezičkog pasoša* koji sadrži tabele za samoevaluaciju učenika u odnosu na Zajednički evropski okvir; *jezičke biografije* koja traži od učenika da postavi ciljeve učenja, navede hronološki prikaz svog učenja jezika, dosadašnja jezička i međukulturalna iskustva i svoje prioritete u učenju i *dosijea* u koji učenici stavljaju odabrani materijal koji će svedočiti o spomenutim znanjima i iskustvima. Već ovde vidimo razliku između ovog dokumenta i dotadašnjih jezičkih portfolija, koji se tradicionalno sastoje samo od materijala sakupljenih u dosijeu. Uvođenje tabela za samoprocenu u *jezički pasoš* ima višestruku ulogu: ono pre svega predstavlja jasnu vezu sa standardima ZERO-a i nudi korisniku pristup gotovom, međunarodno priznatom meta-jeziku kojim će opisati svoje jezičko znanje. Na ovaj način podiže se svest učenika o sopstvenom jezičkom učinku, dok činjenica da opštu procenu nivoa znanja vrši sam korisnik ustanovljuje njegovo/njeno lično vlasništvo nad dokumentom. EJP, dakle,

---

<sup>43</sup> Vidi str. 15.

pripada učeniku, a ne instituciji, čime se podvlači njegova odgovornost za sopstveno učenje i poziva na samostalnu procenu znanja bez stresa koji nosi spoljna evaluacija. Još jedna stvar koju je bitno naglasiti jeste da se pasoš može popuniti za svaki jezik sa kojim je učenik došao u kontakt, čime se promoviše ideja plurilingvalizma i podiže svest o postojanju različitih nivoa kompetencije u različitim jezicima, ali i mogućnosti postojanja različitih nivoa kompetencije u različitim jezičkim veštinama u okviru jednog stranog jezika. *Jezički pasoš*, takođe, ostavlja prostor za navođenje svih formalnih kvalifikacija koje je učenik stekao u raznim institucijama, kao i njihovo povezivanje sa ZERO nivoima, čime se uspostavlja veza između neformalnih načina ocenjivanja (portfolio i samoevaluacija) i tradicionalnih institucionalno orijentisanih (standardizovani testovi).

Dok *jezički pasoš* pruža globalni pregled jezičkog znanja učenika, *jezička biografija* fokusira se na svaku jezičku veštinu ponaosob i kroz listu ilustrativnih deskriptora pomaže učeniku da odredi prioritete u učenju jezika i tako lakše sagleda načine na koje bi do njih mogao da dođe. Listu deskriptora jezičkih prioriteta po nivoima prate i polja u kojima učenici obeležavaju koju su od željenih komunikativnih kompetencija već uspešno postigli, što značajno utiče i na njihovu motivaciju. *Jezička biografija* savršeno odslikava posvećenost Saveta Evrope ideji autonomije u učenju jezika koja se ogleda u sposobnosti sagledavanja svog jezičkog znanja, postavljanju realnih ciljeva i pronalaženju načina da se do njih stigne. I ovaj deo EJP-a podiže svest o značaju plurilingvalizma i poznavanja drugih kultura, jer osim što se kao i *jezički pasoš* može popunjavati za svaki jezik kojim učenik vlada u nekoj meri, sadrži i poseban deo posvećen isključivo multikulturalnim iskustvima.

Najzad, *dosije*, kao i u svakom portfolioju, predstavlja skup radova koji ilustruju dostignute nivoe kompetencije učenika. Kao i priložene diplome i sertifikati, ovi radovi služe kao svojevrsno svedočanstvo postignutog znanja, ali i načina na koji se to znanje razvijalo tokom određenog vremenskog perioda.

Kao rezultat ovakve strukture, Evropski jezički portfolio ima dve osnovne funkcije: funkciju prezentacije i pedagošku funkciju (Little & Perelova 2001: 7). U prvoj, EJP ima zadatak da pruži konkretne dokaze učenikove komunikativne kompetencije na nekom stranom jeziku, kao i njegovih/njenih međukulturalnih iskustava (Little et al. 2007: 10) i kao takav predstavlja dodatak „sertifikatima i diplomama koje se dodeljuju na osnovu formalnih ispita“ (Little et al. 2011: 7). On nudi predavaču bolji uvid u dotadašnji

tok učenja određenog đaka, njegove ciljeve i prioritete u učenju stranog jezika, kao i izbor reprezentativnog materijala koji ilustruje progres ka istim. Na ovaj način EJP podržava mobilnost stanovništva kroz povezivanje postignutih kvalifikacija sa međunarodnim standardima odraženih u Zajedničkom evropskom referentnom okviru. S druge strane, pedagoška funkcija EJP-a ima za cilj da „promoviše plurilingvalizam, podiže kulturnu svest [učenika]“ ali pre svega da „učini proces učenja transparentnijim [...] i neguje razvoj autonomije učenika“ (ibid.). I upravo ova funkcija EJP-a kao sredstva osamostaljivanja učenika predstavlja njegovu najveću vrednost.

Sve tri strukturalne komponente EJP-a podjednako su značajne i komplementarne. Iako neki autori ističu pedagoški centralno mesto *jezičke biografije* koja podstiče razvoj reflektivnog procesa neophodnog za razvoj sposobnosti samoevaluacije i autonomije (Little & Perclova 2001: 6), ona je značajna utoliko što povezuje *jezički pasoš* i *dosije*. Kada je u pitanju način upotrebe EJP-a, autori nisu preskriptivni već ostavljaju prostor za više različitih mogućnosti kako bi se optimalno iskoristile sve pogodnosti ovog dokumenta. Litl i Perclova predlažu jednu od dve opcije: u jednoj, korisnici otpočinju sakupljanjem građe u *dosijeu* gde sakupljaju primere svojih radova. Vremenom, uvodi se upotreba *jezičke biografije* gde se postavljaju željeni ciljevi i ocenjuje napredak, da bi se najzad prešlo na *jezički pasoš* kroz pokušaj „prepoznavanja svog jezičkog identiteta kroz primere samovrednovanja u skladu sa zajedničkim nivoima Saveta Evrope“ (ibid.: 7). Druga varijanta išla bi obrnutim redosledom: korisnik bi prvo pokušao da se „pronađe“ u samoevaluativnim skalama *jezičkog pasoša*, da bi na osnovu toga zacrtao željene ciljeve učenja u *jezičkoj biografiji*, a rezultate učenja prikupio u *dosijeu*. Ovaj materijal bi se zatim vrednovao, što bi dovelo do modifikovanja ciljeva učenja u *biografiji*, a ovo opet vremenom i do promene samoprocenjenog nivoa znanja u *pasošu* (ibid.). Kohonen pak tvrdi kako je u oba ova procesa uloga *dosijea* marginalizovana, te predlaže da se upravo ova komponenta aktivno koristi u cilju razvoja reflektivnog učenja, dok bi *jezička biografija* u tom slučaju postala pasivnija i služila bi samo za beleženje ishoda učenja (Kohonen 2001: 8).

Kada je prva verzija EJP-a izašla iz štampe, 2001. godine, ona je savršeno odslikavala duh inicijalnih napora na polju ueničke autonomije i doživotnog učenja, što znači da je bila namenjena odraslim korisnicima i adolescentima. Kao što je bilo reči u ranijim poglavljima, autonomija učenika prvenstveno se odnosila na sposobnost odrasle osobe da

samostalno organizuje svoje napore u učenju van zvaničnih institucija, dok je doživotno učenje označavalo sposobnost do- i prekvalifikacije *nakon* završetka zvaničnog školovanja, a u cilju konkurentnosti na tržištu rada. Kako su se, međutim, ove ideje prenosile u učionicu, te je autonomija počela da se posmatra kao koncept koji treba razvijati i ohrabrivati *u okviru* školskog sistema, i to od samog početka školovanja, a razvijanje sposobnosti doživotnog učenja postavljano kao jedan od osnovnih ciljeva školovanja, tako je i Evropski jezički portfolio išao u korak sa ovim promenama. Tako je danas akreditovano 118 a registrovano još 22 modela ovog dokumenta namenjenih upotrebi u različitim obrazovnim sektorima i uzrasnim grupama. Ovu raznovrsnost modela pratio je i veliki broj projekata širom Evrope gde su određene institucije, a ponekad i sve škole na državnom nivou radile pilot-studije upotrebe EJP-a za postizanje autonomije učenika i podizanje svesti o takozvanom „učenju kako se uči“. Ovo bogatstvo radova bazirano na pomenutim istraživanjima omogućava bolji uvid u prednosti i mane ove alatke za samoprocenu, koja predstavlja idealan primer gotovih didaktičkih materijala na koje upozoravaju Stigins i Čapius.

### *3.2.1.1. Potencijalni problemi pri upotrebi EJP-a*

Kako je portfolio samo jedan od vidova alternativnog ocenjivanja, prvo pitanje odnosi se uvek na psihometrijske karakteristike, to jest, validnost i pouzdanost ovog vida procene jezičkog znanja. Ostaje nerazjašnjeno koliko su dosledni rezultati samoevaluacije kroz Evropski jezički portfolio, naročito ukoliko uzmemo u obzir s jedne strane veliki broj verzija koje su u opticaju, a s druge količinu varijacija u pedagoškom pristupu; kao i u kojoj meri se poklapaju sa evaluacijom od strane nastavnika, drugih učenika ili u odnosu na standardizovane testove. Iako EJP zbog oslanjanja na Zajednički evropski okvir koristi prilično standardizovanu terminologiju, kao i jasno podeljene nivoe znanja u skladu sa ovim referentnim okvirom, ostaje činjenica da većina učesnika u pilot studijama – što đaka, što predavača – smatra da alternativno ocenjivanje samo po sebi nije dovoljno pouzdano (Hasselgreen, 2005: 352), te da ga treba kombinovati sa tradicionalnim testovima kako bi se došlo do validnih rezultata. Osim toga, javlja se i problem određivanja nivoa znanja jezika u odnosu na date kriterijume, jer ne postoji način da se odredi koliko tačno deskriptora definiše jedan nivo (Little, 2005: 327) što može da

predstavlja problem učenicima koji pokušavaju da „smeste“ svoje znanje u jedan od šest ZERO nivoa.

Sledeći problem koji je došao do izražaja još u pilot-fazi (1998–2000) jeste činjenica da EJP – kao i njegov sestrinski dokument ZERO – nije jednostavan za upotrebu. Brojne tabele i liste deskriptora mogu delovati komplikovano i zastrašujuće, a standardizovani metajezik koji bi trebalo da olakša samoevaluaciju zapravo predstavlja novi jezik kojim treba ovladati. Ovo nije problem sa kojim se susreću samo učenici školskog uzrasta ili samostalni odrasli korisnici, već i nastavnici čiji je zadatak da omoguće polaznicima da lakše navigiraju kroz svoj portfolio. Štaviše, jedno od osnovnih pitanja postavljenih u okviru radnih grupa ELP seminara u Gracu ticalo se upravo obuke nastavnika i budućeg angažmana na ovom polju (Little 2009: 8), dok Rolf Šerer u finalnom izveštaju o uspehu pilot-projekata navodi kako „efektivna upotreba [EJP-a] zahteva refleksiju, trening i vreme“ (Schärer 2000: 13). Još jedan od razloga zbog kojih je poželjno sprovoditi obuku nastavnika pri upotrebi portfolija jeste i činjenica da je samoevaluacija koja predstavlja centralni koncept na kom se EJP zasniva u isto vreme i aspekt koji se direktno kosi sa tradicionalnim načinima ocenjivanja (ibid.: 12) koji su dominantni u obrazovnom sistemu. Kako bi nastavnici mogli približiti učenicima i njihovim roditeljima prednosti alternativnog ocenjivanja otelotvorenih u Evropskom jezičkom portfoliju, neophodno je, pre svega, da ih i sami budu svesni, što mnogi od njih nisu.

U ovom neprihvatnju ideja koje zastupa ovaj dokument veliki udeo ima i nedostatak jasne veze portfolija i zvaničnog školskog plana i programa, kao i nejasan status koji EJP ima u okviru obrazovnih sistema. Korisnici EJP-a pozivaju na institucionalnu promenu kako bi EJP dobio značajnije mesto u obrazovnom sistemu (Little 2009: 8). Jedan od načina na koji bi se ovo moglo sprovesti jeste revidiranje nastavnih planova uz pomoć smernica Zajedničkog evropskog referentnog okvira. Nažalost, iako brojne države širom Evrope tvrde kako je njihova politika usvajanja jezika zasnovana na ZERO nivoima i skalama, u praksi to često znači samo da je ZERO nomenklatura „nakalemljena“ na postojeće planove, bez suštinskog razumevanja i korenitih promena. Brajan Nort navodi kako fleksibilna struktura ZERO-a ne znači da treba identifikovati njegove nivoe postignuća sa sopstvenom interpretacijom istih, te da svako poravnavanje nacionalnih sistema i međunarodnih sertifikata treba obaviti krajnje odgovorno, kroz četiri nivoa procedura: *upoznavanja*, *specifikacije*, *standardizacije* i

*validacije* (North 2010: 61). Svaka od ovih procedura zahteva aktivan angažman državnih institucija i profesionalnih organizacija, vreme i novac, što je jedan od razloga zbog kojih se umesto toga pribegava „lepljenju etiketa“ ZERO nivoa i skala na postojeću obrazovnu praksu. Na sličan način jezički udžbenici koji su već u opticaju se sa eventualnim kozmetičkim izmenama proglašavaju usklađenim sa Evropskim referentnim okvirom. U svemu tome ne pomaže ni činjenica da ZERO nije napravljen s idejom da bude preskriptivan, već *referentni* okvir (Morrow 2004: 7) te njegovi inherentni nedostaci u ovom smislu otežavaju zasnivanje nacionalnih planova na postojećim skalama i deskriptorima. Džulija Kedl (Keddle 2004) opisuje probleme dizajniranja programa nastave baziranih na ZERO-u i deli ih u četiri osnovne grupe: (1) situaciono-funkcionalna orijentacija ZERO-a otežava povezivanje sa gramatičkim konceptima što stvara probleme pri sastavljanju plana i programa koji neophodno mora uključivati predviđene gramatičke oblasti za određeni nivo; (2) jezik kojim je ZERO napisan ne odslikava realnost učionice, već je bliže povezana sa poslovnim situacijama, putovanjima i kulturološkim razmenama – za razliku od EJP-a koji postoji u brojnim varijacijama u odnosu na uzrast korisnika, ZERO je usmeren postignućima i interesovanjima odrasle publike; (3) takođe, deskriptori pojedinačnih kompetencija nisu dovoljno detaljni, te ponekoj od kompetencija nedostaje komplementarni deskriptor (Kedl navodi primer deskriptora veštine slušanja na nivou A1 koji se odnosi na razumevanje jednostavnih uputstava i nedostatak komplementarnog deskriptora u veštini govorne interakcije na istom nivou koji bi se odnosio na *davanje* jednostavnih uputstava); (4) najzad, autorka se žali na nedostatak pojedinih funkcionalnih oblasti, koje bi pisac nastavnog programa morao samostalno da definiše za svaki nivo (Keddle 2004). Kako šire prihvatanje EJP zavisi od njegove uloge u zvaničnom školstvu, a ona opet od povezanosti zvanične jezičke politike sa Zajedničkim referentnim okvirom, jasno je da se ova promena ne može dogoditi preko noći. Štaviše, prvobitna procena Rolfa Šerera o potpunoj implementaciji EJP-a iznosila je 50 godina (Little 2009: 9), a ne može se reći da uticaj ZERO-a i EJP-a u prvih 15 godina od njihovog objavljivanja nije osetan. Francis Gulije (Francis Goullier), potpredsednik Komisije za validaciju uporedio je EJP sa visokom modom, navodeći kako iako su retki oni koji zaista poseduju neki od komada, njihov dizajn se ogleda u kreacijama odeće za svakodnevnu upotrebu (ibid.: 2). Sada već univerzalna podela jezičkih nivoa na šest ZERO nivoa, kao i deskriptori jezičkih kompetencija našli su put do zvaničnih dokumenata obrazovnih institucija, a



samoevaluativna komponenta EJP-a i tabele jezičke samoprocene sa svojim pozitivnim “*can do*” tvrdnjama u donekle izmenjenom i pojednostavljenom obliku uselile su se u udžbenike velikih izdavača. To, međutim, ne rešava problem korisnika Evropskog jezičkog portfolija, koji bi želeli da se njegov status preciznije definiše, kao i da se poveže sa zvaničnim ispitima i diplomama. Kako Dejvid Litl navodi: „ne postoji veoma jasna veza između učeničke samoevaluacije zasnovane na “*can do*” deskriptorima, koja se prevashodno odnosi na postizanje komunikativnih ciljeva, i zvaničnih ispita, kojima u velikom broju slučajeva i dalje dominira briga o gramatičkoj preciznosti“ (Little 2012: 17). Iako se u pilot-projektima pokazalo da su učenici generalno pozitivno nastrojeni i često tvrde da vide očigledan napredak posle korišćenja EJP-a, ostaje činjenica da njegov status u okviru školskog sistema nije dovoljno definisan – pitanja da li će samoevaluacija kroz EJP ulaziti u konačnu ocenu i na koji način će se odražavati na formalnu evaluaciju, kao i da li će ga budući poslodavci smatrati validnim i dalje ostaju bez potvrdnog odgovora (Little et al. 2011: 9). Iz ovoga sledi da dok god rezultati samoevaluacije ne budu imali jasno definisan status u okviru školskog sistema i dok poslodavci ne budu prihvatili EJP kao zvaničan dokument u rangu diploma ili sertifikata, učenici neće moći da vide njegovu praktičnu primenljivost na duge staze.

Osim problema „vidljivosti“ EJP-a u okviru obrazovnih politika, javlja se i jedna praktična nedoumica, a to je na kom jeziku treba popunjavati portfolio. Naime, u idealnoj situaciji, korisnik poseduje primerak portfolija na odgovarajućem uzrasnom nivou i, neretko, na nekoliko jezika (od kojih je jedan uvek maternji ili zvanični jezik države koja je objavila dotičnu verziju EJP-a). Mišljenja su podeljena oko toga da li portfolio treba popunjavati na maternjem jeziku – čime bi se omogućilo korisnicima čije poznavanje stranog jezika nije uvek na visokom nivou da što preciznije i sa većim razumevanjem popune zahtevne refleksivne tabele *jezičke biografije* – ili stranom jeziku, jer, kako neki autori tvrde, na ovaj način su usvajanje stranog jezika i razvoj učeničke autonomije neraskidivo povezani (Little 2013, Little 2010). Zanimljiva je i činjenica koju prijavljuju učesnici EJP seminara iz 2008. koji tvrde da je većina učesnika u njihovim projektima spontano koristila strani jezik kako bi popunjavala svoj portfolio (Little et al. 2011: 14). Bitno je, doduše, napomenuti da su navedeni učesnici bili stariji srednjoškolci, univerzitetski studenti i odrasli migranti, te da bi situacija verovatno bila drugačija sa mlađim uzrasnim grupama.

Evropski jezički portfolio, dakle, predstavlja dobar primer široko prihvaćenog oblika gotovog didaktičkog materijala za razvoj sposobnosti samoevaluacije kod učenika. Zamišljen i promovisan od strane uticajnog evropskog tela i zasnovan na idejama plurilingvalizna, multikulturalizma i doživotnog učenja, ovo je verovatno najšire prihvaćena alatka za samoevaluaciju jezičkog znanja o čemu svedoči i veliki broj akreditovanih modela, kao i činjenica da je do 2007, po proceni Saveta Evrope, distribuirano oko 2,5 miliona primeraka ovog dokumenta<sup>44</sup>. Svojom jedinstvenom trodelnom strukturom, EJP se izdvaja od klasičnih tipova portfolija i omogućava korisnicima da razviju sposobnost refleksije, na osnovu čega mogu da planiraju budući rad. Vezivanjem za ZERO nivoe, EJP im pomaže da „smeste“ svoje jezičko znanje na pan evropskom nivou, što olakšava navigaciju među institucijama različitih zemalja, čime se olakšava mobilnost na međunarodnom tržištu rada, ali i u akademskom i turističkom kontekstu. Povrh svega, ovaj dokument nudi gotov i široko prihvaćen meta-jezik koji olakšava korisnicima da govore (i razmišljaju) o svojoj jezičkoj sposobnosti na maternjem ili stranom jeziku. Međutim, njegov nedefinisan status u zvaničnom školstvu, nejasna veza sa akreditovanim ispitima u okviru državnih institucija, kao i kompleksnost koja otežava netreniranim korisnicima da samostalno popunjavaju rubrike u sva tri dela portfolija i da povezuju rad na ovim komponentama kako bi na najoptimalniji način iskoristili njegove potencijale, veliki su problemi za koje još uvek ne postoje rešenja. Ne pomaže ni to što je EJP samo jedna od mogućih alatki samoprocene, kao ni činjenica da je u novije vreme veliko opterećenje rezultatima PISA<sup>45</sup> ispita rezultiralo preusmeravanjem fondova predviđenih za razvoj i diseminaciju Evropskog jezičkog portfolija (Little 2009: 6). Njegovi zagovornici smatraju da odgovor leži u bližem povezivanju međunarodnih jezičkih politika sa Zajedničkim evropskim referentnim okvirom i većim zalaganjem nastavnika koji rade sa portfoliom, međutim, bez aktivne podrške državnih institucija i organizovanim naporima koji bi uključivali kalibraciju standarda učenja sa ZERO nivoima, praćenu radom na usklađivanju udžbenika, organizacijom kontinuirane obuke nastavnog osoblja i transparentnije uloge EJP-a kao međunarodno priznatog dokumenta, postoji bojazan za budućnost ovog dokumenta van pojedinačnih projekata entuzijastičnih nastavnika.

---

<sup>44</sup> Prema zvaničnom izveštaju Rolfa Šerera iz 2008. godine (Schärer 2008: 3).

<sup>45</sup> Programme for International Student Assessment.

### 3.3. ZAKLJUČAK

Na osnovu predočenog materijala možemo zaključiti kako istraživanja u oblasti samoevaluacije svakako ne manjka, te da su, od osamdesetih godina naovamo, preduzmani opsežni naponi kako bi se ona sistematizovala, čime bi se omogućilo donošenje preciznih zaključaka primenljivih u obrazovnoj praksi. Nažalost, poređenja navedenih meta-analiza pokazala su kako su istraživački naponi u ovom polju i dalje daleko od sistematičnih, što zbog neprecizne terminologije, što zbog velikog broja parametara varijacije. Istraživanja samoevaluacije se u nekim od studija ne mogu jasno razdvojiti od istraživanja vršnjačke evaluacije, a oba se često mogu naći pod zbirnim terminom *formativna evaluacija*. Čak i u onim situacijama kada se meta-analize odnose isključivo na SA, postoji problem različitih vidova samoevaluacije (formativnog/sumativnog, u cilju usvajanja gradiva / u cilju razvoja samoregulacije, kontekstualizovanog/dekontekstualizovanog), kao i varijacija uzorka ispitanika (prema uzrastu, nivou znanja ili veštine) ili naučne discipline, to jest, školskog predmeta u okviru kog se istraživanje vrši. Nije čudno što je ovakva raznorodnost iznedrila potrebu za standardizacijom, barem kada je u pitanju polje usvajanja jezika, te se u tu svrhu pribeglo pokušaju stvaranja opšte prihvaćene didaktičke alatke za samoprocenu u vidu Evropskog jezičkog portfolija. Nažalost, kao što smo videli u prethodnom poglavlju, ni EJP nije bez svojih nedostataka, a projekcija njegove prihvaćenosti – makar na teritoriji Evrope – još uvek se procenjuje na minimum od 15 godina<sup>46</sup>.

Ovi podaci ne govore kako su dosadašnja istraživanja beskorisna – ona su postavila temelje teoriji samoregulisano učenja i učeničke autonomije i prokrčila put budućim istraživačima. Gotovo da nema rada na temu vršnjačke i samoevaluacije koji u zaključku ne navodi neophodnost daljih istraživanja u tom pravcu kako bi se potvrdili rezultati do kojih su došli i produbilo razumevanje ovih procesa. Ono na šta nas upozorava dosadašnja praksa jeste da svako istraživanje ovih vidova evaluacije mora biti jasno koncipirano, uz precizno definisanu terminologiju i, po mogućstvu, potkrepljeno transparentnim kvantitativnim podacima koji bi omogućili budućim istraživačima da retestiraju naše nalaze i olakšalo eventualna poređenja i meta-analize. U narednom poglavlju pozabavićemo se preciznijim definisanjem istraživanja u okviru ove disertacije.

---

<sup>46</sup> Nakon prvobitne procene da će EJP-u biti potrebno 50 godina do pune implementacije u Evropi, Rolf Šerer je preinačio ovu cifru u optimističnih 30 (Little 2009: 6).

## 4. UTICAJ ZADATAKA ZA SAMOEVALUACIJU NA RAZVOJ UČENIČKE AUTONOMIJE U OSNOVNOJ ŠKOLI

Predmet našeg istraživanja je ispitivanje uloge zadataka za samoevaluaciju u nastavi engleskog kao stranog jezika na nivou osnovnih škola u Srbiji, pre svega kroz uticaj koji didaktičko oblikovanje ovih zadataka ima na razvoj samoregulisano učenja i učeničke autonomije, ali i postignuće. Fokus je upravo na onom vidu samoevaluacije sa kojom učenici osnovnih škola u Srbiji najčešće dolaze u kontakt, a to su zadaci za samoevaluaciju u svojim udžbenicima. Pre nego što predstavimo metodologiju i rezultate istraživanja preciziraćemo značenje termina *samoevaluacija* u kontekstu ovog rada, definišaćemo pojam *mlađih učenika* i mesto našeg specifičnog uzorka ispitanika u okviru njega i pozabaviti se pitanjem značaja udžbenika za razvoj učeničke samoevaluacije. Nakon toga, predstavićemo rezultate pilot-istraživanja koje je sprovedeno kako bi se definišale osnovne hipoteze, kao i pojam *gradiranih kooperativnih zadataka za samoevaluaciju (GKZS)* koje smo dizajnirali u cilju njihove provere.

### 4.1. POJAM SAMOEVALUACIJE U OKVIRU OVOG ISTRAŽIVANJA

U prethodnim poglavljima bilo je dosta reči o definiciji termina *samoevaluacija*, te smo pokazali kako jedinstveno mišljenje ne postoji, kao i da kompleksna i slojevita priroda ovog pojma otežava njegovo svođenje na jednu prostu dimenziju. U cilju veće preciznosti, neki od autora kuju posebne termine kako bi što jasnije definišali razlike između heterogenih vidova ove sposobnosti u zavisnosti od uloge koju obavlja u edukativnom sistemu, tipa orijentacije, fokusa i svrhe u koju se obavlja. U okviru ovoga rada, koristićemo izraze *samoevaluacija* i *samoprocena* u sinonimnom značenju, kako bismo opisali *formativan* proces evaluacije, bez direktnog uticaja na formalno ocenjivanje. Bitno je napomenuti da će učenici u toku našeg istraživanja biti podvrgnuti dvama različitim tipovima samoevaluacije: (1) prvi, sa kojim će doći u susret u okviru ulazne i izlazne ankete i koji će tražiti od njih da procene svoju opštu jezičku sposobnost u dva oblika – numerički, ocenom od 1 do 5, i kroz deskriptore kompetencija u okviru 5 jezičkih veština – koji će nam služiti kao osnova psihometrijskih istraživanja validnosti; i (2) drugi, sa kojim će dolaziti u kontakt redovno tokom čitavog ispitnog perioda, to jest, školske godine i koji će imati ulogu postepene obuke sprovođenja aktivnosti samoeva-

luacije, podizanja svesti o sopstvenom učenju i razvoju sposobnosti samoregulacije. Prvi tip neophodan nam je jer obezbeđuje onaj vid poredivih statističkih podataka koji omogućavaju kvantitativnu analizu i kao takav je *učinkovito orijentisan* u tom smislu što će učeničke rezultujuće samoprocene biti vezane za *proizvod*, a ne *proces* učenja i *dekontekstualizovan*, jer se odnosi na davanje procene opšte jezičke kompetencije van konteksta svakodnevne nastave.

Drugi tip zadataka za samoevaluaciju, u osnovi je oba vida strategija koje spominju Panadero i Alonso-Tapia (Panadero & Alonso-Tapia 2013: 554), a to su samoevaluacija kao strategija učenja i samoevaluacija kao pedagoška strategija samoregulacije. Njihov cilj je da podignu svest učenika o gradivu (u ovom slučaju stranom jeziku) i da je vremenom prošire na način usvajanja jezika, koja predstavlja osnovu razvoja samoregulatorne svesti. U ovom značenju, proces samoevaluacije je *razvojno orijentisan*, što znači da se sprovodi postepeno tokom čitavog ispitnog perioda, to jest, školske godine, čime se postiže *distribuirani trening* kakav predlažu Daning i njegove kolege<sup>47</sup> (Dunning, Heath & Suls 2004) i *kontekstualizovan*, što znači da će učenici redovno procenjivati nivo svoje jezičke sposobnosti u kontekstu pređenog gradiva.

Kako je predmet našeg istraživanja upravo uticaj koji didaktičko oblikovanje zadataka za samoevaluaciju ima na razvoj autonomije učenika kroz samoregulatornu sposobnost, to će drugi navedeni tip zadataka (razvojno orijentisan i kontekstualizovan) zauzimati dominantno mesto u našem radu. Međutim, kako kontekstualizovana samoevaluacija vezana za proces učenja nije uvek uporediva sa sumativnim rezultatima pratećih zvaničnih testova, tim pre su nam za potvrdu ili opovrgavanje njene uspešnosti neophodni brožani i poredivi rezultati dekontekstualizovane samoevaluacije vezane za proizvod učenja.

## 4.2. USVAJANJE STRANOG JEZIKA U KONTEKSTU OSNOVNE ŠKOLE

U prethodnom poglavlju smo videli kako su se istraživanja formativnih tipova evaluacije najčešće obavljala na adolescentskoj i odrasloj populaciji, naročito kada je u pitanju usvajanje stranog jezika. Jedan od razloga za ovakvu situaciju je činjenica da se tek od osamdesetih godina prošlog veka, pod uticajem teorija o ranom učenju jezika, javlja povećano interesovanje za ovu oblast koje rezultuje i promenama jezičkih politika

---

<sup>47</sup> Vidi str. 64.

na globalnom nivou. Šejla Rikson karakteriše nastavu stranih jezika na nivou osnovne škole kao „jednu od najznačajnijih oblasti promene obrazovne politike širom sveta u poslednjih 30 godina“ (Rixon 2016: 19), ali i dodaje kako je tih 30 godina jezičke inicijative na osnovnoškolskom nivou obeleženo turbulencijama, kompromisima i praznom retorikom (ibid.: 20–21). U novije vreme interesovanje za organizovanu nastavu stranih jezika mlađim učenicima sve više dobija na značaju, te postoje specijalizovane konferencije, nastavni seminari i časopisi posvećeni unapređenju ove oblasti koja se i dalje vidi kao ključni stepenik u uspešnom usvajanju stranog jezika. Kako i naše istraživanje spada u domen učenja jezika u ranom uzrastu, prvo ćemo definisati pojam *mlađi učenici* i uporediti njihove karakteristike sa karakteristikama *starijih učenika*, a zatim se osvrnuti na specifičnosti sprovođenja aktivnosti evaluacije jezičke sposobnosti kod ove populacije.

#### 4.2.1. Uzrast i *kritični period* usvajanja jezika

Pojam *mlađi učenici* ili *učenici u ranom uzrastu* (*young learners*) u kontekstu učenja jezika dobija na značaju krajem pedesetih godina prošlog veka, kada studije na polju neurobiologije postuliraju ideju takozvanog *kritičnog perioda* za usvajanje jezika koji predstavlja „biološki određen period života u kom se jezik lakše usvaja i po čijem završetku je usvajanje jezika otežano“ (Brown 2007: 57). Zasnovane na istraživanjima dece koja su rasla u socijalnoj izolaciji, ove teorije se u početku odnose isključivo na usvajanje prvog, to jest maternjeg jezika (J1). Penfield, koga smatraju začetnikom ideje *kritičnog perioda* (Singleton 2007: 48), i Roberts (Penfield & Roberts 1959) tvrde kako već negde oko devete godine dečiji mozak počinje da gubi plastičnost, to jest sposobnost da uči i da se prilagođava, što otežava usvajanje J1. Kao rezultat, deca koja ne usvoje prvi jezik tokom ovih formativnih godina, imaće velikih teškoća da ga usvoje u kasnijem periodu. U narednoj deceniji, ova ideja dobija na popularnosti objavljivanjem Leneberg-ove *hipoteze o kritičnom periodu*<sup>48</sup> zasnovane na teoriji lateralizacije mozga, to jest „specijalizacije dominantne hemisfere mozga za jezičke funkcije“ (Singleton 2007: 49). Osim što tvrdi kako je kritični period za usvajanje J1 između druge godine i puberteta, kada se proces lateralizacije završava, Leneberg postavlja i hipotezu o postojanju

---

<sup>48</sup> Engleski *Critical Period Hypothesis* ili CHP.

kritičnog perioda za učenje drugog ili stranog jezika (J2), navodeći kako je nakon ulaska u pubertet učenje J2 teže i napornije, što se najviše da primetiti u izgovoru (Lenneberg 1967: 176). Bitno je napomenuti da autori ovog opredeljenja uspešno usvajanje stranog jezika vezuju uglavnom za fonetsko-fonološke karakteristike, tačnije za izgovor blizak nivou izvornih govornika. Njihova osnovna pretpostavka jeste da je nakon završetka formativnog perioda usvajanje drugog jezika otežano, te da je u takvoj situaciji gotovo nemoguće dostići ideal akcenta izvornih govornika.

Pod uticajem neurobioloških teorija, dolazi do procvata teorija kritičnog perioda usvajanja J2. Neki od autora (Blay-Vroman 1989 u Singleton 2007) oslanjaju se na *univerzalnu gramatiku* (UG) Noama Čomskog – urođenu sposobnost usvajanja jezika – te tvrde da kako UG prestaje da bude dostupna deci nakon ulaska u pubertet, čime njihova sposobnost usvajanja J2 na nivou izvornog govornika opada. Po Blej-Vrumenu, deca usvajaju strani jezik koristeći se urođenim mehanizmima, dok odrasli koriste analitičke strategije rešavanja problema. Dekizer (DeKeyser 2003) se nadovezuje na ovu teoriju tvrdnjom kako deca u pred-pubertetskom uzrastu imaju sposobnost *implicitnog* usvajanja jezika, tačnije nesvesnog učenja (str. 242). Po ulasku u pubertet, ova sposobnost se gubi, tako da se kasnije usvajanje jezika neizostavno vrši kroz *eksplicitne* mehanizme, to jest svesno i planski. Krašen (Krashen 1982) pak smatra kako postojanje takozvanog *afektivnog filtera* utiče na kvalitet usvajanja J2 – ovaj filter, koji predstavlja „zamišljenu prepreku koja sprečava učenika da usvoji jezik iz dostupnog izvora“ (Lightbown & Spada 1999: 39 u Suzić 2015: 23), podešen je relativno nisko u ranoj mladosti, ali se rekalibriše i pojačava na ulasku u pubertet, čime utiče na usvajanje J2 na optimalnom nivou. S druge strane, psiholozi Frojdove škole (Guiora 1972. i 1992. u Singleton 2007) usvajanje stranog jezika vezuju za postojanje takozvanog *jezičkog ega*, te tvrde kako je za usvajanje drugog jezika neophodno preuzeti drugi identitet, što deca čine mnogo lakše od odraslih.

Ne postoje, međutim, ubedljivi dokazi o postojanju kritičnog perioda za usvajanje drugog jezika. Štaviše, pojavljuju se istraživanja koja opovrgavaju teoriju „*što ranije to bolje*“ kada je usvajanje J2 u pitanju. U novije vreme, upozorava se na opasnost fokusiranja na uzrast kao jedini relevantan faktor kvaliteta usvajanja drugog jezika. Džonston (Johnstone 2002) u svom izveštaju za Savet Evrope navodi spisak faktora koji utiču na uspeh u usvajanju J2 bez obzira na uzrast. Ovde spominje konzistentnu i dugoročnu jezičku politiku na državnom nivou, edukovane nastavnike koji će je sprovesti,

postojanje odgovarajućih didaktičkih materijala iz kojih bi se radilo, kao i postojanje dovoljne količine raspoloživog vremena u okviru programa, broja časova tokom nedelje i vremena aktivno provedenog na izvođenju zadataka u okviru časa. Veliki broj starijih polaznika ne raspolaže dovoljnom količinom vremena ili energije, a često im nedostaje i entuzijazam malih polaznika te sve ovo svakako ima uticaja na njihov nivo usvojene jezičke sposobnosti, navodi on (ibid.: 7–8). Čak i neki od autora koji se smatraju zagovornicima teorije *kritičnog perioda* ne interpretiraju svoje nalaze kao dokaz da jezičku instrukciju treba započeti ranije, već da je treba prilagoditi uzrastu – Dekizer, tako, smatra kako je na ranijem uzrastu neophodno što veće izlaganje deteta jeziku bez insistiranja na strukturi kako bi se omogućilo implicitno učenje, dok je kod adolescenata i odraslih preporučljivo formalno učenje jezičkih pravila, jer se na taj način aktiviraju mehanizmi eksplicitnog učenja koji su dominantni u ovom uzrastu (DeKeyser 2003: 255).

Bez obzira što ne postoji ubedljiv i jedinstven dokaz o postojanju kritičnog perioda usvajanja J2, dominantno je verovanje da sa zvaničnom jezičkom obukom treba početi što ranije, kako bi se kroz što dužu izloženost jeziku učenicima omogućilo da u periodu u kom nemaju drugih većih obaveza provedu maksimalnu količinu vremena u aktivnoj konstrukciji jezičkog znanja i time postave temelje svoje jezičke sposobnosti. Kako učenje jezika neophodno ima i kulturološku dimenziju, na ovaj način neguje se i razumevanje drugih kultura, što se ogleda i u preporuci Saveta Evrope kako „treba preduzeti korake kako bi se podigla svest dece o drugim evropskim jezicima i kulturama... od najranijeg uzrasta socijalizacije“ (Council of Europe 1997: 63 u Johnstone 2002: 16). Ne čudi, dakle, što u većini evropskih zemalja strani jezik počinje da se uči u prvih par godina školovanja.

Srbija u ovom smislu ne zaostaje za državama Evropske unije: pored već postojeće obaveze učenja stranog jezika od petog razreda osnovne škole, od školske 2005/06 godine uvedena je i obavezna nastava stranih jezika od prvog razreda. Na ovaj način, Srbija pokušava da izađe u susret preporukama Saveta Evrope o razvoju individualnog plurilingvalizma u okviru školskih institucija od samog početka školovanja<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Iako naizgled zadovoljava poziv Saveta Evrope na razvoj individualnog plurilingvalizma, ostaje činjenica da neusaglašenost programa, nedostatak kvalifikovanog nastavnog osoblja i ograničena ponuda izbornih jezika svedoče pre o površinskoj nego dubinskoj povezanosti sa međunarodnim standardima.



#### 4.2.2. *Mlađi učenici i njihove karakteristike*

Da bismo mogli da navedemo karakteristike naše ciljane populacije i utvrdimo njihov uticaj na nastavne sadržaje i metode, neophodno je pre svega odgovoriti na pitanje: *Ko su „mlađi učenici“ u kontekstu usvajanja jezika?* Termin *mlađi učenici* relativno je širok i najčešće obuhvata decu koja uče strani jezik u prvom ciklusu obaveznog formalnog obrazovanja, što u zavisnosti od razlika u obrazovnom sistemu, najčešće varira od 5 do 14 godina (Benigno & de Jong 2016; Hasselgreen 2005; McKay 2006). Deca mlađa od 5 godina spadaju u predškolsku grupu i najčešće su isključena iz ovih definicija, jer se podrazumeva da njihova obuka u stranom jeziku još uvek nije počela. Međutim, popularizacijom *hipoteze o kritičnom periodu*, praćenom otvaranjem brojnih privatnih vrtića i škola jezika specijalizovanih za decu veoma ranog uzrasta, sve veći broj dece počinje da uči strani jezik pre polaska u prvi razred, ponekad čak i na uzrastu mlađem od 3 godine<sup>50</sup>, te smo prinuđeni da ih uzmemo u obzir pri sastavljanju detaljne taksonomije mlađih učenika. Jasno je, međutim, da postoje drastične razlike u kognitivnoj zrelosti i primeni strategija učenja između trogodišnjaka i četrnaestogodišnjaka, te da jedan termin ne može da pokrije ovako veliki raspon godišta, nivoa zrelosti i jezičkih sposobnosti. Zbog toga smo izvršili dodatnu podelu *mlađih učenika* na tri grupe: *učenici na veoma ranom uzrastu* (koje sačinjavaju učenici predškolske dobi), *mlađi osnovci* (učenici školskog uzrasta do 9 ili 10 godina, što u Srbiji predstavlja prva četiri razreda osnovne škole), i *stariji osnovci* (učenici od 9/10 do 13/14 godina, to jest učenici u drugoj polovini osnovnog školovanja). Ova podela poklapa se sa Lenebergovom skalom sazrevanja, koja prvih 14 godina čovekovog života – sve do ulaska u pubertet – deli na četiri jednaka potperioda: od rođenja do 3. godine, od 3. do 7, od 7. do 10. i od 10. do 14. godine (Leneberg 1997: 28–29).

Peni Mekej navodi kako se mlađi učenici razlikuju od starijih učenika u tri kategorije: prema *rastu (kognitivnom, društveno-emosivnom i fizičkom)*, *stepenu pismenosti i osetljivosti/ranjivosti* (McKay 2006: 5). Isto se može reći i za međusobne razlike između različitih kategorija mlađih učenika. Ne čudi, stoga, što se slična podela na potperiode može pronaći i kod konstruktivista Pjažeove škole, koji posmatraju kognitivni razvoj

---

<sup>50</sup> Škole Hellen Doron franšize koje imaju 18 centara u 5 gradova Srbije nude kurseve engleskog jezika za decu uzrasta od 3 meseca pa sve do puberteta.

deteta kroz četiri univerzalna stadijuma: (1) senzori-motorni stadijum, u koji spadaju deca do otprilike druge godine života i koji odlikuje prvenstveno fizička interakcija sa objektima iz njihove okoline, zatim sledi (2) predoperativni period, najčešće kod dece do školskog uzrasta, gde dolazi do daljeg razvoja, čije su osnovne odlike nedostatak internalizacije (prenošenja akcija i opažanja na unutrašnji plan) i egocentrizam (definisano kao nemogućnost sagledavanja stvari iz druge perspektive), praćena (3) periodom konkretnih operacija, koja se najčešće smešta između sedme i jedanaeste godine života i koja označava početak logične, to jest operacione misli, iako ograničene konkretnom realnošću konteksta u kome deluje, to jest, ukoliko zahtevi nisu postavljeni isključivo verbalnim sredstvima i, najzad, (4) period formalnih operacija, kada sama misao postaje predmet analize, a jedinka počinje da razmišlja na apstraktnom nivou, svesna sopstvenih mentalnih operacija (Piaget 1964, Pinter 2006). U ovom radu, orijentisaćemo se isključivo na učenike osnovnih škola, bez osvrta na decu predškolskog uzrasta.

Društveno- emotivni rast dece najintenzivnije se odigrava između pete i dvanaeste godine života, tokom prvog stepena obrazovanja, kao rezultat intenzivnog kontakta sa vršnjacima uz postepeno povećanje samostalnosti u odnosu na primarnu porodicu i razvoj sposobnosti interakcije sa drugima. „[Deca na ovom uzrastu] uče da saraduju sa vršnjacima, uče kako da reaguju na neprijatnosti i dominantno ponašanje, kako da se postave prema autoritetu, kako da i sami budu autoritet drugima, kako da se nose sa problemima društvenog života, kao i da razviju pojam sopstva“ (McKay 2006: 8). Sve veća uloga koju vršnjaci igraju u društvenom životu osnovaca utiče i na njihova interesovanja, a samim tim i na stepen motivacije pri učešću u različitim vidovima školskih aktivnosti, što takođe treba uzeti u obzir kada se sastavljaju zadaci za ovu uzrasnu grupu.

Fizički rast je možda najupadljivija karakteristika školaraca: od polaska u školu do ulaska u pubertet deca se menjaju na očigled nastavnika i mlade osobe koje polažu malu maturu značajno se razlikuju od mališana koji su se u tu ustanovu upisali 8 godina ranije. Međutim, pored rasta kostiju i muskulature, fizički rast prati i razvoj fine motorike i koordinacije, što se ogleda i u tipovima fizičkih aktivnosti u kojima učestvuju. Na mlađem školskom uzrastu, za učenike je karakterističan kraći raspon pažnje kao i veća potreba za fizičkom aktivnošću. „[Na ovom uzrastu] deca se pre umore od sedenja nego od trčanja“, tvrdi Peni Mekež (ibid.: 10). Za razliku od njih, deci starijeg školskog uzrasta

nije neophodan fizički stimulans kako bi održala pažnju – ona imaju daleko veću sposobnost održavanja koncentracije i, za razliku od mlađe grupacije, u stanju su da sede mirno duži vremenski period.

Razvoj fine motorike u direktnom je odnosu sa razvojem pismenosti. I dok u prvim razredima osnovne škole deca tek uče da čitaju i pišu, učenici starijeg uzrasta uveliko se koriste ovim veštinama što u edukativne svrhe, što iz zabave. Kod usvajanja stranog jezika postoji i dodatni problem razvoja pismenosti, a to je da neretko mališani u prvim razredima osnovne škole uporedo uče da čitaju i pišu na dva različita jezika. Situacija se dodatno komplikuje ukoliko ovo zahteva i usvajanje dva različita pisma. Ako uzmemo za primer osnovne škole u Srbiji, videćemo da nastavni plan i program predviđa da se u prvom razredu savlada ćirilčno pismo, dok se latinica najčešće uvodi tek u drugom polugodištu drugog razreda. Samim tim, uvođenje pisanog materijala na stranom jeziku koji koristi latinično pismo neophodno se odlaže sve do početka trećeg razreda do kada se pretpostavlja da su učenici već savladali osnove latinice i u stanju su da prate nastavu. Praksa pokazuje da čak i tada jedan deo učenika neko vreme nije u potpunosti sigurno u svoje sposobnosti, što se ogleda u povremenom mešanju fonema ova dva pisma. Stariji učenici pak nemaju ove probleme i u stanju su da se bez teškoća prebacuju iz jednog u drugi kod, kao i da čitaju i pišu duže pasuse na stranom jeziku.

Razlike između ove dve grupe postoje i kada su u pitanju psihološka i emotivna osetljivost. Mlađi učenici su po pravilu otvoreniji da probaju nove stvari i imaju manji problem sa stidljivošću nego njihove starije kolege. Njihova motivacija često proizilazi iz želje da impresioniraju nastavnika koji im se dopada i ispune njegova očekivanja (Johnstone 2002: 11). Učenje stranog jezika se na ovom uzrastu često poistovećuje sa igranjem i zabavom, naročito ukoliko još uvek nisu uvedene aktivnosti čitanja i pisanja. Brojne pesmice, didaktičke igrice i *TFO*<sup>51</sup> aktivnosti rezultiraju živahnim i veselom atmosferom na času i predstavljaju oštri kontrast u odnosu na nastavu predmeta kao što su matematika ili maternji jezik. Upravo iz ovog razloga se učenici mlađeg uzrasta uključuju u komunikativne aktivnosti sa velikim entuzijazmom, često podstaknuti takmičarskim duhom. Međutim, da li će se nivo ovog entuzijazma održati često zavisi od reakcije nastavnika, jer mlađi osnovci osećaju izraženu potrebu za pohvalom i veoma su osetljivi

---

<sup>51</sup> *TFO* = Totalni fizički odaziv (engleski: *Total Physical Response – TPO*), predstavlja metod nastave koji se sastoji u davanju neverbalnog, fizičkog odgovora na verbalne zahteve nastavnika.

na kritiku, što utiče na njihovo samopouzdanje i osećaj samoefikasnosti, te samim tim modifikuje i stepen motivacije za dalje učešće u školskim aktivnostima (ibid.: 14). Problem, takođe, može da predstavlja i činjenica da neki od učenika u početku procesa usvajanja stranog jezika prolaze kroz ono što Krašen naziva *tihi period* (engl. „the silent period“) – fenomen koji se manifestuje kroz odlaganje uključivanja u govorne aktivnosti pri učenju stranog jezika sve do trenutka dok se dete ne oseti dovoljno kompetentno da to učini. U formalnoj, školskoj obuci, međutim, deca su pod pritiskom da se što ranije uključe u verbalnu komunikaciju (Krashen 2009: 27), što za neke od njih može predstavljati izvor stresa i nesigurnosti. Samo nekoliko godina kasnije, u višim razredima osnovne škole, učenici imaju manje-više izgrađen osećaj sopstvene vrednosti, te ih poneki negativni komentar neće demoralisati. Oni više nisu početnici, te im *tihi period* nije neophodan. Takođe, stariji učenici motivaciju crpe iz različitih izvora: želje za uspehom u vidu dobre ocene, interesovanja za gradivo, kao i potrebe da impresioniraju svoje vršnjake. Ovi uslovi služe kao moderator njihovog angažmana, što često može biti kontraproduktivno, jer se učenici neće svojevolejno uključivati u aktivnosti u čiji pozitivan ishod nisu sigurni, ili će izbegavati one za koje veruju da ih neće predstaviti u željenom svetlu ispred vršnjaka.

Iz svega navedenog vidimo kako se *mlađi učenici* u najširem smislu ovog termina međusobno znatno razlikuju u zavisnosti od uzrasta, stepena zrelosti i kognitivnih sposobnosti, nivoa pismenosti na maternjem i stranom jeziku, socijalne integrisanosti, kao i vidova motivacije koji ih pokreću. Provizorna podela koju smo napravili svakako nije idealna jer ne uzima u obzir individualne razlike među učenicima, kao ni činjenicu da nisu svi učenici istog razreda na jednakom stepenu kognitivnog razvoja, niti jednake jezičke sposobnosti. Takođe, da se uočiti kako učenici četvrtog razreda imaju više sličnosti sa učenicima petog, nego prvog razreda. Međutim, kako zbog navedenih razloga ne možemo na jednak način pristupati evaluaciji svih učenika mlađe dobi, od 7 do 14 godina, formalna podela nakon prve polovine osnovnog ciklusa obrazovanja, koja se u našem školstvu zvanično obeležava uvođenjem različitih nastavnika za svaki pojedinačni predmet, za razliku od perioda od prve četiri godine gde je sve predmete (sa izuzetkom stranog jezika i izbornih predmeta) predavao jedan učitelj, pokazuje dovoljno poklapanja sa teorijama razvoja da bismo je prihvatili kao funkcionalnu.

### 4.2.3. Jezička evaluacija *mladih učenika*

Evaluacija je neizostavan element usvajanja znanja, naročito kada je u pitanju obuka u okviru zvaničnih obrazovnih sistema. Sve zainteresovane strane u procesu učenja imaju potrebu za nekim od vidova evaluacije. Obrazovne institucije žele da provere održivost predloženog nastavnog programa, autori udžbenika i izdavači da testiraju kvalitet napravljenog didaktičkog materijala, nastavnici da provere efikasnost svojih metoda i saznaju kojim oblastima treba posvetiti više pažnje u budućnosti, roditelji žele dokaz o napretku svoje dece, dok učenicima treba pokazatelj na osnovu koga će postaviti sopstvene kriterijume i podešavati način i količinu angažmana kako bi se ti kriterijumi zadovoljili. Ovo važi za strani jezik, kao i za sve ostale predmete. Često se, međutim, pod terminom „evaluacija“ podrazumeva sumativna evaluacija čiji je zadatak da brojčano iskaže u kojoj meri su učenici dostigli planirani jezički nivo u nekoj od (ili svih pet) jezičkih veština. U svojoj knjizi *Nastava jezika na ranom uzrastu (Teaching Languages to Young Learners)*, Lin Kameron navodi istraživanje iz 1999. godine<sup>52</sup> koje je pokazalo kako je „daleko najčešći oblik evaluacije pismeni test, koji proverava znanje izolovanih reči i gramatičkih jedinica kroz pojedinačne rečenice“ (Cameron 2001: 217). Takođe, isto istraživanje pronalazi disproporciju u zastupljenosti usmenih i pismenih veština u nastavi i u evaluaciji. Naime, nastava stranog jezika posvećuje dosta prostora razvoju komunikativnih veština, naročito usmenog sporazumevanja, dok se – prema podacima istraživača – evaluacije uglavnom fokusiraju na proveru leksike i gramatičkih funkcija. Kameronova smatra da su ovakve provere znanja praktične u tom smislu što ocenjuju ono što je „jednostavno“ oceniti (ibid.: 218). Pismeni testovi, naročito oni koji se sastoje iz izolovanih rečenica, daleko su lakši za sastavljanje i pregledanje nego provere usmenih veština, a njihova implementacija svakako oduzima daleko manje vremena. U kulturama fokusiranim na postignuće, ovakav način evaluacije može implicirati učenicima kako je usmena komunikacija od sekundarnog značaja u odnosu na uspeh na pisanom testu, te da nije neophodno uključivati se u usmene vežbe na času. Kako bi se izbegla ovakva situacija, neophodno je da evaluacija bude komplementarna sa veštinama i gradivom koje se obrađuje na času, prilagođena uzrastu učenika, te paralelno sa sumativnom

---

<sup>52</sup> Navedeno istraživanje objavile su Pauline Rea-Dickson i Shelagh Rixon (1999), pod nazivom 'Assessment of young learners of English: reasons and means' u publikaciji *Young Learners of English: Some Research Perspectives* u izdanju Pearson Education Limited.

primenjivati metode formativne evaluacije. Tek tada će evaluacija u potpunosti ispuniti svoju svrhu.

Jedan od osnovnih problema evaluacije mlađih učenika, naročito grupacije mlađih osnovaca, leži u činjenici da se većina gradiva koje obrađuju na času odvija u vidu didaktičkih igrica, pevanja pesmica, TFO aktivnosti koje uključuju pokret, bojenje ili zaokruživanje, i komunikativnih aktivnosti igranja uloga (engleski *role-play*) – ukratko zadataka koje nije jednostavno evaluirati, naročito uz pomoć pismenih testova (Pinter 2006: 132). Ukoliko su zadaci za evaluaciju – bilo sumativnu bilo formativnu – predstavljeni u nepoznatom formatu, te ako se oblici nastave i tipovi evaluacije ne podudaraju, dobijeni rezultati neće predstaviti tačnu sliku učenikovih sposobnosti, već će stvoriti atmosferu anksioznosti i negativno uticati na stepen motivacije za učenje jezika. Jasna veza između aktivnosti na času i aktivnosti evaluacije ima za cilj situaciju u kojoj se učenici suočavaju sa zadacima u njima prepoznatljivom formatu, što smanjuje vjerovatnoću slabog učinka prouzrokovanog stresom (Iannou-Georgiou & Pavlou 2003: 5), te stvara „psihološki sigurno“ okruženje (McKay 2006: 10). Kako se mlađi osnovci brže zamaraju i imaju kraći raspon pažnje od svojih starijih kolega, sadržaj zadataka za evaluaciju trebalo bi da bude blisko povezan sa njima poznatim temama i iskustvima i visoko kontekstualizovan, kako bi uzeo u obzir njihovu egocentričnu prirodu, kao i nesposobnost baratanja apstraktnim pojmovima (ibid.: 8). Takođe, zadaci bi trebalo da budu raznovrsni i praćeni vizuelnim elementima – slikama ili crtežima – te da uključuju i fizičku komponentu ili potrebu za interakcijom (naročito ako su u pitanju zadaci usmene evaluacije) čime bi se održala pažnja i motivacija malih učenika (Benigno & de Jong 2016: 48; McKay 2006: 186). Još neki od praktičnih preduslova obuhvataju precizna i jednostavna uputstva, prilagođenost nivou znanja i stepenu pismenosti i dovoljnu količinu vremena da učenici različitih sposobnosti u okviru jednog razreda obave zadatak (McKay 2006: 118).

Kod starijih osnovaca, situacija je donekle različita: ovi učenici nemaju problema sa čitanjem i pisanjem, u stanju su da se samostalno motivišu čak i za rad na zadatku koji im nije zanimljiv, nemaju potrebu za stalnim kretanjem i mogu da se koncentrišu na rad u dužem vremenskom periodu. Na višem su nivou kognitivnog razvoja, te im apstraktni pojmovi nisu nepoznanica, a u stanju su i da barataju metajezičkom. Međutim, kao i njihove mlađe kolege, zahtevaju povezanost između rada na času i zadataka za evaluaciju,

te profitiraju iz poznatog formata zadatka uz precizna uputstva za rad i saznanje da imaju na raspolaganju dovoljno vremena.

Navedeni kriterijumi podjednako su validni za sumativne i formativne tipove evaluacije, uključujući i kolaborativnu, vršnjačku i samoevaluaciju. Bez obzira da li nam je cilj određivanje nivoa znanja jezika u određenom trenutku u toku školske godine ili razvoj samoregulacije i autonomnog učenja, jasno je da nije moguće uspešno primenjivati isti tip zadataka na mlađoj i starijoj populaciji. Razlike u kognitivnom razvoju ograničavaju zadatke za mlađu grupaciju na visoko kontekstualizovane aktivnosti iz poznate svakodnevice, praćene ilustracijama i jasnim vizuelnim reprezentacijama pojmova. Pitanja moraju biti jasno formulisana, uz izbegavanje apstraktnih pojmova i metajezika. Osim kognitivnih razlika, veliki problem predstavlja i pitanje pismenosti – da li je učenik već savladao čitanje i pisanje maternjeg jezika, i da li je (i u kojoj meri) usvojio čitanje i pisanje latiničnog pisma? Ovo pitanje ima dalekosežne posledice u kulturama kao što je naša, u kojoj se učenici susreću sa latiničnim pismom tek u drugom razredu osnovne škole, nakon što su savladali ćirilicu, a čak i tada im je potrebno neko vreme kako bi ga samouvereno koristili u praksi. Neophodno je, dakle, prilagoditi zadatke za samoevaluaciju uzrastu učenika i time izbeći pravljenje razlike u rezultatima koji bi proistekli iz neusklađenosti ove dve kategorije.

Još jedno pitanje koje se često postavlja kada je samoevaluacija osnovaca u pitanju jeste upravo da li su mlađi učenici sposobni za samoprocenu svog jezičkog znanja, naročito ukoliko se uzme u obzir da je na ovom uzrastu deci veoma teško da koriste jezik kako bi pričali o jeziku (McKay 2006: 6). Istraživanja su, međutim, pokazala kako su već u predškolskom uzrastu deca sposobna da razumeju i primene kriterijume koji odvajaju dobar od lošeg rada (Nikolovska 2015: 20; Cameron 2001: 236), pa čak i da i sami učestvuju u stvaranju kriterijuma za procenu (Cameron 2001: 236). Štaviše, Majkl Haris veruje da su mlađi učenici često otvoreniji za ideju samoevaluacije nego njihove starije kolege, koje su pretežno fokusirane na ocenu i imaju već izgrađene navike i verovanja kada je jezička evaluacija u pitanju (Harris, 1997: 18). Ipak, navedeni autori se slažu kako sposobnost mlađih učenika za samoevaluaciju zavisi od treninga koji su imali u ovoj oblasti, te predlažu postepenu obuku prvo u vršnjačkoj, a zatim u samoevaluaciji. Ovaj predlog podudara se sa tvrdnjama Vigotskog koji smatra da se znanje konstruiše u socijalnom kontaktu, a ne u izolaciji (Vygotsky 1962 u Cameron 2001: 218), te da se

prava mera sposobnosti dobija tek kada pokušamo da saznamo šta je dete u stanju da uradi u saradnji sa drugima (ibid.: 219). Ukoliko su, dakle, aktivnosti za samoevaluaciju jezičkog znanja gradirane kroz saradnju sa vršnjacima i planski predstavljene učenicima uz demonstraciju i vežbu, čak i *mlađi osnovci* bi trebalo da budu sposobni za njihovo efikasno izvođenje. Možda najbolji pokazatelj ove promene trendova kada je u pitanju sposobnost samoevaluacije mlađih učenika jeste upravo činjenica da većina udžbenika engleskog kao stranog jezika sadrži i zadatke za samoevaluaciju već od prvog razreda osnovne škole.

#### 4.3. ZNAČAJ UDŽBENIKA ZA SAMOEVALUACIJU ZNANJA ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA

Udžbenik predstavlja jednu od osnovnih komponenti procesa obrazovanja, a njegov značaj ogleda se u tome da za gotovo svaki od predmeta u okviru osnovnog i srednjeg školovanja<sup>53</sup> nastavnici imaju na raspolaganju više zvanično odobrenih udžbenika, iza kojih stoji čitava mašinerija izdavačkih kuća, autora, ilustratora, urednika, štamparija i tehničke podrške, kao i velika količina uloženog novca. Ovo ne čudi, s obzirom na to da je broj zainteresovanih strana u nastajanju i životnom veku udžbenika veoma veliki: od predstavnika pojedinačnih naučnih disciplina, pedagoške psihologije i metodike nastave, preko političkih tela, uključujući i organe obrazovne politike, izdavačkih kuća i autora, pa sve do krajnjih korisnika, to jest, nastavnika, učenika i roditelja (Antić 2013: 21). Iako je danas, u doba digitalizacije, učenicima i nastavnicima dostupna velika količina „obrazovnih izvora“ (*teaching resources*)<sup>54</sup> putem elektronskih medija i interneta, daleko je od toga da je udžbenik postao prevaziđen medijum i to pre svega zbog didaktičke obrade prezentovanog materijala, što je jedna od ključnih karakteristika definicije udžbenika. Tako Ivić, Pešikan i Antić (2012) definišu udžbenik kao „svako nastavno sredstvo (ili kombinaciju nastavnih sredstava) koje sadrži sistematizovana znanja iz neke oblasti koja su didaktički tako oblikovana za određeni nivo obrazovanja i određeni uzrast učenika da imaju razvojno-formativnu ulogu i učestvuju u izgradnji učeničkih znanja“ (str. 30). Prema ovoj definiciji, udžbenik ne čini

---

<sup>53</sup> Za pojedine predmete u specijalizovanim školama (npr. Osnovi prevođenja u Filološkoj gimnaziji) ne postoje udžbenici, već se koriste priručnici u kombinaciji sa tekstovima, ali to su izolovani slučajevi.

<sup>54</sup> Antić 2013: 17.



samo pojedinačna knjiga, već i sva prateća učila koja čine takozvani udžbenički komplet: knjige, radne sveske, priručnici, zbirke i audio-vizuelni materijal. Sav ovaj materijal posebno je didaktički oblikovan kako bi pomogao učenicima pri konstrukciji znanja na svakom uzrasnom i razvojnom nivou, jer je usled paradigmatičke promene koja u fokus nastavnog procesa stavlja učenika (*learner-centered approach*) udžbenik zamenio nekadašnju *transmisivnu ulogu* koja se sastojala od prenošenja znanja *razvojno-formativnom ulogom* koja se ogleda u pomoći učenicima pri aktivnom konstruisanju znanja (ibid.: 24), što u školi, što van nje, jer se udžbenik kao vlasništvo učenika često koristi upravo u kućnim uslovima – za izradu domaćih zadataka, obnavljanje gradiva ili samostalno učenje. Zbog toga je neophodno da udžbenik bude tako koncipiran da osim što *reprezentuje informacije* u skladu sa uzrasnim i kognitivnim potrebama učenika, on pruži i potrebnu *motivaciju za učenje* načinom na koji ih predstavlja. Jan Mik (Jan Mik 2000 u Antić 2013: 30), osim navedene dve funkcije udžbenika spominje još tri, a to su: (1) sposobnost *sistematizacije informacija* i *koordinacije* sa drugim predmetima (*horizontalna i vertikalna povezanost sadržaja*); (2) omogućavanje *diferenciranog učenja* koje se ogleda u uzimanju u obzir individualnih razlika između učenika (razvojno-kognitivnih, socio-kulturnih ili razlika u stilovima učenja, nivoima predznanja i interesovanjima) kako bi se svi učenici aktivno uključili u proces učenja i postigli tražene obrazovne ishode; i, najzad, (3) funkcija koja se direktno odnosi na istraživanja u okviru ovog rada, a to je sposobnost *vođenja učenika u aktivnostima učenja*. Ovo *vođenje u aktivnostima učenja* sprovodi se kroz dve ključne komponente: podučavanje učenika strategijama učenja – direktno povezane sa razvojem samoregulacije u učenju – i negovanje samo-procene procesa učenja – vezane za razvoj samoevaluacije u užem smislu. Kroz ova dva aspekta, udžbenik bi trebalo da bude sredstvo koje potpomaže razvoj učeničke autonomije.

Ovde je neophodno ograditi se od tradicionalnih definicija autonomije koje posmatraju autonomnog učenika kao jedinku koja je sposobna da samostalno bira nastavni materijal kako bi ostvarila željene ciljeve učenja, iz prostog razloga što učenici iz naše ciljane grupacije nisu direktno uključeni u izbor udžbenika, već tu odluku mesto njih donose stručni aktivni, koji, opet, mogu odabrati samo materijale koje je prethodno odobrilo nekoliko zvaničnih državnih tela: Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja, Ministarstvo prosvete i Nacionalni prosvetni savet. Glas učenika može se čuti kroz

Veće roditelja, međutim, roditelji često nisu upoznati sa parametrima kvaliteta udžbenika, te su njihove primedbe u tom slučaju zasnovane na individualnoj folk pedagogiji (primer: udžbenik stranog izdavača mora biti kvalitetniji od udžbenika rađenih u Srbiji) ili pak finansijskom aspektu, te mogu zavisiti od materijalnog statusa porodice. Vidimo, dakle, da u ovom slučaju ne možemo posmatrati sposobnost samostalnog izbora nastavnog materijala kao bitan preduslov učeničke autonomije. Naprotiv, kada je u pitanju grupacija *mlađih učenika*, upravo bi udžbenik trebalo da predstavlja sredstvo za promovisanje ideje autonomije učenika i to najdirektnije kroz didaktičko oblikovanje aktivnosti za rad – takozvanih *pitanja, naloga za aktivnosti i zadataka* (PNZ). Ivić, Pešikan i Antić (2012) klasifikuju PNZ kao posebnu kategoriju teksta u udžbeniku kako bi što preciznije definisali sve ono što se u današnje vreme stavlja u zajedničku kategoriju *zadatak*.

„Pitanja traže verbalni odgovor, nalozi se odnose na praktične, manipulativne aktivnosti koje udžbenik traži od učenika (*nacrtaј, napravi mapu, napravi plakat...*). Zadaci su forme zahteva od učenika koji traže više vremena, različite aktivnosti, strategije i tehnike učenja i intelektualnog rada (*ispitaj roditelje o igrama. Napravi izveštaj; napravi pregled izvora sa Interneta na neku temu...*). [...] Svi PNZ imaju dve osnovne uloge: potpora za konstrukciju znanja (tada se mogu naći na različitim mestima u udžbeniku i lekciji, kao *umetnuta pitanja*) i funkciju evaluacije naučenog (tada su obično na kraju lekcije, poglavlja ili celog udžbenika).“ (Antić 2013: 116)

U svom određenju udžbenika, autori navode kako je postojanje PNZ osnovni preduslov kojim bi se neka knjiga definisala kao udžbenik, te da je njihova „primarna funkcija *da omoguće i olakšaju proces učenja* kod učenika, ali i da daju povratnu informaciju o napredovanju u učenju“ (Ivić i sar. 2012: 112). Ova povratna informacija, dakle, od izuzetnog je značaja za proces učenja jer pokazuje učenicima koliko su efikasne njihove strategije, podstiče razvoj metakognitivne svesti kroz aktivnosti praćenja i utiče na nivo motivacije. Današnji udžbenici prave se prema standardima koji uključuju izmenu nekadašnje transmisivne didaktičke strukture kako bi se uzele u obzir potrebe savremenog obrazovnog sistema i pomoglo u stvaranju nezavisnih učenika. Ovakvi PNZ podržavaju aktivno učešće učenika u konstrukciji znanja, promovišu saradnju i kooperativno učenje i zahtevaju sposobnost refleksije, što indirektno – kroz pitanja i zahteve koji traže od

učenika da zauzmu stav ili iskažu mišljenje – što direktno kroz zadatke namenjene samoevaluaciji. Ovi potonji verovatno nigde ne dolaze do izražaja u toj meri kao u udžbenicima namenjenim nastavi stranog jezika.

Kako je samoevaluacija kao osnov autonomnog učenja ušla u teoriju nastave i aktivnim angažovanjem Saveta Evrope pronašla svoje mesto u nastavi stranih jezika kroz razvoj alati kao što je Evropski jezički portfolio, tako su se i aktivnosti za samoevaluaciju u pojednostavljenom obliku „profiltrirale“ do udžbenika namenjenim nastavi stranih jezika, prvo u starijim razredima, a zatim i u mlađim, u skladu sa istraživanjima koja su navodila postojanje sposobnosti za metakogniciju i na ranijem uzrastu. Nije redak slučaj da se među standardima kvaliteta koji se koriste pri odobravanju novih udžbenika za učenje stranih jezika u svim razredima osnovne škole nalazi i postojanje zadataka za samoevaluaciju. Ovi zadaci najčešće se nalaze na kraju didaktičke celine – lekcije ili modula – i imaju za cilj da pomognu učeniku da proceni šta je od predstavljenog sadržaja usvojio, a na čemu još treba da poradi, kao i da li mu je za to neophodna pomoć nastavnika. Ova kategorija PNZ može se pojaviti u više različitih oblika, u zavisnosti pre svega od godišta učenika, to jest njihove pismenosti i kognitivnog razvoja, uključujući i razvoj metajezika. Zadaci za mlađe osnovce zavisiće od toga da li su učenici već savladali pisanje na stranom jeziku. Tako, na primer, u Srbiji u udžbenicima za učenike prvog i drugog razreda koji još uvek nisu savladali latinično pismo, zadaci za samoevaluaciju uglavnom se sastoje iz slika predmeta koji predstavljaju ključni vokabular date lekcije i uz koje treba nacrtati znak koji označava njihovu sposobnost, to jest, nesposobnost da date predmete imenuju. Ovi znaci najčešće su u vidu nasmešenih lica, koja su podeljena u više pozitivno iskazanih kategorija, kako bi se izbeglo korišćenje apsolutno negativnih iskaza (npr. *ne znam*, *ne mogu*) koji bi mogli demotivisati učenike. Jedan od čestih primera je podela na tri kategorije: ☺ u značenju: mogu to učiniti/reći bez problema/samostalno; ☹ u značenju: mogu to učiniti, ali ne uvek/ali uz pomoć drugara/nastavnice i ☹ u značenju: još uvek ne mogu to učiniti/reći. Na ovaj način, deci se stavlja do znanja da je u redu tražiti pomoć od nastavnika ili vršnjaka, a insistiranje na formulaciji *još uvek ne mogu* predstavlja im mogućnost da će doći trenutak kada će biti u stanju da izvedu traženu radnju i time ih motiviše za dalji rad.

Zadaci za učenike trećeg i četvrtog razreda, koji se već služe pismom stranog jezika ali i dalje nisu u stanju da koriste isključivo jezička sredstva kako bi govorili o učenju jezika (uz to, često ne barataju sigurno pisanom formom stranog jezika) koriste

kombinaciju pismenih zahteva i slikovnih zadataka, uz naloge da se nešto oboji, dopuni, imenuje ili napiše. Kako bi ovakvi PNZ imali samoevaluativnu komponentu, na kraju aktivnosti od učenika se traži da procene svoje znanje u nekoliko kategorija, bilo verbalnih (najčešće na jeziku koji se uči) ili neverbalnih (u vidu slika), i obično se kreću od *odličan* preko *vrlo dobar* do *dobar* ili numeričkih, koji opet u najvećem broju slučajeva pokrivaju raspon od 3 do 5. U cilju pozitivnog motivisanja učenika, kategorije *dovoljan* ili *nedovoljan*, kao i ocene 1 i 2, uglavnom se ne mogu naći u aktivnostima za samoevaluaciju.

Kada su stariji osnovci u pitanju, njihovi zadaci najčešće odslikavaju strukturu gradiranih deskriptora postignuća Evropskog jezičkog portfolija, što znači da se uglavnom sastoje od pozitivno formulisanih tvrdnji (takozvane *can do statements*) koje u pojednostavljenom obliku predstavljaju znanja i funkcije koje učenik ume da demonstrira ili primeni (na primer: *Umem da govorim o prošlim događajima/napišem kratku priču/opišem svoju sobu*). U nekim udžbenicima, ove tvrdnje praćene su primerima koje učenici treba da popune pre nego što označe da li mogu ili ne mogu da izvedu navedene radnje, dok u drugima ovakvog pojašnjavanja nema, već su pitanja za samoevaluaciju dekontekstualizovana i podrazumevaju metaanalitičku svest kod korisnika. Kao i kod mlađih osnovaca, u nekim od udžbenika postoji gradirana skala sposobnosti, opet najčešće od tri nivoa: *odličan*, *vrlo dobar*, *dobar* ili *lako*, *uz par problema* i *teško*. Na ovaj način izbegava se drastičnost dihotomije *znam–ne znam*, koja može da demotiviše učenike za dalji rad. Postojanje skale takođe predstavlja i daleko verniju sliku jezičke realnosti i činjenice da je moguće doći do različitih nivoa kompetencije iz različitih oblasti jezičkog znanja<sup>55</sup>. Pitanje kako će izgledati zadaci za samoevaluaciju u pojedinačnim udžbenicima, kao i da li će ih biti, nekada su rešena na nivou cele izdavačke kuće, dok je nekada ostavljeno pojedinačnim autorima da odluče, te iz tog razloga postoji veliki broj varijacija u obliku PNZ za samoevaluaciju, kao i mesta i prostora ostavljenog za ovakve aktivnosti. U pojedinim kompletima SE PNZ nalaze se u knjizi, u drugima u radnim listovima, ponegde su dati samo u priručniku za nastavnike, dok se u nekim od njih ove aktivnosti nalaze u pratećim elementima udžbeničkog kompleta kao što su, na primer, zbirke testova ili dodatni nastavni izvori. Može se činiti da, ukoliko već ovakvi zadaci

---

<sup>55</sup> Vidi poglavlje 3.2.1.

postoje, mesto gde se nalaze nije od presudnog značaja. Međutim, zbog ograničenog broja časova, velike količine raspoloživog materijala ili nepostojanja mogućnosti umnožavanja materijala iz priručnika, kao i velikog broja dodatnih aktivnosti u pojedinim školama, često se dešava da nastavnici na času koriste isključivo osnovni komplet (knjiga i radni listovi) koji poseduju svi učenici, a nekada čak i da se aktivnosti iz radnih listova zadaju za domaći zadatak. Nije redak ni slučaj da nastavnici ne poseduju ceo udžbenički komplet. Ukoliko se, dakle, zadaci za samoevaluaciju nalaze u dodatnim izvorima ili zahtevaju fotokopiranje, veća je verovatnoća da neće biti urađeni.

Kada su u pitanju udžbenici za nastavu engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama u Srbiji, situacija je daleko od jednoobrazne, te smo ih stoga podelili prema tipu PNZ za samoevaluaciju (4 kategorije) i prema lokaciji zadatka u primarnom udžbeničkom kompletu (u knjizi, radnoj svesci ili priručniku za nastavnike). Kao što možemo videti u *Tabeli 4*, od 14 odobrenih programa 11 ima zadatke za samoevaluaciju u okviru radnih listova, od čega dva programa (*Klett-ov Messages* i *Akronolov Discover English*) imaju i dodatne zadatke samoprocene u knjizi, a *English Plus* izdavača Novi Logos nudi samoevaluaciju po lekcijama i jezičkim veštinama, kao i globalnu samoprocenu za kraj školske godine u okviru Priručnika za nastavnike kao dodatni materijal koji se može fotokopirati. Dva akreditovana programa: *To the Top* (izdavača Data Status) i *Playway to English* (Klett) nude zadatke za samoevaluaciju isključivo u okviru knjige; dok samo jedan program (*Family and Friends* Novog Logosa) ne sadrži aktivnosti za samoevaluaciju u okviru primarnog udžbeničkog kompleta. Što se tiče dizajna navedenih zadataka, podelili smo ih na četiri osnovne kategorije: (*o*) *oboj sliku* koja traži od učenika da oboje odgovarajući broj datih ajtema (zvezdica, oblika, delova slike) u odnosu na to kako procenjuju svoje poznavanje gradiva; (*nl*) *zalepi nalepnicu* gde umesto bojenja učenici lepe nalepnice kojima označavaju da li su usvojili pređeno gradivo; (*s*) *rangiraj po skali*, u kojima se od učenika traži da smesti svoje jezičko znanje na vrednosnoj skali opisnog tipa i (*c/d*) *zadaci sa "can do" deskriptorima* po ugledu na opisne deskriptore *Zajedničkog evropskog referentnog okvira*. Kao što vidimo u tabeli, tipove zadataka (*o*) i (*nl*) najčešće pronalazimo u programima namenjenim mlađoj školskoj populaciji, dok udžbenici za starije čak uglavnom sadrže PNZ sa deskriptorima jezičkih sposobnosti. Iako gotovo svi akreditovani udžbenici engleskog kao stranog jezika na nivou osnovne

škole sadrže neki vid aktivnosti za samoevaluaciju u primarnom kompletu, zanimljivo je napomenuti kako su svi zadaci ovog profila namenjeni individualnom radu, te je primetno odsustvo komponente kooperativnosti. Osim nedostatka socijalne saradnje, ni jedan od udžbenika ne sadrži zadatke namenjene vršnjačkoj evaluaciji, niti se nastavnicima sugeriše ovaj vid vežbanja kao pripremna faza razvoja sposobnosti samoevaluacije u instrukcijama u Priručniku.

**Tabela 4.** Podela akreditovanih udžbenika za predmet Engleski jezik za osnovnu školu odobrenih za školsku 2016/2017, 2017/2018 i 2018/2019. godinu prema tipu zadataka za samoevaluaciju

<b>Izdavač</b>	<b>Udžbenik</b>	<b>Knjiga</b>	<b>Radna sveska</b>	<b>Priručnik za nastavnike</b>
<i>I–IV RAZRED</i>				
<i>English Book</i>	Happy House 1 i 2		✓ (o)	
	Happy Street 1 i 2		✓ (s)	
	Project 1		✓ (c/d)	
<i>Novi Logos</i>	Family and Friends (Foundation, Starter, 1 i 2)	x	x	x
<i>Akronolo</i>	Our Discovery Island (Starter, 1 i 2)		✓ (o)	
	New English Adventure (Starter A i Starter B)		✓ (nl)	
	Discover English (Starter i 1)	✓ (cd)	✓ (s)	
<i>Data Status</i>	Smart Junior (1, 2, 3 i 4)			✓ (c/d)
<i>Klett</i>	Playway to English (1, 2, 3 i 4)	✓ (o)		

Izdavač	Udžbenik	Knjiga	Radna sveska	Priručnik za nastavnike
<i>V–VIII RAZRED</i>				
<i>English Book</i>	Project (2, 3, 4 i 5)		✓ (c/d)	
<i>Novi Logos</i>	English Plus (1, 2, 3 i 4)		✓ (c/d)	✓ (c/d)
<i>Akronolo</i>	Discover English (2, 3, 4 i 5)	✓ (c/d)	✓ (s)	
<i>Data Status</i>	To the Top (1, 2, 3 i 4)	✓ (c/d)		
<i>Klett</i>	Messages (1, 2, 3 i 4)	✓ (c/d; s)	✓ (c/d)	
<i>OBAVEZNO-IZBORNI PREDMET – DRUGI STRANI JEZIK V–VIII RAZRED</i>				
<i>Zavod za izdavanje udžbenika</i>	Talk Talk (1, 2, 3 i 4)		✓ (s)	

(o) = oboj (zvezdice, ramove, sliku)

(s) = rangiranje po skali (npr. OK – good – excellent)

(nl) = zalepi nalepnicu

(c/d) = “can do” deskriptori

Samo postojanje aktivnosti za samoevaluaciju u udžbenicima, međutim, nije garancija da će se iste obrađivati na času, kao što ni njihovo odsustvo ne znači neophodno da samoevaluacije neće biti. Nastavnik je taj koji odlučuje kako će se raspoređivati vreme u 45 minuta časa, kao i na koji način će se upotrebljavati didaktički resursi koji su mu na raspolaganju. Iako je jedna od osnovnih karakteristika udžbenika da svojim sadržajem i strukturom omogućava samostalno učenje učenika (Ivić i sar. 2012: 33), čime reprodukuje školu u kućnim uslovima (Antić 2013: 31), organizacija nastave i način upotrebe udžbenika najčešće su u rukama nastavnika. Čak i kada su aktivnosti u udžbeniku didaktički tako oblikovane da pružaju dobru potporu učenju, čime se postiže neophodan nivo podupiranja (*scaffolding*), u kolikoj meri će potencijal tog materijala biti ispunjen

zavisiće od načina na koji ga nastavnik upotrebljava na času. Ovo je posebno tačno kada je u pitanju nastava stranog jezika, gde udžbenik predstavlja samo pisanu komponentu, dok je nastavnik zadužen za demonstraciju i organizaciju komunikativnog procesa. Poseban slučaj predstavljaju učenici mlađeg uzrasta (7–8 godina), čiji udžbenici bez nastavničke intervencije predstavljaju samo šarene slikovnice. Kvalitetan nastavni materijal, dizajniran sa ciljem da u fokus interesovanja stavi učenika i pomogne mu da aktivno konstruiše svoje znanje ne umanjuje značaj uloge nastavnika u procesu učenja. Organizacija nastavnog procesa, kao i uspešna implementacija nove obrazovne paradigme pada na teret nastavnica koji biraju odgovarajuće udžbenike, koriste i adaptiraju taj materijal na času i posvećuju vreme i energiju sprovođenju pojedinačnih aktivnosti u zavisnosti od svojih ličnih verovanja i stavova. Kako bismo ispitali stavove nastavnika o učeničkoj samoevaluaciji i uporedili ih sa praksom u učionici, te ustanovili koliki je značaj udžbenika za organizaciju i sprovođenje ovih aktivnosti sproveli smo istraživanje među nastavnicima engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama u Srbiji.

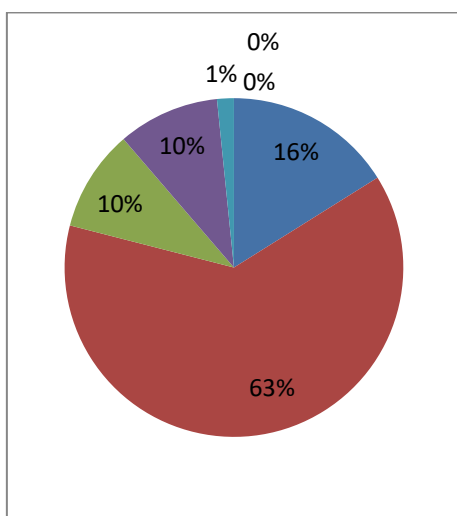
Istraživanje je obavljeno u dva navrata: u periodu između marta i aprila 2015. godine nastavnici su popunjavali on-line upitnik, da bi zatim 29. 08. 2015. učesnici seminara „Značaj motivacije u nastavi engleskog jezika“ popunjavali štampanu verziju istog upitnika. Pri sastavljanju upitnika, imali smo tri ciljne grupe podataka kroz *demografska pitanja* koja bi nam dala uvid u profil ispitanika: pol, godište, kvalifikacije i radno iskustvo; *biheviorna pitanja* koja su se odnosila na nastavnu praksu sprovođenja aktivnosti samoevaluacije i *pitanja o stavovima* prema učeničkoj autonomiji i ulozi samoevaluacije u njenom postizanju. Demografski i biheviorna segmenti su se sastojali od zatvorenih pitanja sa ponuđenim odgovorima i otvorenom opcijom „nešto drugo“ za eventualne odgovore koji odstupaju izvan ponuđenog izbora. Pitanja o stavovima sastojala su se iz sedmostepenih skala Likertovog tipa (67% pitanja), sa vrednostima: *u potpunosti se slažem – slažem se – donekle se slažem – ne znam – donekle se ne slažem – ne slažem se – u potpunosti se ne slažem* i otvorenih pitanja (33%) u svrhu argumentacije stava ili definisanja pojma. Cilj istraživanja bio je da pronade odgovore na sledeća pitanja:

- (1) Kakvi su stavovi nastavnika prema učeničkoj samoevaluaciji?
- (2) Kakva je nastavna praksa kada je upitanju sprovođenje aktivnosti za samoevaluaciju?
- (3) Da li nastavnici poseduju odgovarajuću obuku kako bi sprovodili aktivnosti samoevaluacije u nastavi?

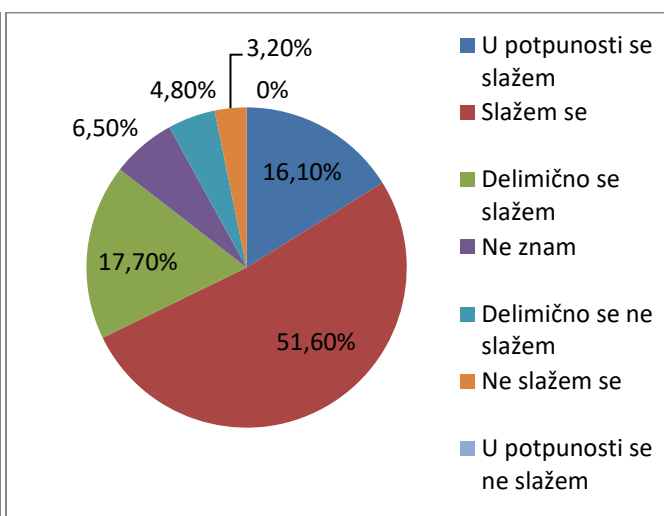


Nakon sastavljanja pilot-verzije, upitnik je podeljen grupi od deset ispitanika, kako bi se testirala valjanost i pouzdanost. Pouzdanost je testirana uz pomoć Kronbahove alfe, te su kao rezultat dva pitanja izostavljena, čime se koeficijent povećao na ,786, što predstavlja relativno visoku unutrašnju konzistenciju. Upitnik je zatim distribuiran preko interneta uz dodatnu pomoć Udruženja nastavnika engleskog jezika ELTA (*English Language Teacher's Association*) i Filološkog fakulteta u Beogradu. Četiri meseca kasnije, štampana verzija formulara podeljena je učesnicima seminara „Značaj motivacije u nastavi engleskog jezika“ održanog na Fakultetu političkih nauka u Beogradu.

Ukupan broj ispitanika koji su popunili upitnik u oba navrata iznosio je  $N = 78$  (41 + 37). Nakon što smo odstranili nepotpune upitnike, kao i ispitanike koji nisu odgovarali traženim parametrima (nisu predavali u osnovnoj školi), ostala su ukupno 62 ispitanika ( $\bar{X} = 59$ ,  $M = 3$ ) od čega 67,7% između 31 i 50 godina, 27,4% mlađih od 31 godine i 4,8% starijih od 50 godina. Kada je u pitanju stepen kvalifikacija, većina ispitanika mogla se svrstati u jednu od dve grupe: one sa završenim osnovnim studijama (41,9%) i one sa postdiplomskim master studijama (50%). Svi si predavali engleski kao strani jezik na nivou osnovne škole, i to uglavnom više od 10 godina: 22,6% je imalo manje od 5 godina radnog staža, 21% je predavalo u osnovnoj školi između 6 i 10 godina, dok je 56,5% imalo više od 11 godina radnog iskustva. Kada je u pitanju geografski kriterijum, bili su zastupljeni ispitanici iz cele Srbije, iako je najveći broj bio iz Beograda i okoline. Razlike u polnom kriterijumu pak indikativne su za nastavničku profesiju, te ovu varijablu nismo uzimali u obzir.



**Slika 3.** Značaj SE PNZ za učenike



**Slika 4.** Značaj SE PNZ za nastavnike

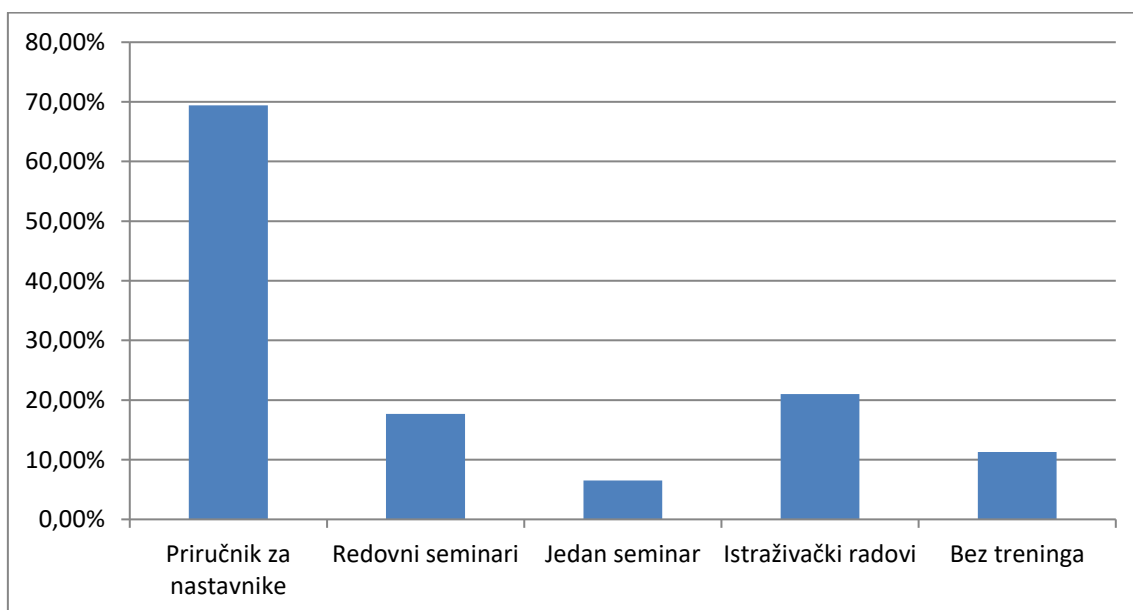
Kada su u pitanju stavovi nastavnika prema učeničkoj samoevaluaciji, rezultati pokazuju kako značajna većina nastavnika ima pozitivan stav prema ovim aktivnostima. Kao što možemo videti iz *Slika 3 i 4*, gotovo 80% ispitanika smatra da su SE aktivnosti korisne i za učenike i za nastavnike. Situacija je, međutim, nešto drugačija kada je u pitanju sposobnost učenika za samoevaluaciju. 54,9% ispitanika veruje da su učenici u stanju da izvedu zaključak o tome šta mogu, a šta ne mogu da urade na osnovu aktivnosti za samoevaluaciju, dok tek 45% njih smatra da su učenici sposobni za evaluaciju sopstvenog rada. Kao razlozi za negativan stav prema učeničkoj sposobnosti za samoevaluaciju navode se nezainteresovanost učenika („*Većina učenika smatra da su zadaci za samoevaluaciju dosadni*“, „*Učenici ne žele uvek da rade zadatke za samoevaluaciju*“, „*Učenicima se ovi zadaci ne dopadaju mnogo*“), nedostatak objektivnosti („*Učenici ne rade [ove zadatke] iskreno*“, „*Mogu da ih rade automatski ili da kopiraju jedni od drugih*“) ili obuke („*Uvek im je potrebna pomoć*“, „*Nisu sigurni da li su dobro uradili ili nisu*“, „*Nisu navikli na takve stvari*“, „*Uvek ja moram nešto da objašnjavam*“).

Ukoliko uporedimo ove rezultate sa rezultatima bihevioralnih pitanja vezanih za nastavnu praksu u učionici, videćemo da samo 24,2% ispitanika tvrdi kako radi aktivnosti za samoevaluaciju sa svojim učenicima nakon svake didaktičke celine. 33,9% radi ove zadatke kada ima vremena, dok ostali odvajaju vreme za samoevaluaciju tek ponekad (25,8%), retko (6,5%) ili nikad (9,7%). Istraživanje je pokazalo i kako 16% nastavnika zadaje ove aktivnosti svojim učenicima kao domaći zadatak. Oni pak koji ove zadatke rade u okviru školskog časa, ne provode više od 20 minuta na njihovoj izradi – štaviše, preko 50% njih tvrdi kako im u proseku treba između 5 i 10 minuta za SE aktivnosti. Ukoliko uzmemo u obzir činjenicu da razvoj sposobnosti samoevaluacije zavisi od činilaca kao što su obuka učenika kroz nastavnikova objašnjenja i demonstraciju *pre* pristupanja praktičnoj izradi zadataka (Ross 2006: 9), aktivno praćenje *tokom* izvođenja aktivnosti samoprocene sopstvenog znanja, te davanja povratne informacije *nakon* izvršene aktivnosti, kao i da je količina vremena potrebna kako bi se organizovale navedene aktivnosti obrnuto proporcionalna uzrastu deteta, jasno nam je da 10 minuta ne može biti dovoljno za sistematičnu implementaciju procesa samoevaluacije u nastavi.

Još jedno bitno pitanje koje se postavlja jeste koliki je značaj udžbenika u razvijanju sposobnosti samoevaluacije kod učenika. Kako u većini škola u kojima ispitanici predaju (80,6%) učenici nemaju svoj portfolio, primarni izvor aktivnosti za samoevaluaciju predstavljaju upravo udžbenici stranog jezika, te smo deo pitanja

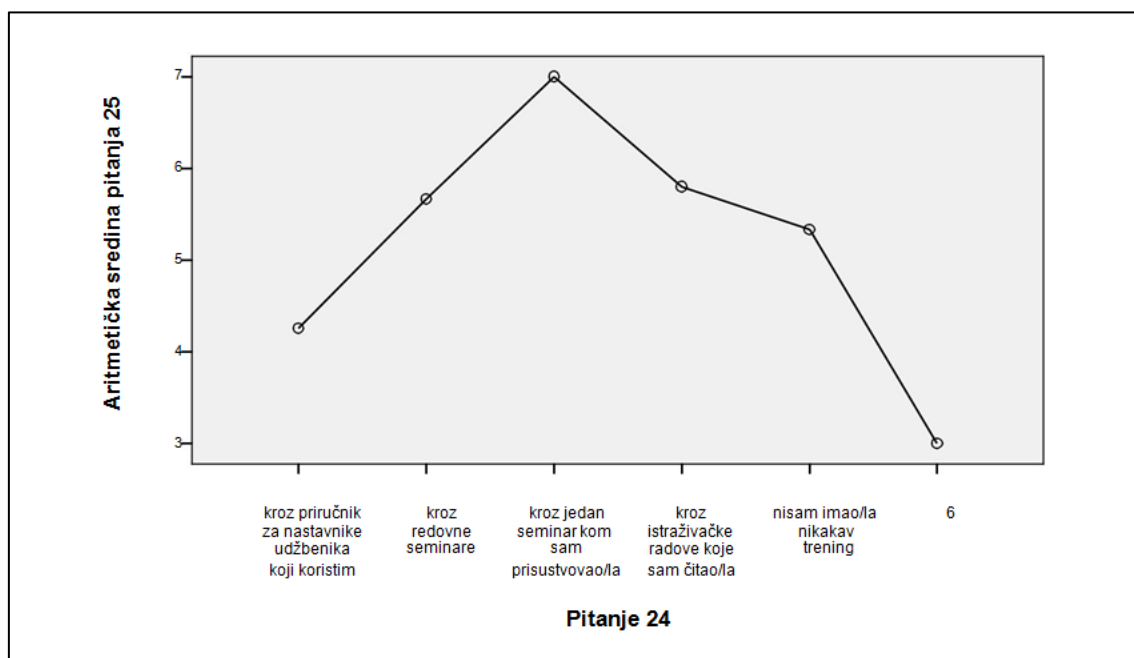
posvetili upravo ovoj temi. Većina ispitanika može da utiče na izbor udžbenika koji će se koristiti na času, od kojih – prema tvrdnji nastavnika – u manje od 10% ne postoje nikakvi zadaci za samoevaluaciju. Iako su naši ispitanici uglavnom zadovoljni kvalitetom odabranih udžbenika, čak četvrtina njih nije zadovoljna kvalitetom zadataka za samoevaluaciju koji se u njima nalaze. Ovo pokazuje da postojanje ili kvalitet zadataka za samoevaluaciju svakako ne spada u bitne kriterijume pri izboru udžbenika.

Izbor udžbenika, međutim, može imati daleko veći uticaj na samoevaluaciju. Jedan od najzanimljivijih rezultata ovog istraživanja tiče se pitanja obuke nastavnika za sprovođenje aktivnosti samoevaluacije u nastavi. U tu svrhu, postavili smo pitanja o tome kakav su trening naši ispitanici imali kako bi se osposobili za organizaciju SE aktivnosti, i koja je bila učestalost tih instrukcija. Ponuđene opcije bile su: (a) kroz priručnik za nastavnike udžbenika koji koristim, (b) kroz redovne seminare, (c) kroz jedan seminar kom sam prisustvovao/la, (d) kroz istraživačke radove koje sam čitao/la i (e) nisam imao/la nikakav trening, uz mogućnost izbora više opcija. Rezultati su pokazali da je za čak 70% ispitanika priručnik za nastavnike iz udžbeničkog kompleta bio primarno sredstvo instrukcije u organizaciji aktivnosti samoevaluacije (Slika 5), dok oko 10% njih tvrdi kako nije imalo nikakav trening. Pa ipak, upitani u kojoj meri se slažu sa izjavom „Verujem da posedujem adekvatnu obuku u organizaciji aktivnosti za samoevaluaciju“ više od trećine ispitanika (37,1%) odlučilo se za prve dve opcije (u potpunosti se slažem i slažem se), dok se još 17,7% njih delimično slaže sa navedenom tvrdnjom.



**Slika 5.** Vid obuke u sprovođenju SE aktivnosti

Slična situacija je i sa pitanjem vezanim za neophodnost dodatne obuke. Čak četvrtina nastavnika koji su popunjavali anketu smatra da im nije potrebna nikakva dalja obuka u sprovođenju SE aktivnosti, dok je 16,1% izabralo opciju *ne znam*. Ukrštanje kategorija pitanja o tipu treninga i potrebi za dodatnom obukom pokazalo se kao statistički značajno ( $p = ,05$ ;  $\eta^2 = ,18$ )<sup>56</sup>. Analizom pojedinačnih odgovora ispostavilo se da najveći broj ispitanika koji veruju da poseduju adekvatan nivo znanja u ovoj oblasti te da im dalji trening nije neophodan dolazi upravo iz grupe nastavnika čiji je jedini izvor informacija priručnik za nastavnike, dok većina onih koji smatraju da im treba dodatna obuka koristi i druge izvore, kao što su stručni seminari ili samostalno čitanje istraživačkih radova iz oblasti učeničke samoevaluacije. Najveću potrebu za dodatnim usavršavanjem izrazili su nastavnici koji su prisustvovali samo jednom seminaru, zatim njihove kolege koje su prijavile da redovno posećuju ovakve seminare i (u gotovo jednakom broju) nastavnici koji samostalno čitaju istraživačke radove iz oblasti učeničke samoevaluacije. Nešto manju potrebu za dodatnom obukom osećaju nastavnici koji nisu imali nikakav trening, dok su na poslednjem mestu ispitanici koji su naveli kako im je jedina priprema za ovakve časove priručnik za nastavnike (Slika 6).



**Slika 6.** Rezultati poređenja pitanja 24 i 25

<sup>56</sup> Decimalni zapis brojeva u programu za statističku obradu podataka SPSS ne sadrži nulu u celobrojnom delu, već su navedene samo decimale. Tako programski zapis ,05 odgovara broju 0,05.

Kao što vidimo, u teoriji, nastavnici u Srbiji imaju pozitivan stav prema aktivnostima samoevaluacije, te većina njih u izvesnoj meri uključuje ove aktivnosti u svoju nastavnu praksu, međutim ne uvek dosledno ili detaljno. U većini slučajeva kada se SE zadaci ne zadaju za domaći zadatak posvećuje im se minimalna količina vremena na času (manje od 10 minuta). Ovakve rezultate možda možemo pripisati nedostatku formalne obuke u sprovođenju aktivnosti samoevaluacije, jer vidimo kako je najčešći vid treninga u ovoj oblasti upravo samoedukacija kroz priručnik za nastavnike iz udžbeničkog kompleta. Kako se samoevaluacija najčešće obavlja baš na zadacima iz udžbenika, ne čudi činjenica da je toliki broj nastavnika zadovoljan nivoom obučenosti u ovoj oblasti i smatra da im nikakav dalji trening nije neophodan. Osim što je ponudilo odgovore na naša prvobitna tri istraživačka pitanja, ovo istraživanje je otvorilo još jedno aktuelno pitanje: pitanje značaja udžbenika za razvoj sposobnosti samoevaluacije kod učenika. Iz dobijenih nalaza možemo videti da je na nivou osnovne škole uticaj udžbenika daleko veći od uticaja koji imaju drugi vidovi obuke, kao što su seminari ili istraživački radovi, barem kada je usvajanje engleskog kao stranog jezika u pitanju. Nastavnici se ne oslanjaju na udžbenik samo kao na izvor gotovih zadataka za samoevaluaciju, već gledaju na njega i kao na svojevrsni tutorijal koji ih navodi i podržava u sprovođenju dotičnih aktivnosti u svakodnevnoj nastavnoj praksi. Udžbenik je, dakle, nezamenljivi element razvoja sposobnosti samoevaluacije i samoregulativne sposobnosti kod učenika, što je dosledno tvrdnjama kako bi „[...] u zemljama u razvoju, u uslovima gde su ograničeni resursi, prvenstveno trebalo ulagati u kvalitet udžbenika, i to pre nego u druge mere poput obuke nastavnika“ (Ivić i sar. 2012: 19).

#### 4.4. ZAKLJUČAK

Kao što smo mogli videti iz ovog poglavlja, naše istraživanje će se baviti značajem koji didaktičko oblikovanje zadataka za samoevaluaciju ima na razvoj učeničke autonomije kroz samoregulisano učenje na populaciji učenika osnovnoškolskog uzrasta.

Specifične karakteristike ove populacije – pre svega činjenica da obuhvata ispitanike različite starosne dobi – ukazuju na potrebu za dodatnom podelom na dve podgrupa-cije u skladu sa teorijama razvoja, te u ovom radu razlikujemo grupu *mlađih* i *starijih osnovaca* prema uzrastu, nivou zrelosti i stepenu pismenosti. Na ovaj način bili smo u

stanju da prilagodimo zadatke za samoevaluaciju specifičnostima svake od podgrupa, o čemu će detaljnije biti reči u sledećem poglavlju.

Videli smo, takođe, i da udžbenik zauzima daleko značajnije mesto u razvoju samoregulativne sposobnosti kroz samoevaluaciju od pukog izvora gotovog didaktičkog materijala. Istraživanje nastavne prakse, stavova i treninga u sprovođenju aktivnosti samoevaluacije pokazalo je da nastavnici u Srbiji koriste priručnik za nastavnike iz udžbeničkog kompleta kao primarno sredstvo samoedukacije. Na ovaj način udžbenik – tačnije udžbenički komplet – predstavlja ključnu komponentu u organizaciji i sprovođenju samoevaluacije na nivou osnovne škole.

Naše istraživanje je, stoga, zasnovano na pretpostavci da didaktičko oblikovanje zadataka za samoevaluaciju u udžbenicima engleskog kao stranog jezika može pozitivno da utiče na razvoj sposobnosti samoevaluacije i samoregulacije kod učenika, i kroz njih, posredno, i na razvoj autonomije u učenju. U narednom poglavlju predstavice detaljnije ciljeve i osnovne hipoteze našeg istraživanja, kao i instrumente i procedure kojima smo se služili prilikom dizajniranja istraživačkog postupka.

## 5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Najveći broj dosadašnjih istraživanja vezanih za učeničku samoevaluaciju odnosi se na stariju populaciju učenika – srednjoškolce ili studente (Battistelli et al. 2009) i najčešće su okrenuta ispitivanju validnosti i pouzdanosti ovakvog testiranja (Ross 2006), kao i uticaju koji povratna informacija u vidu dijaloga nastavnik-učenik može da ima na ova dva kriterijuma (Black & William 1998; Sadler 1989). Razlog za ovo leži u popularnom verovanju da deca na mlađem uzrastu „imaju problem sa koordinacijom i artikulacijom kognitivnih i metakognitivnih procesa neophodnih za ispunjavanje kompleksnih višestrukih zadataka“ (Perry & VandKamp 2000: 822). Kada je u pitanju mlađa populacija, naročito učenici nižih razreda osnovne škole, najčešća istraživanja samoevaluacije vezana su za upotrebu specijalizovanog Evropskog jezičkog portfolija (EJP) i rađena su kao deo pilot-projekta Saveta Evrope i rada na razvoju EJP-a za juniore (takozvani Junior Portfolio) (Vrhovac i Mihaljević Djigunović 2010). Osim istraživanja u službi portfolija za juniore, postoji i veliki broj radova koji se bavi samoevaluacijom učeničke sposobnosti čitanja sa razumevanjem (reading comprehension) na nivou osnovnih škola (Eme et al. 2006; Kolić-Vehovec & Bajšanski 2006). Izvestan broj istraživanja bavio se odnosom samoevaluacije i strategija učenja (Dignath, Buettner & Langfeldt 2008) ili samoevaluacije i motivacije (Rawsthorne & Elliot 1999). U svakom od ovih slučajeva, istraživači su koristili materijale (tabele samoprocene, ček-liste) koji nisu bili direktno povezani sa udžbenikom, dok su nastavnici koji su učestvovali u istraživanjima (ukoliko ih nije sprovodio trenirani istraživač) prolazili kroz poseban period obuke.

Fokus ovoga istraživanja je pak upravo na onom tipu samoevaluacije sa kojom učenici osnovnih škola u Srbiji najčešće dolaze u kontakt, a to su zadaci za samoevaluaciju u udžbenicima engleskog kao stranog jezika. Ono polazi od pretpostavke (delimično potvrđene kroz anketu sprovedenu na uzorku ciljne populacije) da većina nastavnika engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama u Srbiji nema poseban trening u implementaciji ovakvih zadataka kako bi oni imali očekivani uticaj na učeničku populaciju, već se rukovodi postojećim zadacima i teorijskom potporom priručnika za nastavnike koji prati dati udžbenik. Kako bi nastavnicima olakšali organizaciju ovih aktivnosti i obezbedili učenicima trening neophodan za ispunjenje svrhe koje zadaci za

samoevaluaciju imaju u okviru udžbenika, modifikovali smo postojeće zadatke u **gradirane kooperativne PNZ**, koristeći gradivo iz navedenih lekcija ili modula. Gradirana priroda ovih zadataka podržava ideju postepene obuke učenika u samoproceni sopstvenog jezičkog znanja preko timske i vršnjačke evaluacije, dok njihova kooperativna priroda podržava ideje Vigotskog i Brunera o konstruktivističkom učenju i aktivnoj izgradnji znanja kroz međusobnu saradnju (takozvani *reciprocal scaffolding* – Holton & Thomas 2001). U skladu sa dotadašnjom praksom, nastavnici koji su učestvovali u istraživanju nisu posebno obučavani u tehnikama sprovođenja aktivnosti samoevaluacije, već su im date smernice o tome kako se preporučuje da se gradirani kooperativni zadaci za samoevaluaciju implementiraju na času – nalik onima koje nalaze u priručniku za nastavnike – nakon čega su bili slobodni da u zavisnosti od sopstvenog stila i vođeni sopstvenim predubeđenjima vode učenike na putu introspekcije i samovrednovanja. Na taj način istraživanje u okviru ove disertacije proverava već spomenute navode Ivića, Pešikan i Antić (2012: 19) kako u sredinama kao što je naša ulaganje resursa u podizanje kvaliteta udžbenika predstavlja prioritet u odnosu na ulaganje u druge mere (uključujući i obuku nastavnika).

Ukoliko se uzme u obzir da je najveća novina koju ovo istraživanje nudi specifičan vid didaktičke obrade zadataka za samoevaluaciju u nastavi engleskog kao stranog jezika, te da su se ovakva istraživanja do sada najčešće bavila učenicima starijeg uzrasta, očekivani rezultati uticaja istraživanja u okviru ove disertacije su dvojaki.

Pre svega, ono bi trebalo da doprinese korpusu istraživanja samoevaluacije i samoregulacije učenika osnovnoškolskog uzrasta u nastavi engleskog kao stranog jezika i podstakne dalja istraživanja na ovoj specifičnoj populaciji. Takođe, uključivanje stavova nastavnika u istraživanje moći će da ponudi uvid u verovanja i nastavnu praksu jedne veoma velike i uticajne interesne grupe u obrazovnom sistemu.

Osim teorijskih, ova disertacija će pokušati da obrazloži i praktične pedagoške implikacije ovakvog vida didaktičke obrade zadataka za samoevaluaciju, kao i njihove potencijalne upotrebe kao modela za ovaj vid aktivnosti pri dizajniranju udžbenika za nastavu engleskog kao stranog jezika u osnovnim školama.



## 5.1. DIZAJN ISTRAŽIVANJA

Kako je osnovni cilj ovog istraživanja da se utvrdi da li i u kojoj meri gradirani kooperativni zadaci za samoevaluaciju utiču na postignuće učenika i razvoj samoregulisanog učenja, koristili smo kombinovani metod, tačnije i kvantitativnu i kvalitativnu analizu, simultanog dizajna (tipa QUAN + qual<sup>57</sup>) u kojoj je dominantna kvantitativna analiza, uz istovremeno sakupljanje kvalitativnih podataka u cilju elaboracije ili ekspanzije „širine i opsega istraživanja primenom različitih metoda za različite komponente istraživačkog pitanja“ (Johnson & Onwuegbuzie 2004: 22).

Opšti nacrt istraživanja je longitudinalni kvazi-eksperiment sa paralelnim grupama, gde nezavisnu varijablu predstavlja tip didaktičkog materijala za samoevaluaciju.

Kako je dominantni tip istraživanja kvantitativni, poslužili smo se metodama statističke obrade podataka u *SPSS* programu. Kao osnovni vid analiziranja dobijenih podataka koristili smo deskriptivnu statističku analizu za izračunavanje srednjih vrednosti, mera odstupanja i mera oblika raspodele (frekvenci, procenata, aritmetičke sredine i standardne devijacije). Kako istraživanje obuhvata više raznorodnih grupa ispitanika, koristili smo testove razlika (pre svega t-test i analizu varijanse – *ANOVA*) kako bismo utvrdili značaj razlike prikupljenih rezultata. Korelaciona i regresivna analiza upotrebljavani su kako bismo utvrdili smer i stepen povezanosti između dobijenih podataka. S obzirom da na dobijene rezultate statističke značajnosti može da utiče i veličina uzorka, preporuka je da se u svakoj situaciji gde je dobijeni rezultat statistički značajan izračuna i veličina efekta kojom će se utvrditi „obim posmatranog fenomena [...ali i...] omogućiti poređenje rezultata iz različitih studija“ (Dörnyei 2005: 212). Sledeći ovu sugestiju, za svaki statistički značajan podatak u radu navedena je i veličina efekta:  $R^2$  kod korelacionih analiza i  $\eta^2$  kod t-testa. Za istraživanje frekvencija koristili smo hi-kvadrat test.

Kada je u pitanju kvalitativna analiza, koristili smo analizu diskursa: pisanog (u slučaju nastavnčkih dnevnika) i usmenog (u slučaju intervjuja).

---

<sup>57</sup> Prema taksonomiji Džulije Branen (Brannen 2005: 14).

## 5.2. CILJEVI I OSNOVNE HIPOTEZE

Osnovni cilj ovog istraživanja predstavlja ispitivanje uloge zadataka za samoevaluaciju u nastavi engleskog kao stranog jezika na nivou osnovne škole, kao i uticaja koji didaktičko oblikovanje ovih zadataka ima na postignuće učenika i razvoj učeničke autonomije kroz samoregulisano učenje. Kako bismo ustanovili postojeću situaciju sproveli smo pilot-projekat kao pripremu za dalje istraživanje. Pilot-projekat obavljen je između januara i juna 2014. godine u četiri odeljenja trećeg i tri odeljenja šestog razreda osnovne škole „Vasa Živković“ u Pančevu na uzorku od 142 učenika ( $M = 76$ ,  $\bar{Z} = 66$ ) sa ciljem da se utvrdi uticaj postojećih zadataka za samoevaluaciju na postignuće učenika. Odeljenja su bila podeljena na kontrolna (učenici koji su tokom polugodišta redovno radili zadatke za samoevaluaciju u prethodno odabranim udžbenicima) i eksperimentalna (koja tokom polugodišta nisu radila ove zadatke). Kako bi istraživanje što vernije odlikavalo realnu situaciju na času, nastavnici nisu bili izloženi nikakvom specijalnom vidu treninga, već su bili instruirani da organizuju ove aktivnosti kao i do sada, koristeći se uputstvima iz priručnika za nastavnike.

Kao dodatni projekat, urađeno je već spominjano istraživanje stavova nastavnika prema samoevaluaciji i učeničkoj autonomiji u vidu onlajn ankete sa ciljem utvrđivanja stavova nastavnika prema ovim idejama, kao i dobijanja podataka o praktičnoj primeni zadataka za samoevaluaciju u nastavi. Posebna grupa pitanja odnosila se na izbor udžbenika, kao i stavove nastavnika prema zadacima za samoevaluaciju koji se u njima nalaze.

Nakon sprovedenog pilot-istraživanja došli smo do dva zaključka: (1) ne postoje statistički značajne razlike u postignuću na testovima znanja između predstavnika kontrolne grupe koja je radila postojeće zadatke za samoevaluaciju onako kako su predstavljeni u udžbenicima i eksperimentalne grupe koja nije radila nikakve zadatke samoevaluacije u navedenom periodu ( $t(77) = - ,751$ ,  $p = ,455$  za treći razred i  $t(61) = - ,139$ ,  $p = ,568$  za šesti razred); (2) takođe, ispitivanje nastavne prakse i uverenja nastavnika sprovedenog putem onlajn ankete pokazalo je kako su nastavnici tek donekle zadovoljni kvalitetom ponuđenih zadataka za samoevaluaciju. Kako bismo saznali kojim aspektima ovih aktivnosti su nastavnici zadovoljni, a koje smatraju problematičnim zamolili smo ih da navedu najbitnije prednosti i mane SE zadataka u izabranim udžbenicima. Njihovi odgovori predstavljeni su u *Tabeli 5*.

**Tabela 5.** Stavovi nastavnika o postojećim SE PNZ

<b><i>Najveća prednost postojećih SE PNZ</i></b>	<b><i>Najveća mana postojećih SE PNZ</i></b>
<p>(1) Odgovori koji se odnose na prednost samoevaluacije uopšte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Učenici postaju svesni svojih jakih i slabih strana.</li> <li>– Učenici rade samostalno.</li> <li>– Učenici mogu da nauče da ocenjuju svoj rad.</li> <li>– Učenici mogu da vide svoj napredak.</li> <li>– Ohrabruju učenike da rade van učionice.</li> <li>– Učenici se osećaju sigurniji u sebe ako ih dobro urade.</li> <li>– Učenici mogu da shvate svoj napredak ili nedostatak istog.</li> <li>– Učenici razmišljaju o svom načinu učenja.</li> <li>– Učenici osećaju da su odgovorni za svoje učenje pošto ih pitamo za mišljenje o sopstvenom napretku.</li> </ul>	<p>(1) Odgovori koji se odnose na formulaciju zadataka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Učenici nekada ne razumeju terminologiju [u zadacima].</li> <li>– Zadaci su ponekad nejasni i dvosmisleni.</li> <li>– Ponekad pitanja i uputstva nisu jasno formulisana, pa ih učenici ne razumeju.</li> <li>– Pitanja nisu dovoljno detaljna ili jednostavna za razumevanja.</li> </ul>
<p>(2) Odgovori koji se odnose na prednost za nastavnike:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Nastavnici mogu da vide da li učenici razumeju ono što su pročitali, kao i gramatička pravila i vokabular.</li> <li>– Daju nastavnicima korisne informacije.</li> <li>– Štede vreme nastavnicima, da ne moraju da prave dodatne testove.</li> </ul>	<p>(2) Odgovori koji se odnose na stav učenika prema postojećim zadacima za samoevaluaciju:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Učenici ne vide svrhu ovih zadataka.</li> <li>– Učenici ne žele da ih rade jer znaju da neće biti ocenjeni.</li> </ul>
<p>(3) Odgovori koji se odnose na prednost zadataka za samoevaluaciju u postojećim udžbenicima:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Sažeti su i fokusiraju se na glavne teme lekcije.</li> <li>– Kratki su.</li> <li>– To što uopšte postoje pa mogu da podsete nastavnika da ipak obradi samoevaluaciju ponekad.</li> <li>– Zamišljena su tako da mogu da posluže kao obnavljanje gradiva.</li> <li>– Naglašavaju kraj tematske jedinice ili lekcije.</li> <li>– Služe i kao način procenjivanja težine lekcije.</li> </ul>	<p>(3) Odgovori koji se odnose na dizajn zadataka:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Previše su kratki. (više odgovora)</li> <li>– Dosadni su. (više odgovora)</li> <li>– Nisu raznoliki – iste aktivnosti se ponavljaju posle svake lekcije, samo se testirani vokabular menja.</li> <li>– Svi su napisani na isti način, zbog čega učenici često ne žele da ih rade.</li> <li>– Nema nikakvih varijacija.</li> <li>– Previše su jednostavni i ne predstavljaju izazov za naprednije đake.</li> </ul>

Ukoliko pogledamo strukturu dobijenih odgovora, primetićemo nekoliko jasnih trendova. Prva stvar koja upada u oči jeste da se većina odgovora koji se odnose na prednosti postojećih zadataka za samoevaluaciju u udžbenicima može svrstati u kategoriju generičkih izjava vezanih za samoevaluaciju uopšte. Neki od njih spominju i prednosti koje nastavnici imaju od postojanja zadataka za samoevaluaciju u udžbeniku, dok je samo deo ispitanika komentarisao specifične prednosti SE PNZ koji postoje u njihovim udžbenicima. Kao osnovna prednost navodi se njihova sažetost i fokus na glavne teme pređene tematske jedinice. Posebno je zanimljiva izjava jednog nastavnika kako je najveća prednost ovih zadataka „*To što uopšte postoje pa mogu da podsete nastavnika da ipak obradi samoevaluaciju ponekad*“. Ova tvrdnja na vrlo jednostavan način objašnjava zbog čega je bitno da aktivnosti za samoevaluaciju postoje u svakom udžbeniku, jer nastavnik u nastojanju da prati zadati plan i program, kao i da ubaci neke dodatne motivacione sadržaje uz dovoljno prostora za obnavljanje i testiranje može lako da smetne s uma obradu samoevaluacije. Osim toga, prema navodima drugog ispitanika, zadaci za samoevaluaciju signaliziraju učenicima i nastavnicima da su došli do kraja izvesne tematske jedinice, te da je došlo vreme za rezimiranje i sistematizaciju. Kada su mane u pitanju, ispitanici su bili daleko određeniji i fokusirali su se uglavnom na specifične nedostatke zadataka koje i sami koriste. Najvažnije primedbe imali su baš u domenu didaktičkog oblikovanja zadataka – pre svega na njihovu jednoličnost i nedostatak varijacije koji po mišljenju nastavnika uzrokuju pad motivacije kod učenika, te rezultuju nezainteresovanošću za ovakve aktivnosti. Osim jednoobraznosti, spominje se i problem formulisanja pitanja koja često nisu jasno postavljena ili koriste terminologiju koja prevazilazi sposobnosti učenika. Više ispitanika je navelo kako su zadaci sa kojima rade previše kratki ili nedovoljno zanimljivi, dok je jedan od njih naveo kao problem i pitanje diferencijacije čime se zanemaruju napredniji đaci.

Oba ova zaključka ukazala su na potrebu za modifikovanjem postojećih zadataka za samoevaluaciju kako bi se poboljšao razvoj samoregulisanog učenja i autonomije učenika, ali i olakšao posao nedovoljno obučanim nastavnicima kroz zadatke koji bi u svojoj didaktičkoj konstrukciji imali već ugrađene ključne parametre koje podrazumeva preporučena praksa samoevaluacije, kao što su gradiranost, kooperativno učenje i aktivna izgradnja znanja kroz međusobnu saradnju.

U tu svrhu dizajnirali smo ovo istraživanje sa sledećim ciljevima: (1) kako bismo utvrdili da li i u kojoj meri izloženost **gradiranim kooperativnim zadacima za samoevaluaciju** utiče na sposobnost učenika za samoevaluaciju; (2) da li i u kojoj meri izlaganje ovako didaktički oblikovanim zadacima za samoevaluaciju utiče na razvoj učeničke autonomije kroz sposobnost samoregulacije; kao i (3) na postignuće učenika u usvajanju engleskog kao stranog jezika na nivou osnovne škole; i najzad (4) kako bismo utvrdili da li i na koji način stavovi nastavnika prema samoevaluaciji i autonomiji učenika u nastavi utiču na razvoj samoregulisanog učenja.

Iako se istraživanje bavi dosta širokom grupacijom *mlađih učenika*, varijabla uzrasta veoma je značajna kada je u pitanju sposobnost samoevaluacije, tako da ćemo je uzeti u obzir i pri analizi rezultata, koje ćemo proučavati prema pripadnosti već spomenutim kategorijama *mlađih*, to jest, *starijih osnovaca*.

U odnosu na navedene ciljeve, postavili smo sledeće hipoteze:

- H(1): Nakon odrađenog ispitivanja učenici koji su radili gradirane kooperativne zadatke za samoevaluaciju pokazaće veću sposobnost za samoevaluaciju od učenika koji nisu bili izloženi eksperimentalnom tretmanu.
- H(2): Učenici koji su bili izloženi eksperimentalnom tretmanu pokazaće veću primenu samoregulativnih strategija od učenika koji nisu bili izloženi eksperimentalnom tretmanu.
- H(3): Nakon odrađenog ciklusa samoevaluacije, učenici koji su bili izloženi eksperimentalnim uslovima – gradiranim didaktički modifikovanim zadacima samoevaluacije – pokazaće viši nivo postignuća nego učenici koji su radili postojeće nemodifikovane zadatke.
- H(4): Stavovi nastavnika uključenih u istraživanje imaće značajan uticaj na razvoj samoregulisanog učenja, to jest primenu kognitivnih, metakognitivnih i motivacionih strategija prilikom usvajanja jezika
- H(5): Rezultati učenika nižih (prvi-četvrti) i viših razreda osnovne škole (peti-osmi) neće se bitno razlikovati ni u stepenu samoregulacije, niti u sposobnosti za samoevaluaciju.

Hipoteza (1) proverava navode Rosa i njegovih kolega (Ross et al. 1999; Ross 2006) čija istraživanja pokazuju kako je validnost rezultata učeničke samoevaluacije – to jest njihovo poklapanje sa procenom nastavnika ili ocenom na eksternom testu – veća ukoliko

su učenici bili obučavani da samostalno sprovode aktivnosti samoevaluacije. Iz tog razloga funkcijski dizajn gradiranih kooperativnih zadataka za samoevaluaciju prati tvrdnju istoga autora kako je „[za validnost samoevaluacije] neophodno dizajnirati [zadatke za] samoevaluaciju u skladu sa specifičnim sadržajem plana i programa“ (Ross 1998: 17).

Hipoteza (2) oslanja se na navode Pintriča (Pintrich 1999: 459) koji definiše samoregulisano učenje kroz „[kognitivne i metakognitivne] strategije koje učenici koriste kako bi regulisali svoju kogniciju kao i upotrebu strategija upravljanja resursima koje učenici koriste kako bi kontrolisali proces učenja“, ali i tvrdi kako je za razumevanje ovog pojma neophodno uzeti u obzir i motivacionu komponentu. Prema njegovoj definiciji, procesi regulacije organizuju se u 4 faze: planiranje, praćenje, kontrola i evaluacija, gde u fazi praćenja sopstvenog napretka učenici prolaze kroz proces samoevaluacije i procene ostvarenosti zadatah ciljeva u odnosu na postavljene standarde. Iz ovog razloga, gradirani kooperativni zadaci za samoevaluaciju didaktički su koncipirani kako bi podigli svest učenika o navedena tri tipa strategija, navodeći učenike da se izjasne o komponentama gradiva koje su im bile teške za savladavanje, načinima na koji su usvojili gradivo i preduzimanje adekvatne akcije kako bi regulisali problem. Na ovaj način, didaktička formulacija ovih PNZ podstiče fokusiranje učenika na ciljeve ovladavanja gradivom (mastery goals), a ne na cilj demonstracije učinka (performance goals), proveravajući tako navode Rostorna i Eliota (Rawsthorne & Elliot, 1999) koji su u meta-analitičkom istraživanju ciljeva postignuća i unutrašnje motivacije sprovedenom nad 23 različita eksperimentalna istraživanja utvrdili kako, za razliku od ciljeva demonstracije učinka, ciljevi ovladavanja gradivom pozitivno utiču na razvoj unutrašnje motivacije kroz razvoj samodeterminacije i autonomije. Hipoteza (2) proverava da li će izlaganje eksperimentalnom tretmanu pozitivno uticati na razvoj samoregulisanog učenja posmatrano kroz primenu kognitivnih, metakognitivnih i strategija upravljanja resursima, kao i motivacionih komponenti.

Hipoteza (3) vođena je pretpostavkom da pravilno sprovedene aktivnosti samoevaluacije utiču na razvoj samoregulisanog učenja, koje se, zatim, odražava na postignuće učenika. Ovu tvrdnju nalazimo i u radovima Borkovskog (Borkowski 1996), kao i Stivena Rosa, koji navodi kako postoje ubedljivi dokazi da obuka učenika samoevaluaciji ima pozitivan uticaj na postignuće (Ross 2006: 9). Kako navodi Mirkov (2007: 325): „Vežbanje u primeni samoregulativnih strategija, prvo vođeno a zatim samostalno, [...] utiče i na usavršavanje učenja“, dok Peri, Hačinson i Tauberger (Perry, Hutchinson &

Thauberger, 2008: 98) tvrde da „deca razvijaju akademski efikasne oblike [samoregulisanog učenja] kada [...] su u prilici da [...] procenjuju sopstveno učenje; i rade u saradnji sa i tražeći povratnu informaciju od svojih vršnjaka“.

Hipoteza (4) oslanja se na istraživanja stavova nastavnika prema samoevaluaciji autorke Debre Bulok (Bullock, 2010) koja tvrdi da je opšti stav nastavnika prema samoevaluaciji pretežno pozitivan, dok do problema dolazi na nivou implementacije. Tačnije, ona navodi kako „biheviorna uverenja utiču pozitivno na namere nastavnika, [dok] kontrolna i normativna uverenja imaju tendenciju da ometaju njihovu implementaciju“ (ibid.: 8). Ova hipoteza proverava i navode do kojih su došli Butler i Li (Butler & Lee 2010), koji zaključuju da stavovi razrednih nastavnika prema samoevaluaciji utiču na efikasnost ovih zadataka u očima učenika, a time i na razvoj strategija samoregulisanog učenja.

Iako je pod uticajem Pjažea sve do početka 90-ih godina prošlog veka bilo ustaljeno verovanje da učenici mlađeg školskog uzrasta nisu sposobni za metakognitivne aktivnosti neophodne kako bi se uspešno sprovedelo samoocenjivanje, danas postoji sve veći broj studija koje pokazuju kako su deca na mlađem (čak predškolskom) uzrastu, sposobna za samoregulaciju ukoliko su zadaci za samoprocenjivanje u direktnoj vezi sa obradom gradiva na času i visoko kontekstualizovani (Butler & Lee 2010: 9), iskazani jednostavnim, deci razumljivim jezikom (Cameron 2001: 236) i, na nižim uzrastima, sprovedeni na maternjem jeziku (ibid.: 235). Ukoliko pođemo od pretpostavke Peni Mekej da je na uzrastu do 8 godina deci izuzetno teško da „koriste jezik kako bi govorili o jeziku“ (McKay 2006: 6), kao i specifična situacija učenika u nižim razredima osnovnih škola u Srbiji koji strani jezik u pisanoj formi prvi put sreću u trećem razredu, nakon što su savladali latinično pismo, polazno verovanje je da je nepoznavanje metakognitivne terminologije mnogo veći problem od nesposobnosti za metakogniciju. Vođeni ovim navodima, u naše istraživanje nismo uključili učenike prvog i drugog razreda osnovne škole, dok smo učenicima trećeg i četvrtog razreda zadatke postavljali na maternjem jeziku koliko god bi to bilo moguće. Štaviše, učenici trećeg razreda, zbog svoje novostečene latinične pismenosti, dobijali su zadatke ćirilčnim pismom. Na ovaj način pokušali smo da prilagodimo zadatke za samoevaluaciju uzrastu učenika i time izbegnemo pravljenje razlike u rezultatima između učenika nižeg i višeg školskog uzrasta koje bi proistekle iz neprilagođenosti zadataka uzrastu učenika. Shodno tome, hipoteza (5) pretpostavlja da pod navedenim uslovima neće postojati razlike u stepenu samoregulacije i sposobnosti za samoevaluaciju između ove dve uzrasne grupe.

### 5.3. UZORAK

U istraživanju su učestvovali ispitanici od trećeg do osmog razreda dve osnovne škole iz Pančeva: OŠ „Miroslav Antić – Mika“ i OŠ „Vasa Živković“. Ukupan broj ispitanika koji su učestvovali u istraživanju je  $N = 626$  ( $\text{Ž} = 289$ ;  $M = 276$ ; učenici koji se nisu izjasnili za ovu kategoriju = 61). Kako nastavnici petog razreda iz obe škole nisu pokazali interesovanje da se uključe u ovaj program – navodeći kao razloge bilo ličnu rezervu prema ciljevima istraživanja, bilo preopterećenost učenika na prelazu iz nižih u više razrede osnovne škole – učenici petog razreda nisu učestvovali u istraživanju.

**Tabela 6.** Struktura uzorka po polu

	dečaci	devojčice	nisu se izjasnili
	276 (44,09%)	289 (46,17%)	61 (9,7%)
ukupno	626 (100%)		

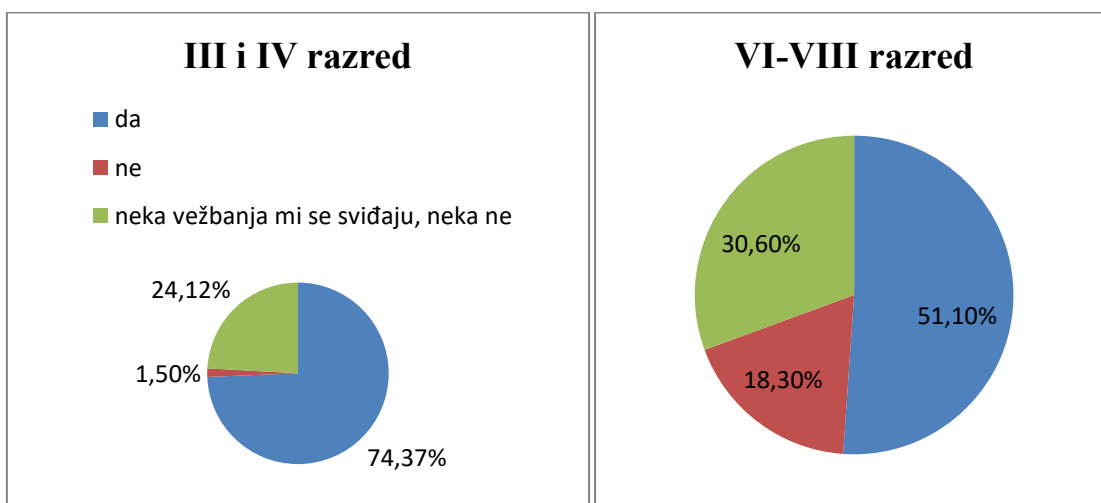
U okviru pojedinačnih razreda grupe su prilično homogene po uzrastu, te učenici III razreda uglavnom imaju 9 ili 10 godina, učenici IV razreda 10 ili 11, VI razreda 12 ili 13 godina, VII razreda između 13 i 14 godina dok skoro svi učenici VIII razreda imaju 14 godina (*Tabela 7*). Razlike u uzrastu u okviru jedne kategorije (razreda) u najvećoj meri su prouzrokovane različitim uzrastom prilikom upisa u prvi razred, dok minimalna odstupanja obuhvataju učenike koji su ponavljali razred. Ukupan broj odeljenja koja su učestvovala u istraživanju je 31. Prosečan broj učenika po odeljenju iznosi 20. Svi ispitanici, sa izuzetkom njih 11, uče engleski kao strani jezik od prvog razreda osnovne škole.

**Tabela 7.** Struktura uzorka po uzrastu

	9	10	11	12	13	14
III razred	66,6%	37,5%	1,9%			
IV razred		70,5%	28,8%	0,6%		
VI razred				70,06%	29,25%	0,7%
VII razred					61,8%	38,18%
VIII razred						99,08%



Kako je pri longitudinalnim istraživanjima u okviru obrazovnog sistema veoma teško podeliti ispitanike metodom slučajnog uzorka, služili smo se metodom kvazi-eksperimentalnog dizajna, tačnije, primenili smo eksperimentalni tretman na sve učenike odabranih odeljenja. Podela na kontrolna i eksperimentalna odeljenja u okviru svakog razreda vršena je metodom „izvlačenja iz šešira“. Kako bismo umanjili broj kontrolnih varijabli, sva odeljenja (kontrolna i eksperimentalna) u okviru jednog razreda u svakoj od škola imala su istog predavača. Na ovaj način neutralisali smo uticaj faktora jezičkog okruženja u vidu izloženosti engleskom jeziku u školskom kontekstu. Prema navodu Jelene Grubor „[...] komponente koje čine jezičko okruženje jesu: istorija učenja jezika, kontekst učenja jezika i izloženost jeziku“ (Grubor 2012: 71). Kada je istorija učenja jezika u pitanju, od ukupno 626 učenika koji su učestvovali u istraživanju samo njih 11 počelo je da uči engleski jezik nakon prvog razreda osnovne škole. Dakle 98,24% od ukupnog uzorka ispitanika uči engleski u školskom okruženju od prvog razreda, to jest, od šeste ili sedme godine života. Kako svi ispitanici uče engleski kao prvi strani jezik, struktura časova na nedeljnom i godišnjem nivou je ista za sve: svi ispitanici imaju 2 časa engleskog jezika nedeljno, to jest 72 časa u toku školske godine. Što se tiče konteksta učenja jezika, sadržaj koju su učenici ocenjivali odnosio se na kvalitet udžbenika koji se koristi u nastavi. Rezultati (*Slika 7*) su pokazali da je većina učenika zadovoljna udžbenikom iz engleskog jezika: čak 74,37% učenika III i IV razreda izjavilo je da im se dopada udžbenik iz kog rade, dok je samo 1,5% učenika nezadovoljno. I u starijim razredima učenicima se pretežno dopada postojeći udžbenik (51,1%); 30,6% učenika ima



*Slika 7.* Učenička ocena kvaliteta udžbenika

pomešana osećanja – neka vežbanja im se dopadaju, a neka ne – što je slično situaciji zabeleženoj među mlađim osnovcima, ali je procenat onih koji nisu zadovoljni udžbenikom značajno veći nego u mlađim razredima – 18,3%. Kako ova varijabla ne bi uticala na rezultate, svaka od analiza uključivala je i ukrštanje sa kategorijom „pripadnost školi“, čime je proveravano da li različiti udžbenici koji se koriste u nastavi engleskog jezika u ove dve škole utiču na rezultate istraživanja.

Kategorija izloženosti jeziku u okviru nastavnog okruženja posmatra se kroz dve komponente: (1) nastavni input, koji je kod učenika istog razreda kompatibilan zbog toga što se zasniva na jedinstvenom planu i programu koji propisuje ministarstvo, a kod svih učenika istog razreda u okviru jedne škole gotovo identičan, jer se osim plana i programa bazirao na sadržaju istog udžbenika i jedinstvenim dnevnim pripremama nastavnika; i (2) jezik učionice, koji označava koliko se često engleski koristi kao medijum u okviru časa. Kako je svim učenicima istog razreda u okviru jedne škole predavao isti nastavnik, možemo pretpostaviti da je jezik učionice bio približno isti za sva odeljenja jednog razreda u svakoj od škola.

U istu svrhu, uporedili smo kategoriju pripadnosti grupi (kontrolna/eksperimentalna) sa kategorijama koje bi mogle značajno da utiču na rezultate na testovima postignuća: učenje engleskog jezika van škole (u privatnoj školi ili na privatnim časovima) kao i putovanje van zemlje (kao situacija u kojoj bi učenici mogli da koriste engleski jezik u realnom okruženju ili pak da budu svedoci praktične primenljivosti engleskog jezika u datim situacijama, što bi moglo značajno da utiče na njihovu motivaciju prilikom učenja). Hi-kvadrat analiza pokazala je da ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika iz kontrolne i eksperimentalne grupe kada je u pitanju vaninstitucionalno učenje jezika u privatnoj školi ( $p = ,764$ ) ili na privatnim časovima ( $p = ,367$ ), kao ni u broju učenika koji su do sada putovali van Srbije ( $p = ,404$ ).

Zanimljiv je podatak da je hi-kvadrat test pokazao statistički značajan odnos kategorije pripadnosti školi i boravka van zemlje što može da ukazuje na viši socio-ekonomski status učenika škole „Miroslav Antić – Mika“ ( $p = ,004$ ). Ovaj podatak, međutim, ne utiče na rezultate kontrolnih i eksperimentalnih grupa, između kojih ne postoje bitne razlike u ovoj kategoriji.

## 5.4. INSTRUMENTI I PROCEDURE

Pretpostavka na kojoj smo bazirali svoje istraživanje je da didaktičko oblikovanje zadataka za samoevaluaciju ima presudan uticaj pre svega na razvoj učeničke sposobnosti za samoevaluaciju, a zatim i razvoj samoregulisanog učenja na putu ka autonomiji. Kako svest o tome kako se jezik usvaja i razmišljanje o problemima i strategijama učenja prethode aktivnom angažovanju učenika u ovoj oblasti, a samoevaluacija vodi sticanju jasnije slike našeg trenutnog znanja, nivoa koji želimo da dosegemo, kao i načina na koji do njega možemo doći, pravilno uobličeni zadaci za samoevaluaciju trebalo bi da imaju pozitivan uticaj na postignuće učenika. Kao rezultat, rodila se ideja o promeni didaktičkog oblikovanja zadataka za samoevaluaciju kako bi se „stvorili uslovi za bolje i efikasnije učenje“ (Ivić i sar. 2012: 33). Vođeni navodima Kameron (Cameron 2001), Mekeje (McKay 2006), Rosa (Ross 2006) i Sluižmana, Došija i Morckerka (Sluijsmans, Dochy & Moerkerke 1998) da pravilno organizovani zadaci za samoevaluaciju obavezno uključuju „pripremne faze“ timske evaluacije (collaborative assessment), praćene vršnjačkom evaluacijom (peer assessment), pre uvođenja samostalne samoprocene (self assessment), kao i navodima Vygotskog o razvoju „samoregulacije [...] kao kretanja od inter-psihološkog do intra-psihološkog nivoa“ (Vygotsky 1978 u Larkin 2010: 42) i Brunera (Wood, Bruner & Ross 1976), Holtona i Tomasa (Holton & Thomas 2001) o socijalnom konstruktivizmu i uzajamnom oslanjanju (model „uzajamne skele“ – reciprocal scaffolding) učenika pri konstrukciji znanja (što jezičkog, što metakognitivnog saznanja), dizajnirali smo **gradirane kooperativne zadatke za samoevaluaciju** (u daljem tekstu GKZS) sa dvostrukim ciljem: da omogućе *postepeni razvoj* metakognitivne svesti učenika uz oslanjanje na *socijalnu komponentu konstruisanja znanja* (Marendić, 2009: 137) kroz interakciju sa vršnjacima.

U tu svrhu, modelovanje didaktičkog materijala za samoevaluaciju uključivalo je:

1. Odabir gradiva koje će ući u zadatke
2. Formulisanje strukture i sadržaja zadataka
3. Izjednačavanje sa standardima kvaliteta didaktičkog oblikovanja udžbenika, i
4. Konstruisanje materijala na tri gradirana nivoa kooperacije (zajednička procena rada tima, procena rada partnera, samoprocena)

#### 5.4.1. Didaktičko modelovanje GKZS

Prvo pitanje sa kojim smo se suočili pri konstrukciji materijala ticalo se nastavnog sadržaja na osnovu kog bismo oblikovali zadatke. Postavljalo se pitanje da li se uskladiti sa udžbenikom i organizovati samoevaluaciju na kraju većih didaktičkih celina (lekcija ili modula) koristeći pređeno gradivo ili pak uzeti u obzir godišnji plan i program, te uvesti aktivnosti samoevaluacije neposredno pre planiranih kontrolnih i pismenih vežbi, dizajniranih oko jezičkih jedinica navedenih u programu. Nakon konsultacija sa nastavnicima, doneli smo odluku da baziramo GKZS na udžbenicima engleskog jezika iz nekoliko razloga: pre svega, godišnji plan i program predstavlja provizorni dokument u kom nastavnici prave nacrt rada za predstojeću školsku godinu – u zavisnosti od toga kojom brzinom učenici usvajaju gradivo (da li treba uložiti dodatni rad u nekoj oblasti), kao i od brojnih nepredviđenih okolnosti (gubljenje časova zbog kulturno-obrazovnih događanja, vremenskih nepogoda, štrajkova) ovaj dokument podložan je promenama. Iako se propušteni časovi mahom nadoknade, ove nadoknade su često u vidu radnih subota i odigravaju se u skraćenom režimu, tako da se realna situacija ne poklapa uvek u potpunosti ni sa mesečnim, ni sa godišnjim planovima. Osim toga, nastavnici najčešće planiraju aktivnosti evaluacije nakon završene didaktičke celine iz udžbenika. Još jedan bitan razlog zbog kog smo se odlučili da pratimo udžbenik jeste i činjenica da je udžbenik primarni izvor nastavnog materijala – bar kada je vokabular u pitanju – te je logično zasnovati zadatke za samoevaluaciju usvojenog znanja upravo na osnovnom medijumu koji to znanje prenosi.

Gradivo koje je ušlo u sadržaj zadataka na ovaj način jeste gradivo koje je već pređeno na času, a vezivanje za udžbenik imalo je i dodatnu svrhu da ne oduzima nastavnicima i učenicima previše vremena od ionako opterećenog plana i programa. Kako aktivnosti samoevaluacije već postoje u izabranim udžbenicima, uglavnom na kraju većih didaktičkih celina kada je prirodno napraviti sistematizaciju obrađenog gradiva kako bi se ono integrisalo u jedinstven sistem znanja i ucrtao put za dalji rad, tako vezivanjem GKZS za udžbenik postizemo da se ovaj tip aktivnosti obavlja „u prirodnom ambijentu“ (Antić 2013: 255) časa, u onom trenutku kada se stvore optimalni uslovi – to jest – kada učenici pređu određenu jezičku celinu i kada bi i inače utvrđivali i sistematizovali svoja znanja. Na ovaj način smo postigli ekološku validnost eksperimenta (ibid.). Uzimanje udžbenika kao polazne tačke modelovanja zadataka predstavljalo je izazov u smislu da je

za svaki pojedinačan udžbenik trebalo napraviti zasebne GKZS, što se dodatno komplikuje činjenicom da dve škole koje su učestvovalе u istraživanju nisu koristile ni jedan zajednički udžbenik engleskog jezika.

Kada je u pitanju formulisanje strukture zadataka, bilo nam je važno da sve zadatke objedinjuje prepoznatljiv format, iako bi sami zahtevi u okviru zadataka varirali od modula do modula. Smatrali smo da je određen nivo varijacije PNZ neophodan kako bismo izbegli mehaničku izradu zadataka i iskoristili specifičnost medijuma stranog jezika kroz primenu u raznovrsnim komunikativnim situacijama. Nadali smo se da ćemo na ovaj način izbeći najčešće spominjane probleme dizajna zadataka za samoevaluaciju koje su anketirani nastavnici naveli kao značajne (vidi *Tabelu 5*). Takođe, vodili smo se idejom da „Raznovrsnost PNZ [...] održava pažnju učenika i motivaciju za rad, jer uniformni zadaci dovode do monotonije, dosade i zasićenosti učenika“ (Ivić i sar. 2012: 116). S druge strane, smatrali smo kako svi zadaci moraju imati jedinstvenu objedinjujuću formu, iz više razloga: pre svega, ovakav vid organizacije pruža nastavnicima uvid u osnovne ideje i ciljeve zadataka i olakšava organizaciju časova na kojima se navedene aktivnosti obrađuju. Jasna organizacija predstavlja ključni faktor u nastavi, naročito kada su u pitanju mlađi učenici. Ona obezbeđuje transparentnu strukturu časa i unosi osećaj rutine: poznati tip zadatka otklanja osećaj nesigurnosti i umanjuje anksioznost. Takođe, stručnjaci navode kako je „korisno za decu kada znaju šta će se dogoditi u različitim etapama zadatka“ (Cameron 2001: 58). Zbog toga nam je bilo bitno da modifikovani zadaci imaju prepoznatljivu strukturu na svim nivoima gradiranosti: kooperativnoj, vršnjačkoj i samoevaluaciji. Rezultat ovakvih težnji predstavlja specifična trodelna struktura GKZS (*Slika 8*).

Prvi deo čini komunikativni kooperativni zadatak koji zahteva od učenika da u parovima ili timovima izvrše određene komunikativne radnje. Ovaj zadatak je direktno vezan za pređenu nastavnu jedinicu, visoko je kontekstualizovan i uvek se izvodi u saradnji sa kolegama iz odeljenja, bez obzira na nivo gradacije.

Drugi deo zadatka vezan je za ocenu uspešnosti izvedbe kooperativnog zadatka u odnosu na postavljene kriterijume (upotreba engleskog/maternjeg jezika, količina napravljenih grešaka, traženje pomoći od nastavnika, razumljivosti odgovora, procena sposobnosti primene testiranog gradiva u stvarnom životu van učionice). U zavisnosti od broja nastavnih jedinica, ovaj deo zadatka će u prvoj trećini školske godine zahtevati od učenika

u okviru jednog para da zajednički ocene uspeh tima, nakon čega će tražiti od svakog pojedinca da proceni uspeh svog kolege pri zajedničkom izvršavanju zadatka, dok će u poslednjoj trećini godine svaki učenik biti upitan da izvrši samoprocenu sopstvenog učinka nakon obavljenog timskog rada.

Treći deo zadatka odnosi se na samoregulaciju i podizanje svesti o strategijama učenja. Učenici će na kraju svakog GKZS odgovarati na pitanja o problemima u usvajanju jezičkog znanja, načinu na koji uče i strategijama koje bi mogli da upotrebe u školi i van nje kako bi uticali na bolje usvajanje stranog jezika. Na ovaj način, učenici se navode na razmišljanje o strategijama učenja koje imaju na raspolaganju i podstiču se da prošire repertoar postojećih strategija.

- *Ask your partner to tell you about what he/she had for breakfast this morning. Ask them to tell you what they usually have for lunch and dinner. Now, tell him/her about you.*
- *Explain to your partner how to make pizza and lemonade.*
- *Imagine that you and your partner are organizing a party. Each of you should make a list of the things you need. Now, talk to him/her and together try and decide what you need and how much of it do you need:*  
***We need...***  
.....
- *Do you think your partner did his/her tasks well?*  
***a) Yes, he/she did everything well      b) he/she made some mistakes***  
***c) he/she made a lot of mistakes***
- *Do you think you did your task well?*  
***a) Yes, I did everything well      b) I made some mistakes      c) I made a lot of mistakes***
- *Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country.    a) yes, definitely    b) maybe with some help*  
***c) I don't think so***
- *Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?*  
***a) yes, definitely    b) maybe some help    c) I don't think so***  
.....
- *What helped you learn the new vocabulary?*  
\_\_\_\_\_
- *What else can you do that will help you learn new vocabulary (list two things):*  
\_\_\_\_\_

**Slika 8.** Primer GKZS za VIII razred (faza II: vršnjačka evaluacija)

Ovako koncipirani zadaci su konstruisani tako da učenici organizovani u parove prvo vežbaju svoje sposobnosti vrednovanja znanja timskom evaluacijom da bi vremenom došli do međusobne evaluacije i najzad samoevaluacije. Drugo, ovakva formulacija

zadataka za samoevaluaciju trebalo bi da pomogne nastavnicima u organizaciji nastave jer GKZS u svojoj postavci sadrže element postepene obuke učenika preko vršnjačke evaluacije koju većina autora preporučuje. I, najzad, kako ovaj tip zajedničkog rada povezuje gradivo sa praktičnom primenom stranog jezika u svakodnevnim situacijama, to jest, njegovom funkcionalnom komponentom, dodatni cilj predstavlja povećanje unutrašnje motivacije za učenje jezika.

Kako je osnovna ideja bila da dizajn ovih zadataka posluži kao model koji bi se koristio u udžbenicima, pri njihovom didaktičkom oblikovanju služili smo se standardima kvaliteta udžbenika Ivana Ivića, Ane Pešikan i Slobodanke Antić (2012), i to pre svega standardima kvaliteta sadržaja (standardi G grupe) i standardima kvaliteta didaktičkog oblikovanja udžbenika (standardi D grupe). Pošto je u pitanju samo jedna grupa aktivnosti – zadataka za samoevaluaciju – a ne celog udžbenika, fokusirali smo se na one standarde koji se bave oblikovanjem pitanja, naloga i zadataka (PNZ) u okviru udžbenika. Kao relevantne za modelovanje eksperimentalnih zadataka uzeli smo standard G10 (relevantnost sadržaja za učenika), D5 (sekvence integracije gradiva), D8 (smislenost pitanja, naloga i zadataka u udžbeniku), D9 (raznovrsnost pitanja, naloga i zadataka), D10 (pitanja, nalozi i zadaci i različite metode učenja u udžbeniku), D11 (pitanja, nalozi i zadaci za proveru napredovanja u učenju) i D13 (podrška razvoju kritičkog mišljenja).

Standard kvaliteta sadržaja G10 podrazumeva povezivanje sadržaja udžbenika sa svakodnevnim životom, u i van učionice. Iako GKZS ne služe prezentaciji već sistematizaciji gradiva, svojom komunikativnom konstrukcijom kroz praktičnu upotrebu jezičkih sredstava u svakodnevnim situacijama ispunjavaju zahteve ovog standarda za „prikazivanje praktične primene odgovarajućih znanja u svakodnevnom životu“ i „osposobljavanje za uspešnu komunikaciju sa drugim ljudima“ (Ivić i sar. 2012: 85).

Kada su u pitanju standardi kvaliteta didaktičkog oblikovanja udžbenika, zadaci za samoevaluaciju predstavljaju takozvane *sekvence integracije gradiva* (D5) time što nude priliku za sistematizaciju pređenog gradiva, kao i povezivanje sa prethodno usvojenim znanjima – i to ne samo jezičkim znanjima (npr. gramatičkim ili leksičkim jedinicama), već i kognitivnim i metakognitivnim strategijama usvajanja jezika, kao i primenu *evaluativnih ponašanja* (ibid.: 109). Posebno značajan standard odnosi se na smislenost PNZ u udžbeniku (D8), koji navodi da sve aktivnosti moraju biti smeštene u kontekst sadržaja udžbenika, smislene i prilagođene uzrastu učenika. Pri konstrukciji

GKZS vodili smo se ovim idejama, te smo tako svaki od zadataka pravili za potrebe pojedinačnih modula svakog udžbenika, a jezik zadataka i količinu metajezika prilagođavali uzrastu svake od grupa koje su učestvovala u ispitivanju. Iako su svi zadaci imali već navedenu trodelnu strukturu, varirali smo pojedinačne aktivnosti u okviru GKZS (pre svega u okviru prvog, kooperativnog i komunikativnog dela), trudeći se da ispunimo zahtev raznovrsnosti PNZ (D9), kako bi se otklonila monotonija i „rađenje zadataka napamet“, ali i uzele u obzir razlike među individualnim kognitivnim stilovima i sposobnostima učenika. Na ovaj način podstiču se različite metode učenja (D10), jer različiti zadaci angažuju učenike na različite načine i u varirajućem stepenu samostalnosti. Pre svega, podstiču *učenje s razumevanjem, sticanje socijalnih veština, umenja i tehnika i kooperativno učenje* (ibid.: 117–120) time što pozivaju učenike da praktično primene stečena znanja, vežbaju aktivno učestvovanje u dijalogu na zadatu temu smenjajući rad u timu, to jest paru, i samostalni rad. Kako su GKZS po definiciji zadaci evaluacije, oni omogućavaju „*razvoj sposobnosti evaluativnog ponašanja i samoocenjivanja učenika*, što je jedan od načina razvijanja svesti o sebi“ (ibid.: 123), čime ispunjavaju standard D11. Na ovaj način, ovi PNZ pružaju podršku razvoju kritičkog mišljenja (D13) i *refleksivnog pristupa procesu učenja* (Vrhovac & Mihaljević Djigunović 2010: 237), bez kojeg učenička autonomija ne bi bila ostvariva.

Tek nakon jasnog definisanja kriterijuma po kojima će se oblikovati ovaj model zadataka pristupili smo konstruisanju didaktičkog materijala po navedenoj trodelnoj šemi, uz upotrebu materijala iz pojedinačnih udžbenika na tri gradirana nivoa kooperacije. Broj ovih zadataka u toku školske godine zavisio je od broja realizovanih sistematizacija, kako bi se poklopili sa realnim stanjem u udžbeniku i pratili postojeće aktivnosti za samo-evaluaciju koje je radila kontrolna grupa.

#### **5.4.2. Merni instrumenti**

Istraživanje je dizajnirano kao kvazi-eksperiment sa paralelnim grupama u kojem nezavisnu varijablu predstavlja tip zadataka za samoevaluaciju koje učenici rade na kraju većih didaktičkih celina: kontrolna grupa radila je postojeće zadatke iz udžbenika, dok je eksperimentalna grupa radila posebno dizajnirane gradirane i kooperativne zadatke. Kako bismo saznali kakav je uticaj ovih zadataka na zavisnu varijablu – razvoj učeničke autonomije – podelili smo ovaj koncept na tri osnovna pokazatelja: **(1) sposobnost**



**samoevaluacije**, koja predstavlja osnovni princip procesa *praćenja*, to jest, *monitoringa* procesa učenja i osnovu za razvoj **(2) sposobnosti samoregulisanog učenja**, koje bi pak trebalo da rezultira poboljšanjem **(3) postignuća** učenika. U tu svrhu, koristili smo nekoliko osnovnih mernih instrumenata za prikupljanje podataka<sup>58</sup>:

**(1) Za meru sposobnosti samoevaluacije:** (a) numerička skala samoprocene jezičkog znanja i (b) opisna skala samoprocene jezičkog znanja.

(1a) *Numerička skala samoprocene* zahtevala je od učenika da ocenom od 1 do 5 ocene svoje znanje engleskog jezika izraženo kroz četiri jezičke veštine (slušanje, čitanje, govor i pisanje) i dve najčešće testirane kategorije znanja (poznavanje gramatike i vokabulara);

(1b) *Opisna skala samoprocene* zahtevala je od učenika da ocene nivo jezičkih sposobnosti na opisnoj skali afirmativnih deskriptora jezičke kompetencije u četiri jezičke veštine (slušanje, čitanje, govor i pisanje).

**(2) Za meru sposobnosti samoregulacije:** (a) upitnik za strategije motivacije i učenja (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ*) i (b) samoprocena upotrebe strategija učenja.

(2a) *MSLQ upitnik* koji se sastojao od petostepene skale Likertovog tipa sa 44 tvrdnje iz tri motivacione podskale i dve podskale samoregulisanih strategija učenja imao je za cilj da utvrdi nivo sposobnosti samoregulisanog učenja, dok je

(2b) *Upitnik samoprocene upotreba strategija učenja* imao za cilj da utvrdi koje kognitivne i metakognitivne strategije učenici prepoznaju i svesno koriste u procesu učenja engleskog jezika.

**(3) Za meru postignuća:** (a) prosečna ocena; (b) uspeh na inicijalnom i završnom testu i (c) uspeh na eksternom testu.

(3a) *Prosečna ocena iz engleskog jezika* predstavljala je prvi vid mere postignuća. Kako bismo dobili što precizniji podatak i izbegli uticaj spoljnih faktora na konačnu ocenu, umesto zaključene ocene uzimali smo aritmetičku sredinu ukupnog zbira svih ocena dobijenih iz engleskog jezika u toku školske godine 2014/2015.

---

<sup>58</sup> Svi merni instrumenti navedeni su u Prilozima I–XII.

- (3b) Drugi vid mere postignuća predstavljao je *uspeh na redovnom inicijalnom i završnom testu* izražen u procentima zbog eventualne razlike u broju pitanja na svakom od testova. Inicijalni test radio se u toku prvih mesec dana školske godine i služio kao svojevrsna sistematizacija i provera znanja na početku školske godine, dok je završni, to jest, finalni test najčešće pokrивao gradivo čitavog drugog polugodišta. Ove redovne testove sastavljali su razredni nastavnici u skladu sa pređenim gradivom i nastavnim programom.
- (3c) Kako bismo dobili što preciznije rezultate, svi učenici (sa izuzetkom učenika trećeg razreda) radili su i *eksterni test jezičkog znanja*, koji smo sastavili na osnovu Nastavnih planova i programa za osnovne škole Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV), godišnjih i mesečnih planova i programa za odeljenja koja su učestvovala u istraživanju i udžbenika koji su korišćeni tokom navedene školske godine. Na ovaj način želeli smo da ispitamo da li su ispunjeni ciljevi i ishodi učenja navedeni u nastavnim planovima, oslanjajući se pritom na nastavni materijal u udžbenicima kao najznačajniji izvor leksičkog fonda. U komunikaciji sa nastavnicima ustanovili smo da se najveći deo pisanih testova koje njihovi učenici rade bazira na proverama gramatičkog i leksičkog znanja, tako da smo u skladu sa tim i eksterne testove organizovali u dva dela: test gramatike i test vokabulara. Učenici šestog, sedmog i osmog razreda radili su testove od po 40 pitanja sa više ponuđenih odgovora (multiple choice) podeljenih u dve kategorije: leksika i gramatika; dok su učenici četvrtog razreda radili test istog tipa, ali sa manjim brojem pitanja ( $15 + 15 = 30$ ). Kako su učenici četvrtog razreda imali manje iskustva sa ovakvim vidom testiranja, i s obzirom na niži nivo kognitivnog razvoja, smatrali smo da bi veći broj pitanja kompromitovao validnost testa, jer učenici na ovom nivou (prema tvrdnjama nastavnika) ne bi imali dovoljno vremena da pročitaju i odgovore na sva pitanja, te bi ili nagađali ili bi ostavili nepročitana pitanja bez odgovora. U saradnji sa razrednim nastavnicima doneli smo odluku da učenici trećeg razreda ne učestvuju u eksternom testu znanja, jer se na tom nivou školovanja još uvek nisu susreli sa takvom formom zadatka, što bi moglo da utiče na povećan nivo stresa pri njihovoj izradi. Pored toga, nastavnici su procenili da bi brzina čitanja na stranom jeziku na ovom nivou predstavljala prepreku za efikasno rešavanje testa.

Pored testova postignuća i *MSLQ* upitnika, svi učenici su popunjavali ulaznu i izlaznu anketu, koja se sastojala od:

- (a) *sociodemografskog upitnika* koji je imao za cilj prikupljanje osnovnih sociodemografskih podataka o učesnicima (pol, uzrast, obrazovna ustanova, posete inostranstvu i sl.);
- (b) *upitnika o istoriji učenja engleskog jezika* sa ciljem da prikupi podatke o prethodnom školskom i vanškolskom učenju engleskog jezika (od kog razreda učesnici u istraživanju uče engleski jezik, da li uče van škole – na privatnim časovima ili u školama jezika);
- (c) *upitnika o kontekstu učenja engleskog jezika* (u kom su učenici ocenjivali udžbenik, interakciju sa nastavnikom i aktivnosti na času);
- (d) *numeričke skale samoprocene jezičkog znanja* (gde su učenici davali sebi ocenu od 1 do 5 u šest kategorija: *slušanje, čitanje; pisanje; pričanje, gramatika i vokabular*);
- (e) *opisne skale samoprocene jezičkog znanja* (u kojoj su učenici bojili polja u opisnoj tabeli jezičke samoprocene na četiri ponuđena nivoa u četiri jezičke veštine: *slušanje, čitanje, govor i pisanje*); i
- (f) *upitnika o samoproceni upotrebe strategija učenja* (gde su ispitanici odgovarali na pitanja vezana za strategije koje primenjuju u usvajanju engleskog jezika).

Kada su u pitanju nastavnici koji su učestvovali u istraživanju, oni su pre početka istraživanja popunjavali **anketu o samoevaluaciji i autonomiji učenika**, koja se sastojala iz:

- (a) *sociodemografskog upitnika* (pol ispitanika, godište, stručne kvalifikacije, radno iskustvo);
- (b) *bihevioralnog upitnika* (pitanja u vezi sa nastavnom praksom sprovođenja aktivnosti učeničke samoevaluacije); i
- (c) *skale stavova prema učeničkoj autonomiji i samoevaluaciji*.

Osim ankete, svi nastavnici su tokom istraživanja vodili **nastavnički dnevnik** u vidu tabele sa 21 pitanjem u vezi sa stavovima prema samoevaluaciji i učeničkoj autonomiji, dotadašnjom nastavnom praksom, kao i utiscima i opservacijama u vezi sa

tokom istraživanja. Ovu tabelu trebalo je popuniti u tri navrata: pre početka istraživanja, na kraju prvog polugodišta i po završenom istraživanju na kraju školske godine.

Po završenom istraživanju, sa svim nastavnicima je obavljen **semi-strukturiran intervju**, koji je sniman i zatim transkribovan *verbatim* kako bi se zadržale originalne formulacije ispitanika.

### 5.4.3. Plan sprovođenja istraživanja

Istraživanje se obavilo u tri etape u toku školske godine 2014/2015. na 31 odeljenju trećeg, četvrtog, šestog, sedmog i osmog razreda dve osnovne škole u Pančevu. Kako je istraživanje kvazi-eksperimentalnog tipa sa paralelnim grupama, tako su svi razredi bili podeljeni na eksperimentalna odeljenja koja su bila izložena eksperimentalnom tretmanu, to jest koja su radila posebno dizajnirane gradirane kooperativne zadatke za samoevaluaciju, i kontrolna odeljenja, koja su radila postojeće zadatke za samoevaluaciju iz svojih udžbenika.

Prva etapa istraživanja uključivala je sastavljanje baterije gradiranih kooperativnih zadataka za samoevaluaciju za svaki od osam različitih udžbenika koje će upotrebljavati eksperimentalna odeljenja, prateći strukturu udžbenika, obrađeno gradivo i učestalost postojećih zadataka za samoevaluaciju u planovima i programima nastave. Paralelno sa tim, učenici svih odeljenja (kontrolnih i eksperimentalnih) popunjavali su ulaznu anketu stavova prema engleskom jeziku i samoprocene jezičkog znanja i upotrebe strategija učenja. Kako se ova faza istraživanja poklopila sa početkom školske godine i obaveznim ulaznim testiranjem učenika, na ovaj način smo došli i do prvog tipa mere postignuća – inicijalnog školskog testa. Osim ispitivanja učeničkih stavova, u ovoj etapi dobili smo i prve mere stavova nastavnika kroz izradu ankete i prvi ciklus popunjavanja nastavničkog dnevnika.

Druga etapa istraživanja obuhvatala je primenu sastavljenih zadataka za samoevaluaciju u eksperimentalnim odeljenjima, dok su kontrolna odeljenja u isto vreme radila zadatke koji već postoje u udžbenicima. Učestalost, kao i vreme provedeno na obradi ovih zadataka, određeni su nastavnim planom i programom, kao i rasporedom samoevaluacija u udžbenicima. Na sredini ove etape, na kraju prvog i početkom drugog polugodišta, nastavnici su odradili još jedan ciklus popunjavanja nastavničkog dnevnika.

Nakon izvedene praktične primene eksperimentalnog tretmana, na kraju školske godine, učenici su bili podvrgnuti redovnom završnom testiranju, kao i specijalno dizajniranom eksternom testu. Na samom kraju perioda istraživanja, kako bismo dobili podatke o samoregulisanom učenju i primeni kognitivnih, metakognitivnih i strategija upravljanja resursima, kao i motivacionih komponenti učenici su popunjavali *MSLQ* upitnik, kao i izlaznu anketu sa skalama samoprocene. U ovoj fazi nastavnici bi trebalo da su završili poslednji ciklus popunjavanja nastavničkog dnevnika. Nakon završetka školske godine, obavili smo i semistrukturiran intervju sa svakim od nastavnika.

## 6. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kako je osnovni cilj našeg istraživanja da utvrdimo da li i na koji način didaktičko modelovanje zadataka za samoevaluaciju u udžbenicima engleskog kao stranog jezika na nivou osnovne škole utiče na razvoj učeničke autonomije, u prethodnim poglavljima pokušali smo da bliže definišemo osnovne pojmove postavljenog istraživačkog pitanja. Pokazali smo da je spomenuta didaktička modifikacija aktivnosti za samoevaluaciju sprovedena kroz dva osnovna principa: *gradiranje* i *kooperativnost*, gde se termin *gradiranje* ne odnosi na jezički nivo, to jest, „težinu“ zadatka, već na stepen autonomije pri izvršenju evaluativnog segmenta zadatka. Kao rezultat, učenici se tokom jedne školske godine – tačnije, upotrebnog veka datog udžbenika – sreću sa tri različita nivoa formativne evaluacije: timskom evaluacijom, vršnjačkom evaluacijom i samoevaluacijom, u okviru jedinstvenog formata zadatka koji kao centralni segment postavlja *kooperativni zahtev*, čime ispunjava premisu teorije socijalnog učenja o ko-konstrukciji znanja.

Takođe, kako je koncept učeničke autonomije fluidan i teško merljiv, odlučili smo se da kao referentne vrednosti posmatramo hijerarhijski podređene pojmove samoregulisanog učenja i samoevaluacije, navođene kao najznačajnije komponente neophodne za razvoj autonomije u učenju.

U ovom poglavlju ćemo predstaviti dobijene rezultate istraživanja, podeljene u četiri oblasti. Prva će se baviti analizom rezultata iz domena samoevaluacije dobijenih u odnosu na numeričku i opisnu skalu samoprocene; druga će se odnositi na analizu samoregulativne sposobnosti kroz međudnose motivacionih uverenja i samoregulisanih strategija učenja, kao i poređenje sa varijablom postignuća; treća će se baviti analizom postignuća učenika kroz prizmu istraživačkog postupka, dok će četvrta uzeti u obzir uticaj stavova nastavnika na razvoj učeničke autonomije kroz sposobnost samoevaluacije. U svakoj oblasti, dobijene rezultate analiziraćemo u odnosu na **pripadnost grupi** (kontrolna vs eksperimentalna), **pripadnost razredu** (niži vs viši razredi), **pripadnost školi** („Miroslav Antić – Mika“ vs „Vasa Živković“) i **pol** (dečaci vs devojčice).

## 6.1. ANALIZA SPOSOBNOSTI SAMOEVALUACIJE

Naša polazna hipoteza bila je da rad na gradiranim i kooperativnim aktivnostima samoevaluacije koja prate sadržaj udžbenika engleskog kao stranog jezika pozitivno utiče na razvoj sposobnosti samoevaluacije kod učenika na nivou osnovne škole. Pri formulisanju ove hipoteze vodili smo se istraživanjima koja tvrde kako prethodna obuka u sprovođenju aktivnosti samoevaluacije rezultira većom validnošću rezultata učeničke samoprocene (Ross 1999/2006; McDonald & Boud 2003; Nicole & Macfarlane-Dick 2004), posmatrane kao stepen poklapanja sa nastavničkom procenom ili ocenom na eksternom testu. U toku istraživanja, učenici su učestvovali u dva vida merenja sposobnosti samoevaluacije: jedna koja se nalazila na numeričkoj skali i zahtevala od učenika da procene nivo svoje jezičke sposobnosti u četiri jezičke veštine (slušanje, čitanje, govor i pisanje) i dve kategorije znanja (poznavanje gramatike i vokabulara) tako što će ih oceniti ocenom od 1 do 5; i druga, opisna skala samoprocene, koja je tražila od učenika da procene nivo svoje kompetencije u četiri jezičke veštine (slušanje, čitanje, govor i pisanje) uz pomoć afirmativnih deskriptora, nalik onima iz Evropskog jezičkog portfolija. Razlog za upotrebu dva različita tipa merenja leži pre svega u želji da dobijemo što preciznije rezultate: kvantifikovanje jezičke sposobnosti u vidu sumativnih ocena predstavlja vid procene jezičkog znanja sa kojim se učenici najčešće susreću i na koji su najviše navikli, međutim, postoji mogućnost da bi se učenici – zamoljeni da samostalno procene svoje jezičko znanje na skali od 1 do 5 – povelili za autoritetom nastavnika i jednostavno replicirali ocene koje im on daje. Kako bismo proverili da li učenici razumeju kriterijume ocenjivanja, osim samoevaluacije na numeričkoj skali zamolili smo ih da pročitaju opisne deskriptore i izaberu onaj za koji veruju da odgovara njihovoj realnoj sposobnosti.

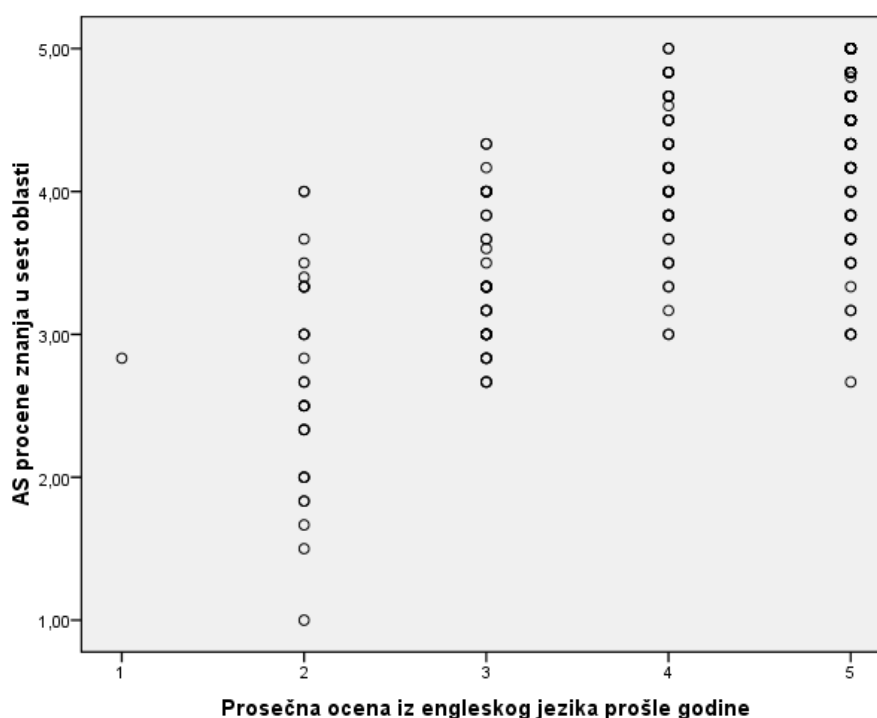
### 6.1.1. Procena sposobnosti samoevaluacije na numeričkoj skali

Kako bismo procenili koliko su validni rezultati učeničke samoevaluacije, kao i da li se ovaj podatak menja nakon podvrgavanja eksperimentalnom tretmanu, učenici su bili zamoljeni da procene svoj nivo poznavanja engleskog jezika u dva navrata: na početku i kraju školske godine, tačnije, pre i nakon izloženosti modifikovanim GKZS. U oba slučaja, učenici su procenjivali svoju sposobnost razumevanja pročitanoog teksta, razumevanja govora, pismenog i usmenog izražavanja na engleskom jeziku, kao i poznavanja gramatike i leksike engleskog jezika na petostepenoj skali Likertovog tipa. Ovaj vid samoprocene

korespondira sa sumativnim numeričkim ocenjivanjem sa kojim se učenici svakodnevno susreću u okviru redovnog školskog sistema. Kako se postignuće u vidu prosečne ocene iz engleskog jezika većinski meri izračunavanjem aritmetičke sredine svih ocena dobijenih tokom polugodišta, a za realnu procenu znanja stranog jezika neophodno je da te ocene obuhvataju sve jezičke veštine, a ne samo gramatičko-leksičke testove, smatrali smo da bi poređenje proseka ocena iz engleskog jezika sa aritmetičkom sredinom učeničke samoprocene u 6 navedenih kategorija predstavljalo pouzdanu procenu validnosti. Kako obe vrste podataka dolaze sa intervalne skale<sup>59</sup>, upotrebili smo korelacionu analizu.

Neophodno je spomenuti da su analizirani rezultati dobijeni iz većinskog poduzorka učenika šestog, sedmog i osmog razreda, te da ne predstavljaju rezultat za celokupnu populaciju ispitanika.

Kako bismo proverili da li postoji korelacija između učeničke samoprocene pre početka istraživanja i prosečnom ocenom iz engleskog jezika iz prethodne školske godine, napravili smo grafički prikaz distribucije podataka u vidu dijagrama raspršenja<sup>60</sup> (Slika 9) iz kog zaključujemo da je korelacija između ove dve varijable visoka i pozitivna.



**Slika 9.** Dijagram raspršenja na ulaznoj numeričkoj skali

<sup>59</sup> Intervalna skala podrazumeva približno isto rastojanje između tačaka.

<sup>60</sup> *Scatterplot diagram.*



Kada je u pitanju validnost učeničkih samoprocena, korelaciona analiza je pokazala postojanje visoke i pozitivne korelacije između prediktora (prosečna ocena iz engleskog jezika na kraju prethodne školske godine) i zavisne varijable (aritmetička sredina procene znanja u šest oblasti) ( $r = ,720$ ;  $p = ,000$ ). Rezultati regresione analize prikazani u *Tabeli 8* pokazuju da navedeni model objašnjava 51,8% varijanse. *ANOVA* i koeficijenti iz regresione analize potvrđuju da prediktor značajno objašnjava ponašanje (na nivou  $p < ,001$ ; *Tabela 9*).

**Tabela 8.** Regresiona analiza (ulazna numerička skala)

<i>Model</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>Prilagodena R</i> <sup>2</sup>	<i>SE</i>
1	,720 <sup>a</sup>	,518	,516	,56

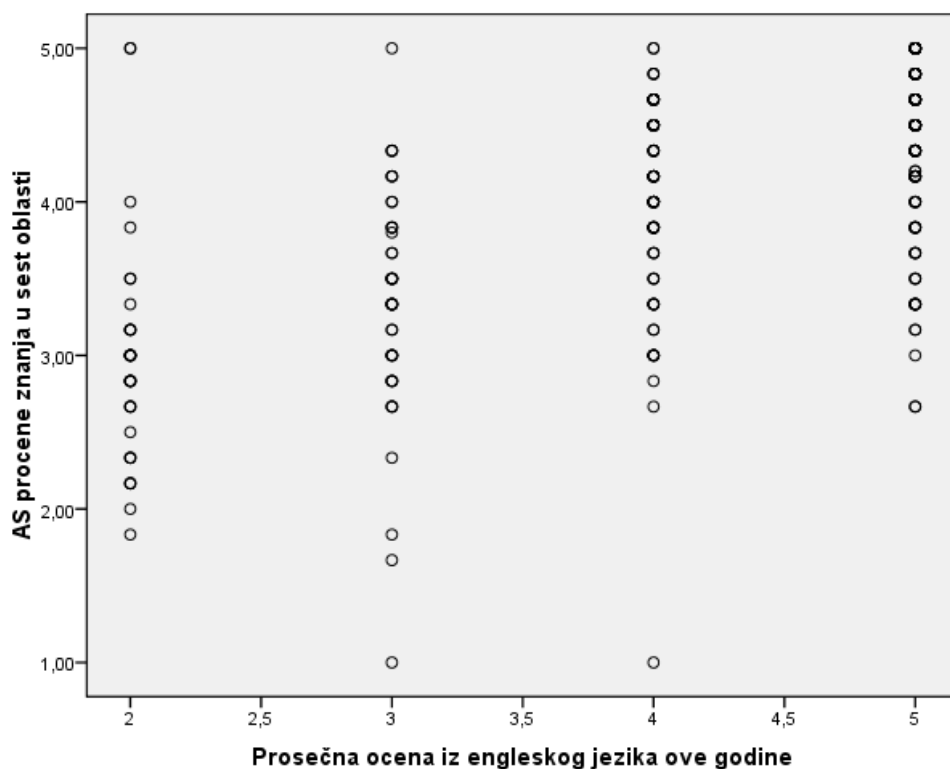
<sup>a</sup> Zavisna varijabla: AS procene znanja u šest oblasti

**Tabela 9.** Koeficijenti (ulazna numerička skala)

<i>Model</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
1 Konstanta	1,759	,138		12,765	,000
Prosečna ocena na kraju prethodne godine	,539	,033	,720	16,467	,000

Kada je u pitanju korelacija učeničke samoprocene sa ocenama nastavnika u okviru grupe (eksperimentalna vs kontrolna), na početku posmatranog perioda pokazalo se kako postoji visoka korelacija između ove dve varijable u obe posmatrane grupe ( $r = ,750$ ;  $R^2 = ,563$ ;  $p = ,000$  za eksperimentalnu i  $r = ,680$ ;  $R^2 = ,462$ ;  $p = ,000$  za kontrolnu grupu). Ukoliko posmatramo pripadnost školi i razredu, rezultati korelacione analize pokazuju veće poklapanje sa ocenama nastavnika kod učenika škole „Vasa Živković“ ( $r = ,765$ ;  $R^2 = ,586$ ;  $p = ,000$ ), nego kod učenika škole „Miroslav Antić“ ( $r = ,610$ ;  $R^2 = ,372$ ;  $p = ,000$ ); kao i kod sedmog i osmog u odnosu na šesti razred ( $r = ,754$ ;  $R^2 = ,568$ ;  $p = ,000$ ;  $p = ,000$ ;  $r = ,695$ ;  $R^2 = ,483$ ;  $p = ,000$ ). U kategoriji pola pokazalo se da procena nivoa znanja kod dečaka u većoj meri korelira sa prosečnom školskom ocenom nego samoprocena koju su vršile devojčice ( $r = ,801$ ;  $R^2 = ,641$ ;  $p = ,000$  kod dečaka i  $r = ,621$ ;  $R^2 = ,386$ ;  $p = ,000$  kod devojčica).

Po završenom ciklusu istraživanja, učenici su još jednom procenjivali svoje znanje ocenom od 1 do 5 u istih 6 kategorija, samo se ovoga puta njihova ocena poredila sa prosečnom ocenom iz engleskog jezika iz tekuće školske godine, to jest aritmetičkom sredinom svih ocena dobijenih tokom navedenog perioda. I ovoga puta uradili smo dijagram raspršenja, kako bismo dobili grafički prikaz distribucije podataka (*Slika 10*), koji je pokazao postojanje visoke i pozitivne korelacije.



*Slika 10.* Dijagram raspršenja na izlaznoj numeričkoj skali

Rezultati korelacione analize pokazuju kako je na kraju istraživanja korelacija između ocene nastavnika i učeničke samoprocene nešto niža nego na početku istraživačkog perioda ( $r = ,641$ ;  $p = ,000$ ), dok regresiona analiza pokazuje kako ovaj model objašnjava 41,1% varijanse. *ANOVA* potvrđuje kako prediktor – prosečna ocena iz engleskog jezika – značajno objašnjava ponašanje ( $p = ,000$ ). Iako je vrednost  $r$  nešto niža, razlika u koeficijentima korelacije nije značajna. Poređenje koeficijenata izvođenjem Fišerove transformacije ( $r$  u  $Z$ ) pokazalo je da je  $p > ,05$  ( $Z = 1,73$ ;  $p = ,08$ ). Posmatrano na nivou grupe, rezultati eksperimentalne grupe i dalje pokazuju veću

korelaciju sa ocenom nastavnika od kontrolne, iako su nešto niži nego tokom prethodnog merenja (Tabela 10). I ovoga puta procene učenika škole „Vasa Žiković“ pokazuju veću korelaciju sa zvaničnim ocenama ( $r = ,714$ ;  $R^2 = ,509$ ;  $p = ,000$  naspram  $r = ,568$ ;  $R^2 = ,323$ ;  $p = ,000$  kod učenika škole „Miroslav Antić“), i procene dečaka bliže su prosečnoj oceni nego procene devojčica ( $r = ,705$ ;  $R^2 = ,497$ ;  $p = ,000$  /  $r = ,684$ ;  $R^2 = ,464$ ;  $p = ,000$ ). Kao i u prethodnom merenju, procene starijih učenika pokazuju veću korelaciju sa zvaničnim ocenama od procena njihovih mlađih kolega ( $r = ,753$ ;  $R^2 = ,568$ ;  $p = ,000$  /  $r = ,538$ ;  $R^2 = ,289$ ;  $p = ,000$ ).

**Tabela 10.** Regresiona analiza po grupama (izlazna numerička skala)

<i>Model</i>	<i>R</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>Prilagođen R<sup>2</sup></i>	<i>SE</i>
<i>Eksper. gr.</i>	,653*	,427	,422	,64
<i>Kontr. gr.</i>	,595*	,354	,350	,62

\*  $p < ,001$

Kako bismo proverili da li akademski uspeh učenika utiče na njihovu sposobnost samoevaluacije, podelili smo sve učesnike istraživanja na dve grupe prema školskom uspehu, to jest, oceni iz engleskog jezika na kraju školske godine: grupa A sastojala se od učenika sa nedovoljnim, dovoljnim i dobrim uspehom, dok je grupa B bila sačinjena od vrlo dobrih i odličnih učenika. Korelacionom analizom smo, zatim, uporedili rezultate numeričke samoevaluacije sa procenom nastavnika, to jest zvaničnom ocenom iz engleskog jezika. U Tabeli 11 vidimo da rezultati dobijeni pre početka istraživanja pokazuju kako samoprocene grupe A u većoj meri koreliraju sa ocenom nastavnika od samoprocena grupe B. Kako bismo utvrdili da li je ova razlika statistički značajna, primenili smo Fišerovu transformaciju ( $r$  u  $Z$ ). Rezultati pokazuju kako je razlika značajna na nivou  $p < ,05$  ( $Z = 2,37$ ;  $p = ,01$ ). Analizom srednjih vrednosti dve poređene kategorije utvrdili smo da su učenici sa nižim akademskim uspehom (grupa A) imali tendenciju da precene svoje sposobnosti (aritmetička sredina ocene na kraju prethodne školske godine iznosila je 2,58; naspram aritmetičke sredine samoprocene u 6 navedenih kategorija koja je iznosila 3,1), dok su vrlo dobri i odlični učenici uglavnom potcenjivali svoje jezičke sposobnosti (4,70 naspram 4,31).

**Tabela 11.** Regresiona analiza (akademski uspeh na početku istraživanja)

<i>Model</i>	<i>R</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>Prilagođen R<sup>2</sup></i>	<i>SE</i>
<i>grupa A</i>	,501*	,251	,241	,60
<i>grupa B</i>	,220*	,048	,043	,53

\*  $p < ,001$

Po završetku istraživanja, ponovljena analiza pokazala je slabu korelaciju između samoprocena obe grupe sa ocenama na kraju školske godine, iako neznatno veću kod grupe B ( $r = ,321$  u poređenju sa  $r = ,245$  kod grupe A). Regresiona analiza, međutim, pokazala je kako model A objašnjava samo 6% varijable ( $p = ,026$ ), dok model B objašnjava 10,3% ( $p = ,000$ ). Fišerova transformacija potvrđuje kako ne postoji statistički značajna razlika u ovom krugu istraživanja ( $z = - ,68$ ;  $p = - ,49$ ). I u ovom ciklusu merenja ispitanici iz grupe A precenili su svoje znanje (3,16/2,53<sup>61</sup>), dok su učenici iz grupe B potcenili svoje jezičke sposobnosti (4,25/4,63). Ovi rezultati u skladu su sa nalazima meta-analize Bauda i Falčikove (Boud & Falchikov 1989) koji tvrde kako su učenici sa boljim uspehom realistični u procenama sopstvenog znanja ili pak imaju tendenciju da primenjuju strože kriterijume od učenika sa slabijim uspehom, koji generalno veruju da su njihove sposobnosti veće od demonstriranih.

Kako bismo proverili da li eksperimentalni tretman predstavlja značajnu varijablu u odnosu na validnost samoevaluacija prema školskom uspehu, ukrstili smo ove kategorije sa kategorijom grupe (eksperimentalna/kontrolna). Kao što možemo videti iz Tabele 12, po završetku istraživanja, validnost samoprocena učenika sa slabijim uspehom opada u obe grupe, dok kod učenika sa boljim prosekom ocena raste. Ukoliko, međutim, pogledamo rezultate prema izloženosti eksperimentalnom tretmanu, vidimo kako učenici iz ove podgrupe (viši akademski uspeh / eksperimentalna grupa) pokazuju znatno veći napredak od njihovih kolega koji nisu radili sa didaktički modifikovanim materijalom. Ovo nas navodi da pretpostavimo kako gradirani vid obuke ima više uticaja na *uspešne učenike* (eng. *high achievers*), u odnosu na njihove manje uspešne vršnjake (eng. *low* ili *poor achievers*). Obrazloženje ovog fenomena možda leži u tvrdnjama brojnih autora da

<sup>61</sup> (Aritmetička sredina samoprocene u 6 kategorija znanja / aritmetička sredina ocena na kraju školske godine).

učenici koji su efikasniji u usvajanju jezika – takozvani „dobri učenici“ (eng. *good language learners*) poseduju razvijeniju sposobnost samoregulacije od svojih manje efikasnih kolega (Oxford & Lee 2008: 309). Drugim rečima, ovi učenici već raspolažu izvesnim dijapazonom samoregulativnih strategija, koje uključuju i neki vid sposobnosti samoevaluacije, te je moguće da se daljom obukom ova sposobnost refiniše i podiže na viši nivo, dok je kod učenika sa nižom sposobnošću samoregulacije neophodna intenzivnija obuka kako bi se došlo do sličnih rezultata.

**Tabela 12.** Korelacije po grupama pre-test/post-test

<i>grupa A</i>		<i>grupa B</i>	
<i>eksper. gr.</i>	<i>kontr. gr.</i>	<i>eksper. gr.</i>	<i>kontr. gr.</i>
<i>pre-test</i>			
$r = ,460; R^2 = ,212$	$r = ,547; R^2 = ,299$	$r = ,259; R^2 = ,067$	$r = ,193; R^2 = ,037$
<i>post-test</i>			
$r = ,167; R^2 = ,027^*$	$r = ,375; R^2 = ,141$	$r = ,411; R^2 = ,169$	$r = ,253; R^2 = ,064$

\*  $p > ,05$

### 6.1.2. Procena sposobnosti samoevaluacije na opisnoj skali

Već smo napomenuli da učenici često posmatraju procenu nastavnika kao jedini validan način procene znanja, te da je moguće da je uzimaju i kao osnovu prilikom samoprocene svojih jezičkih sposobnosti. Visoka korelacija između zvaničnih ocena iz engleskog jezika i učeničke samoevaluacije na numeričkoj skali, koja je tražila od njih da „ocene“ svoju sposobnost u 6 oblasti ocenom od 1 do 5, može se tumačiti kao dokaz validnosti njihove samoprocene, međutim, daleko je verovatnije da uzrok ovako visokog nivoa korelacije leži u modeliranju samoprocene po ugledu na predmetnu ocenu. Razlog za ovakvo ponašanje može da bude to što se učenici ne osećaju dovoljno kvalifikovanim da preispituju autoritet nastavnika kao merodavnog evaluatora, ili pak u tome što učenici ne razumeju standarde i kriterijume na osnovu kojih bi procenili svoje znanje. Kako bi neki učenik mogao da razlikuje „dobar“ od „lošeg“ rada, on mora imati pristup kriterijumima za ocenjivanje, kao i primerima „dobrih“ i „loših“ radova, te biti obučen u tome na koji način izvestan rad zadovoljava ili ne zadovoljava navedene standarde. Da bi isti

taj učenik bio u stanju da uvidi daleko iznijansiraniju razliku između „odličnog“ i „vrlo dobrog“ rada, te da ga oceni peticom ili četvorkom, neophodno je „da poseduje neke od istih onih veština evaluacije kao i njegov nastavnik“ (Nicole & Macfarlane-Dick 2004: 2). U nedostatku ovih veština, učenici često koriste jedini kriterijum koji im je dostupan, a to je ocena koju su dobili od „kompetentnog evaluatora“, to jest, predmetnog nastavnika. Upravo iz ovog razloga, nismo bazirali meru učeničke samoevaluacije samo na numeričkom „samoocenjivanju“<sup>62</sup>, već smo ih zamolili da procene svoje znanje i na opisnoj skali. Ova skala bazirana je na afirmativnim deskriptorima, sličnim sa onima iz Evropskog jezičkog portfolija, koji opisuju 4 stepena jezičkog znanja u četiri jezičke veštine (Tabela 13). Učenici su imali zadatak da pročitaju sve deskriptore za jednu

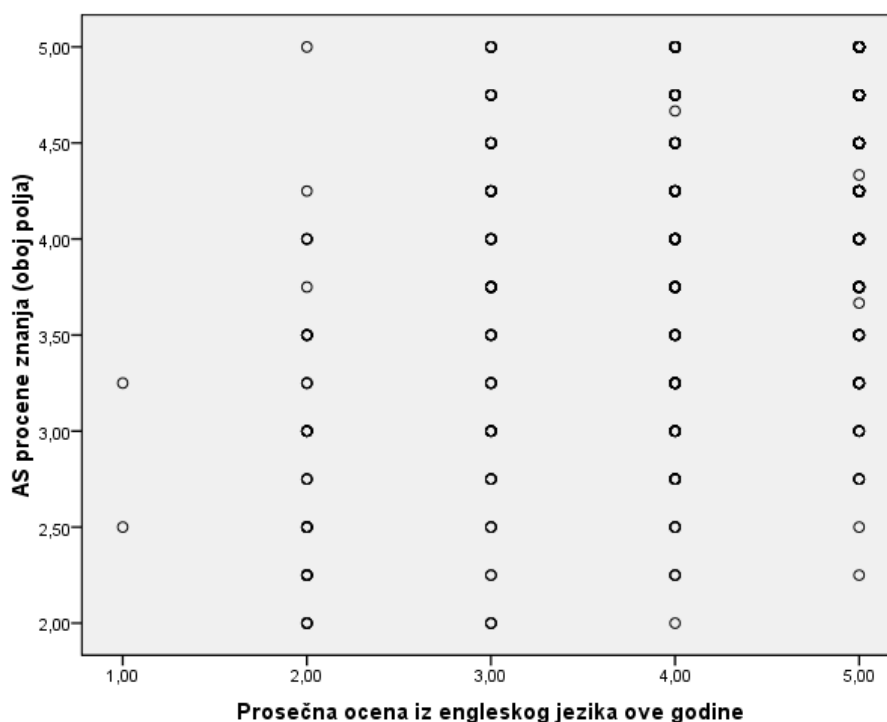
**Tabela 13.** Opisna skala samoprocene za III i IV razred

SLUŠANJE	Kada slušamo vežbu sa CD-a, razumem sve	Razumem sve što nastavnica govori	Razumem nastavicu kada priča sporo	Dosta toga ne razumem ako nastavnica ne prevede
ČITANJE	Kada čitamo neki tekst, razumem sve reči	Razumem većinu reči u tekstu	Ne razumem baš sve u tekstu, ali umem da pronađem odgovore na pitanja	Treba mi pomoć kako bih razumeo tekst
GOVOR	Mogao bih da pričam o sebi sa nekim drugom iz inostranstva bez ičije pomoći	Mogu da odgovaram na pitanja na engleskom	Mogu da opišem sliku i kažem kako se zovu predmeti na engleskom	Umem da kažem brojeve i boje i pozdravim nekog
PISANJE	Mogu da napišem nekoliko rečenica o sebi i svojoj porodici	Mogu da popunim rečenice sa praznim poljima	Mogu da napišem reči koje smo učili	Mogu da napišem reči koje smo učili uz malu pomoć

<sup>62</sup> U ovom slučaju „samoocenjivanje“ ne označava situaciju u kojoj učenici samostalno ocenjuju svoje radove, već sprovedenu samoprocenu znanja davanjem ocene od 1 do 5 za 6 ponuđenih kategorija jezičkog znanja.

veštinu, pronađu onaj koji najpribližnije opisuje njihovu jezičku sposobnost i oboje to polje. Polja smo zatim kodirali u Likertovu skalu sa opadajućim vrednostima: 5-4-3-2, te smo izračunali aritmetičku sredinu sva četiri polja. Kako su ovakve skale uvek afirmativnog tipa, što znači da se fokusiraju na stvari koje je učenik u stanju da uradi, i ne obuhvata negativne deskriptore („ne ispunjava kriterijume; ne pokazuje zainteresovanost<sup>63</sup>“), vrednost 1, to jest, nedovoljan, smo izostavili. Ovako kodiran instrument poredili smo uz pomoć korelacione analize sa uspehom iskazanim prosečnom ocenom iz engleskog jezika na kraju školske godine.

Kako bismo utvrdili da li postoji korelacija između učeničkih procena i ocena nastavnika, napravili smo dijagram raspršenja, koji je pokazao postojanje pozitivne korelacije između ove dve varijable (*Slika 11*).



*Slika 11.* Dijagram raspršenja na opisnoj skali

Iako je korelacija između prosečne ocene i učeničkih procena i dalje značajna ( $r = ,479$ ;  $R^2 = ,230$ ;  $p = ,000$ ), što potvrđuje i *ANOVA* ( $p < ,001$ ); primetna je razlika u

<sup>63</sup> Prema navodima iz publikacije „Školsko ocenjivanje u osnovnoj i srednjoj školi“ Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

odnosu na procenu na numeričkoj skali. Kako bismo proverili da li je razlika između korelacionih komponenti  $r^a$  (korelacija učeničkih samoprocena sa ocenom nastavnika na numeričkoj skali) i  $r^b$  (korelacija na opisnoj skali) statistički značajna, upotrebili smo Fišerovu transformaciju ( $r$  u  $Z$ ). Rezultati pokazuju kako je razlika značajna na nivou  $p < ,001$  ( $Z = 3,35$ ;  $p = ,000$ ). Iz ovoga sledi da su učenici daleko neprecizniji kada procenjuju svoje znanje u odnosu na opisne kriterijume nego kada ga „ocenjuju“ numerički. Samim tim, veća je verovatnoća da su se prilikom numeričkog ocenjivanja učenici vodili ocenom nastavnika, što bi moglo da objasni visoku korelaciju između prosečne ocene i učeničke samoevaluacije.

Kada su u pitanju grupe, pripadnici eksperimentalne grupe pokazali su veću korelaciju sa ocenama nastavnika ( $r = ,514$ ;  $R^2 = ,264$ ;  $p = ,000$ ) nego pripadnici kontrolne grupe ( $r = ,447$ ;  $R^2 = ,200$ ;  $p = ,000$ ). Učenici škole „Miroslav Antić“ su i ovom prilikom demonstrirali kako njihove samoevaluacije u manjoj meri koreliraju sa nastavnikovim ocenama od samoevaluacija učenika škole „Vasa Živković“ ( $r = ,429$ ;  $R^2 = ,184$ ;  $p = ,000$ ;  $r = ,559$ ;  $R^2 = ,312$ ;  $p = ,000$ ), kao i one koje su radile devojčice od dečakačkih ( $r = ,471$ ;  $R^2 = ,222$ ;  $p = ,000$ ;  $r = ,512$ ;  $R^2 = ,262$ ;  $p = ,000$ ). Mlađi učenici i dalje su lošiji u samoproceni od svojih starijih kolega ( $r = ,389$ ;  $R^2 = ,151$ ;  $p = ,000$ ;  $r = ,557$ ;  $R^2 = ,311$ ;  $p = ,000$ ).

**Tabela 14.** Korelacija po razredima (opisna skala)

<i>Razred</i>	<i>r*</i>
<i>III</i>	,147
<i>IV</i>	,518
<i>VI</i>	,598
<i>VII</i>	,587
<i>VIII</i>	,510

\*  $p < ,001$

Zanimljiv je podatak da postoji značajna razlika u rezultatima ispitanika kada je u pitanju uzrast, međutim, ta razlika nije toliko očigledna na relaciji *mlađi/stariji osnovci* u onom smislu u kom se osnovna škola najčešće deli na niže i više razrede: od prvog do četvrtog i od petog do osmog razreda; već je daleko značajnija u okviru posmatrane grupe



*mlađih osnovaca*. Drugim rečima, najuočljivija je razlika između učenika trećeg i četvrtog razreda osnovne škole. Kao što se može videti u *Tabeli 14*, najveću korelaciju sa nastavnikovim ocenama pokazuju samoevaluacije učenika VI i VII razreda, zatim procene učenika IV razreda, koje su nešto preciznije od procena učenika VIII razreda. Kao najnevalidnije pokazale su se samoprocene najmlađih ispitanika, čiji rezultati pokazuju veoma nisku korelaciju sa zvaničnom ocenom. Ovakav rezultat ne mora nužno da označava njihovu nesposobnost za samoevaluaciju usled nedovoljno razvijene metakognitivne svesti, već je moguće da odslikava neki drugi problem, kao što je nepoznat format SE zadatka ili njegova *dekontekstualizovana* priroda<sup>64</sup>. Iako su se pripadnici eksperimentalne grupe već susretali sa sličnim tipom pitanja u redovnim GKZS, ta pitanja bila su visoko kontekstualizovana, direktno vezana za uskospecifičnu aktivnost, obavljenu neposredno pre izvođenja zadatka. Deskriptori u tabeli pak iako se odnose na specifičnu jezičku veštinu, nisu vezani za određeno gradivo ili zadatak, već traže od učenika da van konteksta procene svoju *ukupnu* jezičku sposobnost, što je daleko zahtevniji zadatak. Slaba korelacija na opisnoj skali može biti rezultat slabog transfera iz *kontekstualizovanih* u *dekontekstualizovane* aktivnosti (*on-task* → *off-task activities*), kao i nedovoljne količine vremena predviđene za izradu ovog zadatka, naročito ukoliko se setimo da učenici na ovom uzrastu još uvek mogu imati problema sa čitanjem na maternjem jeziku. U prilog ovoj teoriji ide i činjenica da su svi ispitanici iz navedene grupacije potcenili svoje znanje jezika u sličnoj meri, bez obzira na to da li pripadaju grupi koja je dolazila u kontakt sa ovom vrstom metajezičkih tvrdnji ili ne ( $r = ,115$ ;  $R^2 = ,013$ ;  $p = ,000$  za eksperimentalnu grupu;  $r = ,121$ ;  $R^2 = ,015$ ;  $p = ,000$  za kontrolnu).

Kada je u pitanju razlika između uspešnijih i slabijih učenika (grupe A i B iz prethodnog poglavlja), procena učenika sa lošijim uspehom pokazuje umerenu korelaciju sa ocenama nastavnika ( $r = ,422$ ;  $R^2 = ,178$ ,  $p = ,000$ ), dok je korelacija vrlo dobrih i odličnih učenika sa ocenom na kraju godine slaba ( $r = ,285$ ;  $R^2 = ,081$ ;  $p = ,000$ ). I ovoga puta učenici sa slabijim akademskim uspehom precenili su svoje znanje (2,59/3,47), dok su uspešniji ispitanici pokazali veću samokritičnost (4,19/4,63).

Da rezimiramo, ispitanici u obe posmatrane grupe dosta precizno procenjuju svoje znanje engleskog jezika na numeričkoj skali i pre i nakon izloženosti eksperimentalnom tretmanu. U oba navrata merenja korelacija sa procenom nastavnika nešto je viša kod

---

<sup>64</sup> Vidi poglavlje 2.2.1.1.3.

eksperimentalne grupe, mada ova razlika nije statistički značajna ( $p < ,05$ ). Istraživanje nije pokazalo značajne razlike ni u kategorijama škole, uzrasta i pola. Sličnu situaciju nalazimo i kod procene sposobnosti samoevaluacije na opisnoj skali, s tom razlikom što je uočena disproporcionalna i neočekivana razlika u sposobnosti samoprocenjivanja uz pomoć deskriptora između učenika trećih i četvrtih razreda koja ne postoji na relaciji četvrti-peti razred i može da sugeriše kako podela na mlađe i starije osnovce nije dovoljno precizna, te da bi je trebalo redefinisati, što otvara vrata daljim istraživanjima. Poređenje podataka samoevaluacije po kategoriji uspeha potvrdilo je ranije nalaze (Boud & Falchikov 1989) kako su učenici sa većom prosečnom ocenom samokritičniji i imaju tendenciju da potcene sopstveno znanje, dok slabiji učenici generalno smatraju da je njihovo znanje veće od zabeleženog. Po rečima Tomasa Džefersona: „Onaj ko zna najbolje, najbolje zna koliko ne zna.“ (Thomas Jefferson in Anderson 2008: 101). U ovom slučaju, viši kriterijumi boljih učenika, kao i veća svest o nedostacima u znanju mogu dovesti do sumnji u kvalitet usvojenog gradiva i lošije procene jezičkih sposobnosti.

Na kraju, moramo se osvrnuti na neke od nedostataka ovog vida istraživanja samoevaluacije. Jedan od osnovnih problema predstavlja već spomenuta dekontekstualizovana priroda analiziranih zadataka za samoevaluaciju – i na numeričkoj i na opisnoj skali. Nasuprot gradiranim zadacima koje je radila eksperimentalna grupa, a koji su bili zasnovani na funkcionalnim veštinama i direktno se odnosili na neposredno pređeno gradivo, test u mernom instrumentu radio se na apstraktnim kriterijumima sa kojima učenici ranije nisu dolazili u kontakt. Čak i oni učenici kontrolne grupe koji su radili dekontekstualizovane zadatke iz udžbenika, ni u jednom trenutku nisu se susretali sa zahtevom da ocene svoju sposobnost po čitavim jezičkim veštinama, već su se deskriptori – iako donekle apstraktni – odnosili na daleko uže kategorije (ex. *Znam da napišem pismo Deda Mrazu*). Takođe, postoji i uvek prisutno pitanje validnosti i pouzdanosti instrumenata koji se baziraju na samoproceni, čak i u situacijama kada su ove samoprocene anonimne i nemaju direktnog uticaja na školske rezultate. Kada je numeričko samocenjivanje u pitanju, ističemo još jedanput problem nedovoljnog poznavanja kriterijuma evaluacije koje bi obezbedilo validnost rezultata. I, najzad, poseban problem predstavlja oslanjanje na nastavničku ocenu kao nezavisnu varijablu sa kojom koreliramo učeničke samoevaluacije. Navodimo i ovoga puta Dejvida Bauda i Nensi Falčikov, koji upozoravaju na brojne dokaze o nepouzdanosti nastavničkih procena što u slučaju različitih

ocenjivača, što u ponovljenim ocenjivanjima (Boud & Falchikov 1989: 536). Nažalost, kada su u pitanju analize učeničkih samoevaluacija, ove probleme teško je izbeći.

Takođe, podsećamo i na navode Dejvida Bauda<sup>65</sup> kako osnovni cilj samoevaluacije nije jednostavno povećanje pouzdanosti učeničkih samoprocena smanjenjem razlike između njihovih procena i procena njihovih nastavnika – spominjali smo kako visoka korelacija između ove dve kategorije može da odslikava puko repliciranje nastavničke ocene – već bi trebalo težiti razvoju *posledične validnosti* kao pozitivnog uticaja koji razvoj sposobnosti samoevaluacije može imati na dalje učenje. U sledećem poglavlju ćemo stoga predstaviti analizu samoregulatornih sposobnosti naših ispitanika, sačinjenih od kognitivnih, metakognitivnih i motivacionih strategija koje direktno utiču na učenje.

## 6.2. ANALIZA SAMOREGULACIJE

U ovom odeljku pozabavićemo se analizom samoregulacije kod ispitanika, i pokušaćemo da utvrdimo međusoban odnos između motivacionih i samoregulatornih komponenti, kao i njihov odnos sa akademskim postignućem. Već smo naveli da postojanje različitih teorijskih modela ima za rezultat neujednačenost definicija samoregulisano učenja, što nosi sa sobom i raznorodne kombinacije komponenti koje autori navode kao ključne. Osim toga, istraživačima je na raspolaganju nekoliko različitih tipova mernih instrumenata, uglavnom u vidu upitnika za samoprocenu (Pintričev *MSLQ*, *SILL* Rebeke Oksford, *LSUII* Koena i Či i *SRCvoc* Tsenga, Dornjejića i Šmita, da navedemo samo neke od njih).

U našem istraživanju, odlučili smo se za Pintričev *Upitnik za strategije motivacije i učenja (Motivated Strategies for Learning Questionnaire* – u daljem tekstu *MSLQ*) iz dva razloga. Pre svega, ovaj upitnik predstavlja „najpoznatiji instrument u ovoj oblasti pedagoške psihologije“ (Dörnyei 2005: 178), koji su od trenutka kako je objavljen koristili brojni istraživači samoregulisano učenja. Zatim, ne manje bitno za naše istraživanje, *MSLQ* upitnik ima i posebnu verziju razvijenu upravo za korišćenje na osnovnoškolskoj populaciji. U integralnoj verziji, *MSLQ* je upitnik za samoprocenu motivacije i strategija učenja u okviru pojedinačnih akademskih predmeta ili kurseva, namenjen univerzitetskim studentima. Kao takav, sastoji se iz 81 tvrdnje podeljene u navedene dve kategorije i 15

---

<sup>65</sup> Boud, D. u Sluijsmans, Dochy & Moerkerke 1998: 23.

podskala: 6 motivacionih i 9 podskala strategija učenja (Artino 2005: 4). Za svaku od ovih tvrdnji, ispitanici se procenjuju na sedmostepenoj skali Likertovog tipa, sa vrednostima koje variraju od 1 – „uopšte ne važi za mene“ do 7 – „u potpunosti važi za mene“ (Pintrich et al. 1991: 5). Skor za svaku od podskala dobija se izračunavanjem aritmetičke sredine svih ajtema koji je sačinjavaju. Bitno je naglasiti kako ovaj model meri nivo motivacije i upotrebe strategija učenja za pojedinačni kurs, to jest, predmet, jer „pretpostavlja da motivacija i strategije učenja ne predstavljaju statične osobine učenika, već da [...] se motivacija učenika menja od predmeta do predmeta (npr. u zavisnosti od njihovog interesovanja za dotični predmet, od toga koliko su se efikasnim pokazali, itd.), te da strategije koje primenjuju takođe mogu varirati u zavisnosti od prirode predmeta“ (Artino 2005: 3). Drugim rečima, u našem slučaju, *MSLQ* bi merio isključivo nivo samoregulacije u okviru predmeta engleski kao strani jezik, a ne ukupnu sposobnost samoregulisano učenja svakog ispitanika.

Iako je originalna verzija ovog upitnika dizajnirana za studente univerzitetskog nivoa, sam autor je 1990. godine napravio skraćenu verziju koju je pilotirao na 173 učenika sedmog razreda osnovne škole<sup>66</sup> u Mičigenu u Sjedinjenim Američkim Državama. Zajedno sa svojom kolegicom Elizabet de Grut, (De Groot) Pintrič je pokušao da proveriti kakav je odnos motivacionih i samoregulativnih komponenti, kao i međusobni odnos motivacionih komponenti, i najzad, na koji način navedene komponente utiču na postignuće učenika. Kako bi prilagodili originalnu verziju upitnika ovoj specifičnoj populaciji, Pintrič i De Grutova su adaptirali broj pod-skala, kao i tvrdnji u okviru njih: umesto 15, prilagođena verzija *MSLQ*-a imala je samo 5 pod-skala – tri motivacione i dve skale samoregulatornih strategija – i ukupno 55 tvrdnji. Primenom faktorske analize, autori su izračunali unutrašnju konzistenciju upitnika i kao rezultat neke od tvrdnji su izostavljene iz finalne verzije, ostavljajući ukupno 44 tvrdnje organizovane u 5 podskala: samoefikasnost, intrinzička vrednost i testovna anksioznost kao motivacione komponente, dok su samoregulacija i upotreba kognitivnih strategija činile samoregulativne strategije učenja. Rezultati Krombahovih alfi za svaku od podskala mogu se videti u *Tabeli 15*. Vidimo da su svi koeficijenti veći od ,70 što predstavlja zadovoljavajući nivo pouzdanosti, dok je većina iznad ,83 što demonstrira visoku pouzdanost. Navedene 44 tvrdnje ravnomerno su podeljene na motivaciona

---

<sup>66</sup> Aritmetička sredina godišta učesnika istraživanja iznosila je 12 godina i 6 meseci.

uverenja (MU) i samoregulatorne strategije učenja (SSU), od čega se 9 odnosi na samoeфикаsnost, tačnije, učeničku samoprocenu sposobnosti izvršenja datoga zadatka i odgovara na pitanje: „Da li sam u stanju da izvršim ovaj zadatak?“ (Pintrich & De Groot 1990: 34); 9 procenjuje intrinzičnu vrednost, to jest, verovanje učenika da je zadatak koji rade zanimljiv i važan, te daje odgovor na pitanje: „Zbog čega radim ovaj zadatak?“ (ibid.), dok 4 ispituje testovnu anksioznost kao najznačajniju afektivnu komponentu u kontekstu školskog učenja (ibid.) i donekle odgovara na pitanje: „Kako se osećam u vezi sa ovim zadatkom?“ (ibid.). Od preostale 22 tvrdnje, 13 se odnosi na upotrebu kognitivnih strategija vežbanja, organizacije i elaboracije, dok 9 predstavlja ajteme vezane za metakogniciju (planiranje, monitoring) i strategije upravljanja sredinom za učenje, to jest samoregulatorne strategije koje učenici koriste kada je zadatak nedovoljno zanimljiv ili im deluje teško (ibid.: 35).

**Tabela 15.** Unutrašnja konzistencija podskala adaptirane verzije *MSLQ*-a

	<i>Cronbach's alpha</i>
<b>Motivaciona uverenja</b>	
samoeфикаsnost (SEF)	,89
intrinzička vrednost (IV)	,87
testovna anksioznost (TA)	,75
<b>Samoregulatorne strategije učenja</b>	
upotreba kognitivnih strategija (KS)	,83
Samoregulacija (SRL)	,74

Za potrebe našeg istraživanja, upotrebili smo prevod ove verzije *MSLQ*-a Pintriča i De Grutove, urađen u saradnji stručnog prevodioca i školskog psihologa, sa jednom modifikacijom: pri konsultaciji sa školskim psihologom i razrednim nastavnicima, skrenuta nam je pažnja da je sedmostepena Likertova skala isuviše nijansirana za učenike naše ciljne grupe, te smo je zamenili skalom sa 5 stepeni: 1 = *uopšte ne važi za mene*; 2 = *delimično (uglavnom) ne važi za mene*; 3 = *nisam siguran/-na*; 4 = *delimično (uglavnom) važi za mene* i 5 = *u potpunosti važi za mene*. Računanje rezultata obavili smo na isti način kao u originalnom istraživanju, vodeći računa o četiri negativno formulisane tvrdnje, koje smo obrnuto kodirali, sledeći Pintričeva uputstva iz priručnika o upotrebi

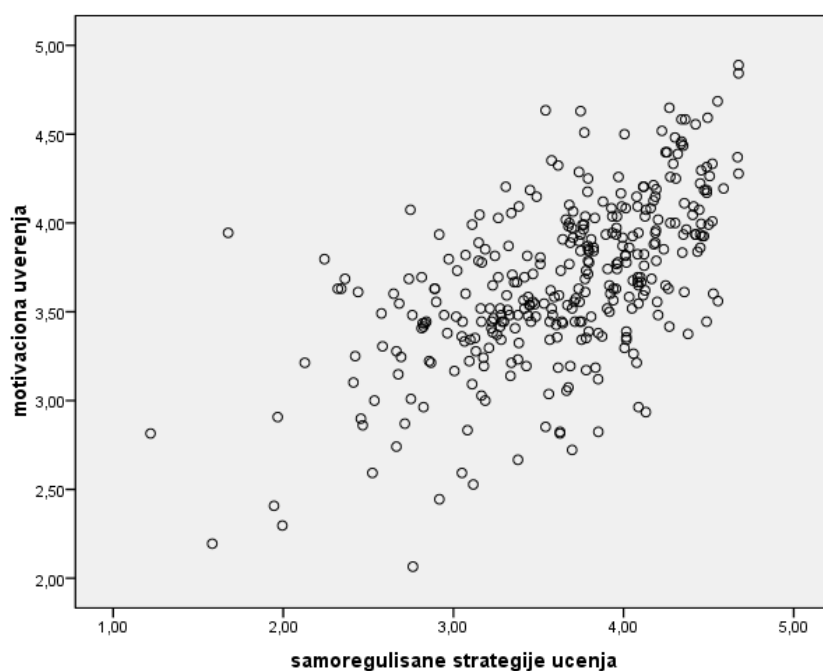
*MSLQ*-a: on je predložio da je najjednostavniji način za izračunavanje vrednosti obrnuto kodirane tvrdnje oduzimanje zaokruženog broja od broja 8. Kako u našoj verziji upitnika Likertova skala ima svega 5 stepeni, kod navedene četiri negativno formulisane tvrdnje, vrednost smo izračunavali oduzimanjem zaokruženog broja od broja 6. Pre nego što je učenicima podeljen upitnik, objašnjena im je svrha rada na upitniku i zamoljeni su da iskreno odgovaraju na pitanja. Nakon što su upitnici distribuirani svim učenicima, razredni nastavnik je demonstrirao način na koji se popunjava i protumačio im skalu ocenjivanja tačnosti tvrdnji, koristeći tekstovno-slikovni prikaz u zaglavlju upitnika. Vreme za popunjavanje upitnika iznosilo je jedan školski čas (45 min), a nastavnik je sve vreme izrade bio prisutan kako bi odgovarao na pitanja i rastumačio eventualne nejasnoće. Na kraju časa, upitnici su pokupljeni i razvrstani po razredima, nakon čega su rezultati uneseni u tabelu i prebačeni u digitalni oblik. Zbog nepoznavanja specijalističke terminologije potvrđenog analizom samoevaluativne procene na opisnoj skali, i u skladu sa preporukom školskog psihologa i predmetnog nastavnika, učenici trećeg razreda nisu popunjavali ovaj upitnik. Takođe, kako se školska godina završila nešto ranije za učenike osmog razreda, zbog obaveza i stresa oko polaganja maturalnog ispita, postojao je konsenzus učenika i nastavnika da ova grupacija bude izuzeta od daljih vanškolskih obaveza, tako da rezultati koje predstavljamo obuhvataju većinski poduzorak koji čini 346 učenika IV, VI i VII razreda.

Po ugledu na istraživanje iz 1990. godine, poredili smo međusobne odnose motivacionih uverenja i samoregulisanih strategija učenja, kao i njihov uticaj na akademsko postignuće izraženo aritmetičkom sredinom svih ocena iz engleskog kao stranog jezika dobijenih tokom školske godine. Ono po čemu se naš pristup razlikuje, jeste dodatna analiza po kategorijama grupe i škole (originalno istraživanje analiziralo je varijablu pola), čime smo želeli da istražimo da li postoje razlike u primeni motivacionih i samoregulativnih komponenti u zavisnosti od izloženosti eksperimentalnom tretmanu ili stava razrednog nastavnika o samoevaluaciji i autonomiji učenika.

### **6.2.1. Odnos motivacionih uverenja i samoregulativnih strategija učenja**

Ugledajući se na originalno istraživanje, prvenstveno smo želeli da proverimo kakav je odnos između motivacionih uverenja (MU) i samoregulativnih strategija učenja (SSU), kao i da li postoje značajne razlike prema grupi (eksperimentalna vs kontrolna),

školi ili polu. Kao što je i očekivano u skladu sa rezultatima Pintriča i De Grutove, dijagram raspršenja (*Slika 12*) pokazuje postojanje pozitivne korelacije između navedene dve komponente samoregulisane učenja, što potvrđuje i korelaciona analiza ( $r = ,593$ ;  $R^2 = ,352$ ;  $p = ,000$ ). Regresionom analizom utvrdili smo kako navedeni model objašnjava 35,2% varijanse. *ANOVA* i koeficijenti iz regresione analize potvrđuju da prediktor značajno objašnjava ponašanje (na nivou  $p < ,001$ ; *Tabela 17*).



*Slika 12.* Dijagram raspršenja (MU/SSU)

*Tabela 16.* Regresioni model (MU/SSU)

<i>Model</i>	<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>Prilagođen R</i> <sup>2</sup>	<i>SE</i>
1	,593 <sup>a</sup>	,352	,350	,37

<sup>a</sup> Zavisna varijabla – SSU

*Tabela 17.* Koeficijenti (MU/SSU)

<i>Model</i>		<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
1	Konstanta	2,052	,121		16,897	,000
	SSU	,447	,033	,593	13,555	,000

Ukoliko gledamo situaciju po grupama, vidimo da kod eksperimentalne grupe motivaciona uverenja imaju nešto veći uticaj na razvoj samoregulativnih strategija učenja (Tabela 18), iako Fišerova transformacija pokazuje da ova razlika nije statistički značajna na nivou  $p < ,05$ .

**Tabela 18.** MU/SSU po grupama

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>p</b>
<i>Eksperimentalna grupa</i>	,602	,362	,000
<i>Kontrolna grupa</i>	,555	,304	,000

Razlika između dečaka i devojčica takođe postoji, ali i ni u ovom slučaju ne u dovoljnoj meri da bi bila statistički značajna ( $r = ,624$ ;  $R^2 = 390$ ;  $p = ,000$  kod dečaka i  $r = ,536$ ;  $R^2 = 287$ ;  $p = ,000$  kod devojčica). Slična je situacija i prilikom merenja odnosa motivacionih uverenja i samoregulatornih strategija učenja po školama: postoji razlika u korist škole „Vasa Živković“, ali ne na nivou  $p < ,05$ . Kada je u pitanju podela po razredima, gotovo da nema razlike između mlađih i starijih učenika ( $r = ,598$ ;  $R^2 = 357$ ;  $p = ,000$  naspram  $r = ,586$ ;  $R^2 = 343$ ;  $p = ,000$ ).

Kako bismo proverili na koji način motivacioni faktori koreliraju sa samoregulatornim faktorima, kao i kakvi su odnosi u okviru ove dve kategorije, sproveli smo korelacionu analizu odnosa svih pet varijabli. Kao što se može videti u Tabeli 19, postoji jaka korelacija MU samoefikasnosti i intrinzičke vrednosti ( $r = ,589$ ), i umerena negativna korelacija između samoefikasnosti i testovne anksioznosti ( $r = - ,435$ ). Slaba korelacija između testovne anksioznosti i intrinzičke vrednosti ( $r = ,199$ ) pokazuje kako učenikova procena zanimljivosti i vrednosti zadatka nema velikog uticaja na anksioznost u situacijama testiranja i ispitivanja, za razliku od njegove procene sopstvene sposobnosti da dati zadatak izvrši, čijim porastom testovna anksioznost upadljivo opada. Poređenje SSU faktora pokazuje pozitivnu i jaku korelaciju upotrebe kognitivnih strategija i samoregulacije ( $r = ,621$ ). Kada su u pitanju međusobni odnosi MU i SSU varijabli, vidimo da intrinzička vrednost koju učenici pripisuju zadatku značajno utiče na upotrebu kognitivnih strategija ( $r = ,601$ ), dok povećana samoefikasnost ima nešto manji uticaj na ovaj faktor ( $r = ,283$ ). Kao i u nalazima Pintriča i De Grutove, testovna anksioznost nije značajno povezana sa kognitivnim faktorima ( $p > ,05$ ). Štaviše, navedeni rezultati dosta su slični nalazima originalnog istraživanja, što je donekle i očekivano. Jedine značajne



razlike nalazimo kod odnosa samoregulacije i motivacionih komponenti. Naime, Pintrič i De Grutova zabeležili su značajnu pozitivnu korelaciju samoeфикаsnosti i intrinzičke vrednosti sa samoregulacijom, dok je kod naših ispitanika uočena slaba korelacija između intrinzičke vrednosti i samoregulacije ( $r = ,280$ ), a odnos samoeфикаsnosti i samoregulacije nije značajan na nivou  $,05$ . Takođe, testovna anksioznost je u originalnom istraživanju u negativnom odnosu sa samoregulacijom, na nivou  $p > ,05$ , dok je u našem istraživanju uočljiva umerena pozitivna korelacija ova dva faktora, na značajnom nivou ( $p < ,001$ ), što pokazuje da je u slučaju naše populacije briga zbog ocenjivanja jedan od značajnijih motivacionih faktora koji utiču na razvoj samoregulativnih komponenti.

**Tabela 19.** Prikaz korelacija motivacionih i samoregulativnih varijabli

	1	2	3	4	5
1. samoeфикаsnost	–				
2. intrinzička vrednost	,589*	–			
3. testovna anksioznost	–,435*	–,199*	–		
4. upotreba kognitivnih strategija	,283*	,601*	,098	–	
5. samoregulacija	,057	,280*	,372*	,621*	–

\*  $p < ,001$

Ukoliko razložimo ovu analizu po grupama, možemo da uočimo nekoliko značajnih razlika (Tabela 20). Kada su u pitanju motivacioni faktori, vidimo da viši nivoi samoeфикаsnosti kod eksperimentalne grupe u većoj meri koreliraju sa intrinzičkom vrednosti nego kod ispitanika kontrolne grupe. Kod samoregulativnih strategija učenja, više vrednosti kognitivnih strategija kod eksperimentalne grupe pokazuju jaku pozitivnu korelaciju sa samoregulacijom ( $r = ,696$ ), dok je kod kontrolne grupe ova vrednost umerena ( $r = ,399$ ). Najveće razlike, međutim, nalazimo u korelacijama motivacionih i samoregulativnih varijabli, pre svega samoregulacije. Iz donje tabele vidimo da su kod ispitanika eksperimentalne grupe više vrednosti na samoregulativnoj skali u korelaciji sa višim nivoima intrinzičke vrednosti ( $r = ,355$ ), dok je kod kontrolne grupe ova vrednost zanemarljiva ( $p > ,05$ ). Štaviše, samoregulacija kod kontrolne grupe visoko i pozitivno korelira sa testovnom anksioznošću ( $r = ,504$ ), dok je kod eksperimentalne grupe ova vrednost daleko niža ( $r = ,281$ ). Iz navedenog vidimo kako kod ispitanika eksperimen-

talne grupe povećan nivo upotrebe metakognitivnih strategija planiranja i monitoringa, ali i strategija upravljanja sredinom, to jest načina održavanja motivacije (Mirkov 2013: 329) utiču na povećanje intrinzičke motivacije izražene kroz uverenje da je zadatak koji se obavlja bitan ili zanimljiv, što nije slučaj kod ispitanika kontrolne grupe. U isto vreme, veći nivo samoregulacije kod eksperimentalne grupe rezultira nižom anksioznošću pri testiranju i ispitivanju, dok je kod kontrolne grupe ova vrednost dosta visoka.

**Tabela 20.** Prikaz korelacija motivacionih i samoregulativnih komponenti po grupama

<b><i>Eksperimentalna g.</i></b>	1	2	3	4	5
1. samoefikasnost	–				
2. intrinzička vrednost	,643***	–			
3. testovna anksioznost	–,441***	–,252***	–		
4. upotreba kognitivnih strategija	,294***	,585***	,062	–	
5. samoregulacija	,156*	,355***	,281***	,696***	–
<b><i>Kontrolna g.</i></b>	1	2	3	4	5
1. samoefikasnost	–				
2. intrinzička vrednost	,503***	–			
3. testovna anksioznost	–,453***	–,189**	–		
4. upotreba kognitivnih strategija	,255***	,604***	,106	–	
5. samoregulacija	–,158*	,079	,504***	,399***	–

\*  $p < ,05$

\*\*  $p < ,01$

\*\*\*  $p < ,001$

Hijerarhijska regresiona analiza prikazana u *Tabeli 21* potvrđuje kako u tri od četiri situacije kod eksperimentalne grupe prediktor u većoj meri objašnjava ponašanje (SEF/IV: 41,3% naspram 25,3%; SRL/IV: 12,6% naspram 0,6%; SRL/KS: 48,5% naspram 16%), dok je samo u slučaju SRL/TA situacija obrnuta (7,9% prema 25,4%). *ANOVA* i koeficijenti regresione analize potvrđuju da prediktori značajno objašnjavaju ponašanje (na nivou  $p < ,001$ ). Kako bismo dodatno proverili da li su razlike u navedenim koeficijentima korelacije između kontrolne i eksperimentalne grupe statistički značajne, u sva četiri slučaja sproveli smo Fišerovu transformaciju ( $r$  u  $Z$ ). Rezultati pokazuju da je

razlika značajna u svakom pojedinačnom slučaju: SEF/IV ( $Z = 1,92$ ;  $p < ,05$ ), SRL/IV ( $Z = 2,68$ ;  $p < ,001$ ), SRL/TA ( $Z = -2,44$ ;  $p < ,01$ ) i SRL/KS ( $Z = 4,01$ ;  $p < ,001$ ).

**Tabela 21.** Regresioni modeli po grupama

	<i>Model</i>	<i>R</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>Prilag. R<sup>2</sup></i>	<i>SE</i>
<b>SEF/IV</b>	<i>Eksper.</i>	,643 <sup>a</sup>	,413	,410	,49
	<i>Kontr.</i>	,503 <sup>a</sup>	,253	,248	,47
<b>SRL/IV</b>	<i>Eksper.</i>	,355 <sup>b</sup>	,126	,121	,60
	<i>Kontr.</i>	,079 <sup>b</sup>	,006	,000	,54
<b>SRL/TA</b>	<i>Eksper.</i>	,281 <sup>c</sup>	,079	,074	1,18
	<i>Kontr.</i>	,504 <sup>c</sup>	,254	,249	1,09
<b>SRL/KS</b>	<i>Eksper.</i>	,696 <sup>d</sup>	,485	,482	,67
	<i>Kontr.</i>	,399 <sup>d</sup>	,160	,154	,59

<sup>a</sup> prediktor: (konstanta), samoefikasnost (SEF)

<sup>b</sup> prediktor: (konstanta), samoregulacija (SRL)

<sup>c</sup> prediktor: (konstanta), samoregulacija (SRL)

<sup>d</sup> prediktor: (konstanta), upotreba kognitivnih strategija (KS)

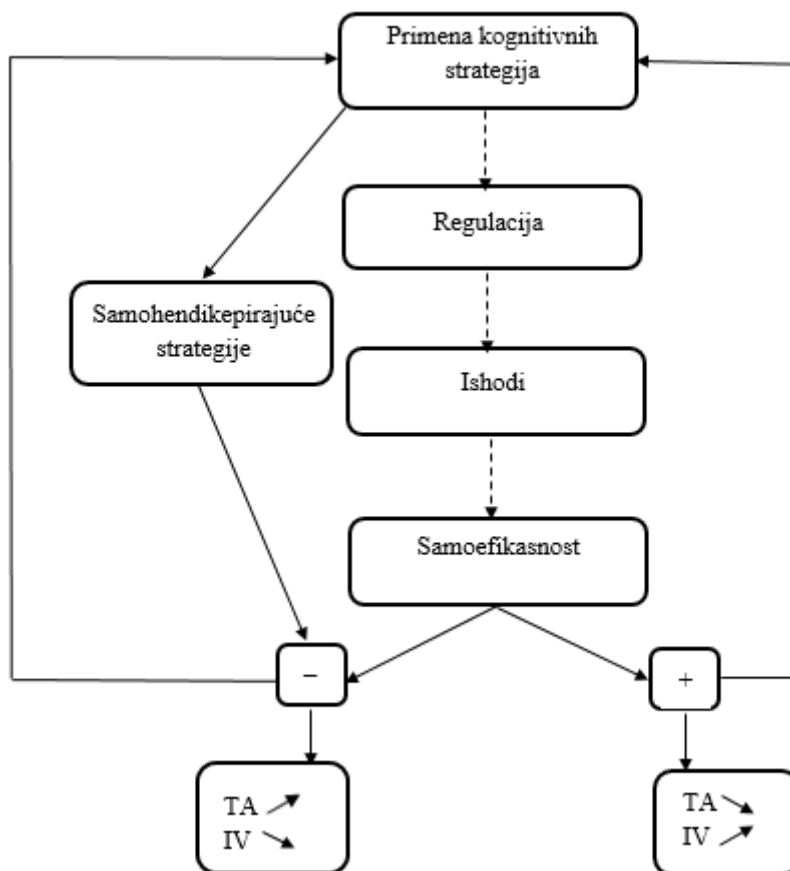
Da zaključimo, rezultati pokazuju kako kod pripadnika eksperimentalne grupe verovanje u sopstvenu samoefikasnost značajno utiče na pozitivno vrednovanje zadatka koji rade, te da kod ove grupe, češća primena kognitivnih strategija povećava razvoj samoregulatorne sposobnosti čime lakše uspevaju da održe potreban nivo motivacije čak i u slučajevima kada je aktivnost teška ili manje zanimljiva. Veća sposobnost samoregulacije umanjuje kod ove grupe strah od provere znanja, te je učenicima iz eksperimentalne grupe lakše da pronađu pozitivne izvore motivacije kada je u pitanju usvajanje engleskog jezika. Za razliku od njih, kod pripadnika kontrolne grupe nalazimo umerenu korelaciju samoefikasnosti i intrinzičke vrednosti, dok samoregulacija ima gotovo beznačajan uticaj na motivacione komponente, sa izuzetkom testovne anksioznosti sa kojom je u značajnom i pozitivnom odnosu.

Gledano po polu, primećujemo kako je samoefikasnost kod devojčica veći prediktor intrinzičke vrednosti nego kod dečaka ( $r = ,641$ ;  $R^2 = 441$ ;  $p = ,000$  prema  $r = ,573$ ;  $R^2 = 328$ ;  $p = ,000$ ), ali i da je ovo praćeno većom negativnom korelacijom obe ove motivacione komponente sa testovnom anksioznošću nego kod dečaka ( $r = - ,596$ ;

$R^2 = 355$ ;  $p = ,000$  (SEF/TA);  $r = - ,437$ ;  $R^2 = 191$ ;  $p = ,000$  (IV/TA) kod devojčica naspram  $r = - ,306$ ;  $R^2 = 094$ ;  $p = ,000$  (SE/TA);  $r = - ,077$ ;  $R^2 = 006$ ;  $p = ,339$  (IV/TA) kod dečaka). Što se ostalih samoregulativnih komponenti tiče, razlike su zanemarljive ili nisu statistički značajne.

Ukoliko posmatramo odnos motivacionih uverenja i samoregulisanih strategija učenja na nivou škole, nailazimo na veoma slične rezultate kod učenika obe škole, sa jednom značajnom razlikom: kod učenika škole „Vasa Živković“, razvoj kognitivnih strategija je u pozitivnoj korelaciji sa testovnom anksioznošću ( $r = ,194$ ;  $R^2 = 037$ ;  $p = ,009$ ), dok kod njihovih kolega iz škole „Miroslav Antić“ ova korelacija nije statistički značajna ( $p = ,759$ ).

Najzad, poređenje MU i SSU prema uzrastu (mlađi/stariji osnovci), pokazuje marginalno veći uticaj motivacionih komponenti SEF i IV na razvoj testovne anksioznosti kod starije grupe, kao i nešto veću korelaciju SEF/IV i KS/SRL. Jedina situacija u kojoj mlađi učenici prednjače jeste uticaj samoregulacije na razvoj intrinzičke vrednosti, koja je kod njih pozitivna, iako slaba ( $r = ,242$ ;  $R^2 = 059$ ;  $p = ,005$ ), dok kod njihovih starijih kolega nije značajna na nivou  $p < ,05$ .



Slika 13. Dijagram ciklusa razvoja samoregulacije

Ukoliko razvoj samoregulacije pokažemo na dijagramu (*Slika 13*), vidimo kako suočeni sa određenim zadatkom učenici pribegavaju setu kognitivnih strategija za koje veruju da će dovesti do pozitivnog ishoda. Kroz aktivnost monitoringa (isprekidana linija na dijagramu) vrši se regulacija, to jest, zamena ili adaptacija primenjenih strategija u odnosu na željene ishode. Ukoliko je ishod ostvaren, dolazi do povećanog verovanja u sopstvene sposobnosti, to jest, rasta samoefikasnosti, što utiče na druge motivacione komponente: intrinzička vrednost raste, dok testovna anksioznost opada, te se ciklus ponavlja pri sledećem zadatku. U slučaju negativnog ishoda, a naročito posle nekoliko nezadovoljavajućih ciklusa, samoefikasnost opada, a sa njom i ostale pozitivno motivišuće komponente. Testovna anksioznost je u porastu, a učenik razbija pozitivan ciklus razvojem takozvanih samohendikepirajućih strategija<sup>67</sup> kojima pravda osećaj niske samoefikasnosti prebacivanjem krivice sa sebe na nekog ili nešto drugo (pretežak zadatak, strogog nastavnika, neadekvatne uslove za rad). Regulacija nije više u službi ovladavanja znanjem ili demonstracije kompetencije već se podređuje izbegavanju negativne procene. U nekim od situacija, međutim, neuspeh u postizanju željenog ishoda reguliše se orijentacijom na akademsko postignuće ili željom za ovladavanje znanja i rezultira modifikacijom strategija koje bi dovele do željenog cilja, bila to formalna ocena ili savladavanje prepreke. Ono što je potrebno kako bi došlo do razvoja samoregulisanog učenja jeste postojanje pozitivne sprege motivacionih i samoregulativnih komponenti. Iz dobijenih rezultata možemo zaključiti kako kod pripadnika eksperimentalne grupe, motivaciona uverenja i samoregulisane strategije učenja imaju pozitivan međusobni uticaj u ciklusu razvoja sposobnosti samoregulacije, dok to nije u tolikoj meri slučaj sa pripadnicima kontrolne grupe.

### **6.2.2. Odnos samoregulacije i akademskog postignuća**

Drugi deo istraživanja samoregulacije u učenju odnosio se na uticaj motivacionih i samoregulativnih komponenti na akademsko postignuće ispitivane populacije. Kako bismo imali što precizniju meru postignuća, koristili smo aritmetičku sredinu svih ocena iz predmeta *engleski kao strani jezik* koje su učenici dobili tokom posmatranog vremenskog perioda (školske 2014/15. godine). Na ovaj način, obuhvatili smo uspeh na testovima postignuća, poznavanje gramatike i vokabulara, govornu produkciju i interakciju,

---

<sup>67</sup> Čolović, Smederevac & Mitrović 2009.

pismeno izražavanje (u vidu eseja ili pisama), eventualno razumevanje pročitano g teksta ili govora, kao i ocene koje odslikavaju aktivnost i angažman učenika na času. Smatrali smo da ovako izražen uspeh najpribližnije predstavlja realnu meru postignuća učenika.

*Tabela 22* prikazuje na koji način svaka od komponenti samoregulisanog učenja (SRU) korelira sa akademskim postignućem ispitanika. Iz navedenih podataka vidimo da su motivacione komponente – samoeфикаsnost, intrinzička vrednost i testovna anksioznost – značajnije povezane sa postignućem od samoregulativnih strategija učenja, koje demonstriraju slabu korelaciju sa postignućem. Poređenje dobijenih rezultata sa originalnim istraživanjem pokazuje nekoliko značajnih razlika: pre svega, iako su Pintrič i De Grutova zabeležili kako viši nivoi samoeфикаsnosti koreliraju sa značajnijim nivoima postignuća, ova veza je u njihovom slučaju umerenog karaktera ( $r = ,360$ ), dok je kod naših ispitanika pozitivna i jaka ( $r = ,688$ ). Nasuprot tome, odnos samoregulacije i postignuća u njihovom istraživanju pokazuje umerenu pozitivnu korelaciju ( $r = ,360$ ), dok je kod nas korelacija između samoregulacije i postignuća slaba i negativna, što pokazuje da viši nivoi samoregulacije nisu povezani sa postizanjem boljeg akademskog uspeha. I najzad, iako oni beleže slabu negativnu korelaciju između testovne anksioznosti i postignuća ( $r = - ,230$ ), mi pronalazimo da su kod naših ispitanika viši nivoi anksioznosti u značajnoj meri povezani sa slabijim postignućem ( $r = - ,485$ ). Regresiona analiza potvrđuje da su u slučaju naših ispitanika značajni prediktori akademskog postignuća samoeфикаsnost, tačnije učenička procena sposobnosti da izvrši dati zadatak ( $R^2 = ,474$ ), i testovna anksioznost ( $R^2 = ,235$ ), što potvrđuju i *ANOVA* i koeficijenti iz regresione analize.

**Tabela 22.** Odnos komponenti SRU i postignuća

	<i>postignuće</i>
1. samoeфикаsnost	,688***
2. intrinzička vrednost	,409***
3. testovna anksioznost	- ,485***
4. upotreba kognitivnih strategija	,120*
5. samoregulacija	- ,183**

\*  $p < ,05$

\*\*  $p < ,01$

\*\*\*  $p < ,001$

Kada je u pitanju analiza po grupama, nailazimo na sličnu situaciju: motivaciona uverenja su u značajnijem odnosu sa postignućem od samoregulativnih strategija učenja. Najuočljivija razlika između dve posmatrane grupe zabeležena je kod komponente samoefikasnosti, koja je kod eksperimentalne grupe daleko značajniji prediktor postignuća, nego kod kontrolne grupe, što potvrđuju regresiona analiza ( $R^2 = ,530$ ;  $p = ,000$  prema  $R^2 = ,367$ ;  $p = ,000$ ) i Fišerova transformacija ( $p < ,05$ ). Nakon samoefikasnosti, najznačajniji prediktor postignuća u obe grupe predstavlja testovna anksioznost koja je u negativnoj korelaciji sa uspehom. Ovaj prediktor objašnjava oko 25% ukupne varijable kod obe grupe. Upotreba kognitivnih strategija i samoregulacija nisu značajni prediktori postignuća ni u jednoj grupi, iako je situacija marginalno bolja kod eksperimentalne, nego kod kontrolne grupe.

**Tabela 23.** Korelacija SRU sa postignućem po grupama

	<i>eksperimentalna gr.</i>	<i>kontrolna gr.</i>
1. samoefikasnost	,728**	,606**
2. intrinzička vrednost	,437**	,318**
3. testovna anksioznost	– ,505**	– ,498**
4. upotreba kognitivnih strategija	,133	,053
5. samoregulacija	– ,158	– ,251*

\*  $p < ,01$

\*\*  $p < ,001$

Što se tiče rodni razlika, analiza je pokazala da ne postoje značajne razlike kod SSU komponenti. Kada su u pitanju motivaciona uverenja (MU), pokazalo se da u odnosu na postignut uspeh, dečaci precenjaju svoju samoefikasnost ( $M = 3,86$  naspram  $M = 3,57$ ), dok su devojčice preciznije ( $M = 3,9$  prema  $M = 4$ ). I kod jednih i kod drugih postoji visoka i pozitivna korelacija samoefikasnosti i postignuća ( $r = ,711$ ;  $p = ,000$  ( $M$ ),  $r = ,674$ ;  $p = ,000$  ( $Ž$ )). Što se tiče intrinzičke vrednosti, rezultati pokazuju kako je kod devojčica verovanje da je zadatak bitan i zanimljiv bolji prediktor postignuća nego kod dečaka ( $r = ,535$ ;  $p = ,000$  ( $Ž$ ) naspram  $r = ,310$ ;  $p = ,000$  ( $M$ )), što potvrđuje i Fišerova transformacija ( $p < ,05$ ). Regresiona analiza pokazuje da prediktor (IV) objašnjava skoro 40% varijanse kod devojčica, a samo

desetak posto kod dečaka. Ovo je ujedno i najuočljivija razlika između našeg i originalnog istraživanja, gde nije uočena razlika u rezultatima IV između polova. Poslednja motivaciona komponenta, testovna anksioznost, i ovde je značajan prediktor postignuća, s tim da je korelacija – iako u oba slučaja negativna – niža kod dečaka nego kod devojčica ( $r = - ,445$ ;  $p = ,000$  (*M*),  $r = - ,574$ ;  $p = ,000$  (*Ž*)) i objašnjava samo 19,8% varijanse, naspram 33,2% izračunatih kod devojčica. Vidimo da kod dečaka na uspeh najviše utiče verovanje da su u stanju da izvrše zadati zadatak, kao i da je ovo verovanje dosta visoko; dok kod devojčica sve tri motivacione komponente u veoma sličnoj meri utiču na postignuće: samoeфикаsnost i intrinzička uverenja u pozitivnoj sprezi, a anksioznost u negativnoj. Negativan uticaj testovne anksioznosti na postignuće izražen je i kod dečaka, iako ne u tolikoj meri.

Ukoliko posmatramo kategoriju uzrasta, nailazimo na dosta sličnu situaciju: motivaciona uverenja imaju značajniji odnos na postignuće nego samoregulisane strategije učenja u obe posmatrane grupe: samoregulacija je u slabom negativnom odnosu sa uspehom (regresiona analiza pokazuje kako u obe grupe prediktor objašnjava oko 5% varijanse), dok uticaj kognitivnih strategija na postignuće nije značajan na nivou  $p < ,05$ . Najuočljivije razlike vidimo kod odnosa samoeфикаsnosti i postignuća, koji je daleko značajniji kod starijih učenika ( $r = ,739$ ;  $R^2 = 546$ ;  $p = ,000$  naspram  $r = ,563$ ;  $R^2 = 317$ ;  $p = ,000$  kod mlađih), što potvrđuje i Fišerova transformacija ( $p < ,01$ ). Intrinzička vrednost zadatka ima nešto veći uticaj na postignuće kod starijih učenika ( $r = ,446$ ;  $R^2 = 199$ ;  $p = ,000$  naspram  $r = ,308$ ;  $R^2 = 095$ ;  $p = ,001$ ), ali ne na statistički značajnom nivou, dok postoji marginalno jači negativni uticaj testovne anksioznosti na akademsko postignuće kod mlađe grupe kod koje ovaj prediktor objašnjava 28% naspram 22% kod starije grupe. Vidimo, dakle, da kad je uzrast u pitanju, samoprocena sopstvene sposobnosti da se zadatak uspešno izvrši postaje dominantniji faktor sa porastom biološke, kognitivne i emotivne zrelosti.

Kako je varijabla uzrasta posebno zanimljiva za naše istraživačko pitanje, naročito kada se uzmu u obzir sumnje nekih autora o sposobnosti mlađih učenika za samoevaluaciju, rešili smo da izvedemo dodatno testiranje ukrštanjem komponenti samoregulisanog učenja sa kategorijama uzrasta (mlađi/stariji), grupe (eksperimentalna/kontrolna) i postignuća. Kao i kod prethodnog ispitivanja, nije bilo značajnih razlika kod SSU, međutim, motivaciona uverenja dala su vrlo indikativne rezultate. Iako učenici starijih razreda nisu



demonstrirali značajne razlike u uticaju motivacionih uverenja na akademsko postignuće u zavisnosti od izloženosti eksperimentalnom tretmanu, kod mlađe populacije nailazimo na značajne razlike između ispitanika iz ove dve grupe, i to uglavnom u korist eksperimentalne grupe. Naime, kod mlađih učenika samoeфикаsnost i intrinzička vrednost imaju veći uticaj na postignuće kod učenika koji su bili izloženi eksperimentalnom tretmanu, nego kod onih koji nisu ( $r = ,665$ ;  $R^2 = 442$ ;  $p = ,000$  (SEF);  $r = ,398$ ;  $R^2 = 158$ ;  $p = ,015$  (IV) kod eksperimentalne grupe, naspram  $r = ,499$ ;  $R^2 = 249$ ;  $p = ,000$  (SEF);  $r = ,251$ ;  $R^2 = 063$ ;  $p = ,041$  (IV) kod kontrolne). Ovo ukazuje na mogućnost da kod učenika nižih razreda rad na razvoju sposobnosti samoregulisanoг učenja kroz gradiranu i kooperativnu samoevaluaciju povećava uticaj verovanja da su u stanju da izvrše određeni zadatak, kao i uverenja da je zadatak koji rade bitan i zanimljiv u većoj meri nego kod njihovih starijih kolega. Ovo je, međutim, praćeno i povećanim negativnim uticajem testovne anksioznosti na postignuće kod eksperimentalne u odnosu na kontrolnu grupu ( $r = - ,623$ ;  $R^2 = 388$ ;  $p = ,000$  naspram  $r = - ,466$ ;  $R^2 = 217$ ;  $p = ,000$ ). Kod starijih razreda, razlike između grupa prema navedenim kriterijumima gotovo da i ne postoje, što nas navodi da pretpostavimo kako rad na razvoju samoregulativne sposobnosti ima veću verovatnoću da se odrazi na rezultate akademskog postignuća ukoliko se primeni u prvom ciklusu školovanja.

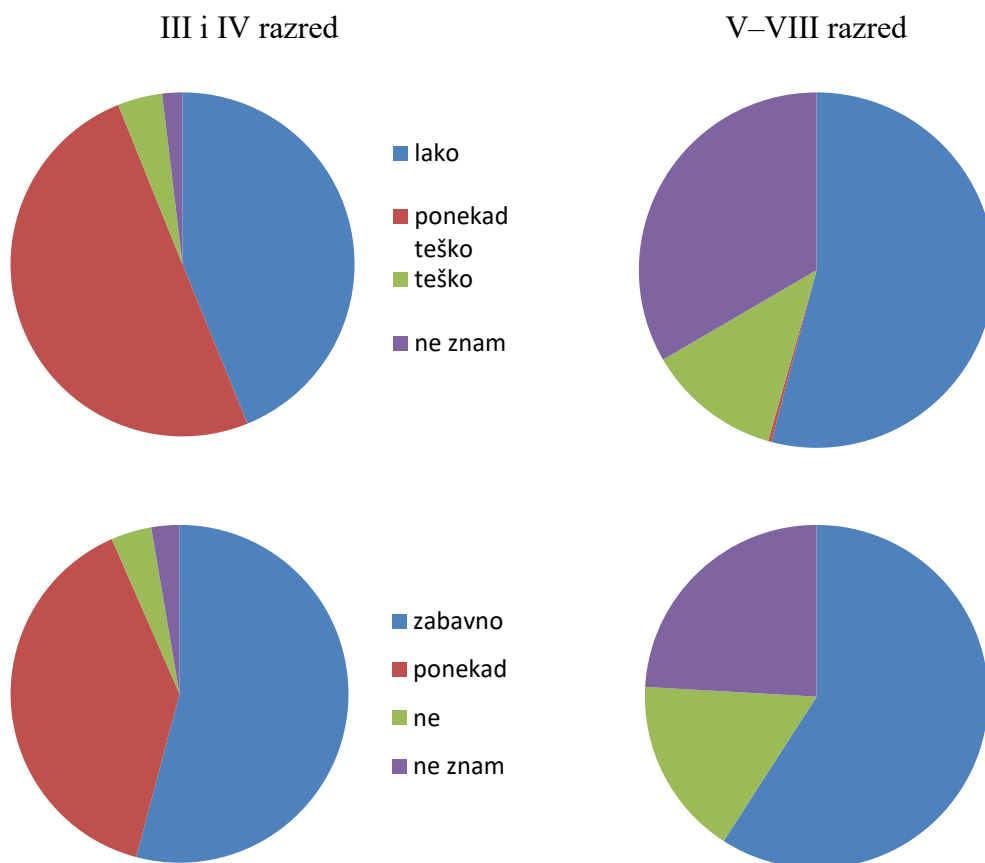
Najzad, poređenje rezultata po školama pokazalo je nešto veći uticaj samoeфикаsnosti na uspeh učenika škole „Vasa Živković“ ( $r = ,728$ ;  $R^2 = ,530$ ;  $p = ,000$  (V) /  $r = ,651$ ;  $R^2 = ,423$ ;  $p = ,000$  (M)), kao i veću povezanost anksioznosti i samoregulacije na slabije postignuće ( $r = - ,546$ ;  $R^2 = ,298$ ;  $p = ,000$  (TA);  $r = - ,258$ ;  $R^2 = ,066$ ;  $p = ,010$  (SRL) naspram  $r = - ,392$ ;  $R^2 = ,154$ ;  $p = ,000$  (TA);  $r = - ,058$ ;  $R^2 = ,003$ ;  $p = ,544$  (SRL)). Intrinzička vrednost i upotreba kognitivnih strategija značajniji su prediktori uspeha učenika škole „Miroslav Antić“ ( $r = ,434$ ;  $R^2 = ,188$ ;  $p = ,000$  (IV);  $r = ,263$ ;  $R^2 = ,069$ ;  $p = ,005$  (KS)) nego „Vasa Živković“ ( $r = ,394$ ;  $R^2 = ,156$ ;  $p = ,000$  (IV);  $r = ,051$ ;  $R^2 = ,003$ ;  $p = ,508$  (KS)). Navedeni rezultati navode nas na zaključak da nastavnici škole „Miroslav Antić“ stavljaju veći akcenat na razvoj samoregulativnih strategija učenja i nastojanjima da gradivo načine zanimljivijim, dok spoljašnji faktor ocene nije toliko značajan, te da učenici ne osećaju toliku anksioznost pri izradi testova i usmenim ispitivanjima. Kako bismo proverili ovu tvrdnju, uporedili smo ove rezultate sa onima iz *upitnika samoprocene upotreba strategija učenja*, sa posebnim ciljem da utvrdimo u kojoj meri se samoprijavljena orijentacija na ciljeve učenja odražava na sposobnost samoregulacije i akademsko postignuće, što među grupama, što među pojedinačnim školama.

### 6.2.3. Orijentacija na ciljeve i njen uticaj na samoregulirano učenje

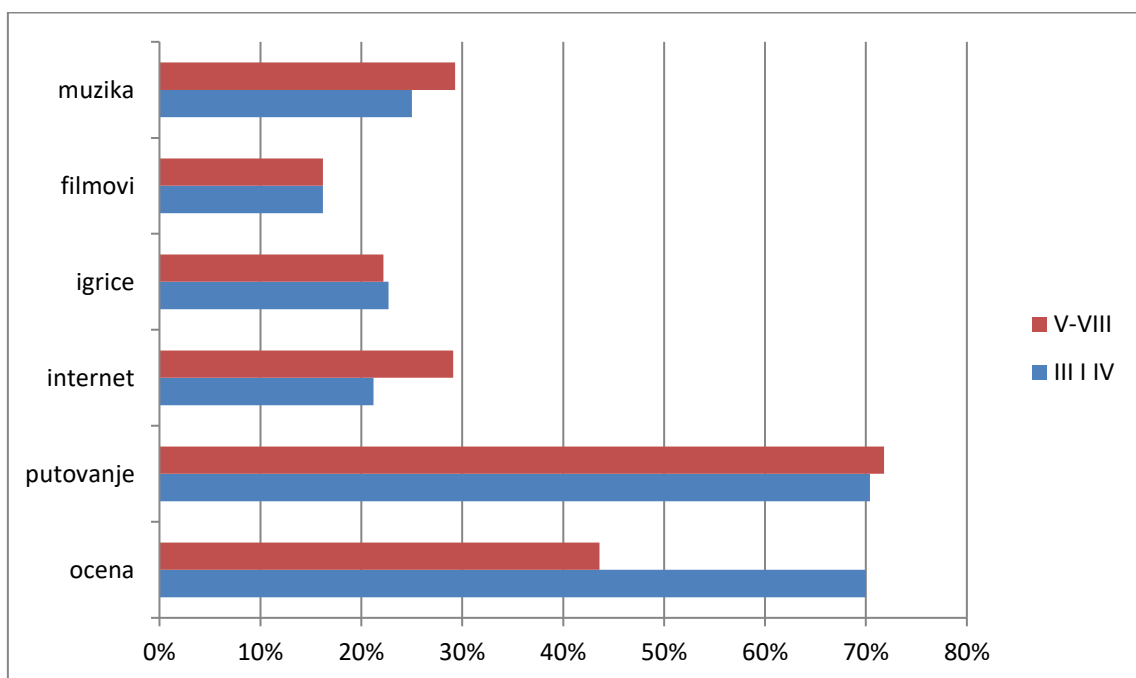
O orijentaciji na ciljeve već je bilo reči u poglavlju o samoevaluaciji i samoreguliranom učenju, gde smo pisali o teoriji *višestrukih ciljeva*, tačnije mogućnosti istovremene orijentacije na više različitih ciljeva učenja čime se nivo unutrašnje motivacije adaptira u skladu sa prirodom i potrebama zadatka. Drugim rečima, ukoliko je intrinzička vrednost zadatka nedovoljna da održi interesovanje učenika samom željom za sticanjem znanja i ovladavanjem gradivom, orijentacija na akademsko postignuće – tačnije demonstraciju istog – može podstaći učenika da istraje u iščekivanju „nagrade“ za svoj trud u vidu dobre ocene.

Iako istraživanje orijentacije na ciljeve nije bilo jedan od istraživačkih ciljeva ovoga rada, rezultati poređenja samoregulacije i akademskog postignuća naveli su nas da pokušamo da objasnimo neke od razlika među grupama i školama različitom dominantnom orijentacijom na cilj. U tu svrhu poslužili smo se učeničkim odgovorima u *upitniku o samoproceni upotrebe strategija učenja* u okviru ulazne i izlazne ankete. Ovaj upitnik svakako nije najadekvatniji merni instrument za ispitivanje orijentacije na ciljeve, ali nam neka od pitanja mogu dati približnu ideju o značaju razloga koje učenici navode kao najbitnije motivišuće faktore u usvajanju engleskog kao stranog jezika. Motivacija za učenje engleskog jezika očigledno postoji jer je većina učenika svih uzrasta navela kako smatra da je učenje engleskog zabavno, čak i u onim situacijama kada se većina njih izjasnila kako im učenje engleskog nije uvek lako – pre svega među učenicima trećeg i četvrtog razreda (*Slika 14*).

Kako bismo saznali šta ih motiviše da uče engleski kao strani jezik, postavili smo im pitanje sa 6 različitih opcija i mogućnošću izbora više odgovora: *Učim engleski da bih mogao... a) da dobijem dobru ocenu; b) da putujem; c) da koristim internet; d) da igram igrice; e) da gledam filmove i f) da slušam muziku*. Rezultati prikazani na *Slici 15* pokazuju kako su putovanja najdominantniji motivišući faktor za učenje engleskog kao stranog jezika kod obe uzrasne grupacije, koji prati želja za dobrim akademskim uspehom. Zanimljivo je primetiti kako je ocena daleko veći motivator kod mlađe nego kod starije grupe (70% ispitanika trećeg i četvrtog razreda navodi ocenu kao razlog učenja engleskog jezika za razliku od samo 43,6% ispitanika šestog, sedmog i osmog razreda). Daleko iza ova dva razloga navode se slušanje muzike, korišćenje interneta, igranje video igrice i gledanje filmova.



**Slika 14.** Grafički prikaz odgovora na pitanja „Učenje engleskog mi je lako“ i „Učenje engleskog mi je zabavno“



**Slika 15.** Grafički prikaz odgovora na pitanje „Učim engleski da bih mogao...“

Kako bismo proverili da li i na koji način izlaganje eksperimentalnom tretmanu utiče na dobijene nalaze, kao i do koje mere je nastavnik odgovoran za motivaciju učenika, uporedili smo rezultate na ulaznoj i izlaznoj anketi sa kategorijom grupe, škole, pola i razreda upotrebom hi-kvadrat testa. U većini slučajeva dobijeni rezultati ne pokazuju statistički značajnu razliku u tipovima motivacije pre i nakon sprovedenog istraživanja, sa par izuzetaka: kada je u pitanju kategorija ocene (*učim engleski da bih mogao da dobijem dobru ocenu*), Hi-kvadrat test pokazuje značajnu razliku po završetku istraživačkog perioda i to u korist kontrolne grupe ( $\chi^2(626) = 14,7; p = ,001$ ), iako pre početka istraživanja ne postoji značajna razlika između ove dve grupacije ispitanika ( $p > ,05$ ). Jedna od mogućih interpretacija ovoga rezultata je da su pre izlaganja eksperimentalnom tretmanu pripadnici eksperimentalne grupe bili značajnije motivisani faktorom akademskog postignuća nego nakon završetka istraživanja, iako ne možemo da tvrdimo da je došlo do povećanja ciljeva ovladavanja gradivom.

U okviru iste kategorije (*učim engleski da bih mogao da dobijem dobru ocenu*) na nivou škole postoji granično značajna razlika ( $p = ,06$ ) u korist Škole „Miroslav Antić“ na početku istraživanja, koja u potpunosti nestaje po završetku istraživačkog perioda, što može da ukaže na to da je učenicima ove škole nivo orijentacije na postignuće opao nakon eksperimentalnog tretmana. Ovo prati i vidno povećanje u procentu prijavljenih motivatora po završetku eksperimentalnog tretmana kod učenika škole „Miroslav Antić“: kod motivatora putovanja, korišćenja interneta, gledanja filmova i slušanja muzike koji su inicijalno bili značajno zastupljeniji kod učenika škole „Vasa Živković“, ne pojavljuje se bitna razlika u ponovljenom testiranju na kraju istraživačkog perioda (*Tabela 24*). Zanimljivo je napomenuti kako je do ovoga došlo upravo u školi u kojoj je bilo najviše učenika mlađe grupacije (3. i 4. razred), iako se upravo kod ove kategorije ispitanika beleži najveći procenat orijentacije na postignuće. Ovaj nalaz konzistentan je sa rezultatima korelacije samoregulativnih faktora i akademskog postignuća koji su pokazali da su po završetku istraživanja intrinzička vrednost i upotreba kognitivnih strategija značajni prediktori postignuća kod učenika škole „Miroslav Antić“, za razliku od samoeфикаsnosti i visoke testovne anksioznosti koji su dominantni prediktori postignuća kod učenika škole „Vasa Živković“. Ovaj rezultat nas navodi na zaključak da je moguće da je razredni nastavnik značajna motivaciona komponenta kada je samoregulisano učenje u pitanju, te se samim tim postavlja pitanje u kojoj meri se stavovi nastavnika ove dve škole po pitanju učeničke autonomije i samoevaluacije odražavaju na rezultate istraživanja, o čemu će detaljnije biti reči u poglavlju 6.4.

**Tabela 24.** Odnos pripadnosti školi i motivacionih komponenti pre i posle istraživanja

<i>Učim engleski da bih mogao da...</i>	<i>Ulazna anketa</i>	<i>Izlazna anketa</i>
<i>putujem</i>	$\chi^2 (471) = 26,7; p = ,05$	$\chi^2 (626) = 1,19; p = ,628$
<i>koristim internet</i>	$\chi^2 (471) = 16,3; p = ,000$	$\chi^2 (626) = 5,85; p = ,054$
<i>gledam filmove</i>	$\chi^2 (471) = 13,4; p = ,001$	$\chi^2 (626) = 4,19; p = ,123$
<i>igram igrice</i>	$\chi^2 (471) = 12,24; p = ,002$	$\chi^2 (626) = 3,11; p = ,211$

U ostalim kategorijama ne postoje značajnije razlike između grupa, škola, polova ili razreda, sa izuzetkom, donekle očekivane, razlike u broju dečaka i devojčica koji su naveli igranje video-igrice kao jedan od razloga učenja engleskog jezika: broj dečaka koje mogućnost igranja igrice motiviše u učenju engleskog kao stranog jezika značajno je veći od broja devojčica u oba navrata testiranja ( $p < ,001$ ). Zanimljivo je napomenuti da je putovanje navedeno kao jedan od dva najznačajnija motivaciona faktora u gotovo podjednako meri u sve četiri posmatrane kategorije: razreda, grupe, škole i pola.

### 6.3. ANALIZA POSTIGNUĆA

U prethodnim odeljcima posmatrali smo uticaj gradiranih zadataka za samoevaluaciju na sposobnost samoevaluacije i razvoj samoregulativnih strategija. U narednom tekstu, analiziraćemo varijablu postignuće učenika u odnosu na izloženost eksperimentalnom tretmanu.

Postoji više različitih vidova merenja akademskog postignuća. Pri izradi ovoga istraživanja vodili smo se taksonomijom Herberta Marša (Herbert Marsh) i njegovih kolega koji razlikuju tri kategorije mera postignuća: (a) mere malih uloga u vidu testova postignuća za koje se učenici uglavnom ne pripremaju (bilo zato što ne znaju iz čega će biti testirani, bilo zato što im nedostaje spoljašnji podsticaj); (b) ispiti ili testovi sa visokim ulozima koji prate nastavni program, te su učenici upoznati sa sadržajem ispita i izuzetno motivisani da se pripreme, ali čiji rezultat prikazuje samo broj, odnosno, kvalitet tačnih odgovora; i najzad, (c) mere visokih uloga čiji se rezultati ne zasnivaju samo na konkretnom učinku, već i na drugim faktorima – dobar primer za ovo predstavljaju školske ocene, koje osim tačnosti ili kvaliteta odgovora uzimaju u obzir i zainteresovanost, savesnost, ulaganje napora i energije na času i van njega (Marsh et al. 2002: 731).

Kako bismo dobili što preciznije rezultate, koristili smo po jednu meru postignuća iz svake od navedenih kategorija: *prosečnu ocenu iz engleskog jezika, uspeh na redovnom inicijalnom i završnom testu i eksterni test jezičkog znanja*.

Prosečna ocena iz engleskog jezika spada u treću kategoriju po Maršovoj taksonomiji – ona je mera velikih uloga i trebalo bi da objedinjuje formativni i sumativni vid ocenjivanja, te da odslikava ne samo konkretne rezultate postignuća iskazane u vidu ocena na testovima znanja ili usmenim proverama, već i nastavnikovu procenu učeničkog angažmana i truda, kao i načina pristupanja gradivu. Zbog svega ovoga, prosečna ocena bi trebalo da u isto vreme podstiče učenika da ulaže dodatni rad, kao i da odslikava njegovu motivaciju<sup>68</sup>. Neke od ocena nastavnik može dati kako bi motivisao učenika na dalji rad ili sankcionisao neželjeno ponašanje na času, dok neke od njih možda uzimaju u obzir učenikov ukupan prosek na kraju školske godine. Zato u ovom radu nećemo uzimati prosečnu ocenu iz engleskog jezika kao jedinu relevantnu meru postignuća, već ćemo je kombinovati sa merama iz ostalih kategorija.

Uspeh na redovnom inicijalnom i završnom testu predstavlja vid mere akademskog uspeha iz druge kategorije – kako ocene na ovim testovima ulaze u prosek, učenici su motivisani da se za njih pripremaju, što im olakšava činjenica da su upoznati sa gradivom iz kojeg će biti testirani. Ovaj tip mere postignuća, međutim, ima svoja ograničenja: svaki od njih meri uspeh samo u jednom trenutku u toku školske godine i to samo iz ograničenog preseka gradiva. Takođe, visoki ulozi koje ovaj vid testiranja nosi sa sobom mogu negativno da utiču na stres i anksioznost kod učenika koji preferiraju komunikativne jezičke veštine. Najzad, ukoliko merimo postignuće učenika iz različitih škola kao što je slučaj kod nas, postoji mogućnost da razlike u testovima koje sastavljaju različiti nastavnici utiču na rezultate. Upravo iz ovih razloga, uveli smo i treću meru postignuća – eksterni test.

Postignuće mereno eksternim testom jezičkog znanja spada u prvu kategoriju prema Maršovoj skali. Učenici se za ovaj test ne pripremaju i ne znaju unapred koje gradivo će se testirati. Eksterni test sastavlja autor istraživanja i isti je za sve učenike jednog nivoa/razreda, tako da ne postoji mogućnost da se razlike u testovima odraze na rezultat. Takođe, nema razloga za anksioznost, jer se ovaj test ne ocenjuje. Ovo, međutim, može u nekim slučajevima da utiče na nedostatak motivacije pri izradi testa.

---

<sup>68</sup> O vezi ocena i motivacijebilo je više reči u poglavlju 6.2.3.

Kao što vidimo, akademsko postignuće može se meriti na više načina, od kojih ni jedan nije bez vrlina i mana. Kako bismo dobili što preciznije rezultate, u našem istraživanju posmatrali smo uticaj nezavisne varijable na postignuće izraženo kroz sve tri kategorije Maršove taksonomije.

### 6.3.1. Postignuće izraženo prosečnom ocenom

Prosečna ocena iz engleskog jezika predstavljala je prvi vid mere postignuća. Radi veće preciznosti, umesto zaključene ocene koristili smo aritmetičku sredinu svih ocena iz engleskog jezika tokom prvog i drugog polugodišta školske 2014/2015. godine. Ovako izražen uspeh analizirali smo u odnosu na: pripadnost grupi, razredu, školi i pol. U svim analizama osim **pripadnosti razredu** koristili smo tehniku *t*-testa, dok smo kod varijable **pripadnost razredu**, zbog većeg broja kategorija, koristili analizu varijanse (ANOVA).

U *Tabeli 25* nalaze se prosečne ocene po razredima na kraju prethodne godine, prvog i drugog polugodišta, dakle pre početka, na sredini i na kraju eksperimentalnog perioda, izražene sa dve decimale. Srednja vrednost celokupnog uzorka ispitanika na kraju prethodne godine iznosila je  $M = 4,23$ ;  $SD = ,99$ ; na kraju prvog polugodišta  $M = 3,76$ ;  $SD = 1,07$ ; dok je na kraju drugog polugodišta srednja vrednost iznosila  $M = 3,74$ ;  $SD = 1,15$ . Vidimo takođe da i ovde postoji statistički značajna razlika u prosečnoj oceni između mlađih i starijih grupa u korist mlađih grupa ( $t(654,123) = 4,679$ ;  $p = ,000$  za prvo i  $t(654,287) = 3,537$ ;  $p = ,000$  za drugo polugodište), što nije neočekivano.

**Tabela 25.** Prosečna ocena po razredima

Razred	prethodna godina		I polugodište		II polugodište	
	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
III	4,79	,55	4,13	,79	3,90	,97
IV	4,30	,89	3,88	1,07	3,93	1,08
VI	4,06	1,06	3,58	1,16	3,75	1,20
VII	3,88	1,13	3,59	1,23	3,49	1,20
VIII	4,07	1,03	3,62	1,03	3,51	1,22
Ukupno	4,23	,99	3,76	1,07	3,74	1,15

Poređenje varijabli *prosečna ocena iz engleskog jezika i pripadnost grupi* (kontrolna vs eksperimentalna) u sva tri navrata merenja, dalo je sledeće rezultate: test nezavisnih uzoraka pokazao je da je pre početka ispitivanja postojala statistički značajna razlika između ove dve grupe ( $t(550) = -2,039$ ;  $p = ,042$ ) i to u korist kontrolne grupe, međutim, veličina efekta bila je veoma mala ( $\eta^2 = ,01$ ), što znači da je pripadnost grupi mogla da objasni samo 1% varijanse postignuća. Tokom posmatranog perioda situacija se menja i na kraju prvog ( $t(639,727) = -1,401$ ;  $p = ,162$ ) i drugog polugodišta ( $t(646,045) = -,897$ ;  $p = ,370$ ) više ne postoji značajna razlika između ove dve grupe. Iako analiza pokazuje poboljšanje uspeha eksperimentalne grupe nakon izloženosti eksperimentalnom tretmanu, obim ovog poboljšanja nije veliki i ne možemo ga sa sigurnošću pripisati uspehu didaktički adaptiranog materijala.

Ukoliko pogledamo prosečnu ocenu iz engleskog jezika u ove dve grupe po pojedinačnim razredima (Tabela 26), primećujemo da se trend iz prvog polugodišta nastavlja i u drugom. Drugim rečima, u razredima gde eksperimentalne grupe pokazuju nešto bolji rezultat u prvom polugodištu (III i IV), istu situaciju zatičemo i u drugom polugodištu i *vice versa*. Ove razlike pak nisu dovoljno velike da bi bile statistički značajne, osim u slučaju trećeg razreda, gde su ispitanici eksperimentalne grupe, iako u

**Tabela 26.** Prosečna ocena po razredima i grupama

Razred	grupa	I polugodište			II polugodište		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
III	<i>kontr.</i>	3,94	,83	,001	3,60	1,001	,000*
	<i>eksp.</i>	4,45	,58		4,38	,69	
IV	<i>kontr.</i>	3,74	1,07	,08	3,78	1,10	,058
	<i>eksp.</i>	4,02	1,06		4,09	1,04	
VI	<i>kontr.</i>	3,79	1,05	,007	4,00	1,03	,001*
	<i>eksp.</i>	3,28	1,25		3,38	1,32	
VII	<i>kontr.</i>	3,81	1	,298	3,63	1,11	,496
	<i>eksp.</i>	3,47	1,34		3,42	1,25	
VIII	<i>kontr.</i>	3,83	,99	,028	3,70	1,20	,086
	<i>eksp.</i>	3,46	1,03		3,36	,13	

\*  $p < ,01$



startu sa boljim uspehom, u drugom polugodištu napravili značajan napredak u odnosu na kontrolnu grupu ( $\eta^2 = ,15$ ), i šestog razreda, gde je kontrolna grupa koja je imala bolje rezultate u prvom polugodištu, na kraju školske godine pokazala nešto veći napredak ( $\eta^2 = ,07$ ). Značajan napredak eksperimentalne grupe učenika trećeg razreda mogao bi da objasni poboljšanje postignuća ove grupe na nivou celokupnog uzorka ispitanika na kraju eksperimentalnog perioda.

Pripadnost školi nije značajno uticala na postignuće mereno kroz prosečnu ocenu: ne postoji statistički značajna razlika u postignuću učenika OŠ „Miroslav Antić – Mika“ i OŠ „Vasa Živković“ na kraju eksperimentalnog ciklusa ( $t(666) = ,28$ ;  $p = ,78$ ), kao što nije postojala ni pre početka istraživanja ( $t(607) = 1,61$ ;  $p = ,118$ ). Kategorija pola pokazala se kao značajna varijabla kod ovako iskazane mere postignuća. U sva tri navrata merenja (pre početka istraživanja, na kraju I i II polugodišta) devojčice su ostvarivale bolje rezultate od dečaka, iako je ta razlika bila nešto manja na početku ispitivanog perioda ( $p = ,076$ ;  $p = ,001$ ;  $p = ,000$ ).

### 6.3.2. Postignuće na inicijalnom i završnom testu

Drugi vid mere postignuća predstavljao je uspeh na redovnom *inicijalnom i završnom testu*<sup>69</sup>. Inicijalni test predstavlja svojevrsnu sistematizaciju gradiva pređenog u prethodnoj školskoj godini i ima ulogu da pokaže nastavnicima koje od pređenih oblasti su usvojene, a kojima treba dodatno posvetiti pažnju u novom ciklusu nastave. Ovaj test sastavlja razredni nastavnik samostalno ili u saradnji sa kolegama koje predaju na istom nivou u okviru institucije, i obično se radi u toku prvih mesec dana školske godine. Završni test organizuje se pri kraju školske godine u cilju sistematizacije i utvrđivanja znanja i najčešće obuhvata gradivo drugog polugodišta. Ovaj test sastavlja razredni nastavnik u odnosu na plan i program. Neki od udžbeničkih paketa olakšavaju nastavniku posao time što nude gotove testove ili interaktivne baze podataka iz kojih je moguće odabrati zadatke koji se odnose na željeno gradivo, te sastaviti i odštampati jedinstvene testove koji odgovaraju traženim kriterijumima. Kako je u obe škole koje su učestvovalе

---

<sup>69</sup> Neophodno je napraviti razliku između ovakvog vida redovnog ulaznog i izlaznog testiranja i inicijalnog testa koji organizuje *Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja* na nivou svih osnovnih ili srednjih škola u državi, kao i završnog testiranja koje ova organizacija organizuje na kraju osnovnog obrazovanja.

u istraživanju jedan nastavnik predavao svim odeljenjima istog nivoa (razreda), tako su sve inicijalne i završne testove sastavljali razredni nastavnici. Kao rezultat su na nivou škole sva odeljenja u okviru jednog razreda (kontrolna i eksperimentalna) radila isti inicijalni i završni test.

U *Tabeli 27* prikazan je uspeh na inicijalnom i završnom testu po razredima, izražen u procentima (od 0 do 100%) zbog eventualnih razlika u broju pitanja u okviru različitih testova. Srednja vrednost na inicijalnom testu kod celog uzorka ispitanika iznosila je  $M = 57,72$ ;  $SD = 29,93$ , dok je srednja vrednost na završnom testu na celokupnom uzorku iznosila  $M = 56,34$ ;  $SD = 30,91$ . Vidimo da je skor na inicijalnom testiranju nešto viši od rezultata završnog testa, ali ova vrednost nije dovoljno velika da bi bila statistički značajna ( $t(1324) = ,82$ ;  $p = ,41$ ). Kao i kod prethodnog vida merenja postignuća, upadljiva je razlika u uspehu koji su postigli učenici iz mlađih i starijih grupa u korist mlađih, što je u potpunosti očekivano s obzirom na veću količinu i zahtevnost gradiva iz engleskog jezika na starijim uzrastima, kao i nešto jednostavniji format testova u nižim razredima osnovne škole ( $t(625,575) = 11,338$ ;  $p = ,000$  na inicijalnom i  $t(647,655) = 7,660$ ;  $p = ,000$  na završnom testu). Kako bismo saznali da li primena eksperimentalnog tretmana ima uticaj na rezultate u odnosu na uzrast ispitanika, ukrstili smo varijable grupe i razreda sa skorom na inicijalnom i završnom testu i došli do zaključka da rad sa modifikovanim materijalom ne dovodi do statistički značajne razlike u postignuću ni na jednom od nivoa. Zanimljivo je da pri ovom vidu merenja postignuća, ne postoji bitna razlika u skoru između dečaka i devojčica ( $p > ,05$ ).

**Tabela 27.** Uspeh na inicijalnom i završnom testu

Razred	Inicijalni test		Završni test	
	Mean	SD	Mean	SD
III	75,66	26,76	64,15	29,59
IV	68,53	26,20	67,77	26,80
VI	50,90	26,35	50,32	30,08
VII	55,85	28,76	58,72	29,54
VIII	39,30	27,57	42,74	31,29
Ukupno	57,72	29,93	56,34	30,91

Iako rezultati inicijalnog testiranja u obe škole ne pokazuju značajne razlike u postignuću ( $t(655) = -0,232$ ;  $p = ,81$ ), poređenje rezultata završnog testa pokazuje razliku u postignuću u korist učenika OŠ „Vasa Živković“ ( $t(668) = -5,063$ ;  $p = ,000$ ). Međutim, kako ukrštanje skora na inicijalnom i završnom testu sa varijablom grupe (kontrolna vs eksperimentalna) ne pokazuje značajne razlike ni u jednom od ova dva slučaja (inicijalni:  $t(655) = -1,614$ ;  $p = ,107$ ; završni  $t(668) = -1,651$ ;  $p = ,099$ ), možemo da zaključimo da mogući uzrok ovakvog rezultata na nivou škole leži bilo u različitim stilovima predavanja pojedinačnih nastavnika, ili u razlikama pri sastavljanju testova. Kako bismo isključili mogućnost postojanja razlika u težini između testova koje rade učenici različitih škola, uveli smo i treći vid merenja postignuća, to jest, skor na eksternom testu.

### 6.3.3. Postignuće na eksternom testu

*Eksterni test jezičkog znanja* predstavlja treći oblik mera postignuća koji smo koristili u našem istraživanju. Po svojim karakteristikama, on spada u prvu grupu mera akademskog postignuća na Maršovoj skali, to jest meru malih uloga – učenici se za ovaj test nisu posebno pripremali zbog toga što nisu bili unapred upoznati sa njegovim sadržajem, za razliku od redovnih školskih testova koji najčešće obuhvataju gradivo jednog modula ili nekoliko specifičnih lekcija. Osim toga, učenicima je rečeno kako se ovaj test neće ocenjivati, te da rezultati testa neće uticati na uspeh iz predmeta, iako su bili zamoljeni da ga urade što bolje. Kako bismo izbegli problem potencijalnih razlika u testovima koje pojedinačni nastavnici sastavljaju za svoja odeljenja, eksterni test sastavljao je autor istraživanja na osnovu Nastavnih planova i programa za osnovne škole ZUOV-a, godišnjih i mesečnih planova i programa za odeljenja koja su učestvovala u istraživanju i udžbenika koji su korišćeni tokom istraživačkog perioda. Zbog velikog broja učenika koje je trebalo testirati, i kako se pokazalo da je većina pisanih provera znanja kojima su ispitanici bili izloženi zasnovana na testovima jezičkog sistema (gramatike i vokabulara), koji je ujedno predstavljao i najzastupljeniji oblik nastavnog inputa, bazirali smo ovaj test na modelu *testa upotrebe engleskog jezika (Use of English)*, koristeći pritom udžbenike kao osnovni izvor leksičkog fonda. Na ovaj način dobili smo alatku kojom smo proverili postignuće učenika u odnosu na planirane ciljeve i ishode učenja za svaki od proučavanih nivoa osnovnog obrazovanja i vaspitanja iz ove dve oblasti, bez obzira na pripadnost školi, predmetnog nastavnika ili nastavni materijal.

Svi testovi imali su objedinjujući format, sa razlikama u sadržaju: sastojali su se od dva dela – gramatičkog i leksičkog – sa jednakim brojem pitanja sa više ponuđenih odgovora za svaku od kategorija. Učenici viših razreda (VI, VII, VIII) radili su testove od ukupno 40 pitanja (20 + 20), dok su učenici četvrtog razreda radili nešto kraći test (15 + 15 pitanja). Razlog za skraćivanje testa za mlađe učenike ležao je pre svega u tome što učenici četvrtog razreda nisu imali toliko iskustva u radu sa ovakvim oblikom testiranja, kao i u tvrdnjama nastavnika da učenici tog uzrasta ne bi imali dovoljno vremena da u toku jednog školskog časa pročitaju i odgovore na pitanja, što bi rezultiralo nagađanjem ili ostavljanjem izvesnog broja pitanja bez odgovora, i ne bi bilo pravi pokazatelj njihovog jezičkog znanja. Kako je učenicima trećeg razreda ovakav format testiranja u potpunosti nepoznat, a veština čitanja na engleskom jeziku nedovoljno razvijena, uvažili smo preporuku predmetnih nastavnika da učenici ovog uzrasta ne učestvuju u eksternom testiranju jezičkog znanja.

U *Tabeli 28* nalaze se rezultati eksternog testa po razredima, izraženi u procentima. Kod ukupnog uzorka ispitanika, srednja vrednost rezultata na eksternom testu iznosila je  $M = 48,81$ ;  $SD = 22,60$ . Iako je zbog relativno nepoznatog formata testa bilo očekivano da mlađe grupe pokažu slabije rezultate od starijih grupa koje su od ranije upoznate sa ovom formom testiranja, iznenađuje činjenica da su učenici osmog razreda ostvarili najniže rezultate, što se možda može objasniti činjenicom da se eksterno testiranje odigralo neposredno pred polaganje završnog ispita koje je uslov upisa u srednju školu, te da učenici nisu bili motivisani da se posvete izradi testa koji na bilo koji način neće uticati na njihov uspeh, niti predstavlja pripremu za završni ispit na kom se strani jezik ne polaže.

**Tabela 28.** Uspeh na eksternom testu izražen u procentima

Razred	<i>Mean</i>	<i>SD</i>
IV	48,56	22,47
VI	51,05	23,06
VII	53,95	18,17
VIII	44,17	23,38
Ukupno	48,81	22,60

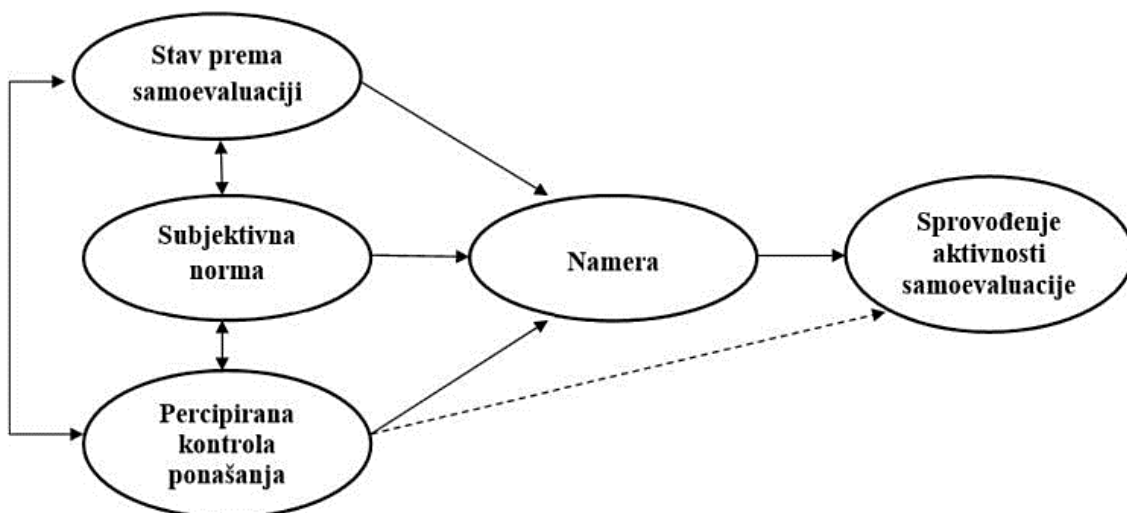
Kada je u pitanju pripadnost grupi, ispitanici iz eksperimentalne grupe uradili su test nešto bolje od ispitanika iz kontrolne grupe, ali razlike nisu dovoljno velike da bi bile statistički značajne ( $t(475) = ,069; p = ,945$ ). Zanimljivo je primetiti da postoji razlika u rezultatima grupa po delovima testa, te da je kontrolna grupa bila nešto bolja na gramatičkom testu ( $t(475) = - ,241; p = ,809$ ), dok je eksperimentalna grupa pokazala bolje rezultate na testu vokabulara ( $t(475) = ,393; p = ,695$ ), ali ove razlike nisu statistički značajne. Ukrštanje kategorije uzrasta sa kategorijom grupe pokazalo je razlike samo kod učenika IV i VI razreda: kod ispitanika IV razreda, postoji razlika u korist eksperimentalne grupe srednje jačine efekta ( $\eta^2 = ,08$ ), dok kod učenika VI razreda ova razlika ide u korist kontrolne grupe, slabe veličine efekta ( $\eta^2 = ,04$ ). Osim razlike u uzrastima, primetna je razlika i u kategoriji pripadnost školi, gde su učenici OŠ „Vasa Živković“ ostvarili nešto bolji uspeh ( $t(475) = -2,861; p = ,004; \eta^2 = ,017$ ). Analiza rezultata po polu u slučaju eksternog testa urađena je na poduzorku ispitanika (oko 50%), pošto radi ispunjenja uslova mere malih uloga i oslobađanja od stresa nije bilo neophodno potpisati se na test, iako je skoro polovina ispitanika odlučila da to uradi. Rezultati su pokazali kako su devojčice ostvarile značajno bolji skor na testu od dečaka ( $t(273) = 3,000; p = ,003; \eta^2 = ,032$ ).

#### 6.4. STAVOVI NASTAVNIKA O SAMOEVALUACIJI

Iako smo ovo istraživanje zasnovali na ideji da je didaktičko oblikovanje zadataka u udžbeniku od presudnog značaja za razvoj učeničke autonomije, razlike koje su rezultati ove studije pokazali između učenika istog razreda dve škole koje su učestvovala u eksperimentu sugerišu mogućnost da je osim materijala i nastavnika značajna varijabla u ovom procesu. Kako bismo proverili u kojoj meri je ponašanje nastavnika u vezi sa sprovođenjem aktivnosti samoevaluacije zavisno od njihovih individualnih stavova o navedenim aktivnostima poslužili smo se modelom Debre Bulok (vidi str. 67) i njenog istraživanja odnosa nastavnikovih uverenja i uočene nastavne prakse kada je u pitanju učenička samoevaluacija.

Teorijski okvir koji je Bulokova koristila u svojoj studiji i kojim smo se i mi poslužili kako bismo bliže ispitali ovaj fenomen je *Teorija planiranog ponašanja* Icaika Ajzena (Ajzen 1991). Ova teorija objašnjava situacije u kojima postojanje pozitivnog stava prema nekom ponašanju nije nužno praćeno navedenim ponašanjem u praksi time

što kao determinišući faktor ponašanja ne postavlja stav, već bihevioralnu nameru koja zavisi od 1) stava prema ponašanju, 2) subjektivne norme i 3) percipirane kontrole ponašanja. *Stav prema ponašanju*, to jest *bihevioralni stav*, pokazuje u kojoj meri osoba pozitivno ili negativno ocenjuje izvesno ponašanje, te kako vrednuje posledice delanja. *Subjektivne norme* predstavljaju individualni doživljaj socijalnog pritiska kako bi se sprovelo (ili izbeglo) određeno ponašanje, najčešće od strane referentnih *stejkholdera*, čije odobravanje osoba želi da stekne. I, najzad, *percipirana kontrola ponašanja* javlja se kao ključni pojam koji uključuje i situacije u kojima ponašanje nije pod potpunom kontrolom subjekta, već na nju utiču i brojni drugi faktori, kako spoljašnji (npr. nedostatak resursa), tako i unutrašnji (npr. nedostatak sposobnosti) (Ratkajec Gašević, Dodig Hundrić & Mihić 2016: 59). Za razliku od stvarne kontrole ponašanja, *percipirana kontrola ponašanja* odnosi se na verovanje da je izvesno ponašanje teško ili jednostavno izvesti, formirano na osnovu prethodnog iskustva, kao i svesti o potencijalnim preprekama uspešnom izvođenju navedenog ponašanja (Ajzen 1991: 188). Ovako viđena, *percipirana kontrola ponašanja* najbližnja je već spominjanom Bandurinom konstrukt *samoefikasnosti* (ibid.: 186). Navedena tri elementa proističu iz individualnih uverenja (bihevioralnih, normativnih ili kontrolnih) koja ne moraju biti niti tačna niti racionalna (Bullock 2010: 3). Ukoliko bismo primenili ovaj model na specifičnu situaciju našeg istraživanja (*Slika 16*), mogli bismo da zaključimo da na ponašanje nastavnika u eksperimentalnoj situaciji utiče namera koja je zasnovana na stavu pojedinačnih nastavnika prema samoevaluaciji, subjektivnoj normi koja se utvrđuje u pretpostavljenom odnosu koji će zainteresovane strane (školska administracija, učenici, roditelji) imati prema ovakvim aktivnostima, kao i spoljašnjim i unutrašnjim faktorima percipirane kontrole nad sprovođenjem aktivnosti (sopstvenim kvalifikacijama i sposobnostima, nivou institucionalne podrške, raspolaganjem odgovarajućim materijalom ili količinom vremena koje može da odvoji). Na ovaj način, moguće je izdvojiti pojedinačne varijable planiranog ponašanja koje utiču na nameru da se aktivnosti samoevaluacije izvode, te inferencijom izvući zaključke o bazičnim bihevioralnim, normativnim i kontrolnim uverenjima nastavnika koji su učestvovali u istraživanju, i ispitati moguće implikacije koje su ova uverenja mogla imati na dobijene rezultate.



*Slika 16.* Uticaj varijabli teorije planiranog ponašanja na sprovođenje aktivnosti samoevaluacije (slika prilagođena prema Ajzen 1991: 182)

U fazi planiranja istraživanja dizajnirali smo niz mernih instrumenata kojima smo prikupili kvalitativne podatke za analizu planiranog ponašanja. Pre početka istraživanja svi nastavnici su popunjavali **anketu o samoevaluaciji i autonomiji učenika** sa socio-demografskim upitnikom, biheviornalnim upitnikom koji se ticao konkretne nastavne prakse sprovođenja aktivnosti učeničke samoevaluacije i skalom stavova. Tokom istraživačkog perioda svi nastavnici su u tri različita navrata (pre početka istraživanja, na kraju prvog polugodišta i nakon završenog ciklusa istraživanja) popunjavali **nastavnički dnevnik** – tabelu sa 21 pitanjem baziranu na *Upitniku o stavovima* Debre Bulok – sa ciljem utvrđivanja stavova nastavnika u tri oblasti: učenička autonomija (2 pitanja), učenička samoevaluacija (13 pitanja) i stavovi prema samom istraživanju i istraživačkom postupku (6 pitanja). Po završetku istraživanja sproveden je **semi-strukturiran intervju** sa svakim od nastavnika pojedinačno, koji je sniman i zatim transkribovan radi kodiranja. Jedan broj pitanja iz intervjuja poklapao se sa onima iz ankete i dnevnika, međutim, najviše prostora dato je pitanjima koja su imala za cilj da detaljnije istraže praksu dotičnog nastavnika pri sprovođenju aktivnosti samoevaluacije, što pre, što tokom istraživanja. Ovakav format intervjuja takođe je modelovan po istraživanju Bulokove koja kao razlog navodi kako „[...] verovanja nisu uvek u skladu sa praksom“ (Bullock 2010: 5). Kako bismo izbegli istraživačke predrasude i sprečili da naša lična uverenja ili stavovi utiču na tumačenje rezultata, svi nastavnički dnevници kao i transkribovani intervjui su šifrovani

od strane nezavisnog stručnog lica<sup>70</sup> i tek smo nakon kodiranja drugog nivoa i razvrstavanja odabranih izjava po kategorijama, te analize po modelu planiranog ponašanja dobili uvid u imena nastavnika kako bismo mogli da uporedimo rezultate po školama i sintetizujemo zaključke.

U ovom delu istraživanja učestvovalo je 5 nastavnika engleskog jezika koji su predavali odeljenjima III, IV, VI, VII i VIII razreda u školama „Miroslav Antić – Mika“ i „Vasa Živković“ iz Pančeva. Svih petoro ( $\bar{X} = 4$ ;  $M = 1$ ) je u trenutku istraživanja bilo starosti između 31 i 50 godina i sa između 14 i 24 godine radnog staža (14/15/18/19/24). Troje nastavnika završilo je engleski jezik i književnost – dvoje na Univerzitetu u Beogradu, jedan u Novom Sadu – dok je dvoje nastavnika završilo neki drugi strani jezik (češki, arapski) na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, i zatim položilo ispit kompetencije na B2 nivou.

Kada je u pitanju ranija nastavna praksa, samo je jedan od ispitanika naveo kako pre učestvovanja u istraživanju nije radio zadatke za samoevaluaciju sa svojim učenicima. Od ostalih četvoro, jedan je zadavao zadatke za samoevaluaciju za (neobavezan) domaći zadatak koji nije bio pregledan na času, jedan ih je obrađivao kao svojevrsnu reviziju pred test, bez osvrta na samoevaluativni deo, već samo kao dodatno vežbanje, dok je dvoje nastavnika izjavilo kako je redovno obrađivalo ove zadatke sa svojim učenicima. Što se tiče obučenosti za sprovođenje aktivnosti učeničke samoevaluacije, gotovo svi ispitanici navode priručnik za nastavnike kao osnovni izvor obuke, dok samo jedan od ispitanika kao izvor saznanja spominje čitanje istraživačkih radova na tu temu. Na početku istraživačkog perioda, svih 5 nastavnika smatralo je da je adekvatno obučeno za sprovođenje aktivnosti samoevaluacije.

Sledeća faza istraživanja bavila se analizom teksta, to jest materijala iz nastavničkih dnevnika i transkribovanih intervju. Preliminarno kodiranje (kodiranje prvog reda) obuhvatalo je iščitavanje materijala nekoliko puta uz markiranje delova koji se odnose na istraživačka pitanja i dodeljivanje opisnih oznaka. Na sledećem nivou (kodiranje drugog reda) poređenje datih oznaka rezultiralo je izdvajanjem nekoliko jasnih kategorija, koje su zatim osno kodirane sa kategorijama Ajzenove teorije čime smo došli do *centralne kategorije (core category)* kojom ćemo pokušati da objasnimo dato ponašanje.

---

<sup>70</sup> Šifrovanje i povezivanje šifara sa imenima obavio je pedagog osnovne škole koja nije učestvovala u istraživanju.



Na drugom nivou kodiranja, sve markirane izjave grupisane su u 3 tematske kategorije, sa sledećim potkategorijama:

- 1) sposobnost učenika za samoevaluaciju
  - a) *sposobnost realne samoprocene*
  - b) *značaj obuke*
- 2) svrha samoevaluacije
  - a) *samoevaluacija kao apstraktni koncept*
  - b) *samoevaluacija u praksi*
  - c) *samoevaluacija iz ugla učenika: motivacija*
- 3) format zadataka za samoevaluaciju
  - a) *postojeći zadaci*
  - b) *gradirani kooperativni zadaci*

Navedene kategorije zatim su poređene sa 3 kategorije Teorije planiranog ponašanja (*stav prema ponašanju, subjektivna norma i percipirana kontrola ponašanja*) i utvrđeni su odnosi između njih. Kako je Ajzenova teorija uzeta kao osnovni model istraživanja, započecemo analizu rezultata od ove tri kategorije i zatim ukazati na veze između ovih i navedenih tematskih kategorija.

Počecemo, pre svega, sa stavom o samoevaluaciji. Iako je preliminarna anketa pokazala da nemaju svi nastavnici praksu da rade postojeće zadatke za samoevaluaciju sa učenicima, zanimljivo je primetiti da su zabeleženi stavovi o samoevaluaciji bez zadržke pozitivni. Osnovna izjava oko koje se svi slažu je da je samoevaluacija korisna jer može da pomogne učenicima da sagledaju svoj napredak, kao i da definišu koje gradivo još uvek nisu savladali kako bi mogli da porade na tome. Takođe, 3 od 5 nastavnika navelo je značaj samoevaluacije u korelaciji gradiva koje se obrađuje u školi sa upotrebom u stvarnom životu. U ovom smislu, *stav prema ponašanju* koresponduje sa kategorijom 2a iz tematske grupacije, tačnije, odnosi se na stav prema samoevaluaciji kao apstraktnom konceptu. Iz daljih objašnjenja, međutim, vidimo da postoji razlika između tumačenja pojma samoevaluacije (često citirano apstraktno „preuzimanje odgovornosti za sopstveno učenje“) i nastavne prakse gde se zadaci za samoevaluaciju doživljavaju kao sistematizacija pređenog gradiva, najčešće pred testiranje. Indikativne su izjave:

*„to je jedna jako dobra stvar [...] kada to ima korelaciju sa testom koji sledi posle“; „[Zadaci za samoevaluaciju su] korisni učenicima, naročito kada se na njih lepo nadovezuje test.“ ili „Učenici imaju priliku da provere svoje znanje, uoče propuste u učenju i poprave ih do testa“.*

Do sličnih rezultata došla je i Bulokova u svom istraživanju. Iako su prijavljeni stavovi prema samoevaluaciji njenih ispitanika bili generalno povoljni, upoređivanje sa nastavnom praksom pokazalo je da je primena „ograničena i u bliskoj vezi sa zadacima formalnog ocenjivanja“ (ibid.: 7).

Ovaj nominalno pozitivan stav prema samoevaluaciji, dakle, ne možemo uzeti zdravo za gotovo kao pokazatelj stava prema ponašanju, jer verovanje da je samoevaluacija u teoriji dobra ideja ne znači da postoji i verovanje da je ta ideja izvodljiva u praksi. Ovde se kao izrazito značajan pokazatelj stava prema ponašanju javljaju stavovi prema sposobnosti učenika za samoevaluaciju. Svih pet ispitanika je u nekom od dva navedena formata (dnevnik rada i intervju) izrazilo sumnju u sposobnost učenika da (realno) procenjuju svoje znanje. Čak i u situacijama kada su neki od njih pozitivno odgovorili na tvrdnju iz nastavničkog dnevnika *Verujem da su učenici ovog uzrasta sposobni da samostalno procenjuju svoje znanje ukoliko im se demonstrira kako to da urade*, što je bio slučaj sa tri nastavnika (u pitanju su odeljenja IV, VI i VIII razreda), kada su u okviru intervjua bili upitani da procene sposobnost svojih učenika da realno vrše samoevaluaciju, 4 od 5 nastavnika je negativno odgovorilo na ovo pitanje. Kao najčešći razlozi navode se nedostatak motivacije kod učenika, koji se uglavnom tumači kao posledica primarne orijentacije na postignuće ili nesposobnost realnog sagledavanja svojih sposobnosti. Oba navedena faktora spadaju u domen *subjektivne norme*, druge kategorije po Ajzenovoj taksonomiji, to jest uticaja koji stavovi socijalnog okruženja – u ovom slučaju učenika kao jedne od najuticajnijih zainteresovanih strana u procesu primene ovakvog pristupa nastavi – imaju na izvođenje aktivnosti samoevaluacije; kao i tematske kategorije 2c: *samoevaluacija iz ugla učenika – motivacija*. Kod sva četiri nastavnika, najčešće spominjan razlog za slabu motivaciju učenika da obavljaju samoevaluaciju jeste upravo orijentacija na postignuće kao dominantan motivacioni faktor učešća u školskim aktivnostima:

„...želja da se postigne dobar rezultat uvek prevagne.“; „...pošto im je rečeno da nije za ocenu i da se neće pregledati neki od njih zaokružuju odgovore nasumično (u zadacima vezanim za gradivo) ili se izražavaju u superlativu (u delu samoprocene). Već posle prvog testa većina najslabijih učenika nije više htela da radi ove testove“; „Mnogo im je važniji utisak koji će ostaviti na mene nego sama svrha.“; „Velika većina dece uči samo zbog ocene [...]“; „...to nije za ocenu i u tom smislu njima to nije bitno...“, „Nije im jasno zašto se to radi kada nastavnik ne ocenjuje“; „Nekada to što rade neće biti na testu [...] i zato nisu motivisani da primere date u [zadacima za] samoevaluaciji rade“; „Njihove reakcije – na početku OK, na kraju, naročito od osmaka: šta mi imamo od toga?“

Ovo su samo neki od komentara vezanih za percipiran nedostatak motivacije za izradu samoevaluativnih zadataka. Iako nastavnici većinski doživljavaju nedostatak spoljašnje motivacije koju nosi ocenjivanje kao glavni razlog slabe zainteresovanosti učenika, neki od njih spominju i pomanjkanje sposobnosti učenika da realno procene svoje znanje. Jedan od nastavnika navodi kako ne vidi svrhu obavljanja samoevaluacije, jer „...većina đaka ne dobacuje do onoga što je zaista željeni cilj samoevaluacije“, te da „...nedostatak iskrenosti, korektnosti i realnosti kod dece ne ostavlja mogućnost preuzimanja rezultata dečje samoevaluacije kao realne baze podataka.“ Samo kod učenika trećeg razreda kao uzrok nesposobnosti realnog sagledavanja sopstvenog postignuća navodi se faktor uzrasta, dok se već od četvrtog razreda uzrast ne spominje kao relevantna komponenta. Iako ovaj podatak može da deluje zbunjujuće, rezultati analiza opisnih samoevaluacija pokazuju postojanje značajne razlike u sposobnosti samoprocene između učenika ova dva uzrasta, uz postojanje visoke i pozitivne korelacije učeničkih i nastavničkih procena u četvrtom razredu – koja je kompatibilna sa validnošću samoevaluacija učenika viših razreda – dok je kod mlađih ispitanika ova brojka izuzetno niska (vidi *Tabelu 14* na str. 152).

Kada je u pitanju *percipirana kontrola ponašanja* (tematske kategorije *1b – značaj obuke*; *2b – samoevaluacija u praksi* i *3 – format zadataka za samoevaluaciju*), nailazimo na primere spoljašnjih i unutrašnjih faktora kontrole. Daleko su češće spominjani spoljašnji ili eksterni faktori percipirane kontrole ponašanja, gde se kao

najznačajniji ističu vreme, tačnije, nedostatak istog; materijal i institucionalna podrška. Četiri od pet nastavnika (sa izuzetkom nastavnika koji je izjavio da ne vidi svrhu evaluacije: „*Ne oduzima vreme, već nema svrhe.*“) navodi vreme kao najznačajniju prepreku sprovođenja aktivnosti samoevaluacije i to u dve različite kategorije: prva je nedostatak vremena za fizičko izvođenje aktivnosti samoevaluacije kao rezultat zahtevnog plana i programa ili gubljenja časova zbog disciplinskih i sličnih problema, dok se druga odnosi na nedostatak vremena neophodnog za obučavanje učenika izvođenju ovih aktivnosti. Izjave kao što su:

*„[Gradirani zadaci su] opširniji od onih u udžbeniku, pa treba mnogo više vremena za izradu.“; „Potrebno je dosta vežbanja i izloženosti [da bi se sprovodila samoevaluacija], a to je nemoguće postići uz samo dva časa nedeljno.“; „Oduzima dosta vremena, pogotovo da bi se kvalitetno uradilo i prokomentarisalo sa učenicima – mnogo više nego što ja mogu da izdvojim.“*

pokazuju kako nastavnici doživljavaju nedostatak vremena kao veliku prepreku efikasnom sprovođenju aktivnosti samoevaluacije. Osim vremena, spominju se i problemi sa materijalom, neretko povezani sa prvim faktorom (materijal je previše opširan, za kvalitetne testove treba izdvojiti ceo čas, ako ne i više) ili formatom (materijal ne može da premosti velike razlike u individualnim sposobnostima učenika u okviru jednog odeljenja – ono što je preveliki izazov za jedan deo učenika nije dovoljno da motiviše druge). Kao treći, i najređe navođen, eksterni faktor percipirane kontrole spominje se nedostatak institucionalne podrške u vidu obuke nastavnika, dok jedan od nastavnika navodi problem nepostojanja samoevaluacije u okviru ostalih školskih predmeta („*Koja je svrha da se oni ovde pitaju, a tamo ne?*“). Unutrašnji faktori kontrole retko se spominju, osim kod jednog ispitanika koji navodi sumnju u svoju kompetenciju da organizuje ovakve aktivnosti („*Mana je jedino u smislu ako ja to ne radim onako kako treba da radim, onda to nema smisla*“).

Da zaključimo, iako je generalni stav ispitanika prema samoevaluaciji u teoriji pozitivan, ipak se navodi pretežno negativan stav prema sposobnostima učenika da samostalno procenjuju svoje znanje. Ovi negativni stavovi nalaze se pod dominantnim uticajem normativnih uverenja, pre svega vezanih za nisku motivaciju učenika da

učestvuju u aktivnostima koja ne donose sumativnu ocenu, kao i kontrolnih uverenja koja uglavnom potiču iz percipiranog nedostatka vremena za sprovođenje ovih aktivnosti. Drugim rečima, niska motivacija učenika (naročito učenika viših razreda), kao i doživljeni uticaj spoljnih faktora kao što je manjak vremena, direktno utiču na nameru da se sprovedu aktivnosti samoevaluacije. Do veoma sličnih zaključaka došla je i Debra Bulok u svom istraživanju. Ona navodi kako su „[o]pšti stavovi nastavnika prema samoevaluaciji bili pozitivni, ali je problem predstavljala implementacija.“ (Bullock 2010: 8), tačnije opstrukcija iste od strane kontrolnih i normativnih uverenja (ibid.)

Već smo napomenuli kako ova uverenja ne moraju nužno biti realna ili čak racionalna. U našem slučaju, čak 4 nastavnika navode nedostatak vremena kao faktor koji doživljavaju kao prepreku uspešnom izvođenju samoevaluacije. Vremena je nedovoljno da bi se učenici obučili, kao i za samo izvođenje zadataka. Međutim, upitani da li smatraju da bi zadacima za samoevaluaciju trebalo dati više prostora u planu i programu, čime bi se obezbedilo toliko neophodno vreme, samo jedan od njih je odgovorio potvrdno, a i u tom slučaju je na ponovljeno pitanje u okviru intervjua odgovor bio odričan. Vidimo, dakle, da je centralni tematski pojam – već spominjan *core category* – svrha samoevaluacije, koja na najjasniji mogući način odslikava sva tri vida uverenja (bihevioralna, normativna i kontrolna) koja utiču na ishode, to jest, ponašanje nastavnika kada je pitanju samoevaluacija posmatrano kroz prizmu Teorije planiranog ponašanja.

Kada smo započeli ovu analizu, vodili smo se rezultatima istraživanja samoregulacije koja su ukazala na postojanje razlike između učenika OŠ „Miroslav Antić – Mika“ i „Vasa Živković“ kada je u pitanju uticaj motivacionih i samoregulativnih strategija učenja na akademsko postignuće. Naime, pokazalo se da kod učenika škole „Vasa Živković“ testovna anksioznost i niži nivoi samoregulacije imaju značajniji uticaj na postignuće nego kod učenika škole „Miroslav Antić“, gde na postignuće pozitivno utiču SSU komponente, kao i intrinzička vrednost koju pripisuju zadatku koji rade, dok testovna anksioznost daleko manje utiče na njihov uspeh. Zaključak na koji nas je to navelo jeste da postoji razlika u individualnim stilovima nastavnika i akcentu koji stavljaju na razvoj samoregulativnih strategija učenja. Ovo stanovište korelira sa nalazima ispitivanja orijentacije na ciljeve koji pokazuju da u školi „Miroslav Antić“ orijentacija na ocenu opada tokom posmatranog perioda, što je istovremeno praćeno prijavljivanjem većeg broja različitih motivatora za učenje engleskog jezika kao što su

putovanja, slušanje muzike ili upotreba interneta. Razlog za navedene razlike pokušali smo da pronađemo ispitivanjem stavova i uverenja pojedinačnih nastavnika, te smo Teoriju planiranog ponašanja ukrstili sa kategorijom škole, tačnije pogledali smo koje od stavova prema samoevaluaciji, subjektivnih normi i faktora percipirane kontrole ponašanja navode nastavnici jedne i druge škole.

Ponovna analizom kodiranih izjava prema navedenim kategorijama pokazala je postojanje negativnijeg stava prema samoevaluaciji i sposobnosti učenika kod nastavnika škole „Vasa Živković“. Iako su neke od izjava pozitivne i ohrabrujuće:

*„Većina učenika (VI i VIII razred) ima svest o tome u kojim jezičkim veštinama su bolji ili lošiji, a samoevaluacija može da bude dodatna potvrda o tome na čemu treba dodatno raditi.“*, *„Jedan deo učenika vidi svrhu zadataka za samoevaluaciju.“*

deo je izrazito negativan:

*„[Nema smisla davati učenicima da procene svoje znanje] jer retko koji učenik ima dovoljno razvijenu svest o važnosti samoevaluacije.“*; *„Želja da se postigne dobar rezultat bez obzira na realnost uvek prevagne.“*, *„[Učenici su] otvoreni prema projektu i vrlo neozbiljni po pitanju istog.“*

Čak i u situacijama kada postoji pozitivan stav prema samoevaluaciji, navedena percipirana kontrola ponašanja ima manje ohrabrujući ton. Najčešće se spominju već poslovični nedostatak vremena, ali i problemi sa materijalom koji je dizajniran „za prosečnog učenika, a među našim đacima ima onih čiji nivo znanja je ispred zahteva školskih udžbenika zato što uče engleski i van škole, a sa druge strane, ima učenika koji uz velike teškoće i minimalne zahteve od strane nastavnika prate plan i program.“ Upitani o formatu novih zadataka, iznose slično mišljenje da rad u parovima – iako unosi dinamiku u uobičajeni stil rada – ne funkcioniše uvek lako zbog razlika u nivou znanja između dva člana para. Kada su u pitanju normativna uverenja, nedostatak motivacije objašnjava se time što se zadaci za samoevaluaciju ne ocenjuju. Eventualne razlike u uverenjima ne javljaju se na nivou uzrasta, već se mogu uočiti između različitih nastavnika: u jednom slučaju nailazimo na pozitivan stav prema samoevaluaciji u teoriji,

ali izrazito negativan stav o sposobnostima učenika da je vrše, praćen negativnom subjektivnom normom, dok u drugom imamo pozitivan stav prema samoevaluaciji i učeničkoj sposobnosti, ali negativna kontrolna uverenja.

Kada je u pitanju škola „Miroslav Antić“, prva stvar koja upada u oči jeste značajna razlika u uverenjima između nastavnika koji predaju učenicima nižih i viših razreda. Kod viših razreda nailazimo na slična normativna i kontrolna uverenja kao kod nastavnika Škole „Vasa Živković“: negativan uticaj „učenja za ocenu“ i nedostatka vremena pokazuje se i ovde kao dominantan. Izjave:

*„Nisu posebno motivisani da rade ove zadatke jer nisu za ocenu, jer ih ne kontrolišem i ne uzimam, a često ne obrađuju ono što im je najavljeno na predstojećem testu.“; „Motivisani su da rade nešto samo ako je za ocenu.“ i „U odeljenjima koja rade nove zadatke učenicima imponuje što su uključeni u istraživanje, osetili su olakšanje što nije za ocenu, ali iz istog razloga brzo gube motiv za rad.“*

pokazuju visoku percipiranu orijentaciju na akademsko postignuće koja služi kao demotivajući faktor pri izradi zadataka formativne procene znanja. Vreme se i ovde spominje kao značajan faktor prevencije kvalitetnog sprovođenja aktivnosti samoevaluacije.

Nešto drugačiju situaciju nalazimo kod nastavnika koji predaju nižim razredima. Iako i dalje postoje sumnje da li su najmlađi učesnici istraživanja (III razred) sposobni za realnu samoprocenu, kao problem se ističe njihov uzrast kao i činjenica da je „*samo-evaluacija za njih potpuno nov pojam*“. Već u IV razredu, nailazimo na uverenje „*da su učenici ovog uzrasta sposobni da samostalno procenjuju svoje znanje*“, iako nisu uvek realni u tome, ali da obuka pomaže. Kada su u pitanju normativna uverenja, iako se spominje problem fokusa na sumativnu ocenu, ton je daleko pozitivniji:

*„Zbunjeni su činjenicom zašto se to radi, žele da znaju da li ocena ide u dnevnik, zanimljivo im je ali ne shvataju svrhu – potrebno je puno objašnjavanja.“; „Učenici su rasterećeni jer znaju da ocena ne ide u dnevnik pa je i objektivnost na višem nivou.“*

Još jedna novina koja se javlja u odnosu na nastavnike starijih odeljenja jeste intrinzička vrednost zadatka, to jest motivacija da se zadatak odradi jer se veruje da je bitan i zanimljiv. Nastavnici navode da je

*„...u eksperimentalnoj grupi rad bio učenicima interesantniji jer su radili u paru sa drugom ili drugaricom.“; navode kako su učenici „voleli da rade u paru – to im je bilo najzanimljivije da procene svoje znanje sa partnerom [...] pa su gledali da budu što bolji i onda su [...] gledali da zasene partnera svojim znanjem da mu ne nađe nešto, [...] baš je to bilo dobro, jer su se trudili da nauče stvarno.“ i „što je vreme više prolazilo i sa svakim testom oni su se sve više usmeravali i bili na dobrom putu da to urade, jer sam stalno ponavljala da treba da budu iskreni prema sebi, znači tu je njihov drug [...], to je neko ko je [...] njihov saborac u svemu tome i da su oni isti u tome i da ne treba da se vide kao neki rivali i da se stide jedni od drugih, nego, naprotiv, da pomognu ako nešto škripi. To je ta vršnjačka podrška koja je isto tako važna.“*

Kao i u ostalim slučajevima nedostatak vremena za izvođenje ovih aktivnosti dominira među percipiranim kontrolnim uverenjima.

Zaključak do kojeg možemo da dođemo na osnovu kvalitativnog istraživanja uverenja nastavnika o samoevaluaciji i njihovom eventualnom uticaju na nastavnu praksu jeste da su normativna i kontrolna uverenja – u ovom slučaju stav učenika prema aktivnostima samoevaluacije i verovanje nastavnika da je ovakve aktivnosti lako, to jest, teško izvesti zbog spoljnih i unutrašnjih faktora, često van njihove kontrole – determinišući faktor uticaja na nameru da se željeno ponašanje izvrši. Kako su stavovi učenika po pitanju zadataka za samoevaluaciju – posebno kada su u pitanju kooperativni zadaci koje je radila eksperimentalna grupa – daleko pozitivniji kod učenika mlađeg uzrasta, time je verovatno da su nastavnici imali pozitivnija uverenja, što je po svoj prilici u većoj meri uticalo na izvođenje željenog ponašanja, tačnije rad na razvoju samoregulativnih strategija učenja. Kako je najveći broj ispitanika mlađeg uzrasta iz OŠ „Miroslav Antić – Mika“, moguće je da je upravo ova komponenta uticala na zabeležene razlike kod uticaja samoregulativnog učenja na akademsko postignuće i promenu u orijentaciji na ciljeve kod učenika ove škole.



## 7. DISKUSIJA

Kako smo u prethodnom poglavlju izložili rezultate do kojih smo došli tokom istraživačkog postupka, sada ćemo razmotriti značaj dobijenih podataka i osvrnuti se na teorijske i praktične implikacije naših nalaza. Pre toga, podsetićemo se još jednom osnovnih ciljeva i teorijske postavke našeg istraživanja.

Ovo istraživanje započeli smo sa ciljem da ispitamo da li je udžbenik – konkretno, udžbenik engleskog kao stranog jezika – značajan faktor uticaja na razvoj autonomije kod učenika osnovnoškolske dobi. Kao polaznu tačku uzeli smo zadatke za samoevaluaciju na kraju većih didaktičkih celina kao tip zadataka koji se eksplicitno odnosi na autonoman rad učenika. I mada neki od istraživača doživljavaju autonomiju kao samostalno učenje van institucije nakon završetka zvaničnog školovanja, mi smo u kontekstu ovog rada izučavali autonomiju u okviru školskog sistema, kao sposobnost koja se razvija u učionici (Dam 1995; Little 2013). Teorijska neslaganja vezana za definiciju autonomije dovode u pitanje i identitet autonomnog učenika, koji je neretko određen uzrasnom komponentom: *mlađi učenici* koje posmatramo u ovom radu diskriminirani su u jednom broju istraživanja na osnovu tvrdnji da njihov metakognitivni razvoj ne podržava refleksivne mehanizme neophodne kao preduslov za autonomno učenje. I mada je u novije vreme broj radova koji se bavi ovom grupom ispitanika u porastu, ostaje činjenica da je autonomija u učenju dugo bila posmatrana kao karakteristika starijih đaka.

Razlog zbog kog smo se odlučili da baziramo svoje istraživanje na aktivnostima samoevaluacije leži u tome što svaka od navedenih definicija autonomije postavlja sposobnost samoevaluacije kao ključnu komponentu razvoja autonomnog učenja (Dam 1995; Little 2005; Ross 2006). Pitanje mogućnosti dostizanja ideala istinske autonomije otvoreno je za debatu, međutim, od 1992. godine naovamo, od kako je Viljo Kohonen postavio temelje novijoj teoriji autonomije u učenju, većina stručnjaka se slaže oko neophodnosti usmeravane obuke učenika kroz vođenu instrukciju koja će obuhvatati kognitivne i metakognitivne strategije kroz refleksivnu praksu. Drugim rečima, obuka u aktivnostima samoevaluacije trebalo bi da utiče na razvoj samoregulisano učenja kao kompetencije koja uključuje kognitivni, metakognitivni i motivacioni domen (Pintrich 1999; Zimmerman 1990; Butler & Lee 2010), i vodi ka razvoju autonomije. Kada je u pitanju kontekst zvaničnog institucionalnog školovanja, naročito u okviru predmeta

Engleski kao strani jezik, najrasprostranjeniji izvor ove obuke predstavljaju upravo zadaci za samoevaluaciju u školskim udžbenicima. Pod uticajem ove nove paradigme u teoriji učenja, većina akreditovanih udžbenika u upotrebi u osnovnim školama u Srbiji sadrži aktivnosti samoevaluacije u nekom obliku, bilo u primarnom materijalu (knjiga, radna sveska) ili u nekom od pratećih učila (priručnik za nastavnike, portfolio, dodatni materijal).

Kako bismo utvrdili ulogu udžbenika u razvoju sposobnosti učeničke samoevaluacije na nivou osnovnih škola u Srbiji, obavili smo pilot istraživanje među nastavnicima engleskog jezika i došli do nekoliko značajnih rezultata koji su uticali na dalji tok istraživanja. Zaključci do kojih smo došli su trojaki:

- (1) zadaci u udžbeniku predstavljaju primarni vid kontakta učenika sa konceptom samoevaluacije;
- (2) rad na aktivnostima za samoevaluaciju (uključujući objašnjenje, demonstraciju i samorefleksiju) u najvećem broju slučajeva oduzima manje od 15 minuta časa na kraju većih didaktičkih celina; i
- (3) priručnik za nastavnike iz udžbeničkog kompleta predstavlja osnovno sredstvo edukacije nastavnog kadra o sprovođenju aktivnosti samoevaluacije učenika na ovom nivou školovanja.

Udžbenik engleskog jezika, tačnije PNZ koji imaju za cilj učeničku samoprocenu znanja, ima dakle neosporiv značaj u razvijanju sposobnosti samoevaluacije kod učenika što kroz dizajn didaktičke aparature, što kroz uticaj na način na koji nastavnici pristupaju organizaciji ovih aktivnosti. Kao rezultat, došli smo na ideju o konstrukciji novog formata zadataka za samoevaluaciju, koji će u sebi uključivati komponentu *gradiranosti*, to jest postepene obuke učenika veštinama samoevaluacije kroz pripremne faze uzajamne i vršnjačke evaluacije, i *kooperativnosti*, to jest obaveznog segmenta vršnjačke saradnje na izvršenju zadatka, sa dvostrukim ciljem:

- (1) kako bi olakšali posao netreniranom nastavniku time što će u didaktički model zadatka biti ugrađena komponenta postepenosti, čime se slede preporuke autora koji navode da put ka sposobnosti samoprocene treba da vodi kroz prelazne faze međusobne i vršnjačke procene (Bandura 1997; Boud 1995a; Sluijsmans et al. 1998; Black & William 1998; Boud & Falchikov 2006; Harris & Brown 2013), i

- (2) kako bi obezbedili neophodni socijalni aspekt postizanja autonomije, koji je od presudnog značaja upravo u kontekstu učionice (Vygotsky 1978 u Larkin 2010; Bruner 1986; Boud 1988; Little 1999).

U tom smislu, naše istraživanje imalo je za cilj da utvrdi da li i u kojoj meri rad sa gradiranim i kooperativnim formatom zadataka utiče na razvoj autonomije učenika posmatrane kroz sposobnost samoevaluacije i samoregulacije, kao i da li će biti praćen višim rezultatima na polju akademskog postignuća. Naša polazna pretpostavka bila je da će nakon završenog perioda ispitivanja, učenici koji su bili izloženi eksperimentalnom tretmanu pokazati veći stepen sposobnosti za samoevaluaciju, kao i viši nivo samoregulacije od svojih kolega, što će rezultirati i višim nivoom postignuća. Dodatna teoretska polazišta nametnula su pitanje da li stavovi nastavnika imaju uticaj na razvoj navedenih sposobnosti, kao i da li će se uzrast ispitanika pokazati kao značajna varijabla.

U odnosu na primarnu hipotezu, koja se bazirala na tvrdnjama Stivena Rosa i Hajdi Andrade (Ross 2006; Andrade 2010) da rezultati učeničke samoevaluacije pokazuju veću validnost u slučaju u kom su učenici prošli kroz ciklus obuke u izvođenju ovih aktivnosti, rezultati do kojih smo došli su sledeći: samoevaluacija na numeričkoj skali pokazala je visoku i pozitivnu korelaciju sa ocenama nastavnika pre i nakon sprovedenog ciklusa istraživanja. Validnost učeničkih samoprocena nešto je viša u grupi učenika koji su radili sa modifikovanim materijalom, međutim ovaj nalaz ne potvrđuje postavljenu hipotezu, pošto razlika nije statistički značajna i postojala je u sličnom odnosu i pre početka istraživanja. Što se značaja varijable uzrasta tiče, vidimo da kod starije grupe (7–8 razred) postoji nešto veće poklapanje učeničkih samoprocena sa nastavnikovim ocenama nego kod njihovih mlađih kolega (6. razred), ali ne na značajnom nivou. Kako ovako visoka korelacija može da se objasni i time što su učenici, nesigurni u sopstvenu procenu, replicirali ocenu predmetnog nastavnika, uradili smo dodatnu analizu, tražeći da ispitanici procene svoje znanje engleskog jezika u odnosu na opisnu skalu. Iako su rezultati ovoga puta nešto niži u odnosu na validnost numeričke samoevaluacije, i dalje postoji značajna i pozitivna korelacija između zvaničnih ocena i učeničkih samoprocena. I ovoga puta, ispitanici eksperimentalne grupe bili su nešto bolji, međutim, ni u ovom slučaju razlika nije dovoljno velika da bi bila statistički značajna.

Ono gde nailazimo na značajne rezultate, međutim, nije varijable grupe, već varijabla uzrasta. Iako smo na osnovu nalaza dobijenih na numeričkoj skali mogli da

pretpostavimo da će samoprocene starijih učenika u većoj meri korelirati sa ocenama nastavnika, analiza dobijenih podataka na opisnoj skali otkrila je neočekivan raskorak u okviru grupacije mlađih osnovaca. Naime, samoevaluacije učenika četvrtog razreda gotovo su podjednako precizne kao one njihovih starijih kolega – čak i nešto preciznije od samoprocena najstarijih ispitanika – dok je kod učenika trećeg razreda korelacija prilično slaba. Iako ovakav rezultat može da deluje kao potvrda teorijskih struja koje tvrde kako učenici na mlađem uzrastu nisu u stanju da uspešno vrše samoevaluaciju usled nedovoljno razvijene metakognitivne svesti, ovo ne mora nužno biti slučaj, već ovako nizak stepen korelacije može da odslikava neke od inherentnih problema dizajna samog istraživanja. Naime, nepoznat format zadataka, kao i njihova dekontekstualizovana priroda mogli bi biti uzrok problema učenicima na ovom uzrastu, iako je moguće tvrditi i da se učenici četvrtog razreda nalaze u sličnoj situaciji. Ne treba, međutim, zaboraviti ni da su najmlađi učesnici istraživanja u tom trenutku još uvek nesigurni kada je u pitanju čitanje na maternjem jeziku, a da je vreme izrade zadatka bilo ograničeno na jedan školski čas.

Navedeni rezultati mogu da nam sugerišu neophodnost preispitivanja prvobitne starosne podele na mlađe i starije osnovce, koja, iako zasnovana na teorijama razvoja i tradicionalnom podelom u okviru školskog sistema, nije dovoljno precizna te može rezultirati iskrivljenim tumačenjima rezultata, naročito u situacijama gde merni instrument koristi veću količinu teksta. Pod uticajem ovog otkrića, u okviru naše studije upoređivali smo sve rezultate uzrasne kategorije i po ovoj varijabli, međutim, nismo naišli na sličnu problematiku, tako da ćemo u daljem tekstu govoriti samo o razlikama na relaciji mlađi/stariji osnovci.

Osim poređenja po uzrastu, odlučili smo da proverimo i da li je postignuće značajan prediktor validnosti samoevaluacije, te smo sve ispitanike podelili u dve grupe na osnovu školskog uspeha. Dobijeni rezultati potvrđuju nalaze Dejvida Bauda i Nensi Falčikov kako slabiji učenici imaju tendenciju da precene svoj nivo znanja, dok su bolji učenici ili realistični ili teže da potcene svoje mogućnosti (Boud & Falchikov 1989). Ukrštanje ovih kategorija sa kategorijom grupe pokazuje da je grupacija boljih učenika ostvarila napredak tokom trajanja istraživanja koji je veoma malog nivoa kod kontrolne grupe, ali je uočljiv i značajan kod ispitanika eksperimentalne grupe, što nije situacija sa slabijim učenicima kod kojih je rezultat na izlaznom testiranju u obe grupe bio niži nego na početku istraživanja. Na osnovu ovih nalaza mogli bismo da zaključimo kako

eksperimentalni tretman ima značajno veći efekat kod uspešnijih učenika, što bi bilo u skladu sa pretpostavkom da ova grupacija raspolaže razvijenijim aparatom kognitivnih i metakognitivnih strategija, kao i većom sposobnošću samomotivacije.

Naša sledeća hipoteza bazirala se upravo na pretpostavci da će rad sa gradiranim didaktičkim materijalom koji u sebi sadrži obaveznu komponentu podizanja svesti o strategijama učenja dovesti do višeg nivoa samoregulativne sposobnosti, posmatrane kroz spregu motivacionih uverenja (MU) i samoregulisanih strategija učenja (SSU). Kako bismo ispitali ove ideje koristili smo modifikovanu verziju *Upitnika o strategijama motivacije i učenja (MSLQ)* Pola Pintriča i Elizabet DeGrut, koju su autori priredili specifično za ovaj uzrast i koja meri tri tipa motivacionih komponenti: samoeфикаsnost (SEF), intrinzičku vrednost (IV) i testovnu anksioznost (TA) naspram dva tipa samoregulisanih strategija učenja: upotrebu kognitivnih strategija (KS) i samoregulaciju (SRL). *MSLQ* skala je pri inicijalnom testiranju pokazala visoku internu konzistentnost, čime se potvrđuje njena pouzdanost. Dobijeni rezultati pokazuju visoku korelaciju motivacionih uverenja i samoregulisanih strategija učenja na čitavom uzorku ispitanika, međutim, kod eksperimentalne grupe beležimo značajno veće vrednosti odnosa SEF/IV, SRL/IV, i SRL/KS na osnovu čega zaključujemo da verovanje da su u stanju da izvrše zadatak aktivnost, kao i povećana upotreba metakognitivnih strategija kod ove grupacije utiču na uverenje da je zadatak koji se vrši važan i zanimljiv i stimulišu razvoj kognitivnih strategija i strategija upravljanja resursima, što se zatim iskazuje kroz povećani stepen intrinzičke motivacije. Kao rezultat, veći nivo samoregulativne sposobnosti utiče kod ove grupe na slabiji razvoj anksioznosti u situacijama testiranja, što kod pripadnika kontrolne grupe nije slučaj. Ukoliko uporedimo ove komponente sa varijablom postignuća, vidimo da kod ispitanika iz eksperimentalne grupe povećan nivo motivacionih komponenti SEF i IV vodi ka značajnijim rezultatima akademskog postignuća nego kod kontrolne grupe.

Ovi nalazi mogu se tumačiti u skladu sa Pintričevim tvrdnjama (1999) da se samoregulaciji da obučiti, te navodima Borkovskog i Mutukrišne (1992) koji smatraju da sistematski rad na razvoju kognitivnih i metakognitivnih strategija povećava sposobnost održanja motivacije neophodne za postizanje pozitivnih ishoda učenja. Rezultati pokazuju da su nakon obavljenog ciklusa istraživanja učenici koji su radili didaktički modifikovane zadatke za samoevaluaciju pokazali viši nivo pozitivne sprege MU i SSU strategija, uz rezultujućim pad nivoa testovne anksioznosti; kao i da je stečena sposobnost

samomotivacije doprinela boljem postignuću. Ne možemo, međutim, sa sigurnošću tvrditi kako je izloženost eksperimentalnom tretmanu dovela do povećanog razvoja samoregulativne sposobnosti, s obzirom na to da postoji mogućnost da je navedena razlika postojala i pre početka istraživanja.

Što se tiče pitanja da li uzrast ispitanika utiče na razvoj samoregulisanog učenja, rezultati pokazuju marginalno veću korelaciju SEF i IV, kao i veći uticaj SEF i IV na TA kod starije grupe. Takođe, kod ove grupacije, razvoj kognitivnih strategija je u nešto većoj sprezi sa razvojem samoregulacije. Ono što je zanimljivo, međutim, jeste da mlađi ispitanici prednjače kada je u pitanju uticaj samoregulacije na razvoj intrinzičke vrednosti: ovo navodi na mogućnost da na nižem uzrastu obuka u strategijama učenja ima više uticaja na razvoj unutrašnje motivacije iskazane kroz verovanje da je ono što rade zanimljivo i važno. Kada je u pitanju postignuće, najuočljivija je razlika u uticaju koji komponenta samoeфикаsnosti ima na obe posmatrane grupacije: samovrednovanje sposobnosti izvršenja zadatka značajniji je prediktor akademskog uspeha na višim nivoima školovanja, dok je kod njihovih mlađih kolega nešto dominantniji faktor briga zbog nastavničke procene. Interesantan je podatak da je dodatno poređenje uz unos varijable grupe pokazalo veći uticaj motivacionih komponenti samoeфикаsnosti i intrinzičke vrednosti na postignuće kod učenika mlađe grupacije koji su radili modifikovane zadatke, nego kod njihovih starijih kolega ili pak njihovih vršnjaka iz kontrolne grupe, što može biti rezultat uticaja eksperimentalnog tretmana.

Sledeće pitanje koje smo postavili bilo je da li obuka u samoevaluaciji praćena podizanjem svesti o strategijama učenja ima uticaj na akademsko postignuće učenika. Kako bismo bili što precizniji, pri sastavljanju metodološkog aparata uključili smo tri različita vida mere postignuća: prosečnu ocenu iz engleskog jezika; rezultate na inicijalnom i završnom testiranju i postignuće na eksternom testu. Naša hipoteza pretpostavljala je da će pri merenju postignuća učenici iz eksperimentalne grupe postići bolji skor kao rezultat podizanja svesti o praćenju i upravljanju procesom učenja. Dobijeni rezultati, međutim, ne potvrđuju ovu pretpostavku, barem ne na statistički značajnom nivou. Jedina kategorija u kojoj je zabeležen porast postignuća eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu je prvi vid mere: prosečna ocena iz engleskog jezika, što je uglavnom rezultat značajno boljeg rezultata koji su učenici trećeg razreda ostvarili u odnosu na svoje vršnjake iz kontrolne grupe.

Ukoliko posmatramo merenja postignuća kroz prizmu uzrasta, vidimo jasan trend višeg nivoa postignuća kod mlađih učenika (treći i četvrti razred), što je sasvim očekivano s obzirom na to da su njihovi testovi jednostavnijeg formata, kao i da je gradivo manje zahtevno na ovom nivou. Međutim, ukoliko ukrstimo nalaze po razredima sa kategorijom grupe, primetićemo da je kod dva od tri oblika merenja u nižim razredima eksperimentalna gupa pokazala viši nivo postignuća od kontrolne, što sa starijim učenicima nije slučaj.

Dobijeni rezultati nas navode na zaključak da je primena gradirane i socijalno-orijentisane obuke efikasnija ukoliko se sprovodi na ranijem ciklusu školovanja. Razlozi za ovakav rezultat mogu biti kulturološki, kognitivni ili socijalni. Moguće je, pre svega, da u sredinama kao što je naša, sa fokusom na postignuće i tradicionalnom dominacijom sumativnog ocenjivanja, ustaljeni obrasci testiranja, kao i epistemološka uverenja učenika predstavljaju determinišuće faktore razvoja samoregulacije. Naime, do dolaska u više razrede osnovne škole učenici izgrađuju repertoar donekle petrifikovanih procedura učenja i evaluacije na osnovu postojeće kulture testiranja koja favorizuje replikaciju znanja. U tom smislu, moguće je da učenici na starijem uzrastu učenje izjednačavaju sa pamćenjem<sup>71</sup>, dok su epistemološka uverenja njihovih mlađih kolega još uvek fleksibilna, što ih čini otvorenijim za ovaj vid obuke. Sa tim u vezi, orijentacija na ciljeve kao „kognitivne reprezentacije željenih ishoda koji utiču na evaluacije, emocije i ponašanje“ (Fishbach & Ferguson 2007: 491) može da predstavlja značajan faktor razlike između naših ispitanika. Poređenje razloga za učenje engleskog jezika na početku i na kraju istraživačkog perioda pokazalo je smanjenje orijentacije na ciljeve postignuća, kao i diverzifikaciju prijavljenih motivatora u školi sa najvećim procentom mlađih učenika. Najzad, faktor socijalne podrške može predstavljati značajnu komponentu razvoja sposobnosti samoregulacije, bilo u odnosu na uzrast učenika, bilo uopšte. Socijalnu podršku mogu predstavljati roditelji, vršnjaci i druge osobe iz socijalnog okruženja učenika, međutim, u kontekstu školskog učenja najčešće je posmatramo kao uticaj nastavnika. Slobodanka Antić navodi kako ovaj faktor „dugotrajnim delovanjem, kroz socio-kulturni milje [modeluje] obrasce ponašanja učenika“ (Antić 2013: 162), te da će

---

<sup>71</sup> U istraživanju Slobodanke Antić (2013), preko 50% učenika sedmog razreda koji su učestvovali u studiji je u opisu svojih epistemoloških uverenja okarakterisalo proces učenja kao neki vid pamćenja teksta.

se nastavnikov odnos prema materijalu „odraziti i na spremnost učenika da stupe u interakciju sa tekstom i da prepoznaju potencijalne potpore za proces učenja i razumevanja koje im didaktička aparatura priređenog teksta za učenje pruža“ (ibid.). Moguće je da na ranijem uzrastu učenici raspolažu većom potporom nastavnika koji vode i nadgledaju proces učenja, te se osećaju slobodnijim da eksperimentišu i isprobavaju nove stvari, dok je kod starijih učenika navedene nastavničke potpore sve manje, a gradivo je obimnije i teže. I oni i njihovi nastavnici su pod većim opterećenjem zbog ishoda učenja, te je moguće da se zbog toga drže „sigurnih“ i ustaljenih obrazaca i ne odstupaju lako od uobičajene prakse.

Osim što sugerišu mogućnost veće efikasnosti obuke u samoevaluaciji u prvom ciklusu osnovnog školovanja, dobijeni rezultati donekle potvrđuju hipotezu koju smo postavili na početku istraživanja koja tvrdi da su učenici nižih razreda podjednako sposobni za samoevaluaciju i samoregulaciju kao i učenici starijih razreda. „Donekle“, jer iako u većini slučajeva razlike nisu statistički značajne – ili pak idu u korist mlađih učesnika ukoliko osim kategorije uzrasta uzmemo u obzir i izloženost eksperimentalnom tretmanu – postoji značajna disproporcija između validnosti samoevaluacije učenika trećeg i četvrtog razreda na opisnoj skali. Dobijeni nalaz sa jedne strane potvrđuje teoriju da su učenici već u četvrtom razredu sposobni za dosta preciznu samoprocenu svog jezičkog znanja, čak i ako je ona iskazana opisnim dekontekstualizovanim deskriptorima, ali sa druge postavlja pitanje iste te sposobnosti na samo jednoj godini školovanja niže. Ovo pitanje dodatno je zakomplikovano činjenicom da nismo mogli da dobijemo rezultate sposobnosti samoregulisano učenja za najmlađe učesnike, jer su školski psiholog i predmetni nastavnik ocenili kako bi korišćeni merni instrument predstavljao preveliki izazov za ovu starosnu grupaciju, što zbog slabije sposobnosti čitanja (podsećamo da se *MSLQ* skala sastojala od 44 tvrdnje koje je trebalo oceniti u samo 45 minuta koliko smo imali na raspolaganju), što zbog nepoznavanja specijalizovane refleksivne terminologije. Ipak, u razgovoru sa nastavnicima utvrđeno je da su ovi učenici pokazali izuzetno angažovanje u aktivnostima samoevaluacije u okviru istraživanja, što potvrđuje i značajan pomak u uspehu zabeležen upravo kod pripadnika ove grupacije koji su radili sa didaktički prilagođenim materijalom. Dakle, iako nismo u stanju da dođemo do jedinstvenog zaključka za oba starosna nivoa podgrupe mlađih osnovaca, možemo da tvrdimo kako razlika između sposobnosti samoevaluacije i samoregulacije ne postoji kod



učenika četvrtog razreda u odnosu na starije đake, dok je na nivou trećeg razreda neophodno sprovesti dalja istraživanja kako bismo mogli da potvrdimo ovaj rezultat.

Ukoliko prihvatimo tvrdnje Lin Kameron i Peni Mekej da su deca čak i na predškolskom uzrastu sposobna za efikasnu samoevaluaciju (Cameron 2001; McKay 2006), moguće je da prepreka sa kojom se učenici trećeg razreda sreću nije njihova nesposobnost metakognicije, već nepoznavanje metakognitivne terminologije. Problem baratanja metajezikom kako bi se opisali procesi učenja i usvajanja jezika nije ograničen samo na ovako mlade učenike – Antićeva u svom istraživanju (2013) navodi kako „učenike [sedmog razreda] karakteriše siromašan rečnik kojim se opisuju mentalistički pojmovi i strategije učenja“ (str. 197). Ono što učenike trećeg razreda stavlja u posebno osetljivu situaciju jeste to što je u njihovom slučaju nepoznavanje rečnika za opisivanje misaonih procesa praćeno dodatnim problemom slabije sposobnosti čitanja i pisanja, što ih dovodi u nezavidan položaj pri poređenju sa starijim đacima. Već na sledećoj godini školovanja učenici imaju više iskustva sa raznim vrstama tekstova, brže čitaju i poseduju bogatiji vokabular, što može da predstavlja odlučujući faktor razlike između ove dve uzrasne grupe.

Najzad, poslednja od pet hipoteza koje su predstavljale okvir našeg ispitivanja ne bavi se direktno uticajem didaktičkog materijala na razvoj autonomije, već posredno, preko efekta koji nastavnička uverenja i stavovi prema samoevaluaciji i učeničkoj autonomiji imaju na razvoj samoregulisano učenja. Iako smo kao polaznu tačku istraživanja stavili formu samih zadataka, čime bismo potvrdili uticaj koji udžbenik kao komponenta učenja ima na razvoj autonomije kroz samoregulaciju, rezultati do kojih smo došli na nivou škole naveli su nas da se brižljivije pozabavimo pitanjem značaja nastavnika u ovom procesu. Razlog za našu pretpostavku da će stavovi nastavnika predstavljati značajnu komponentu razvoja samoregulacije leži u navodima Rosa (2006), Falčikove (2006) i Litla (2009) kako rešenje za većinu problema efikasne obuke samoevaluaciji u svrhu razvoja učeničke autonomije leži upravo u nastavnicima kao nosiocima obuke. Na ovaj stav nadovezuje se i ranije spomenuta ideja kako nastavnikov odnos prema materijalu za učenje određuje i nivo interakcije učenika sa datim materijalom. Mi na ovo dodajemo i tvrdnju da će se nastavnikova uverenja o samoevaluaciji i autonomiji učenika odraziti na njihov pristup materijalu kao i na spremnost učenika da se upuste u aktivnosti formativne evaluacije. Ovu hipotezu testirali smo u odnosu na teoriju

planiranog ponašanja Icaaka Ajzena koja tvrdi da ponašanju prethodi bihevioralna namera koja, opet, zavisi od uticaja stavova ispitanika, subjektivne norme i percipirane kontrole koju ispitanici imaju nad datim ponašanjem. Kvalitativna analiza nastavnčkih komentara u anketi o samoevaluaciji i autonomiji učenika, dnevniku koji su vodili tokom istraživanja, i intervjuu sprovedenom po njegovom završetku potvrdila je nalaze Debre Bulok (Bullock 2010) o postojanju generalno pozitivnog bihevioralnog stava prema konceptu samoevaluacije koji, međutim, odudara od stvarne prakse zbog interferencije normativnih i kontrolnih uverenja. Naime, iako se svi nastavnici koji su učestvovali u istraživanju pozitivno izražavaju o samoevaluaciji u teorijskom smislu, u praksi ni jedan od njih ne veruje da su njegovi učenici sposobni za realnu samoprocenu znanja. Kao osnovni problem navode se normativna uverenja vezana za slabu motivaciju učenika usled dominantne orijentacije na postignuće, kao i faktori spoljašnje kontrole vezani za nedostatak vremena, opširnost materijala i nepostojanje zadovoljavajuće institucionalne podrške.

Kako su analize samoregulacije pokazale postojanje razlika između učenika u odnosu na školu koju pohađaju, analizirali smo uverenja i stavove nastavnika u odnosu na ovu kategoriju i došli do veoma indikativnog zaključka o postojanju razlike ne na očekivanom horizontalnom nivou (OŠ Miroslav Antić / OŠ Vasa Živković), već na vertikalnom, uzrasnom nivou (III i IV / VI, VII, VIII razred). Drugim rečima, nastavnici zaposleni u drugom ciklusu osnovnog školovanja imaju daleko negativniji stav prema samoevaluaciji u kontekstu svoje učionice od njihovih kolega koji rade sa mlađim učenicima. Ovaj nepovoljan stav objašnjavaju izuzetno slabom zainteresovanošću đaka da uzmu učešća u aktivnostima samoprocene, navodeći kako učenici nisu u stanju da vide svrhu formativne evaluacije, naročito ukoliko nema direktnog uticaja na ocenu. Kod odeljenja starijeg uzrasta spominje se i percipirani problem sa vremenom koji izrada ovih aktivnosti „oduzima“ od časa, a koje je preko potrebno za ono što i nastavnici i učenici doživljavaju kao bitnije stvari: obradu novog gradiva i pripremu za testiranje. Kod nastavnika trećeg i četvrtog razreda pak situacija je nešto drugačija. Primetan je osetno pozitivniji stav prema samoevaluaciji u praksi – verovatno pod uticajem veće motivacije malih polaznika za izvođenje ovih aktivnosti – što se delimično pripisuje novom formatu zadataka, i to posebno njihovoj kooperativnoj komponenti, a delom i osobinama mlađih učenika koji učenju pristupaju sa više elana, neopterećeni ocenama i bez pritiska maturalnih ispita, sa željom da impresioniraju nastavnika. Na ovaj način normativna i

kontrolna uverenja nastavnika posredno utiču na praksu u učionici, što dalje doprinosi formiranju ili utvrđivanju normativnog stava učenika i hrani njihovo pozitivno ili negativno bihevioralno uverenje o značaju aktivnosti koje pred njih postavljamo. Moguće je, dakle, da otvorenost i motivisanost mlađih polaznika određuje pozitivan stav predmetnih nastavnika i rezultuje boljom interakcijom učenika sa materijalom i intenzivnijim razvojem intrinzičke vrednosti i upotrebe kognitivnih strategija, a nižim stepenom anksioznosti povezanom sa sumativnim ocenjivanjem.

Na osnovu navedenih rezultata, možemo da zaključimo da oni u najvećoj meri ne potvrđuju osnovne hipoteze istraživanja. Dobijeni nalazi sugerišu kako izlaganje gradiranim i kooperativnim zadacima za samoevaluaciju ne rezultuje većom validnošću samoprocena ili značajnom razlikom u postignuću kod eksperimentalne u odnosu na kontrolnu grupu na celokupnoj populaciji uzorka, ali da su razlike primetne u okviru poduzorka mlađih osnovaca – tačnije učenika trećeg i četvrtog razreda. Ovim je ujedno i potvrđena hipoteza da su učenici na ovom uzrastu podjednako sposobni za razvoj sposobnosti samoevaluacije i samoregulisanog učenja kao i njihove starije kolege – barem u slučaju učenika četvrtog razreda. Takođe, varijabla uzrasta ima neočekivane posledice na faktor uticaja stavova nastavnika na efektivnost samoevaluacije, koji je pozitivniji u odeljenjima nižih razreda. Kada je u pitanju sposobnost samoregulisanog učenja, iako beležimo viši stepen samoregulacije i pozitivnog uticaja samoregulativnih komponenti na akademski uspeh kod eksperimentalne grupe na nivou celokupne populacije ispitanika, nedostupnost podataka o stepenu samoregulacije pre početka istraživanja ne dozvoljava nam da tvrdimo da je rad sa novim formatom zadataka direktan uzrok dobijenim rezultatima. Ono što je indikativno je činjenica je da je i u ovom slučaju utvrđen veći uticaj motivacionih uverenja na postignuće kod mlađih ispitanika koji su radili sa modifikovanim materijalom u odnosu na njihove starije kolege. Iako usled nedostatka empirijskih dokaza ne možemo sa sigurnošću tvrditi da je navedeno stanje posledica istraživačkog postupka, ono se podudara sa nalazima analize postignuća, kao i rezultatima kvalitativne analize stavova nastavnika, te ide u prilog ideji o značaju rane obuke u samoevaluaciji.

U ovom trenutku moramo se osvrnuti na neka od ograničenja naše studije. Kada je u pitanju metodološka postavka istraživanja, ono je inicijalno zamišljeno kao longitudinalni eksperiment u periodu od jedne školske godine. Kako bismo zadržali ekološku

validnost studije, učestalost upotrebe modifikovanog materijala zavisila je od brzine kojom su učenici prelazili gradivo iz udžbenika i vremena koje su nastavnici mogli da izdvoje za samoevaluaciju. U tom smislu, u toku posmatranog vremenskog perioda ispitanici su odradili samo četiri sesije gradirane formativne evaluacije, sa maksimalnim trajanjem od 45 minuta. Postoji verovatnoća da navedena količina izloženosti novoj formi didaktičkog materijala nije dovoljna za uspešan razvoj kompleksne sposobnosti samoregulacije, što se moglo odraziti i na rezultate eksperimenta. Iako eksperimentalna grupa pokazuje bolje rezultate pri analizi samoregulacije, postavlja se pitanje da li bi razlika bila značajnija nakon dužeg izlaganja modifikovanim GKZS, kao i da li bi se posle dužeg perioda obuke ova razlika odrazila i na rezultate samoevaluacije i akademskog postignuća.

Još jedno od metodoloških ograničenja odnosi se korišćene merne instrumente koji su se u većem delu istraživanja zasnivali na upitnicima samoprocene (skale samoevaluacije i *MSLQ*), što otežava nezavisnu verifikaciju rezultata. Nažalost, kako naša studija posmatra upravo problem sposobnosti za samoevaluaciju i samoregulisano učenje, jedini merni instrumenti koje imamo na raspolaganju su oni koji koriste samoprocene ispitanika. Kako bismo obezbedili što veću validnost dobijenih rezultata, trudili smo se da potvrdimo rezultate samoevaluacije upotrebljavajući dve različite skale – numeričku i opisnu, kao i da nivo samoregulativne sposobnosti merimo proverenim instrumentom sa potvrđeno dobrim psihometrijskim karakteristikama. Dodatni problem leži u činjenici da neki od autora (Boud & Falchikov 1989) dovode u pitanje uzimanje nastavnikove procene uspeha kao nezavisne varijable, navodeći dokaze o nepouzdanosti ovog vida merenja. Iz tog razloga, posmatrali smo akademsko postignuće kroz tri različita vida mere: aritmetičke sredine svih ocena iz tekuće školske godine, skora na inicijalnom i završnom testu i skora na eksternom testu. Iako se prosečna ocena i rezultati na ulaznom i izlaznom testiranju baziraju na proceni nastavnika, eksterni test je sastavio autor istraživanja u odnosu na gradivo predviđeno planom i programom i ocenio ih je nezavisni ekspert. Ipak, ni uvođenje eksternog vida testiranja ne rešava u potpunosti pitanje validnosti dobijenih rezultata, pre svega zbog toga što dati instrument ne meri sve jezičke veštine, već samo nivo gramatičkog i leksičkog znanja. Ovakav profil proističe delimično iz analize koja pokazuje kako najveći broj testiranja kojima su učenici izloženi tokom

školske godine ima za bazu upravo ove dve komponente jezičkog sistema<sup>72</sup>, a delimično i iz toga što je sastavljanje pouzdanog i validnog komunikativnog testa sa fokusom na svih pet jezičkih veština posao koji obimom i zahtevnošću prevazilazi mogućnosti pojedinca, naročito pod pritiskom vremenskog ograničenja. Kao jedno od mogućih rešenja koje se nudilo u ovoj situaciji mogli smo preuzeti neki vid standardizovanog testiranja, nalik onima koje nudi Univerzitet u Kembridžu (Cambridge ESOL); međutim, uvođenje ovakvog formata testa predstavljalo bi dodatno opterećenje na ionako ograničeno vreme koje su nastavnici bili voljni da odvoje za učešće u istraživanju, naročito što zbog svoje specifične forme ovaj vid procene znanja zahteva posebnu obuku učenika u tehnikama izrade testa. Takođe, zbog velikog broja ispitanika ne bismo imali na raspolaganju dovoljno vremena za usmeno ispitivanje što bi dalje poremetilo validnost upotrebljenog testa.

Osim navedenih metodoloških ograničenja, u toku istraživanja suočili smo se i sa nedostatkom dostupnih podataka o nivou samoregulacije kod učenika trećeg razreda, koji zbog svoje specifične situacije nisu popunjavali *Upitnik o strategijama motivacije i učenja (MSLQ)*, što je donekle ograničilo opseg istraživanja i predstavilo prepreku u jasnoj interpretaciji dobijenih rezultata. Iz tog razloga, bilo bi poželjno posvetiti neko buduće istraživanje daljem ispitivanju samoregulacije kod ove uzrasne grupacije, ali uz upotrebu prilagođenog mernog instrumenta, koji bi pokazao zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike kako bi nalazi bili uporedivi sa rezultatima *MSLQ*-a. Takođe, usled tehničkih nemogućnosti, učesnici su popunjavali *MSLQ* samo nakon sprovedenog istraživačkog postupka, čime su neki od zaključaka o stepenu samoregulacije ostali na nivou spekulacije. Ovakve situacije nisu retkost u slučaju akcionih istraživanja mimo zvaničnog pokroviteljstva obrazovnih institucija i sugerišu na potrebu za intenzivnijim institucionalnim angažmanom u ispitivanju samoregulacije i autonomije na ovom nivou školovanja, čime bi se obezbedila saradnja svih zainteresovanih strana bez potrebe za „žrtvovanjem“ časova planiranih za obradu gradiva popunjavanju istraživačkog materijala. Osim što remeti plan i program nastave, ovaj vid sakupljanja podataka često nailazi i na negodovanje roditelja koji nisu upoznati sa svrhom istraživanja, niti su direktno uključeni u njegovu izradu, što može dodatno uticati na stavove učenika prema učešću u jednom ovakvom projektu ili čak rezultirati pritiskom na nastavnike ili školsku

---

<sup>72</sup> Rea-Dickson & Rickson 1999 u Cameron 2001: 217.

administraciju. Kako roditelji predstavljaju značajan faktor socijalnog uticaja na učenike, neophodno bi bilo uključiti ih u dijalog o značaju autonomije kako bismo obezbedili njihovu podršku i saradnju u radu na njenom razvoju.

I, najzad, moramo se još jednom osvrnuti na teorijski problem koji smo spomenuli u uvodu, a to je pitanje „merljivosti“ učeničke autonomije, koje se u ovom slučaju ogleda u inferencijalnom zaključivanju o uspehu razvoja autonomije kod naših ispitanika. Iako ne postoji validan merni instrument koji bi broјčano izrazio nivo razvoja autonomije u učenju, mi smo naše istraživanje zasnovali na teoriji o tri osnovna principa merenja Lej Ti Kam Guen (Nguyen 2012): jasnoj definiciji koncepta autonomije i njenih osnovnih činilaca (u ovom slučaju samoregulisanoг učenja i samoevaluacije kao njegove bazične komponente); upotrebi kombinovanih metoda analize i korišćenju validnih mernih instrumenata. Na ovaj način ne možemo direktno ispitati jeste li ili nije kod dela posmatrane populacije došlo do povećanog nivoa autonomije, ali možemo videti da li postoje indicije da je kod učenika koji su radili sa modifikovanim didaktičkim materijalom zabeležen značajniji razvoj sposobnosti samoevaluacije i samoregulacije, koje predstavljaju osnovne pokazatelje razvoja autonomije u učenju. Da citiramo Dejvida Diksona:

„’sve mere mentalnih sposobnosti su nužno *indirektne, nepotpune, neprecizne, subjektivne i relativne*’ (Bachman 1990: 32), ali to ne znači da i pored toga ne bi trebalo da pokušavamo [da ih izmerimo], dok su neki aspekti autonomije dostupni „merenju“. Oni možda ne predstavljaju meru autonomije, ali su pokazatelji potencijalnog postignuća u oblasti autonomije.“ (Dixon 2006: 14).

Iako, u tom smislu, ovaj rad na praktičnom nivou ne potvrđuje hipotezu o uticaju modifikovanih zadataka za samoevaluaciju na razvoj učeničke autonomije, ostaje činjenica da ranija istraživanja podržavaju argument o postupnoj obuci samoevaluaciji kroz uzajamnu i vršnjačku evaluaciju, kao i sociokonstruktivističku postavku o ko-konstrukciji znanja u saradnji sa vršnjacima. Naši nalazi sugerišu da je komponente gradiranosti i kooperativnosti moguće ugraditi u zadatke za samoevaluaciju u okviru didaktičkog sklopa udžbenika engleskog kao stranog jezika na nivou osnovne škole. Iako rezultati ne potvrđuju direktno pozitivan uticaj GKZS na razvoj sposobnosti samoevaluacije i samoregulacije, oni ukazuju na potrebu za longitudinalnijim pilotiranjem

navedenih zadataka uz širu institucionalnu podršku, čime bi se obezbedili optimalni uslovi istraživanja, kao i vreme neophodno da bi se rad na samorefleksiji i razvoju strategija učenja eventualno odrazio na akademsko postignuće. Pozitivni nalazi u okviru podgrupe mladih učenika indiciraju da je preporučljivo započeti obuku učenika samoevaluaciji u prvom ciklusu školovanja, i to već od trećeg razreda osnovne škole, zbog njihove veće otvorenosti prema novijim idejama, slabijom orijentacijom na sumativni u odnosu na formativni tip evaluiranja (sindrom „Šta ja imam od toga?“), kao i većom motivacijom za učestvovanje u kooperativnim aktivnostima. Neophodna su dodatna istraživanja kako bi se utvrdila efektivnost uvođenja gradiranih aktivnosti samoevaluacije na nižim nivoima – u prvom i drugom razredu – iako ispitivanje juniorske verzije Evropskog jezičkog portfolia potvrđuje sposobnost opisne samoevaluacije već na nivou drugog razreda osnovne škole (Vrhovac & Mihaljević Djigunović 2010). Zbog razvojnih karakteristika ove populacije, preporučljivo bi bilo da reflektivni delovi aktivnosti samoevaluacije u prvom ciklusu školovanja budu napisani na maternjem jeziku, a do četvrtog razreda i ćirilčnim pismom.

Još jedna od implikacija dobijenih rezultata jeste neophodnost obuke učenika jeziku za opisivanje reflektivnih procesa, te se pridružujemo tvrdnji Slobodanke Antić da bi „[p]odučavanje svih naučnih disciplina [...] trebalo da obuhvati učenje i razvijanje jezika mišljenja i jezika učenja“ (Antić 2013: 197). Nerealno je očekivati od ovako mladih polaznika da pokušaju da osveste načine na koje usvajaju jezik, te da ocene efikasnost upotrebljenih strategija ukoliko ne barataju osnovnim vokabularom kojim bi identifikovali uočene misaone procese, makar na nivou prepoznavanja.

Najzad, iako se naše istraživanje bavilo primarno razvojem didaktičkog materijala u cilju postizanja autonomije, rezultati do kojih smo došli proučavanjem stavova nastavnika pokazali su da je predavač značajna varijabla u ovom procesu, te da će se tek pozitivnom spregom nastavnika i udžbenika postići željeni rezultati. U tom smislu, naši nalazi podržavaju tvrdnje o potrebi za eksplicitnom obukom predavača koja bi uključivala podizanje svesti o učeničkoj autonomiji i samoevaluaciji, ali i praktičan trening u organizaciji aktivnosti učeničke samoprocene na svim nivoima gradiranosti. Jer, iako je se pokazalo da je priručnik za nastavnike često osnovno sredstvo informisanja nastavnog osoblja o sprovođenju aktivnosti samoevaluacije, moramo zapamtiti da ove priručnike ne koriste svi predavači redovno, dok im neki i nemaju pristup (Sinclair 1996: 155). Osim

toga, postavlja se pitanje u kojoj meri se autor materijala može osloniti na to da će nastavnik biti voljan ili sposoban da primeni zadatke iz udžbenika (ibid.). Videli smo već da deo nastavnika izbegava da radi zadatke za samoevaluaciju, ili im pak ne posvećuje dovoljno vremena. Jedno od objašnjenja za ovakvu situaciju može biti da su nastavnici procenili kako su zadaci u postojećoj formi neefikasni, te da ne obučavaju adekvatno učenike da analiziraju svoj proces učenja; međutim, daleko je verovatnije da su usled nedostatka vremena nastavnici doneli svesnu odluku da podrede ove aktivnosti obradi novog gradiva, obnavljanju pređene materije i pripremama za zvanične provere znanja. Ova odluka dodatno je određena stavovima učenika koji nisu uvek entuzijastični. Iako smo kroz ispitivanje nastavničkih uverenja posredno došli i do uvida u odnos učenika prema formativnoj evaluaciji, radi boljeg razumevanja stavova ove izuzetno značajne interesne grupe bilo bi poželjno da se neka od budućih istraživanja posvete upravo ovom pitanju, sa posebnim osvrtom na razlike u uverenjima mlađe i starije grupe ispitanika, čime bismo dobili bitne informacije o prednostima i manama dizajniranih zadataka, kao i interakciji učenika sa materijalom.



## 8. ZAKLJUČAK

Za razliku od ranih istraživanja autonomije koja su se pretežno bavila samostalnim obrazovanjem odraslih nakon izlaska iz školskih institucija, pod uticajem sociokonstruktivističke paradigme novija istraživanja okreću se ka razvoju autonomije u okviru obrazovnog sistema, a uz pomoć i podršku vršnjaka i nastavnog osoblja. I, mada pojam autonomije još uvek nije jasno određen jedinstvenom definicijom, opšte je prihvaćena pretpostavka da bez nje ideja doživotnog učenja pojedinca ne bi bila moguća, jer samo su autonomni učenici u stanju da samostalno regulišu proces usvajanja znanja praćenjem sopstvenog napretka i procenom nivoa postignutog uspeha. U okviru zvaničnog školskog sistema praćenje i regulacija nastavnog procesa tradicionalno predstavljaju domen predavača, te je neophodno raditi na razvoju ovih sposobnosti kod učenika, kako bi im bile dostupne po završetku školovanja.

U tu svrhu, mi smo se u ovom radu bavili razvojem učeničke autonomije kroz eksplicitnu obuku koja ima za cilj povećanu sposobnost samoevaluacije kao bazične komponente samoregulisano učenja. Specifičnost našeg pristupa ogledala se u načinu obuke – kroz gradirane i kooperativne zadatke – kao i medijumu kroz koji se vršila, tačnije – školskom udžbeniku. Drugim rečima, pokušali smo da ujedini preporuke stručnjaka o postepenoj obuci samoevaluaciji kroz prelazne faze uzajamne i vršnjačke evaluacije sa sociokonstruktivističkim idejama u okviru didaktičkog aparata udžbenika za engleski kao strani jezik i time obezbedimo optimalne uslove za razvoj sposobnosti samoprocene kod učenika osnovnoškolskog uzrasta. Naša polazna pretpostavka bila je da će navedeni tip zadataka (takozvani GKZS) podstaći razvoj samoevaluacije kod učenika, što će voditi razvoju samoregulativne sposobnosti – dve osnovne komponente koje smo prihvatili kao presudne za razvoj učeničke autonomije.

Samoevaluacija viđena na način na koji smo se njome bavili u okviru ovoga rada ima dvostruku ulogu: sa jedne strane, ona predstavlja posebnu strategiju učenja koja se fokusira na pređeno gradivo i ima za cilj procenu trenutnog stanja i podizanje svesti o naučenom, dok sa druge strane čini jednu od komponenti samoregulacije i svrha joj je ono što Rauntri naziva *pripremom za život* u kojoj školovanje „pruža učeniku mogućnost da razvije kriterijume za samovrednovanje i ohrabruje ga da donosi odluke na osnovu tih procena“ (Rowntree 1977: 31). Jedna od premisa naše studije bila je da su ova dva vida

samoevaluacije neraskidivo povezana jer se samorefleksija koja omogućava samoregulirano učenje prvenstveno razvija kroz sistematizovanu formativnu praksu.

Dobijeni rezultati, međutim, ne potvrđuju hipotezu da redovna gradirana praksa u aktivnostima samoevaluacije dovodi do povećanja nivoa samoregulacije, kao ni sposobnosti samoevaluacije u posmatranom vremenskom periodu. Takođe, eksperimentalni tretman nije imao vidnog uticaja na akademsko postignuće kod posmatrane populacije. Iako su naši nalazi u ovom smislu negativni, oni nisu obeshrabrujući iz nekoliko razloga. Pre svega, oni predstavljaju rezultat samo jednog ciklusa rada sa prilagođenim materijalom koji je bio ograničen na 4 sesije raspoređene tokom jedne školske godine. Postoji mogućnost da ovo nije dovoljno za razvoj kompleksnih sposobnosti koje smo posmatrali u ovom radu. Razvoj autonomne svesti kod učenika nije linearan proces, već se razvija u kontinuiranom ciklusu ili pak nizu višestrukih cikličnih obrazaca (Boekaerts & Niemivirta 2000) u kojima se postavljeni ciljevi i strategije odabrane u skladu sa njima revidiraju i adaptiraju pod uticajem monitoringa, što u idealnoj situaciji utiče na kvalitet monitoringa koji zatim potkrepljuje realističniji izbor ciljeva i strategija i tako u krug. Ovo je zahtevan i dugotrajan proces, te bi u tom smislu rezultati bili validniji ukoliko bismo raspolagali podacima za duži vremenski period, u idealnoj situaciji za čitav ciklus osnovnog školovanja.

Još neke od indicija koje govore u prilog tome da ne treba odustajati od gradirane kooperativne obuke samoevaluaciji kroz medijum udžbenika su činjenica da smo zabeležili značajne razlike u sposobnosti samoregulacije u korist eksperimentalne grupe na kraju istraživanja – iako zbog nedostupnosti podataka ne možemo tvrditi da one nisu postojale pre uvođenja eksperimentalnog postupka – kao i veoma pozitivni rezultati u grupi mlađih osnovaca kod koje su pripadnici eksperimentalne grupe pokazali značajno veći nivo postignuća u dve od tri merene kategorije, veći uticaj motivacionih komponenti samoregulisanog učenja na postignuće i (na kvalitativnoj skali) pozitivniji uticaj na normativna uverenja predmetnih nastavnika u poređenju sa svojim starijim kolegama. Rezultati dobijeni na mlađoj populaciji (III i IV razred) sugerišu nam da je sa ovom vrstom obuke bolje početi u prvom ciklusu školovanja, pre nego što se tradicionalni evaluativni obrasci „okamene“ i sumativna evaluacija zauzme mesto jedinog relevantnog repera znanja u očima učenika.

Nalazi do kojih smo došli ispitujući stavove nastavnika otkrivaju, međutim, još jednu dimenziju podrške učeničkoj autonomiji koja zadire daleko dublje od „površinskih“ rešenja u vidu modelovanja didaktičkih zadataka. Nepoverenje u sposobnost učenika za samostalnu evaluaciju, raskorak između proklamovanih uverenja o značaju samoevaluacije i realne nastavne prakse, kao i činjenica da većina ispitanih nastavnika kao primarni vid obuke u sprovođenju ovih aktivnosti koristi uputstva iz Priručnika za nastavnike odabranog udžbenika jasni su pokazatelji postojanja problema pri implementaciji navedenih aktivnosti koji se ne mogu rešiti samo unapređenjem nastavnog materijala. Negativni stavovi nastavnika u kombinaciji sa eksternim faktorima kao što su nedostatak obuke, vremena i materijala kako bi se aktivnosti samoevaluacije sprovodile na način koji bi vodio razvoju autonomne svesti predstavljaju pitanja čijem rešavanju treba pristupiti sistematično, ali i sistemski.

*Potrebno je celo selo da bi se podiglo dete* kaže afrička poslovice. U kontekstu obrazovnog sistema, nije dovoljan samo trud jednog entuzijastičnog predavača, već koordinisana akcija na čitavom institucionalnom nivou. Drugim rečima, potrebno je da osim nastavnika, školska administracija i ministarstvo prosvete kroz plan i program, državni kurikulum i produkciju nastavnih sredstava podrže ovu inicijativu i obezbede prostor i materijal za razvoj učeničke autonomije u okviru nastavnog sistema. Kada je samoevaluacija u pitanju, jedan od osnovnih problema sa kojima se suočavamo u praksi jeste taj što kao nevidljiva veština ona nema direktnog uticaja na zvanično ocenjivanje, što utiče na percipiranu vrednost koju joj pripisuju zainteresovane strane u procesu učenja. Zadatak koji imaju obrazovne institucije jeste da je načine vidljivijom, i to kroz razvoj prikladnog didaktičkog materijala, obezbeđivanje prostora za ovaj vid formativne evaluacije u zvaničnom planu i programu, podizanje svesti nastavnika kroz redovan trening, kao i saradnju sa roditeljima. Na ovaj način nastavnicima bi se pružila teorijska i praktična potpora za organizaciju aktivnosti samoevaluacije, dok bi se kroz konstruktivan dijalog sa roditeljima posredno uticalo i na stav učenika. Tek je ovako moguće stvoriti sistem u kome učenici nisu samo pasivni učesnici procesa učenja, već mogu svesno da utiču na njega.

## LITERATURA

1. Ajzen, I. (1991). The theory of Planned Behavior. *Organisational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211
2. Alibabić, Š. (2011). Osposobljavanje za samoobrazovanje – metodički odgovor na andragoški izazov. *Inovacije u nastavi*, 24 (1), 5–16
3. Anderson, N. J. (2008). Metacognition and good language learners. In Carol Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (99–109). Cambridge: Cambridge University Press
4. Andrade, H. (2010). Students as the Definitive Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self-Regulation of Learning. In H. Andrade & G. Cizek (eds.), *Handbook of formative assessment* (90–105). New York: Routledge
5. Andrade, H. & Valtcheva, A. (2008). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory into Practice*, 48 (1), 12–19
6. Antić, S. (2010). *Kooperativno učenje – modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu
7. Antić, S. (2013). *Udžbenik kao instrument za konstrukciju i ko-konstrukciju školskog znanja* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Beograd
8. Artino, A. R. Jr. (2005). Review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *ERIC* [Internet izdanje]. Preuzeto 4. 7. 2016. sa <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499083.pdf>>
9. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
10. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman
11. Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston
12. Battistelli, P.; Cadamuro, A.; Farneti, A. & Versari, A. (2009). Do University Students Know How They Perform? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1), 180–198
13. Benigno, V. & de Jong, V. (2016). A CEFR-based inventory of YL descriptors: Principles and Challenges. In Marianne Nikolov (ed.) *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives* (43–65). New York: Springer
14. Benson, P. (2011a). What's new in autonomy? *The Language Teacher*, 35 (4), 15–18

15. Benson, P. (2011b). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Longman
16. Black, P. & William, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), 7–74
17. Black, P. & William, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139–148
18. Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457
19. Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). Self-Regulated Learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (417–450). San Diego, CA: Academic Press
20. Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or Chapter Heading? *Learning and Individual Differences*, 8 (4), 391–402
21. Boud, D. (1988). *Developing Student Autonomy in Learning*. New York: Nichols Publishing
22. Boud, D. (1995a). *Enhancing Learning through Self-Assessment*. New York: Routledge Falmer
23. Boud, D. (1995b). Assessment and Learning: Contradictory or Complementary? In Peter Knight (ed.), *Assessment for Learning in Higher Education*, (35–48). London: Kogan Page
24. Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), 151–167.
25. Boud, D.; Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (40), 399–413
26. Brannen, J. (2005). Mixed methods research: A discussion paper. *NCRM methods review papers*, NCRM/005, 1–30
27. Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching, Fifth Edition*. White Plains NY: Pearson Education Inc.
28. Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

29. Bruntland, G. H. (1987). *Our Common Future*. United Nations: Oxford University Press
30. Bullock, D. (2010). Learner Self-assessment: An Investigation into Teachers' Beliefs. *ELT Journal Advance Access*, 1–12
31. Butler, R. (1989). Mastery versus Ability Appraisal: A Developmental Study of Children's Observations of Peers' work. *Child Development*, 60 (6), 1350–1361
32. Butler, Y. G.; Lee, J. (2006). On-Task Versus Off-Task Self-Assessment Among Korean Elementary School Students Studying English. *The Modern language Journal*, 90, IV, 506–518
33. Butler, Y. G.; Lee, J. (2010). The Effects of Self-Assessment Among Young Learners of English. *Language Testing*, 27 (1), 5–31
34. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press
35. Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Commission Staff Working Paper (SEC (2000)1832). Brussels: Commission of the European Communities
36. Commission of the European Communities (2001). *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Communication from the Commission (COM (2001) 678). Brussels: Commission of the European Communities
37. Cooker, L. (2015). Learner autonomy. In Carol J. Everhard and Linda Murphy (eds.), *Assessment and Autonomy in Language Learning* (89–113). New York: Palgrave Macmillan
38. Coperías Aguilar, M. J. (2008). Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. In Eva Alcón Soler and Maria Pilar Safont Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, (59–78). New York: Springer
39. Council of Europe (1992). Transparency and coherence in language learning in Europe: Objectives, evaluation, certification. Report on the Rüsclikon Symposium. Strasbourg: Council of Europe
40. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe

41. Crawford, J. (2008). The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance. In Jack C. Richards and Willy A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, (80–92). Cambridge: Cambridge University Press
42. Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann
43. Čolović, P.; Smederevac, S. & Mitrović, D. (2009). Osobine ličnosti, starost i pol kao prediktori sklonosti ka hendikepiranju. *Psihologija*, 42 (4), 549–566
44. Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Dublin: Authentik
45. Dann, R. (2002). *Promoting Assessment as Learning: Improving the Learning Process*. New York: Routledge
46. Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42 (1), 49–62
47. DeKeyser, R. (2003). Implicit and Explicit Learning. In Catherine Doughty and Michael H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (313–348), Malden MA: Blackwell
48. Delors, J. et al. (1996). *Learning: the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO
49. Dignath, C.; Buettner, G. & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129
50. Dixon, D. (2006). Measuring Learner Autonomy: A Response to Jo Mynard. *Independence*, 38, 13–14
51. Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
52. Dunning, D.; Heath, C. & Sulls, J. M. (2004). Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. *Psychological Science in the Public Interest*, 5 (3), 69–106

53. Đorović, D. (2008). Autonomija u učenju stranih jezika u našim uslovima – jedno iskustvo. *Primenjena lingvistika*, 9, 322–333
54. Edge, J. & Wharton, S. (1998). *Autonomy and Development: Living in the Materials World*. In Brian Tomlinson (ed.), *Materials Development in Language Teaching*, (295–310). Cambridge: Cambridge University Press
55. Eme, E.; Puustinen, M.; Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology in Education*, 21 (1), 91–115
56. European Commission (1995). *Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. White Paper on Education and Training (COM (95)590). Brussels: European Commission
57. European Commission (2007). *Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities
58. Falchikov, N. (2006). *Improving Assessment through Student Involvement: Practical Solutions for Higher and Further Education Teaching and Learning*. London: Taylor and Francis Ltd.
59. Falchikov, N. & Boud. D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: a Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395–430
60. Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher marks. *Review of Educational Research*, 70 (3), 287–322
61. Faure, E. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO, International Commission on the Development of Education
62. Fishbach, A. & Ferguson, M. J. (2007). The Goal Construct in Social Psychology. In Arie W. Kruglanski and E. Tory Higgins (eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (490–515) New York: The Guilford Press
63. Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick, L. (ed.) *The Nature of Intelligence* (231–236). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
64. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. *American Psychologist*, 34, 906–911



65. 66. Garton, S. & Graves, K. (2014). Materials in ELT: Current Issues. In Sue Garton and Kathleen Graves (eds.), *International Perspectives on Materials in ELT* (1–15). Houndmills: Palgrave MacMillan
66. 67. Gligorić, S. (2014). Fostering Student Autonomy through the European Language Portfolio: Looking Beyond the Limitations. In Zoran Paunović (ur.): *English Language and Literature Studies: Embracing Edges, ELLSEE Conference Proceedings*. (233–246). Beograd: Filološki fakultet
67. Griffin, T. D.; Wiley, J. & Salas, C. R. (2013). Supporting Effective Self-Regulated Learning: The Critical Role of Monitoring. In R. Azavedo and V. Alevin (eds.), *International Handbook of Metacognition and Language Technologies; Springer International Handbooks of Education* (19–34). New York: Springer Science+Business Media
68. Grubor, J. (2012). *Stavovi prema učenju engleskog kao stranog jezika i njihov uticaj na postignuće* (neobjavljena doktorska disertacija). Filološki fakultet, Beograd
69. Hacker, D. J.; Dunlosky, J. & Graesser, A. C. (2009). A Growing Sense of „Agency“. In D. J. Hacker; J. Dunlosky & A. C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education* (1–4). New York: Routledge
70. Hamp-Lyons, L. (2007) The Impact of testing practices on teaching: Ideologies and alternatives. In J. Cummins and C. Davidson (eds.). *The International Handbook of English Language Teaching*, Vol. 1 (487–504). Norwell, MA: Springer
71. Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E.; Pintrich, P. R.; Elliot, A. E. & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 638–645
72. Harris, L. R. & Brown, G. T. L. (2013). Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self-assessment to improve student learning: case studies into teachers' implementation. *Teaching and Teacher Education*, 36, 101–111
73. Harris, M. (1997). Self-Assessment of Language Learning in Formal Settings. *ELT Journal*, 51 (1), 12–20
74. Hasselgreen, A. (2005). Assessing the Language of Young Learners. *Language Testing*, 22, 337–354
75. Heyworth, F. (2004). Why the CEF is important? In Keith Morrow (ed.), *Insights from the Common European Framework* (12–21). Oxford: Oxford University Press

76. Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon
77. Holton, D. & Thomas, G. (2001). Mathematical Interactions and Their Influence on Learning. In D. J. Clarke (ed.), *Perspectives on practice and meaning in mathematics and science classrooms*, (75–104). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
78. Iannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press
79. Ilić, I. (2009). Meta-analiza. *Acta Medica Medianae*, 48 (2), 28–31
80. Ivić, I; Pešikan, A. & Antić, S. (2012). *Vodič za dobar udžbenik – opšti standardi kvaliteta udžbenika*, Beograd: Klett
81. Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14–26
82. Johnstone, R. (2002). *Addressing 'The Age Factor': Some Implications for Languages Policy*. Strasbourg: Council of Europe
83. Keddl, J. S. (2004). The CEF and the secondary school syllabus. In Keith Morrow (ed.) *Insights from the Common European Framework* (43–54). Oxford: Oxford University Press
84. Khezrlou, S. (2012). The Relationship between Cognitive and Metacognitive Strategies, Age and Level of Education. *The Reading Matrix*, 12 (1), 50–61
85. Klenowski, V. (1995). Student Self-evaluation Processes in Student-Centered Teaching and Learning Contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2 (2), 145–163
86. Kohonen, V. (1992). Foreign Language Learning as Learner Education: Facilitating Self-Direction in Language Learning, *Transparency and coherence in language learning in Europe – Objectives, evaluation, certification. Report on the Rüşchlikon Symposium*. Strasbourg: Council of Europe, 71–87
87. Kohonen, V. & Westhoff, G. (2001). *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP)*. Strasbourg: Council of Europe
88. Kolić-Vehovec, S. & Bajšanski, I. (2006). Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in Elementary-School Students. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 439–451

89. Krashen, S. D. (1982). Accounting for child-adult differences in second language rate and attainment. In Stephen D. Krashen, Robin C. Scarcella and Michael H. Long (eds.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition* (202–226), Rowley MA: Newbury House
90. Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
91. Larkin, S. (2010). *Metacognition in Young Children*. New York: Routledge
92. Leneberg, E. H. (1997). Razvojne karakteristike ljudskog mozga i njihova uloga u usvajanju jezika. U Nada Ignjatović-Savić (prir.) *Razvoj govora kod deteta: izabrani radovi* (28–39), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
93. Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley
94. Lenz, P. (2004). The European Language Portfolio. In Keith Morrow (ed.) *Insights from the Common European Framework* (22–31). Oxford: Oxford University Press
95. Liessman, K. P. (2008). *Teorija neobrazovanosti, zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jasenskii Turk
96. *Lifelong learning* (2000). Lifelong learning: the contribution of education systems in the member states of the European Union, results of the Eurydice survey, Document prepared by the Eurydice European Unit for the Ministerial Conference to Launch the Socrates II, Leonardo Da Vinci II and Youth Programmes. Portugal: Lisbon
97. Little, D. (1990). Autonomy in Language Learning. In Ann Swarbrick (ed.), *Teaching Modern Languages* (81–87), London: The Open University
98. Little, D. (1996). Learner Autonomy: Some Steps into the Evolution of Theory and Practice. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 16, 1–13
99. Little, D. (1999). Developing Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: A Social Interactive View of Learning and Three Pedagogical Principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 77–88
100. Little, D. (2004). Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way. In Mäkinen, K., Kaikkonen, P. & Kohonen, V. (eds.), *Future perspectives in foreign language education* (15–25). Oulu: Publications of the Faculty of Education in Oulu University 101

101. Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving Learners and Their Judgements in the Assessment Process. *Language Testing*, 22 (3), 321–336
102. Little, D. (2009). *The Report from the 8<sup>th</sup> European Language Portfolio Seminar*. Strasbourg: Council of Europe
103. Little, D. (2010). Learner autonomy, inner speech and the European Language Portfolio. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching: Selected Papers*, 27–38
104. Little, D. (2012). The European Language Portfolio: History, Key concerns, Future. In Bärbel Kuhn and María Luisa Pérez Cavana (eds.), *Perspectives from the European Language Portfolio* (7–21). New York: Routledge
105. Little, D. (2013). Language learner autonomy as agency and discourse: the challenge to learning technologies. *Independence 59 IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group Newsletter*. 13–15, [Internet izdanje]. Preuzeto 20. 2. 2015. sa <<http://lasig.iatefl.org/uploads/1/1/8/3/11836487/little.pdf>>
106. Little, D.; Goullier, F. & Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: The Story So Far (1991–2011)*. Strasbourg: Council of Europe
107. Little, D.; Hodel, H. P.; Kohonen, V.; Meijer, D. & Perclová, R. (2007). *Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio – Arguments, Materials and Resources*. Strasbourg: Council of Europe
108. Little, D. & Perclová, R. (2001). *European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, Strasbourg: Council of Europe
109. Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An Overview*. Educational Resources Information Center. [Internet izdanje]. Preuzeto 12. 5. 2015. sa <<http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>>
110. McDonald, B. & Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations. *Assessment in Education*, 10 (2), 209–220
111. Maksimović, M (2011). Politika doživotnog učenja u Evropi: EU, Škotska, Danska i Srbija. *Andragoške studije*, 1, 48–70
112. Marendić, Z. (2009). Teorijski okvir razvoja matematičkih pojmova u dječjem vrtiću. *Metodika*, 18 (10/1), 129–141

113. Marsh, H. W.; Hau, K. T. & Kong, C. K. (2002). Multilevel Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement: Influence of Language of Instruction (English Compared with Chinese) for Hong Kong Students. *American Educational Research Journal*, 39 (3), 727–763
114. McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press
115. McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational HORIZONS*, 40–49
116. Mikk, J. (2000). *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt: Peter Lang GmbH
117. Milliband, D. (2004) *Personalised Learning: Building a New Relationship With Schools*. Belfast: North of England Education Conference
118. Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: Primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 309–328
119. Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
120. Morrow, K. (2004). Background to CEF. In Keith Morrow (ed.) *Insights from the Common European Framework* (3–11). Oxford: Oxford University Press
121. Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2004). Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice. In, C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol & B. Smith (eds.), *Enhancing student learning though effective formative feedback* (3–14). York, The Higher Education Academy
122. Nikolovska, A. (2015). Teachers' Beliefs about Young EFL Learners' Self-Assessment: A Case Study of Macedonia. *International Journal of English Language and Translation Studies*, 03 (04), 16–28
123. Nguyen, L. T. C. (2012). Learner Autonomy in Language Learning: How to Measure It Rigorously. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 18 (1), 52–67
124. Noonan, B. & Duncan, C. R. (2005). Peer and Self-Assessment in High Schools. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10 (17), 1–8
125. North, B. (2010). Linking Certifications to CEFR: Do We Need Standard-Setting? In Judith Mader and Zeynep Urkun (eds.), *Putting the CEFR to Good Use, IATEFL TEA SIG/EALTA Conference proceedings, Barcelona* (58–74). Canterbury: IATEFL

126. O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream. *TESOL Quarterly*, 21, 227–249.
127. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle
128. Oxford, R. L. & Lee, K. R. (2008), The learner's landscape and journey: a summary. In Carol Griffiths (ed.), *Lessons from Good Language Learners* (306–317). Cambridge: Cambridge University Press
129. Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and Practical Connotations. When it happens, how is it acquired and what to do to develop it in our Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2), 551–576
130. Papaleontiou-Louca, E. (2008). *Metacognition and Theory of Mind*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing
131. Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89–101
132. Penfield, W. & Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press
133. Perry, N. E. & Rahim, A. (2011). Studying Self-Regulated Learning in the Classrooms. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (eds.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (122–136). New York: Routledge
134. Perry, N. E.; Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 97–108
135. Perry, N. E. & Van de Kamp, K. J. O. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33, 821–843
136. Piaget, J. (1964). Development and learning, In R. E. Ripple & V. N. Rockcastle (eds.), *Piaget Rediscovered* (7–20). New York: W. H. Freeman and Company
137. Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press

138. Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459–470
139. Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33–40
140. Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991) *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning
141. Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, *Službeni glasnik RS*, br. 67/2013
142. 143. Predlog izmena i dopuna Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011 i 55/2013
143. Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge
144. Ratkajec Gašević, G.; Dodig Hundrić, D. & Mihić, J. (2016). Spremnost na promjenu ponašanja – od individualne prema obiteljskoj paradigmi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 24 (1), 50–83
145. Rawsthorne, L. J. & Elliot, A. J. (1999). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta-Analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (4), 326–344
146. Riding, R. & Rayner, S. (2012). *Cognitive Styles and Learning Strategies: Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. New York: Routledge
147. Rixon, S. (2016). Do Developments in Assessment Represent the ‘Coming of Age’ of Young Learners English Language Teaching Initiatives? The International Picture. In Marianne Nikolov (ed.), *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives* (19–41), New York: Springer
148. Ross, J. A. (2006). The Reliability, Validity and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 11 (10). [Internet izdanje]. Preuzeto 2. 2. 2011. sa <<http://pareonline.net/pdf/v11n10.pdf>>
149. Ross, J. A., Rolheiser, C. & Hogaboam-Gray, A. (1999). Effect of Self-Evaluation on Narrative Writing. *Assessing Writing*, 6 (1), 107–132

150. Ross, S. (1998). Self-Assessment in Second Language Testing: A Meta-Analysis and Analysis of Experiential Factors. *Language Testing*, 15 (1), 1–20
151. Rowntree, D. (1977). *Assessing Students*. London: Harper & Row
152. Sadler, D. R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119–144
153. Saito, Y. (2003). The Use of Self-assessment in Second Language Assessment. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3 (1). [Internet izdanje]. Preuzeto 12. 2. 2011. sa  
<[www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Saito\\_Forum.pdf](http://www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Saito_Forum.pdf)>
154. Schärer, R. (2000). *European Language Portfolio Pilot Project Phrase 1998–2000, Final Report*. Strasbourg: Council of Europe
155. Schärer, R. (2008). *European Language Portfolio Interim Report 2007*. Strasbourg: Council of Europe
156. Schunk, D. J. & Zimmerman, B. I. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: The Guilford Press
157. Sebba, J.; Deakin Crick, R.; Yu, G.; Lawson, H.; Harlen, W. & Durant, K. (2008). *Systematic Review of research evidence of the impact on students in secondary schools of self and peer assessment*. London: Social Science Research Unit, Institute of education University of London
158. Serra, M. J. & Metcalfe, J. (2009). Effective Implementation of Metacognition. In D. J. Hacker; J. Dunlosky & A. C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in Education*. (278–298). New York: Routledge
159. Sinclair, B. (1996). Materials design for the promotion of learner autonomy: how explicit is ‘explicit’. In R. Pemberton; E. S. L. Li; W. W. F. Or & H. D. Pierson (eds.), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. (149–166). Hong Kong: Hong Kong University Press
160. Singleton, D. (2007). The Critical Period Hypothesis: Some Problems. *Interlingüística*, 17, 48–56
161. Sluijsmans, D.; Dochy, F. & Moerkerke, G. (1998). *The use of self-, peer- and co-assessment in higher education. A review of literature*. Educational Technology Expertise Centre, Open University of the Netherlands



162. Stiggins, R. & Chappius, J. (2006). What a difference a word makes: Assessment FOR learning rather than assessment OF learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27 (1), 10–14
163. Suzić, R. (2015). *Jezička anksioznost i uspešnost učenja engleskog jezika u višim razredima osnovnih škola* (neobjavljena doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet
164. The Literacy and Numeracy Secretariat, Ontario (2007). *Student Self-Assessment*. Ontario: The Capacity Building Series
165. Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Review*, 5 (9), 505–517
166. Tomlinson, B. (2013). *Materials Evaluation*. In Brian Tomlinson (ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (15–36). London: Continuum
167. Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249–276
168. Topping, K. J. (2010). *Peers as a Source of Formative Assessment*. In H. L. Andrade and G. J. Cizek (eds.), *Handbook of Formative Assessment*, (61–74). New York: Routledge
169. Torrano Montalvo, F. & Gonzalez Torres, M. C. (2004). Self-regulated learning: current and future directions, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1–34
170. Trim, J. (2001). *The Work of the Council of Europe in the field of Modern Languages, 1957–2001*. Rad predstavljen na Simpozijumu radi obeležavanja Evropskog dana jezika 26. 9. 2001 u Evropskom centru za moderne jezike u Gracu. [Internet izdanje]. Preuzeto 16. 8. 2016. sa <[http://www.ecml.at/Portals/1/resources/John%20Trim%20collection/Trim\\_TheWorkOfTheCouncilOfEurope\\_ModernLanguages\\_1957\\_2001.pdf](http://www.ecml.at/Portals/1/resources/John%20Trim%20collection/Trim_TheWorkOfTheCouncilOfEurope_ModernLanguages_1957_2001.pdf)>
171. Van Zundert, M.; Sluijsmans, D. & van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction* 20, 270–279
172. Veenman, M. V. J.; Van Hout-Wolters, B. H. A. M. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3–14

173. Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit
174. Vrhovac, Y. & Mihaljević Djigunović, J. (2010). Stavovi kao indikatori učenikove samostalnosti u učenju stranoga jezika – prikaz rada s Europskim jezičnim portfolijom. U J. Vučo; B. Milatović (prir.), *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti, Zbornik radova* (236–249). Nikšić: Filozofski fakultet
175. Vujović, A. (2009). Evaluacija i samoevaluacija u nastavi stranog jezika. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 22 (3), 99–106
176. Vukosavljević, T. (1996). Pojam empatije u Self psihologiji Hajnca Kohuta. *Psihologija*, 4, 499–508
177. Williams, D. (1983). Developing Criteria for Textbook Evaluation. *ELT Journal*, 37 (3), 251–255
178. Wundt, W. (1900) *Völkerpsychologie*, vol. 1. Leipzig: Engelmann
179. Wood, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89–100
180. Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3–17
181. Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (1–19). New York: The Guilford Press
182. 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* (299–315). New York: Routledge

## **PRILOZI**

### **Prilog I: Anketa o samoevaluaciji i autonomiji učenika**

#### *Student self-assessment in primary schools*

Thank you for agreeing to complete the questionnaire below. It concerns the student self-assessment activities and the related classroom practice. The questionnaire is anonymous, and the results will fit into a larger study on the topic of self-assessment for a PhD thesis. Please answer the questions as truthfully as possible in order to provide valid data.

Once again, thank you so much for your time and effort.

1. What is your gender?

*a) Female*

*b) Male*

2. What is your age group?

*a) up to 31*

*b) 31-50*

*c) 51 and over*

3. What English teacher training qualification do you have?

*a) Bachelor of Education, or equivalent*

*b) Cambridge CELTA / Trinity CertTESOL, or equivalent*

*c) Cambridge DELTA / Trinity DipTESOL, or equivalent*

*d) Post Graduate Certificate in Education, or equivalent*

*e) Master's degree in Education, or equivalent*

*f) Other: \_\_\_\_\_*

4. What kind of an institution do you work in?

*a) State primary school*

*b) Private primary school*

*c) Private language school*

*d) Other: \_\_\_\_\_*

5. Which grades/age groups do you currently teach? (circle all that apply)

*a) 1<sup>st</sup> grade*

*b) 2<sup>nd</sup> grade*

*c) 3<sup>rd</sup> grade*

*d) 4<sup>th</sup> grade*

*e) 5<sup>th</sup> grade*

*f) 6<sup>th</sup> grade*

*g) 7<sup>th</sup> grade*

*h) 8<sup>th</sup> grade*

*i) Other: \_\_\_\_\_*

6. How long have you been teaching English?

*a) up to 5 years*

*b) 6–10 years*

*c) 11–15 years*

*d) over 15 years*

7. Which coursebook/s do you use in your classes? (you can choose more than one option)

*a) Cambridge University Press*

*b) Express Publishing*

*c) Oxford University Press*

*d) Pearson Longman*

*e) Zavod za izdavanje udžbenika*

*f) Other: \_\_\_\_\_*

8. Can you influence the choice of the coursebooks you use?

*a) Yes, always*

*b) Most of the time*

*c) Sometimes*

*d) Only on rare occasions*

*e) No*

9. Do the coursebooks you use include self-assessment activities for students?
- a) *Yes*
  - b) *Some of them*
  - c) *No*
10. To what extent are you satisfied with the coursebooks you use?
- a) *Extremely satisfied*
  - b) *Somewhat satisfied*
  - c) *Neither satisfied nor dissatisfied*
  - d) *Somewhat dissatisfied*
  - e) *Extremely dissatisfied*
11. To what extent are you satisfied with the self-assessment activities in the coursebooks you use?
- a) *Extremely satisfied*
  - b) *Somewhat satisfied*
  - c) *Neither satisfied nor dissatisfied*
  - d) *Somewhat dissatisfied*
  - e) *Extremely dissatisfied*
  - f) *There are no self-assessment activities in the coursebooks I use*
12. How often do you do the self-assessment activities with your students?
- a) *After every unit/module*
  - b) *Whenever we have the time*
  - c) *Only occasionally*
  - d) *Rarely*
  - e) *Never*
13. How do you organise the self-assessment activities with your students?
- a) *We do them in class*
  - b) *I assign them for homework*
  - c) *I don't do any self-assessment activities with my students*
  - d) *Other: \_\_\_\_\_*

14. If you do self-assessment activities in class, how long does it usually take?
- a) *5 - 10 minutes*
  - b) *10 - 20 minutes*
  - c) *more than 20 minutes*
  - d) *I don't do any self-assessment activities with my students*
  - e) *Other:* \_\_\_\_\_
15. In the classes you teach, do the students keep portfolios of their work?
- a) *Yes*
  - b) *Most of them*
  - c) *Some of them*
  - d) *No*
  - e) *Other:* \_\_\_\_\_
16. Do you agree or disagree with the statement: 'Self-assessment activities are beneficial to the students.'
- a) *Agree strongly*
  - b) *Agree*
  - c) *Agree slightly*
  - d) *Don't know*
  - e) *Disagree slightly*
  - f) *Disagree*
  - g) *Disagree strongly*
17. Do you agree or disagree with the statement: 'Students are capable of drawing conclusions about the things they can/can't do based on self-assessment activities.'
- a) *Agree strongly*
  - b) *Agree*
  - c) *Agree slightly*
  - d) *Don't know*
  - e) *Disagree slightly*
  - f) *Disagree*
  - g) *Disagree strongly*

18. Do you agree or disagree with the statement: 'Self-assessment activities encourage students to work outside the classroom.'

- a) Agree strongly*
- b) Agree*
- c) Agree slightly*
- d) Don't know*
- e) Disagree slightly*
- f) Disagree*
- g) Disagree strongly*

19. Do you agree or disagree with the statement: 'Self-assessment activities are helpful to the teacher.'

- a) Agree strongly*
- b) Agree*
- c) Agree slightly*
- d) Don't know*
- e) Disagree slightly*
- f) Disagree*
- g) Disagree strongly*

20. Do you agree or disagree with the statement: 'Self-assessment activities produce visible results.'

- a) Agree strongly*
- b) Agree*
- c) Agree slightly*
- d) Don't know*
- e) Disagree slightly*
- f) Disagree*
- g) Disagree strongly*

21. Do you agree or disagree with the statement: 'Students are capable of assessing their own work.'

- a) Agree strongly**
- b) Agree**
- c) Agree slightly**
- d) Don't know**
- e) Disagree slightly**
- f) Disagree**
- g) Disagree strongly**

22. Please explain the reasons for your answer to question 21:

---

---

---

---

23. Do you agree or disagree with the statement: 'The curriculum and the syllabus we use provide space for self-assessment activities.'

- a) Agree strongly**
- b) Agree**
- c) Agree slightly**
- d) Don't know**
- e) Disagree slightly**
- f) Disagree**
- g) Disagree strongly**

24. Which of the following options is true for you (you can choose more than one option):

*'I have been instructed on organising self-assessment activities...'*

- a) through the Teachers' Edition of the coursebook I use**
- b) in regular training seminars**
- c) in a single training seminar**
- d) through the research papers I read**
- e) I haven't had any instruction**
- f) Other: \_\_\_\_\_**



25. Do you agree or disagree with the statement: 'I feel I need additional instruction on conducting self-assessment activities.'

- a) Agree strongly*
- b) Agree*
- c) Agree slightly*
- d) Don't know*
- e) Disagree slightly*
- f) Disagree*
- g) Disagree strongly*

26. Do you agree or disagree with the statement: 'I feel that I have adequate training for organising self-assessment activities.'

- a) Agree strongly*
- b) Agree*
- c) Agree slightly*
- d) Don't know*
- e) Disagree slightly*
- f) Disagree*
- g) Disagree strongly*

27. Do you agree or disagree with the statement: 'I feel that I have adequate institutional support for organising self-assessment activities.'

- a) Agree strongly*
- b) Agree*
- c) Agree slightly*
- d) Don't know*
- e) Disagree slightly*
- f) Disagree*
- g) Disagree strongly*

28. Do you agree or disagree with the statement: 'I feel that we need more space in the curriculum/syllabus devoted to self-assessment activities.'

*a) Agree strongly*

*b) Agree*

*c) Agree slightly*

*d) Don't know*

*e) Disagree slightly*

*f) Disagree*

*g) Disagree strongly*

29. What is in your opinion the greatest advantage of the self-assessment tasks in the coursebooks you use?

---

---

---

---

30. What is in your opinion the greatest disadvantage of the self-assessment tasks in the coursebooks you use?

---

---

---

---

31. How would you define student autonomy?

---

---

---

---

## Prilog II: Ulazne/izlazne ankete

### Па: Ulazna/izlazna anketa za III i IV razred

Имам \_\_\_\_\_ година. Дечак сам. / Девојчица сам.

Идем у \_\_\_\_\_ разред.

Моја школа се зове \_\_\_\_\_

Учим енглески од \_\_\_\_\_ разреда. На крају прошле године сам имао/имала оцену \_\_\_\_\_ из енглеског.

Ове године имам \_\_\_\_\_ из енглеског.\*

Уџбеник који користим у школи зове се \_\_\_\_\_

1) Путовао сам ван Србије?      а) да              б) не

Где? \_\_\_\_\_

2) Земље у које бих волео да путујем су:

\_\_\_\_\_

3) Језици које учим поред енглеског су:

\_\_\_\_\_

4) Учим енглески: (могуће је заокружити више одговора)

а) са наставником/наставницом у школи

б) са мамом или татом

в) са другарима

г) на приватним часовима

д) \_\_\_\_\_

5) Учим енглески:

а) у школи

б) код куће

в) код другара

г) у приватној школи

д) \_\_\_\_\_

**6) Учење енглеског ми је:**

- а) лако
- б) понекад тешко
- в) тешко
- г) не знам

**7) Учење енглеског ми је забавно:**

- а) да, увек
- б) понекад
- в) не
- г) не знам

**8) На часу енглеског највише волим:**

- а) игре
- б) песмице
- в) када причам на енглеском
- г) када учимо нове речи
- д) тестове

**9) На часу енглеског најбоље ми иде:**

- а) када слушамо нешто
- б) када причам на енглеском
- в) када учимо нове речи
- г) када читамо неки текст
- д) када пишемо нешто
- ђ) када вежбамо граматику

**10) Најтеже ми је:**

- а) да причам на енглеском
- б) да пишем нешто на енглеском
- в) када радимо граматику
- г) када слушамо нешто са ЦД-а
- д) када читамо нови текст

**11) Учим енглески да бих могао/могла:**

- а) да добијем добру оцену
- б) да путујем
- в) да користим интернет
- г) да играм видео игрице
- д) да гледам цртане филмове
- ђ) да слушавам музику

**12) Најбоље учим:**

- а) сам
- б) са другом
- в) у групи
- г) уз помоћ неке одрасле особе (мама, тата, наставница...)

**13) Боље учим уз помоћ:**

- а) наставника/наставнице
- б) другара
- в) родитеља

**14) Свиђа ми се уџбеник који користимо у школи:**

- а) да
- б) не
- в) нека вежбања ми се свиђају, нека не

**15) Наставник ме увек саслуша кад имам нешто да кажем:**

- а) да, увек
- б) понекад
- в) не
- г) не знам

**16) Наставник ми увек објасни због чега сам добио/добила добру или лошу оцену:**

- а) да, увек
- б) понекад
- в) не
- г) не знам

**17) Наставник ми увек објасни шта сам урадио/урадила добро, а шта лоше:**

- а) да, увек
- б) понекад
- в) не
- г) не знам

**18) Када ми нешто није јасно на часу:**

- а) питам наставника/наставницу
- б) питам другаре
- в) питам родитеље
- г) \_\_\_\_\_

**19) Ван школе могу да поправим своје знање језика тако што ћу:**

- а) ићи на приватне часове
- б) гледати програме (филмове, емисије) на енглеском
- в) играти видео игрице на енглеском
- г) радити домаћи редовно
- д) преписивати нове речи
- ђ) слушати музику на енглеском
- е) вежбати задатке из уџбеника
- ж) дописивати се и четовати с другарима из иностранства
- з) \_\_\_\_\_

**20) Обој сва поља која су тачна за тебе:\***

<b>СЛУШАЊЕ</b>			
Када слушамо вежбу са ЦД-а, разумем све	Разумем све што наставница говори	Разумем наставницу када прича споро	Доста тога не разумем ако наставница не преведе
<b>ЧИТАЊЕ</b>			
Када читамо неки текст, разумем све речи	Разумем већину речи у тексту	Не разумем баш све у тексту, али умам да пронађем одговоре на питања	Треба ми помоћ како бих разумео текст
<b>ГОВОР</b>			
Могао бих да причам о себи с неким другом из иностранства без ичије помоћи	Могу да одговарам на питања на енглеском	Могу да опишем слику и кажем како се зову предмети на енглеском	Умам да кажем бројеве и боје и поздравим неког
<b>ПИСАЊЕ</b>			
Могу да напишем неколико реченица о себи и својој породици	Могу да попуним реченице с празним пољима	Могу да напишем речи које смо учили	Могу да напишем речи које смо учили уз малу помоћ

**Напомена: Поља означена \* налазе се само у излазној анкети**

## Prilog IIb: Ulazna/izlazna anketa za VI, VII i VIII razred

Imam \_\_\_\_\_ godina.

Dečak sam. / Devojčica sam.

Idem u \_\_\_\_\_ razred.

Moja škola se zove \_\_\_\_\_

Učim engleski od \_\_\_\_\_ razreda. Na kraju prošle godine sam imao/imala ocenu \_\_\_\_\_ iz engleskog.

Ove godine imam \_\_\_\_\_ iz engleskog.\*

Udžbenik koji koristim u školi zove se \_\_\_\_\_

**1) Strane zemlje u kojima sam bio/bila su:**

\_\_\_\_\_

**2) Zemlje u koje bih voleo da putujem su:**

\_\_\_\_\_

**3) Jezici koje učim pored engleskog su:**

\_\_\_\_\_

**4) Učim engleski: (moguće je zaokružiti više odgovora)**

- a) sa nastavnikom/nastavnicom
- b) sa mamom ili tatom
- c) sa drugarima
- d) na privatnim časovima
- e) \_\_\_\_\_

**5) Učim engleski:**

- a) u školi
- b) kod kuće
- c) kod drugara
- d) u privatnoj školi
- e) \_\_\_\_\_

**6) Učenje engleskog jezika mi je:**

- a) lako                      b) ponekad teško                      c) teško                      d) ne znam

**7) Učenje engleskog jezika mi je zabavno:**

- a) da, uvek                      b) ponekad                      c) ne                      d) ne znam

**8) Na času engleskog najviše volim:**

- a) igre  
b) pesme  
c) čitanje teksta  
d) kada pričam na engleskom  
e) kada učimo nove reči  
f) testove

**9) Na času engleskog najbolje mi ide:**

- a) igranje igrice  
b) pesmice  
c) kada pričam na engleskom  
d) kada učimo nove reči  
e) kada čitamo neki tekst  
f) kada pišemo nešto  
g) kada vežbamo gramatiku

**10) Najteže mi je:**

- a) da pričam na engleskom  
b) da pišem nešto na engleskom  
c) kada radimo gramatiku  
d) kada slušamo nešto sa CD-a  
e) kada čitamo novi tekst

**11) Učim engleski da bih mogao/mogla:**

- a) da dobijem dobru ocenu  
b) da putujem  
c) da koristim internet  
d) da igram video igrice  
e) da gledam crtane filmove  
f) da slušam muziku



**12) Najbolje učim:**

- a) sam      b) sa drugom      c) u grupi      d) uz pomoć neke odrasle osobe  
(mama, tata, nastavnica...)

**13) Najbolje mi ide (daj sebi ocenu od 1 do 5 za svaku veštinu):**

- slušanje
- čitanje
- pričanje
- pisanje
- gramatika
- reči

**14) Bolje učim uz pomoć:**

- a) nastavnika/nastavnice
- b) drugara
- c) roditelja

**15) Svida mi se udžbenik koji koristimo u školi:**

- a) da                      b) ne                      c) neka vežbanja mi se sviđaju, neka ne

**16) Važno je znati strani jezik zato što...**

---

---

**17) Verujem da su nastavniku važni moji komentari i primedbe:**

- a) da, zato što

---

---

- b) ne, zato što

---

---

**18) Verujem da moja ocena odgovara mom stvarnom znanju jezika:**

- a) da
  - b) ne, zato što
- 
- 

**19) Nastavnik mi uvek objasni zbog čega sam dobio/dobila dobru ili lošu ocenu:**

- a) da, uvek
- b) ponekad
- c) ne
- d) ne znam

**20) Nastavnik mi uvek objasni šta sam uradio/uradila dobro, a šta loše:**

- a) da, uvek
- b) ponekad
- c) ne
- d) ne znam

**21) Verujem da nastavnik zna koliko sam truda uložio/uložila u neki zadatak:**

- a) da
- b) ne

**22) Kada mi nešto nije jasno na času:**

- a) pitam nastavnika/nastavnicu
- b) pitam drugare
- c) pitam roditelje
- d) \_\_\_\_\_

**23) Van škole mogu da popravim svoje znanje jezika tako što ću:**

- a) ići na privatne časove
- b) gledati programe (filmove, emisije) na engleskom
- c) igrati video igrice na engleskom
- d) raditi domaći redovno
- e) prepisivati nove reči
- f) slušati muziku na engleskom
- g) vežbati zadatke iz udžbenika
- h) dopisivati se i četovati s drugarima iz inostranstva
- i) \_\_\_\_\_
- j) ne znam

**24) Oboj sva polja koja su tačna za tebe:\***

SLUŠANJE			
Kada slušamo vežbu sa CD-a, razumem sve	Razumem sve što nastavnica govori	Razumem nastavnicu kada priča sporo	Dosta toga ne razumem ako nastavnica ne prevede
ČITANJE			
Kada čitam neki tekst, razumem sve reči	Razumem većinu reči u tekstu	Ne razumem baš sve u tekstu, ali umem da pronađem odgovore na pitanja	Treba mi pomoć kako bih razumeo tekst
GOVOR			
Mogao bih da pričam o sebi sa nekim drugom iz inostranstva bez ičije pomoći	Mogu da odgovaram na pitanja na engleskom	Mogu da opišem sliku i kažem kako se zovu predmeti na engleskom	Umem da kažem brojeve i boje i pozdravim nekog
PISANJE			
Mogu da napišem sastav na engleskom	Mogu da napišem nekoliko rečenica o sebi i svojoj porodici na engleskom	Mogu da popunim rečenice sa praznim poljima	Mogu da napišem reči koje smo učili uz malu pomoć

**Napomena: polja označena \* nalaze se samo u izlaznoj anketi**

### Prilog III: Upitnik o strategijama učenja

Molimo vas da ocenite sledeće tvrdnje na osnovu svog iskustva sa nastave. Za ocenjivanje koristite skalu od jedan do pet, na kojoj je **1 = uopšte ne važi za mene**, a **5 = u potpunosti važi za mene**. Ovo nije test. Ne postoje tačni i netačni odgovori, zato vas molimo da na pitanja odgovorite iskreno.

1 = uopšte ne važi za mene	2 = delimično (uglavnom) ne važi za mene	3 = nisam siguran/-na	4 = delimično (uglavnom) važi za mene	5 = u potpunosti važi za mene
----------------------------	--	-----------------------	---------------------------------------	-------------------------------

TVRDNJE					
1. Volim kada je ono što radimo na času zahtevno, jer tako mogu da naučim nešto novo.	1	2	3	4	5
2. U odnosu na druge učenike, očekujem da budem uspešan/uspešna.	1	2	3	4	5
3. Za vreme testa sam toliko nervozan/nervozna da ne mogu da se setim onoga što sam naučio/naučila.	1	2	3	4	5
4. Važno mi je da naučim ono o čemu se govori na časovima.	1	2	3	4	5
5. Sviđa mi se ono što učim na ovim časovima.	1	2	3	4	5
6. Siguran sam da razumem smisao onoga što se uči iz ovog predmeta.	1	2	3	4	5
7. Mislim da ću ono što naučim ovde moći da primenim i na drugim časovima.	1	2	3	4	5
8. Očekujem da budem vrlo uspešan/uspešna na ovim časovima.	1	2	3	4	5
9. Kada se uporedim sa drugima, mislim da sam dobar učenik.	1	2	3	4	5
10. Ukoliko treba da uradim neku prezentaciju, uvek biram teme iz kojih mogu nešto da naučim, čak i ako zahtevaju više rada.	1	2	3	4	5
11. Siguran/sigurna sam da mogu odlično da odgovorim na sva zadata pitanja i zadatke iz ovog predmeta.	1	2	3	4	5
12. Kada radim test, osećam se nelagodno i uznemireno.	1	2	3	4	5
13. Mislim da ću imati dobru ocenu iz ovog predmeta.	1	2	3	4	5

14. Trudim se da učim na sopstvenim greškama, čak i ako dobijem lošu ocenu na testu.	1	2	3	4	5
15. Smatram da je ono što učim iz ovog predmeta korisno za mene.	1	2	3	4	5
16. Kada se uporedim sa drugima iz razreda, mislim da su moje tehnike učenja bolje.	1	2	3	4	5
17. Mislim da je ono što učimo iz ovog predmeta zanimljivo.	1	2	3	4	5
18. Mislim da mnogo znam o predmetu u poređenju sa drugim učenicima iz razreda.	1	2	3	4	5
19. Znam da ću moći da savladam gradivo vezano za ovaj predmet.	1	2	3	4	5
20. Mnogo brinem u vezi sa testovima.	1	2	3	4	5
21. Važno mi je da razumem ovaj predmet.	1	2	3	4	5
22. Kada radim test, razmišljam o tome koliko mi loše ide.	1	2	3	4	5
23. Kada učim za test, trudim se da objedinim podatke sa časa i iz knjige.	1	2	3	4	5
24. Kada radim domaće zadatke, trudim se da se setim onog o čemu je nastavnik govorio na času, kako bih tačno odgovorio/odgovorila na pitanja.	1	2	3	4	5
25. Postavljam sebi pitanja kako bih proverio/proverila da li znam gradivo koje sam učio/učila.	1	2	3	4	5
26. Teško mi je da odredim koje su najbitnije ideje u tekstu koji čitam.	1	2	3	4	5
27. Kada se radi nešto što je teško, ja ili odustanem ili učim samo lakše delove.	1	2	3	4	5
28. Kada učim, važne ideje izražavam svojim rečima.	1	2	3	4	5
29. Uvek se trudim da shvatim o čemu nastavnik govori, čak i ako mi deluje kao da nema smisla.	1	2	3	4	5
30. Kada učim za test, trudim se da upamtim što više činjenica.	1	2	3	4	5
31. Dok učim, prepisujem svoje beleške da bih zapamtio/zapamtila gradivo.	1	2	3	4	5
32. Radim vežbanja i odgovaram na pitanja o razumevanju teksta čak i kada to ne moram.	1	2	3	4	5
33. Čak i kada je materijal dosadan i nezanimljiv, nastavljam da radim dok ne završim.	1	2	3	4	5

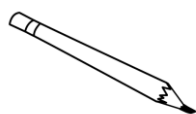
34. Kada učim za test, vežbam stalno tako što ponavljam važne podatke naglas.	1	2	3	4	5
35. Pre nego što počnem da učim, razmišljam o tome šta ću sve morati da radim kako bih naučio/naučila gradivo.	1	2	3	4	5
36. Kada radim na novim zadacima, primenjujem ono što sam naučio/naučila iz udžbenika i iz starih domaćih zadataka.	1	2	3	4	5
37. Često mi se čini da sam nešto čitao/čitala za čas, ali da ne znam o čemu se radi.	1	2	3	4	5
38. Čini mi se da dok nastavnik govori ja mislim na nešto drugo i ne slušam baš o čemu je reč.	1	2	3	4	5
39. Kada proučavam neku temu, trudim se da sve povežem.	1	2	3	4	5
40. Kada čitam, povremeno se zaustavim i ponovo pređem pročitano.	1	2	3	4	5
41. Kada čitam materijal iz ovog predmeta, ponavljam reči kako bih lakše zapamtio/zapamtila.	1	2	3	4	5
42. Da bih lakše učio/učila, napravim pregled poglavlja iz knjige.	1	2	3	4	5
43. Učim mnogo da bih dobio/dobila dobru ocenu, čak i kada mi se predmet ne dopada.	1	2	3	4	5
44. Pri čitanju, pokušavam da povežem ono o čemu čitam sa onim što već znam.	1	2	3	4	5

## Prilog IV: GKZS za III razred

(*Family and Friends 1, Oxford University Press*)<sup>1</sup>

### IVa:

- Погледај слику. Да ли ти и твој партнер умете да изговорите називе за све ствари које видите на слици? Проверите. Сада, покушајте да напишете реч на енглеском испод сваке слике:



- Да ли сте знали да изговорите и напишете све речи?

**а) да**

**б) знали смо скоро све**

**в) знали смо мање од пола**

<sup>1</sup> Sve ilustracije u Prilozima IV–XI preuzete su iz navedenih udžbenika, sa izuzetkom odabranih ilustracija u Prilozima IV (a, b, c i d), Vd, VIId i VIIb koje su preuzete iz udžbenika *Ready, Steady, Go 1* i *2* izdavača Nova Škola (godine izdanja 2008. i 2012.); ilustracija u Prilozima IXa i Xd, koje su preuzete iz radne sveske udžbenika *English in Mind 1*, izdavača Cambridge University Press (godina izdanja 2004, str. 52) i ilustracija u Prilogu XIa, koje su preuzete iz udžbenika *Wavelength Pre-Intermediate*, izdavača Pearson Education Limited (godina izdanja 2000, str. 14).

- Узми жуту, црвену, зелену, плаву, розу, љубичасту и наранџасту бојицу. Обој ове цртеже како год желиш и не дозволи партнеру да види. Погађај које боје је која слика на цртежу твог партнера, а затим нека он погађа за твоје слике. На пример:

*Is your book green? – Yes, it is. / No, it isn't. My book is red.*

- Да ли сте све сами урадили?

**а) да                    б) морали смо да питамо наставницу за помоћ**

- Погледај слике и заједно са својим партнером напиши реченице:



These are my hands.



This is \_\_\_\_\_.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

- Да ли сте све сами урадили?

**а) да                    б) морали смо да питамо наставницу за помоћ**

- Шта ћете урадити са речима које нисте знали?

**а) питаћемо наставницу да нам поново објасни**

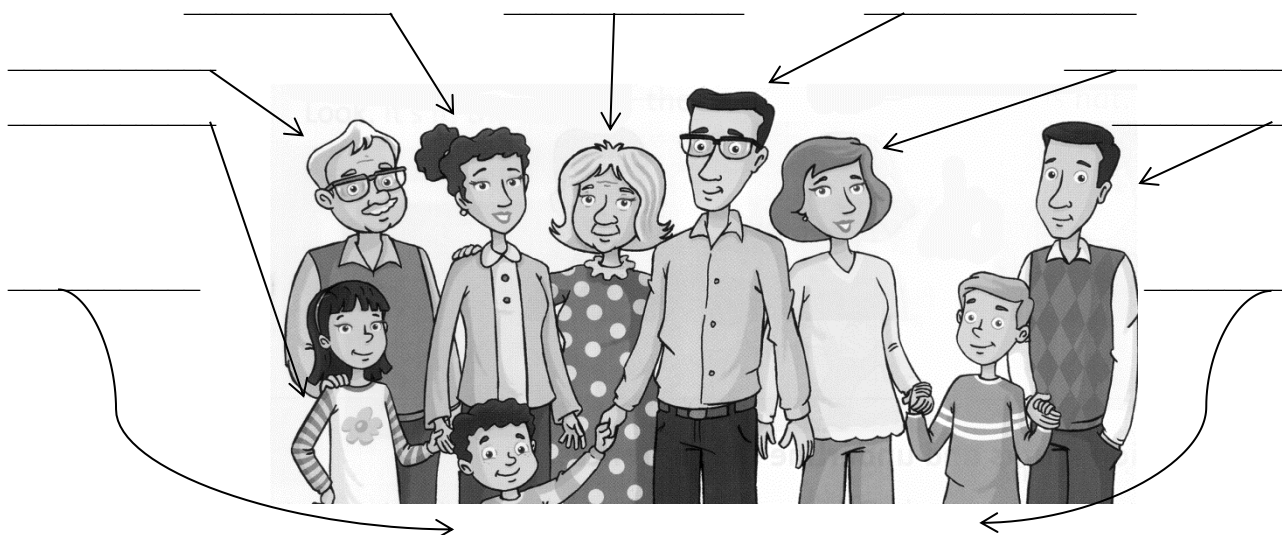
**б) питаћемо неког другог (маму, тату, секу, друга...)**

**в) ништа**



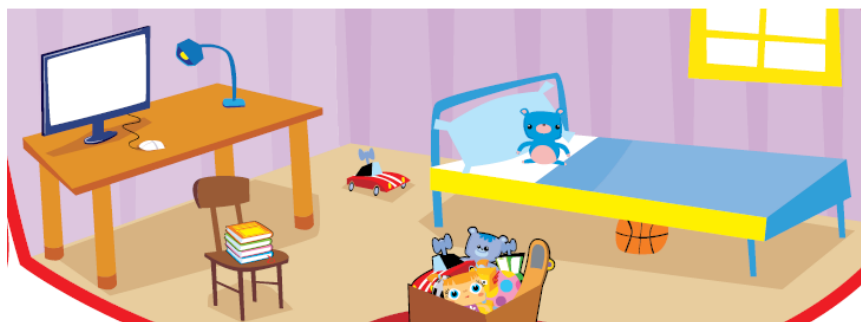
#### IVb:

- Погледај слику. Да ли ти и твој партнер умете да изговорите називе за све чланове породице које видите на слици? Сада, покушајте да напишете реч на енглеском поред сваке слике:



- Да ли сте знали да изговорите све речи?  
а) да            б) знали смо скоро све            в) знали смо мање од пола
- Да ли сте знали да напишете све речи?  
а) да            б) знали смо скоро све            в) знали смо мање од пола

- Погледај слику. Заједно са партнером покушај да одговориш на питања:



Where is the lamp?  
Where is the ball?  
Where are the books?  
Where is the skateboard?  
Where is the teddy?

- Да ли сте све сами урадили?  
а) да            б) морали смо да питамо наставницу за помоћ

- Погледај слике и заједно са својим партнером напиши реченице:



He's a \_\_\_\_\_. She's \_\_\_\_\_.

- Да ли сте све сами урадили?

а) да

б) морали смо да питамо наставницу за помоћ

- Шта ћете урадити са речима које нисте знали?

а) питаћемо наставницу да нам поново објасни

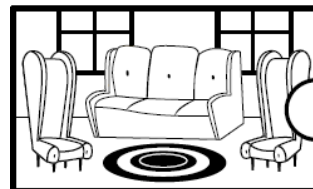
б) питаћемо неког другог (маму, тату, секу, друга...)

в) ништа

## IVc (grupe A i B):

### Група А:

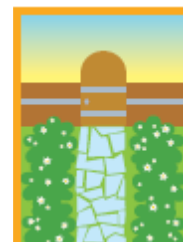
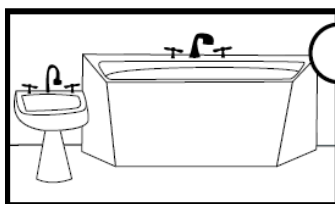
- Погледај свог партнера. Опиши шта он/она носи од одеће. Када завршиш, нека твој партнер опише шта ти носиш.
- Спелуј реч у загради свом партнеру, а он/она нека покуша да је тачно запише (TROUSERS). Када завршите, нека он теби спелује своју реч, а ти пробај да је запишеш. Проверите да ли сте добро урадили задатак.
- Замоли партнера да ти каже називе соба на слици. Затим нека напише те речи на цртицама испод слика:



- Питај партнера да ти опише где живи: у кући или у стану? Колико соба има? Шта се налази у њиховој соби? Затим ти испричај партнеру о себи.
- Да ли је твој партнер добро урадио свој задатак?  
а) да, све је добро урадио      б) направио је      в) направио је  
   пар грешака      доста грешака
- Да ли си ти добро урадио свој задатак?  
а) да, мислим да сам      б) направио сам      в) направио сам  
     све добро урадио      пар грешака      доста грешака
- Да ли сте обоје користили енглески све време?  
а) да      б) користили смо пар српских речи      в) не
- Да ли сте морали да тражите помоћ од наставнице?  
а) да      б) само за пар речи      в) не
- Шта ћете урадити са задацима које нисте добро урадили?  
а) питаћемо наставницу      б) питаћемо неког другог      в) ништа  
     да нам објасни      (маму, тату...)

## Група Б:

- Погледај свог партнера. Опиши шта он/она носи од одеће. Када завршиш, нека твој партнер опише шта ти носиш.
- Спелуј реч у загради свом партнеру, а он/она нека покуша да је тачно запише (DOWNSTAIRS). Када завршите, нека он теби спелује своју реч, а ти пробај да је запишеш. Проверите да ли сте добро урадили задатак.
- Замоли партнера да ти каже називе соба на слици. Затим нека напише те речи на цртицама испод слика:

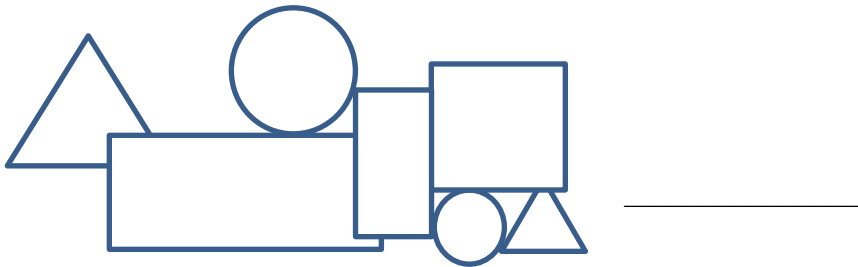


- 
- Питај партнера да ти опише где живи: у кући или у стану? Колико соба има? Шта се налази у њиховој соби? Затим ти испричај партнеру о себи.
  - Да ли је твој партнер добро урадио свој задатак?  
а) да, све је добро урадио      б) направио је      в) направио је  
   пар грешака      доста грешака
  - Да ли си ти добро урадио свој задатак?  
а) да, мислим да сам      б) направио сам      в) направио сам  
         све добро урадио      пар грешака      доста грешака
  - Да ли сте обоје користили енглески све време?  
а) да      б) користили смо пар српских речи      в) не
  - Да ли сте морали да тражите помоћ од наставнице?  
а) да      б) само за пар речи      в) не
  - Шта ћете урадити са задацима које нисте добро урадили?  
а) питаћемо наставницу      б) питаћемо неког другог      в) ништа  
         да нам објасни      (маму, тату...)

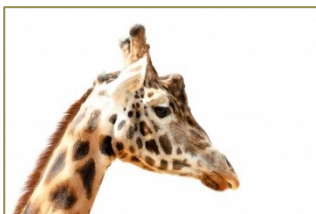
#### IVd:

- Погледај свог партнера. Опиши како он/она изгледа. Које боје су му/јој очи и коса. Да ли је коса дуга или кратка? Да ли је равна или коврцава? Када завршиш, нека твој партнер опише тебе.
- Прочитај упутство и обој предмете на слици. Пронађи предмет који није обојен. На линији напиши који је то облик.

*Colour all the triangles green, all the circles yellow and all the rectangles pink.*



- Погледај слике и заврши реченице:



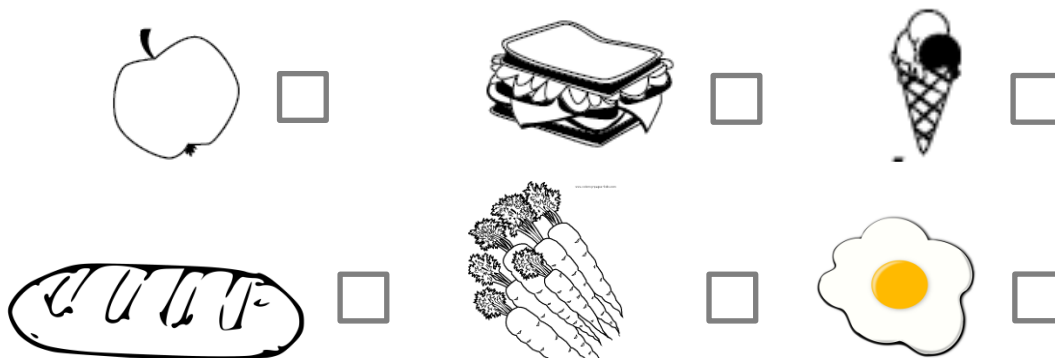
This animal is short/tall. It's got a \_\_\_\_\_ neck.  
It's a \_\_\_\_\_.



This animal is \_\_\_\_\_. It \_\_\_\_\_ legs.  
It's a \_\_\_\_\_.

- Погледај слике и стави ✓ поред хране коју волиш, а ✗ поред хране коју не волиш. Затим испричај свом партнеру шта волиш а шта не волиш.

Када завршиш. питај партнера шта он/она воли:



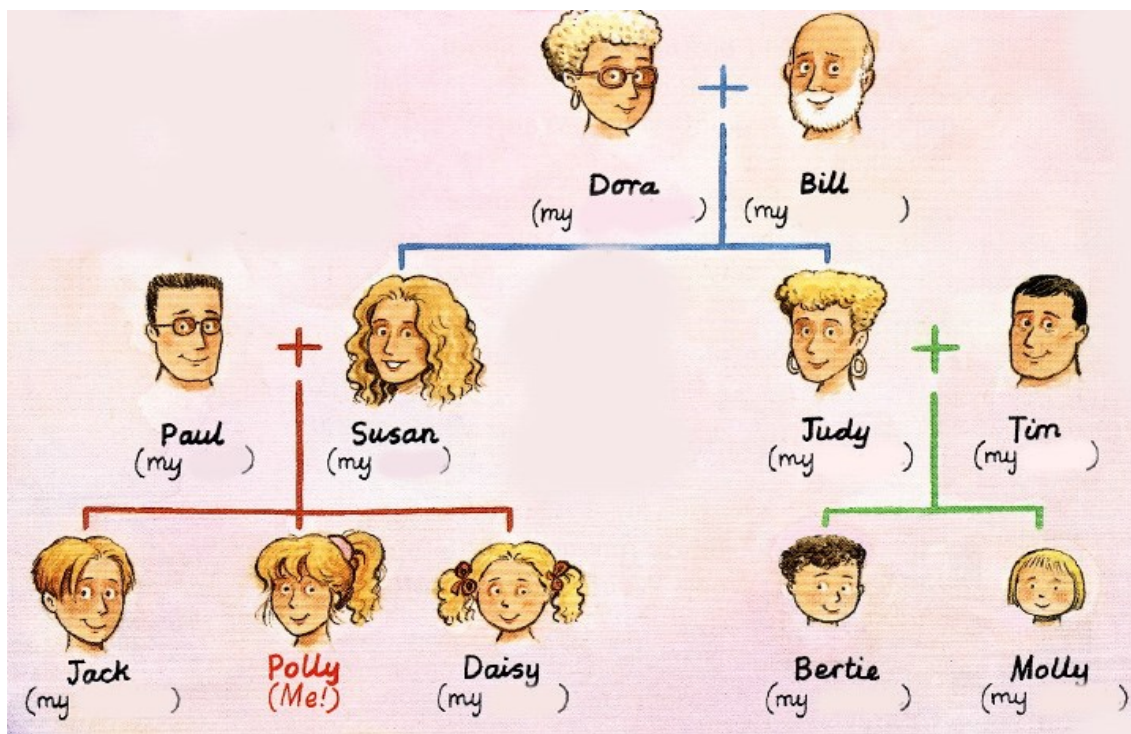
- Да ли си ти добро урадио свој задатак?  
 а) да, мислим да сам све добро урадио      б) направио сам пар грешака      в) направио сам доста грешака
- Да ли си користио/ла енглески све време?  
 а) да      б) користио сам пар српских речи      в) не
- Да ли си морао/ла да тражиш помоћ од наставнице?  
 а) да      б) само за пар речи      в) не
- Да ли мислиш да би могао/могла овако да причаш са неким другом из иностранства?  
 а) да, сигурно      б)можда ако би ми неко помогао      в) не верујем
- Шта ти је било најтеже да научиш у овим лекцијама?  
 \_\_\_\_\_
- Шта ти се највише свидело у овим лекцијама?  
 \_\_\_\_\_

## Prilog V: GKZS za IV razred

(Happy Street 2, Oxford University Press)

Va:

- Pogledajte sliku. Da li ti i tvoj partner možete da upišete reči koje nedostaju?



- Znali smo sve reči.  
*a) da            b) znali smo skoro sve            c) znali smo manje od pola reči*
- Sve smo uradili sami.  
*a) da            b) morali smo da pitamo nastavnicu za neke reči*
- Sve smo tačno napisali.  
*a) da            b) imali smo nekoliko grešaka            c) imali smo dosta grešaka*

- Ispričaj partneru na engleskom o svojoj porodici: kako ti se zovu mama i tata, bake i deke, rođaci, koliko imaš braće i sestara. Kada završiš, neka partner ispriča tebi o svojoj porodici.
  - Da li si razumeo sve što je tvoj partner rekao?
    - a) da                      b) skoro sve                      c) dosta toga nisam razumeo*
  - Da li ste oboje koristili engleski sve vreme?
    - a) da                      b) koristili smo par srpskih reči                      c) ne*
  - Da li ste morali da tražite pomoć od nastavnice?
    - a) da                      b) samo za par reči                      c) ne*
- Na smenu, ti partner izgovorite ove brojeve na engleskom. Onda ih napišite:

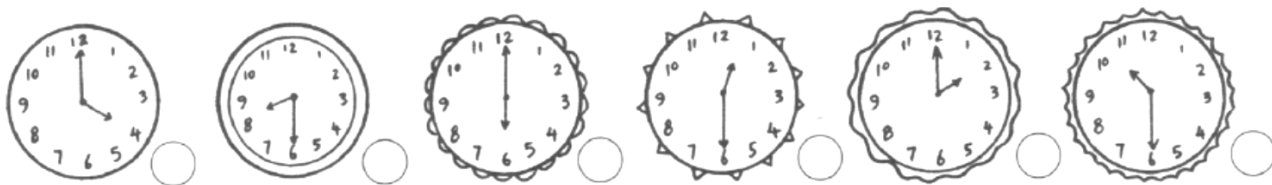
72      54      37      21      65      89

- 
- Znali smo sve reči.
    - a) da                      b) znali smo skoro sve                      c) znali smo manje od pola reči*
  - Sve smo uradili sami.
    - a) da                      b) morali smo da pitamo nastavnicu za neke reči*
  - Sve smo tačno napisali.
    - a) da                      b) imali smo nekoliko grešaka                      c) imali smo dosta grešaka*
- Ako biste morali da ispričate nekome na engleskom o svojoj porodici i pročitate brojeve na engleskom, da li biste mogli?
    - a) da, bez problema                      b) možda bih napravio                      c) morao bi neko*  
*par grešaka                      da mi pomogne*
  - Šta ćete uraditi sa onim rečima koje niste znali?
    - a) pitaćemo nastavnicu                      b) pitaćemo nekog drugog                      c) ništa*  
*da nam objasni                      (mamu, tatu...)*

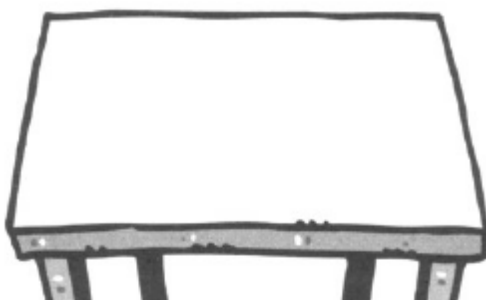


## Vb:

- Pogledajte sliku. Da li ti i tvoj partner možete da kažete koliko je sati na svakom časovniku?



- Ispričaj partneru na engleskom šta obično jedeš za doručak. Kada završiš, neka partner ispriča tebi o svom doručku.
- Nacrtaj na stolu tri stvari za jelo/piće. Nemoj pokazati partneru. Pokušaj da saznaš šta tvoj partner ima na stolu (npr. *Have you got any bread?*):



- Da li si razumeo sve što je tvoj partner rekao?  
*a) da                      b) skoro sve                      c) dosta toga nisam razumeo*
- Da li ste oboje koristili engleski sve vreme?  
*a) da                      b) koristili smo par srpskih reči                      c) ne*
- Da li ste morali da tražite pomoć od nastavnice?  
*a) da                      b) samo za par reči                      c) ne*
- Ako biste morali da ispričate nekome na engleskom o o tome šta jedete i kada, da li biste mogli?  
*a) da, bez problema                      b) možda bih napravio                      c) morao bi neko  
par grešaka                      da mi pomogne*
- Šta ćete uraditi sa onim rečima koje niste znali?  
*a) pitaćemo nastavnicu                      b) pitaćemo nekog drugog                      c) ništa  
da nam objasni                      (mamu, tatu...)*

## Vc (grupe A i B):

### Grupa A:

- Pogledaj sliku. Izaberi tri životinje i pitaj svog partnera da ti kaže kako se zovu. Obeleži sve životinje koje je tvoj partner tačno izgovorio.



- Neka tvoj partner uporedi date životinje koristeći reč u zagradi:  
Slon – lav (big)                      Žirafa – nilski konj (tall)                      Zmija – slon (thin)
- Pitaj partnera gde se nalaze ove životinje. Neka ti objasni koristeći reči **next to**, **between**, **opposite**:  
Where is the (*nilski konj*)?                      Where is the (*slon*)?                      Where is the (*zmija*)?
- Da li je tvoj partner dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, sve je dobro uradio    b) napravio je par grešaka    c) napravio je dosta grešaka*
- Da li si ti dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, mislim da sam                      b) napravio sam                      c) napravio sam dosta grešaka*  
*sve dobro uradio                      par grešaka*
- Da li ste oboje koristili engleski sve vreme?  
*a) da                      b) koristili smo par srpskih reči                      c) ne*
- Da li ste morali da tražite pomoć od nastavnice?  
*a) da                      b) samo za par reči                      c) ne*
- Šta ćete uraditi sa onim rečima koje niste znali?  
*a) pitaćemo nastavnicu                      b) pitaćemo nekog drugog                      c) ništa*  
*da nam objasni                      (mamu, tatu...)*

## Grupa B:

- Pogledaj sliku. Izaberi tri životinje i pitaj svog partnera da ti kaže kako se zovu. Obeleži sve životinje koje je tvoj partner tačno izgovorio.

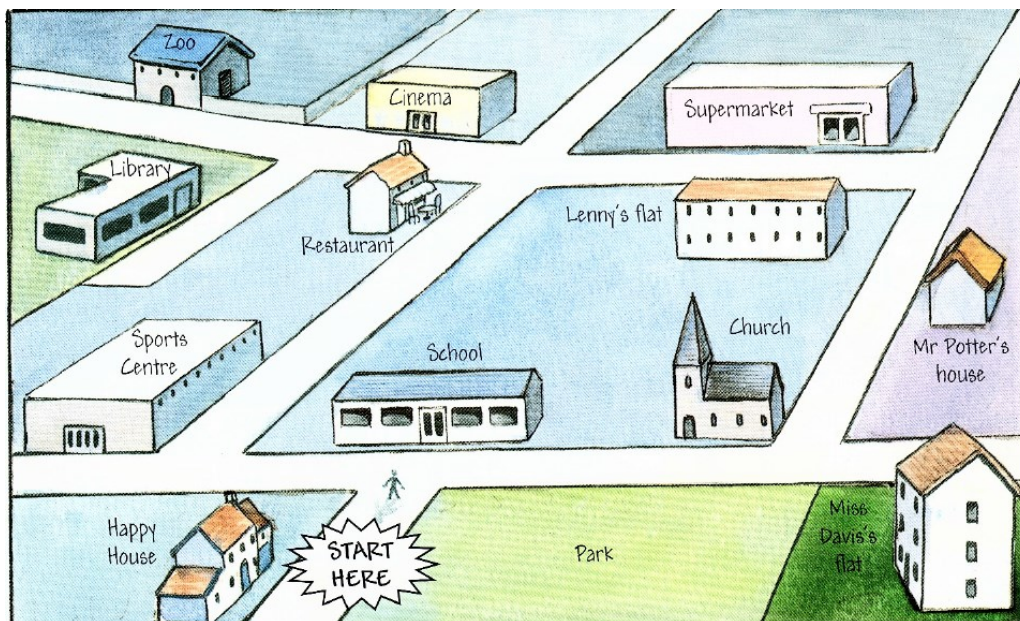


- Neka tvoj partner uporedi date životinje koristeći reč u zagradi:  
Zmija – tigar (small)                      Slon – lav (fat)                      Žirafa – nilski konj (tall)
- Pitaj partnera gde se nalaze ove životinje. Neka ti objasni koristeći reči **next to**, **between**, **opposite**:  
Where is the (*slon*)?                      Where is the (*tigar*)?                      Where is the (*nilski konj*)?
- Da li je tvoj partner dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, sve je dobro uradio    b) napravio je par grešaka    c) napravio je dosta grešaka*
- Da li si ti dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, mislim da sam                      b) napravio sam                      c) napravio sam dosta grešaka*  
*sve dobro uradio                      par grešaka*
- Da li ste oboje koristili engleski sve vreme?  
*a) da                      b) koristili smo par srpskih reči                      c) ne*
- Da li ste morali da tražite pomoć od nastavnice?  
*a) da                      b) samo za par reči                      c) ne*
- Šta ćete uraditi sa onim rečima koje niste znali?  
*a) pitaćemo nastavnicu                      b) pitaćemo nekog drugog                      c) ništa*  
*da nam objasni                      (mamu, tatu...)*

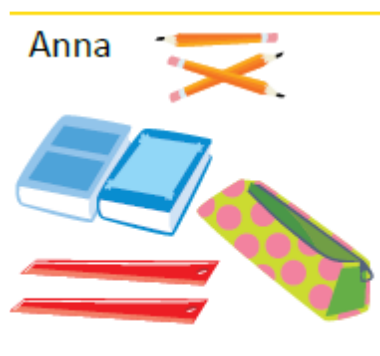
## Vd (grupe A i B):

### Grupa A:

- Pogledaj sliku. Zamoli partnera da ti objasni kako da stigneš od polja START HERE do Zoo vrta i kuće Mr Potter-a:



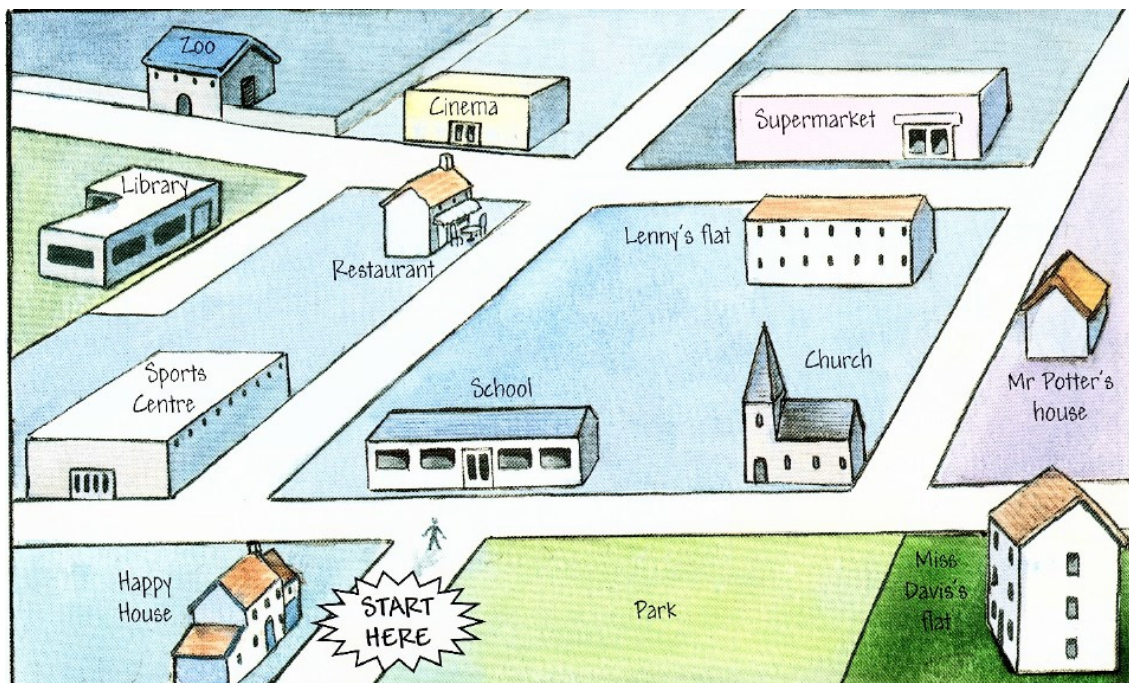
- Pogledaj sliku ispod. Pitaj partnera koliko knjiga, lenjira, olovaka i pernica se nalazi kod Anna-e na stolu. Zamoli ga da počinje rečenice sa There is/There are:
- Pitaj partnera kako ide u školu svaki dan.



- Da li je tvoj partner dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, sve je      b) napravio je      c) napravio je*  
*dobro uradio      par grešaka      dosta grešaka*
- Da li si ti dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, mislim da sam      b) napravio sam      c) napravio sam*  
*sve dobro uradio      par grešaka      dosta grešaka*
- Da li ste oboje koristili engleski sve vreme?  
*a) da      b) koristili smo par srpskih reči      c) ne*
- Da li ste morali da tražite pomoć od nastavnice?  
*a) da      b) samo za par reči      c) ne*
  - Šta ćete uraditi sa onim rečima koje niste znali?  
*a) pitaćemo nastavnicu      b) pitaćemo nekog drugog      c) ništa*  
*da nam objasni      (mamu, tatu...)*

## Grupa B:

- Pogledaj sliku. Zamoli partnera da ti objasni kako da stigneš od polja START HERE do Lenny-jevog stana i restorana:



- Pogledaj sliku ispod. Pitaj partnera koliko knjiga, lenjira, olovaka i pernica se nalazi kod Eddie-ja na stolu. Zamoli ga da počinja rečenice sa There is/There are:
- Pitaj partnera kako ide u školu svaki dan.



- Da li je tvoj partner dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, sve je    b) napravio je    c) napravio je*  
*dobro uradio    par grešaka    dosta grešaka*
- Da li si ti dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, mislim da sam    b) napravio sam    c) napravio sam*  
*sve dobro uradio    par grešaka    dosta grešaka*
- Da li ste oboje koristili engleski sve vreme?  
*a) da    b) koristili smo par srpskih reči    c) ne*
- Da li ste morali da tražite pomoć od nastavnice?  
*a) da    b) samo za par reči    c) ne*
  - Šta ćete uraditi sa onim rečima koje niste znali?  
*a) pitaćemo nastavnicu    b) pitaćemo nekog drugog    c) ništa*  
*da nam objasni    (mamu, tatu...)*

## Ve (grupe A i B):

### Grupa A:

- Pogledaj sliku. Ispričaj partneru koje stvari voliš, a koje ne voliš da radiš. Kada završiš, neka on tebi ispriča šta on voli i ne voli da radi:



- Napiši dane u nedelji i ispričaj partneru šta najčešće radiš tim danima. Zatim ga pitaj šta on radi kog dana:

M \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_ W \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_  
F \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_

- Ispričaj partneru šta najviše voliš da gledaš na televiziji, kojim danima se prikazuje i u koliko sati.
- Da li si ti dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, mislim da sam sve dobro uradio*      *b) napravio sam par grešaka*      *c) napravio sam dosta grešaka*
- Da li misliš da bi mogao o ovim stvarima da pričaš na engleskom sa nekim drugom iz inostranstva?  
*a) da, sigurno*      *b) možda ako bi mi neko pomogao*      *c) ne verujem*
- Da li misliš da ti treba dodatna pomoć oko reči ili gramatike koje ste radili u ovoj lekciji?  
*a) da*      *b) možda malo*      *c) mislim da ne*
- Šta ti je bilo najteže da naučiš u ovoj lekciji?  
\_\_\_\_\_
- Šta ti se najviše svidelo u ovoj lekciji?  
\_\_\_\_\_

## Grupa B:

- Pogledaj sliku. Ispričaj partneru koje stvari voliš, a koje ne voliš da radiš. Kada završiš, neka on tebi ispriča šta on voli i ne voli da radi:



- Napiši dane u nedelji i ispričaj partneru šta najčešće radiš tim danima. Zatim ga pitaj šta on radi kog dana:

M \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_ W \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_  
F \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_

- Ispričaj partneru šta najviše voliš da čitaš, koja ti je omiljena knjiga i kako se zove glavni junak.
- Da li si ti dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, mislim da sam sve dobro uradio*      *b) napravio sam par grešaka*      *c) napravio sam dosta grešaka*
- Da li misliš da bi mogao o ovim stvarima da pričaš na engleskom sa nekim drugom iz inostranstva?  
*a) da, sigurno*      *b) možda ako bi mi neko pomogao*      *c) ne verujem*
- Da li misliš da ti treba dodatna pomoć oko reči ili gramatike koje ste radili u ovoj lekciji?  
*a) da*      *b) možda malo*      *c) mislim da ne*
- Šta ti je bilo najteže da naučiš u ovoj lekciji?  
\_\_\_\_\_
- Šta ti se najviše svidelo u ovoj lekciji?  
\_\_\_\_\_

## Prilog VI: GKZS za IV razred

(*Brilliant 2, McMillan*)

### Vla:

- Pogledajte brojeve. Da li ti i tvoj partner umete da izgovorite ove brojeve na engleskom? Proverite. Sada, pokušajte da napišete svaki od brojeva slovima. Uzmi bojice i oboj svaki broj različitom bojom. Ne dozvoli partneru da vidi. Pogađaj koje su boje brojevi tvog partnera, a zatim neka on pogađa tvoje.

18

11

13

12

20

- Znali smo sve reči.

*a) da*

*b) znali smo skoro sve*

*c) znali smo manje od pola reči*

- Sve smo uradili sami.

*a) da*

*b) morali smo da pitamo nastavnicu za neke reči*

- Sve smo tačno napisali.

*a) da*

*b) imali smo nekoliko grešaka*

*c) imali smo dosta grešaka*

- U prozoru 1 nacrtaj čudovište. Odluči koliko glava/očiju/ruku/nogu/ušiju želiš da ima. Ne dozvoli partneru da vidi tvoju sliku. Kada završiš, zamoli partnera da ti opiše svoje čudovište. Neka koristi *He/She's got...*, a ti pokušaj da ga nacrtáš u prozoru 2. Zatim ti opiši svoje čudovište partneru da ga on nacrtá. Proverite da li ste dobro nacrtali čudovište prema uputstvima.

*Prozor 1*



*Prozor 2*

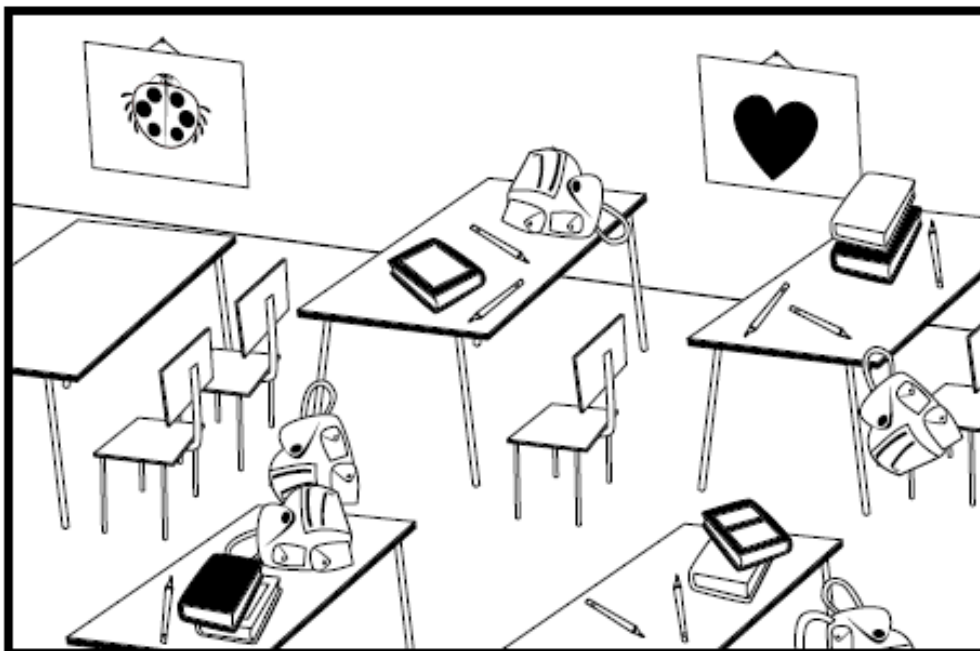




- Da li si razumeo sve što je tvoj partner rekao?  
*a) da                    b) skoro sve                    c) dosta toga nisam razumeo*
- Da li ste oboje koristili engleski sve vreme?  
*a) da                    b) koristili smo par srpskih reči                    c) ne*
- Da li ste morali da tražite pomoć od nastavnice?  
*a) da                    b) samo za par reči                    c) ne*
  
- Ako biste morali da kažete nekome brojeve i boje na engleskom i opišete kako neko izgleda, da li biste mogli?  
*a) da, bez problema                    b) možda bih napravio                    c) morao bi neko  
par grešaka                    da mi pomogne*
  
- Šta ćete uraditi sa onim rečima koje niste znali?  
*a) pitaćemo nastavnicu                    b) pitaćemo nekog drugog                    c) ništa  
da nam objasni                    (mamu, tatu...)*

## VIb:

- Pogledaj sliku. Da li ti i tvoj partner možete da opišete šta se sve na njoj nalazi?  
Koristite *There is/There are...*



- Znali smo sve reči.  
*a) da            b) znali smo skoro sve            c) znali smo manje od pola reči*
- Sve smo uradili sami.  
*a) da            b) morali smo da pitamo nastavnika za neke reči*
- Pogledaj oko sebe. Da li ti i tvoj partner možete da opišete šta troje vaših drugara iz razreda trenutno radi?
  - Da li si razumeo sve što je tvoj partner rekao?  
*a) da            b) skoro sve            c) dosta toga nisam razumeo*
  - Da li ste oboje koristili engleski sve vreme?  
*a) da            b) koristili smo par srpskih reči            c) ne*
  - Da li ste morali da tražite pomoć od nastavnika?  
*a) da            b) samo za par reči            c) ne*

- Pogledaj sliku. Izaberi tri životinje i opiši partneru kako izgledaju i šta rade. Onda neka partner izabere tri životinje i ispriča tebi kako one izgledaju i šta rade.



- Da li si razumeo sve što je tvoj partner rekao?
  - a) da*                      *b) skoro sve*                      *c) dosta toga nisam razumeo*
- Da li ste oboje koristili engleski sve vreme?
  - a) da*                      *b) koristili smo par srpskih reči*                      *c) ne*
- Da li ste morali da tražite pomoć od nastavnika?
  - a) da*                      *b) samo za par reči*                      *c) ne*
- Ako biste ti i tvoj partner morali da ispričate ovo na engleskom nekom drugaru iz druge zemlje, da li biste mogli?
  - a) da, bez problema*                      *b) možda bih napravio par grešaka*                      *c) morao bi neko da mi pomogne*
- Šta ćete uraditi sa onim rečima koje niste znali?
  - a) pitaćemo nastavnika da nam objasni*                      *b) pitaćemo nekog drugog (mamu, tatu...)*                      *c) ništa*

## **VIc:**

- Pogledaj oko sebe. Izaberi jednog drugara/drugaricu i ispričaj partneru šta on/ona nosi od odeće. Zatim neka tvoj partner odabere nekog drugara/drugaricu i kaže ti šta on/on nosi.
- Napiši koju sve hranu i piće voliš, a koju ne. Saznaj šta sve tvoj partner voli ili ne voli.

*Me:*



*My partner:*



- Ispričaj drugaru/drugarici koji sede u tvojoj blizini šta tvoj partner voli/ne voli da jede.
- Da li je tvoj partner dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, sve je dobro uradio    b) napravio je par grešaka    c) napravio je dosta grešaka*
- Da li si ti dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, mislim da sam                      b) napravio sam                      c) napravio sam*  
*sve dobro uradio                      par grešaka                      dosta grešaka*
- Da li ste oboje koristili engleski sve vreme?  
*a) da                      b) koristili smo par srpskih reči                      c) ne*
- Da li ste morali da tražite pomoć od nastavnice?  
*a) da                      b) samo za par reči                      c) ne*
- Šta ćete uraditi sa onim rečima koje niste znali?  
*a) pitaćemo nastavnicu                      b) pitaćemo nekog drugog                      c) ništa*  
*da nam objasni                      (mamu, tatu...)*

## VId:

- Pogledaj slike. Da li znaš da kažeš koliko je sati na svakom časovniku?



- Ispričaj partneru o svom danu. U koliko sati ustaješ? Kada doručkuješ? Kada ideš u školu? Šta radiš kada se vratiš iz škole? Kada radiš domaći? Šta radiš uveče? U koliko sati ideš na spavanje?
- Napiši dane u nedelji i ispričaj partneru šta najčešće radiš tim danima. Zatim ga pitaj šta on radi kog dana:

M \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_ W \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_  
F \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_

- Ispričaj partneru svoje planove za leto. Reci mu gde ćeš ići, kada ćeš ići, šta ćeš da poneseš i šta ćeš da radiš. Ukoliko još uvek nemaš planove za leto, pomisli šta bi voleo/la da radiš i pričaj o tome.
- Da li si ti dobro uradio svoj zadatak?  
*a) da, mislim da sam sve dobro uradio*                      *b) napravio sam par grešaka*                      *c) napravio sam dosta grešaka*
- Da li misliš da bi mogao o ovim stvarima da pričaš na engleskom sa nekim drugom iz inostranstva?  
*a) da, sigurno*                      *b) možda ako bi mi neko pomogao*                      *c) ne verujem*
- Da li misliš da ti treba dodatna pomoć oko reči ili gramatike koje ste radili u ovoj lekciji?  
*a) da*                      *b) možda malo*                      *c) mislim da ne*
- Šta ti je bilo najteže da naučiš u ovoj lekciji?

---

- Šta ti se najviše svidelo u ovoj lekciji?

---

## **Prilog VII: GKZS za VI razred**

*(New Sky 2, Pearson Longman)*

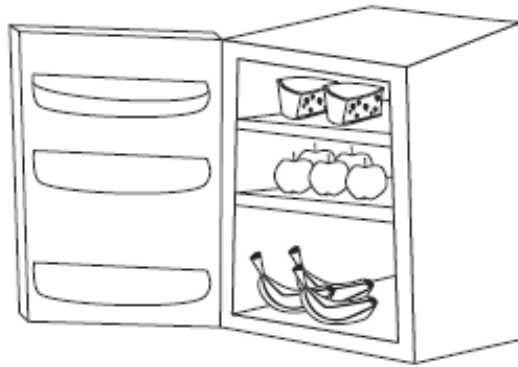
### **VIIa:**

- Ask your partner to tell you about his/her home and family. Now, tell him/her about your home and family.
- Look around the classroom and describe what the people around you are doing. Take turns with your partner to do this.
- Talk to your partner about sports. Ask him/her about the sports they like/dislike, ask about their favourite teams and players. Now, you answer his/her questions.
- Did you understand everything your partner said?  
*a) yes                      b) almost everything                      c) not really*
- Did the both of you use English all the time?  
*a) yes                      b) we used one or two Serbian words                      c) no*
- Do you think your team has completed this task well?  
*a) yes                      b) mostly                      c) not really*
- Did you need to ask the teacher to help you with some words?  
*a) no                      b) one or two                      c) some*
- Do you think you and your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
- What will you do about the things you didn't know?  
*a) I'll ask the teacher                      b) I'll ask someone else                      c) nothing*  
*to explain again                      (a friend, mum, sister...)*

## VIIb (grupe A i B):

### Group A:

- Work with your partner. Correct the sentences:
  1. Is this bag she's?
  2. These are my keys. They're my.
  3. This is not my bag. It's your.
- Look at the picture. Ask your partner what's in his/her fridge: *Ex. Have you got any milk? – No, I haven't. / Yes, I have.*



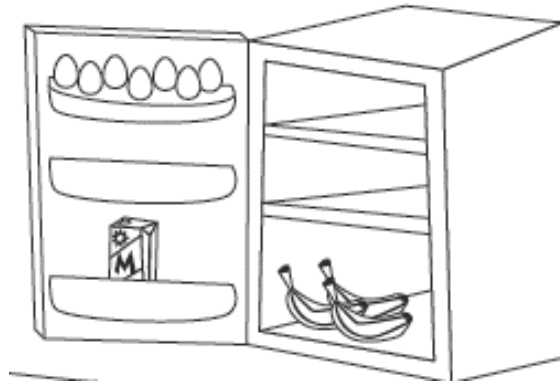
- Talk to your partner. Where can you do these things?
  - ride a bike
  - buy books
  - eat a burger
  - send a letter
  - have dinner with your family
  - play basketball
  - watch a 3D film
- Do you think your partner did his/her tasks well?
  - a) yes, he/she did everything well*
  - b) he/she made some mistakes*
  - c) he/she made a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?
  - a) yes, I did everything well*
  - b) I made some mistakes*
  - c) I made a lot of mistakes*

- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes                      b) maybe                      c) I don't think so*
  
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes                      b) maybe                      c) I don't think so*
  
- How do you learn the new vocabulary?  
*a) I copy the words in my notebook*  
*b) I repeat the words out loud*  
*c) I try to use them in a sentence*  
*d) \_\_\_\_\_*



## Group B:

- Work with your partner. Correct the sentences:
  1. Is this bag she's?
  2. These are my keys. They're my.
  3. This is not my bag. It's your.
- Look at the picture. Ask your partner what's in his/her fridge: *Ex. Have you got any milk? – No, I haven't. / Yes, I have.*



- Talk to your partner. Where can you do these things?
  - ride a bike
  - buy books
  - eat a burger
  - send a letter
  - have dinner with your family
  - play basketball
  - watch a 3D film
- Do you think your partner did his/her tasks well?
  - a) yes, he/she did everything well*
  - b) he/she made some mistakes*
  - c) he/she made a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?
  - a) yes, I did everything well*
  - b) I made some mistakes*
  - c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?
  - a) yes*
  - b) maybe*
  - c) I don't think so*

- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?

*a) yes*

*b) maybe*

*c) I don't think so*

- How do you learn the new vocabulary?

*a) I copy the words in my notebook*

*b) I repeat the words out loud*

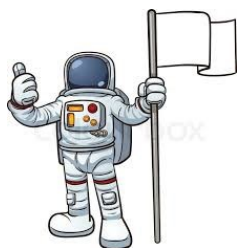
*c) I try to use them in a sentence*

*d) \_\_\_\_\_*

## VIIc (grupe A i B):

### Group A:

- Ask your partner to name these three jobs. Ask him/her to write the words on the lines:



- 
- Ask your partner to say these dates in English:

*21/02/1975*

*13/11/2000*

*07/05/1999*

- Ask your partner to tell you what he/she did yesterday.
- Do you think your partner did his tasks well?  
*a) yes, he/she did everything well      b) he/she made some mistakes      c) he/she made a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well      b) I made some mistakes      c) I made a lot of mistakes*
- Did you understand everything your partner said?  
*a) yes      b) almost everything      c) not really*
- Did you use English all the time?  
*a) yes      b) with one or two Serbian words      c) no*
- Did you need to ask the teacher to help you with some words?  
*a) no      b) one or two      c) some*
- What will you do about the things you did not know (for example, the words you did not know)?  
*a) I'll ask the teacher to explain again      b) I'll ask someone else (a friend, mum, sister...)      c) nothing*

## Group B:

- Ask your partner to name these three jobs. Ask him/her to write the words on the lines:



- 
- Ask your partner to say these dates in English:

**12/07/1986**

**03/12/2001**

**17/09/1997**

- Ask your partner to tell you what he/she did yesterday.
- Do you think your partner did his tasks well?  
**a) yes, he/she did everything well**      **b) he/she made some mistakes**      **c) he/she made a lot of mistakes**
- Do you think you did your task well?  
**a) yes, I did everything well**    **b) I made some mistakes**    **c) I made a lot of mistakes**
- Did you understand everything your partner said?  
**a) yes**      **b) almost everything**      **c) not really**
- Did you use English all the time?  
**a) yes**      **b) with one or two Serbian words**      **c) no**
- Did you need to ask the teacher to help you with some words?  
**a) no**      **b) one or two**      **c) some**
- What will you do about the things you did not know (for example, the words you did not know)?  
**a) I'll ask the teacher to explain again**      **b) I'll ask someone else (a friend, mum, sister...)**      **c) nothing**

## VIIId (grupe A i B):

### Group A:

- Ask your partner to write these numbers using words:  
365 \_\_\_\_\_  
4502 \_\_\_\_\_
- Ask your partner to tell you the opposite words of these two. Then, ask them to write these words on the lines:  
**DEEP** – \_\_\_\_\_      **FAST** – \_\_\_\_\_
- Ask your partner to make comparisons using the following words:  
**elephant/big/fox** \_\_\_\_\_  
**lion/strong/zebra** \_\_\_\_\_
- Talk to your partner about who is the tallest/shortest/fastest student in your class. Then, decide what is the easiest/most difficult subject at school.
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely      b) maybe with some help      c) I don't think so*
- What was the most difficult thing to do and why was it difficult:  
\_\_\_\_\_
- Look at the book. What did you enjoy doing most in this Module?  
\_\_\_\_\_
- Look at the book. Which of the things in the Module do you feel you need some more help with?  
\_\_\_\_\_
- What are you planning to do about these problematic things from the Module?  
*a) I'll ask the teacher      b) I'll ask someone else      c) nothing*  
*to explain again      (a friend, mum, sister...)*

**Group B:**

- Ask your partner to write these numbers using words:  
784 \_\_\_\_\_  
8021 \_\_\_\_\_
- Ask your partner to tell you the opposite words of these two. Then, ask them to write these words on the lines:  
**WIDE** – \_\_\_\_\_      **HIGH** – \_\_\_\_\_
- Ask your partner to make comparisons using the following words:  
**whale/heavy/panda** \_\_\_\_\_  
**snail/slow/tiger** \_\_\_\_\_
- Talk to your partner about who is the tallest/shortest/fastest student in your class. Then, decide what is the easiest/most difficult subject at school.
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely      b) maybe with some help      c) I don't think so*
- What was the most difficult thing to do and why was it difficult:  
\_\_\_\_\_
- Look at the book. What did you enjoy doing most in this Module?  
\_\_\_\_\_
- Look at the book. Which of the things in the Module do you feel you need some more help with?  
\_\_\_\_\_
- What are you planning to do about these problematic things from the Module?  
*a) I'll ask the teacher      b) I'll ask someone else      c) nothing*  
*to explain again      (a friend, mum, sister...)*

## Prilog VIII: GKZS za VI razred

*(Messages 2, Cambridge University Press)*

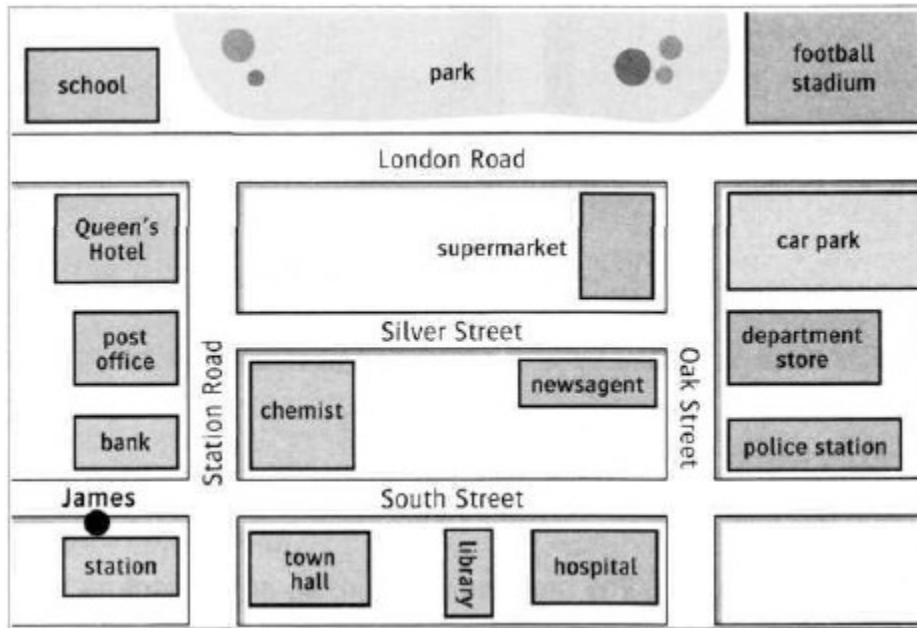
### VIIIa:

- Ask your partner to tell you when he/she was born. Write down the date. Ask him/her to tell you when his/her brother or sister were born. Write down the dates. Now, your partner will ask you the same questions. When you have finished, look at the dates together and see if you have written them correctly.
- Ask your partner to tell you what he/she did yesterday. Now, you tell him/her what you did.
- Ask your partner to tell you about his mum's job. Now, tell him/her about what your mum does.
- Did you understand everything your partner said?  
*a) yes                      b) almost everything                      c) not really*
- Did the both of you use English all the time?  
*a) yes                      b) we used one or two Serbian words                      c) no*
- Do you think your team has completed this task well?  
*a) yes                      b) mostly                      c) not really*
- Did you need to ask the teacher to help you with some words?  
*a) no                      b) one or two                      c) some*
- Do you think you and your partner can have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
- What will you do about the things you didn't know?  
*a) I'll ask the teacher                      b) I'll ask someone else                      c) nothing*  
*to explain again                      (a friend, mum, sister...)*

### VIIIb (grupe A i B):

#### Group A:

- Look at the map. Ask your partner to tell you how James can get from the station to the football stadium. Now, answer his question.



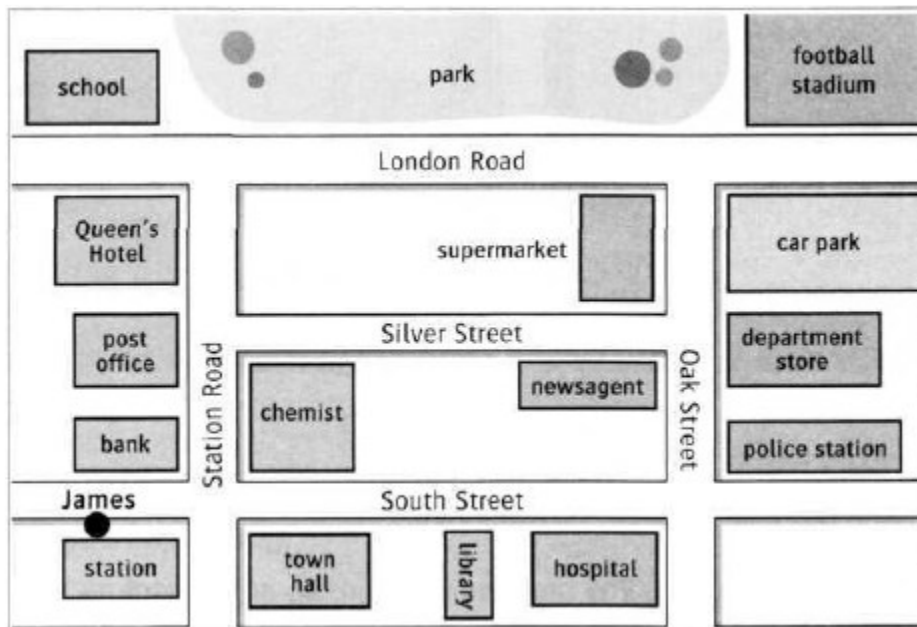
- Ask your partner to tell you about their usual day. What time do they get up? What do they do then? Now, tell him/her about you.
- Look around you. Pick one student and ask your partner to describe what he/she is doing.
- Describe your neighbourhood. What kind of places (buildings, parks, shops...) are there? Now, ask your partner to describe his/her neighbourhood.
- Try to guess what your partner was doing at 5 o'clock yesterday afternoon. Ask questions until you guess. Now, your partner can try and guess what you did at the same time.
- Do you think your partner did his/her tasks well?
  - a) *yes, he/she did everything well*
  - b) *he/she made some mistakes*
  - c) *he/she made a lot of mistakes*



- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes*
  
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
  
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely                      b) maybe                      c) I don't think so*
  
- How do you learn the new vocabulary?  
*a) I copy the words in my notebook*  
*b) I repeat the words out loud*  
*c) I try to use them in a sentence*  
*d) \_\_\_\_\_*

**Group B:**

- Look at the map. Ask your partner to tell you how James can get from the station to the department store. Now, answer his question.



- Ask your partner to tell you about their usual day. What time do they get up? What do they do then? Now, tell him/her about you.
- Look around you. Pick one student and ask your partner to describe what he/she is doing.
- Describe your neighbourhood. What kind of places (buildings, parks, shops...) are there? Now, ask your partner to describe his/her neighbourhood.
- Try to guess what your partner was doing at 5 o'clock yesterday afternoon. Ask questions until you guess. Now, your partner can try and guess what you did at the same time.
- Do you think your partner did his/her tasks well?
  - a) yes, he/she did everything well*
  - b) he/she made some mistakes*
  - c) he/she made a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?
  - a) yes, I did everything well*
  - b) I made some mistakes*
  - c) I made a lot of mistakes*

- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely            b) maybe with some help            c) I don't think so*
  
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes            b) maybe            c) I don't think so*
  
- How do you learn the new vocabulary?  
*a) I copy the words in my notebook*  
*b) I repeat the words out loud*  
*c) I try to use them in a sentence*  
*d) \_\_\_\_\_*

### VIIIc:

- Compare mobile phones with your partner. Compare screen size, camera, speed, price, colour. Talk about how old they are. Are they similar in any way (as old/as big/as expensive/as fast)?
- Talk to your partner about who is the tallest/shortest/fastest student in your class. Then, decide what is the easiest/most difficult subject at school.
- Talk to your partner about what you are going to do for the spring break. Where are you going to go? Who with? How long are you going to stay?
- Do you think your partner did his/her tasks well?  
*a) yes, he/she did everything well      b) he/she made some mistakes      c) he/she made a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well      b) I made some mistakes      c) I made a lot of mistakes*
- Did you understand everything your partner said?  
*a) yes      b) almost everything      c) not really*
- Did you use English all the time?  
*a) yes      b) with one or two Serbian words      c) no*
- Did you need to ask the teacher to help you with some words?  
*a) no      b) one or two      c) some*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely      b) maybe with some help      c) I don't think so*
- What was the most difficult thing to do and why was it difficult:  

---

---

## VIIIId (grupe A i B):

### Group A:

- Work with your partner. Together, talk about what schools will be like in 50 years. Use *will* and *won't*. When you have finished, talk to your neighbours. Did they have similar ideas?
- Imagine your partner is a fortune-teller. Think of three questions about your future and ask your partner to 'read your palm' and tell you your future. Then, change roles.
- You and your partner want to go to the cinema this weekend. Look at your time-table and try to arrange the time. Use Present Continuous (*Ex. What about Friday afternoon? – Sorry, Friday afternoon I'm playing football with my friends.*)

	<i>FRIDAY</i>	<i>SATURDAY</i>	<i>SUNDAY</i>
<i>MORNING</i>	School	Go to the park	
<i>AFTERNOON</i>	Play football with friends	Shopping with my sister	Lunch with grandma
<i>EVENING</i>			

- Ask your partner what he/she had for lunch yesterday. Ask him/her about their favourite food. Now, you answer his/her questions.
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
- What was the most difficult thing to do and why was it difficult:  
\_\_\_\_\_
- Look at the book. What did you enjoy doing most in Module 5?  
\_\_\_\_\_
- Look at the book. Which of the things in Module 5 do you feel you need some more help with?  
\_\_\_\_\_
- What are you planning to do about these problematic things from Module 5?  
*a) I'll ask the teacher                      b) I'll ask someone else                      c) nothing*  
*to explain again                      (a friend, mum, sister...)*

**Group B:**

- Work with your partner. Together, talk about what schools will be like in 50 years. Use *will* and *won't*. When you have finished, talk to your neighbours. Did they have similar ideas?
- Imagine your partner is a fortune-teller. Think of three questions about your future and ask your partner to 'read your palm' and tell you your future. Then, change roles.
- You and your partner want to go to the cinema this weekend. Look at your time-table and try to arrange the time. Use Present Continuous (*Ex. What about Friday afternoon? – Sorry, Friday afternoon I'm playing football with my friends.*)

	<i>FRIDAY</i>	<i>SATURDAY</i>	<i>SUNDAY</i>
<i>MORNING</i>	School	Go to the park	
<i>AFTERNOON</i>	Play football with friends		Lunch with grandma
<i>EVENING</i>	Dinner with family	Concert	Do homework

- Ask your partner what he/she had for lunch yesterday. Ask him/her about their favourite food. Now, you answer his/her questions.
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well    b) I made some mistakes    c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
- What was the most difficult thing to do and why was it difficult:  


---
- Look at the book. What did you enjoy doing most in Module 5?  


---
- Look at the book. Which of the things in Module 5 do you feel you need some more help with?  


---
- What are you planning to do about these problematic things from Module 5?  
*a) I'll ask the teacher                      b) I'll ask someone else                      c) nothing*  
*to explain again                      (a friend, mum, sister...)*

## Prilog IX: GKZS za VII razred

(Messages 3, Cambridge University Press)

### IXa:

- Look at the pictures. Talk to your partner. Together, compare the two cafés:



- Describe your best friend to your partner. Say what they look like and describe their personality. Now, listen to your partner describe his/her best friend.
- Think about learning English. Tell your partner what you enjoy the most, what you don't like, what is easy and what is difficult. Listen to your partner and see if they have the same or different answers.
- Did you understand everything your partner said?  
*a) yes                      b) almost everything                      c) not really*
- Did the both of you use English all the time?  
*a) yes                      b) we used one or two Serbian words                      c) no*
- Do you think your team has completed this task well?  
*a) yes                      b) mostly                      c) not really*
- Did you need to ask the teacher to help you with some words?  
*a) no                      b) one or two                      c) some*
- Do you think you and your partner can have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
- What will you do about the things you did not know (for example, the words you did not know)?  
*a) I'll ask the teacher                      b) I'll ask someone else                      c) nothing*  
*to explain again                      (a friend, mum, sister...)*

## IXb:

- Make a list of things you would like to do (for example: learn to play the guitar, travel to Japan, buy a new phone). Now add to this list some things you have already done. Rewrite the list so the items are in random order. Show the list to your partner. He/She should try and discover what you have/haven't done yet, using "Have you ever...?" If you say "Yes", they must find out when did you do it. When you're finished, it's your turn to find out about him/her.
- Ask your partner to tell you about the strangest thing they have ever eaten. Find out when and where have they eaten it.
- Ask your partner what he/she is planning to give his friends and family members for Christmas or New Year's.
- Do you think your partner did his/her tasks well?  
*a) yes, he/she did everything well      b) he/she made some mistakes      c) he/she made a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well      b) I made some mistakes      c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely      b) maybe with some help      c) I don't think so*
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely      b) maybe      c) I don't think so*
- How do you think you can work on your language problems outside the classroom?  
Make a list of three things you could do:

---

---

---



**IXc:**

- Ask your partner to tell you what he/she did yesterday. Now, you tell him/her what you did.
- Now, ask your partner to tell you what he/she has done since yesterday evening. Tell them about what you have done.
- Ask your partner to tell you about three things they have never done and if they would like to do them some day. Tell him/her about three things you have never done.
- Explain to your partner how to charge a mobile phone.
- Ask your partner about an outdoor activity you like doing. Ask them where they usually do it, how often they do it, who they do it with and if they need any special clothes or equipment.
- Do you think your partner did his/her tasks well?  
*a) yes, he/she did everything well      b) he/she made some mistakes      c) he/she made a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well      b) I made some mistakes      c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely      b) maybe with some help      c) I don't think so*
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely      b) maybe      c) I don't think so*
- What helped you learn the new vocabulary?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- What else can you do that will help you learn new vocabulary (list two things):  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## IXd (grupe A i B):

### Group A:

- Work with your partner. Together, make a list of things you *have to do/don't have to do/mustn't do* at school. When you have finished, compare your list to the pair sitting next to you. Are there any differences?

<i>HAVE TO</i>	<i>DON'T HAVE TO</i>	<i>MUSTN'T</i>

- Imagine your partner's a doctor and you come to see him/her about a health problem (you've got a sore throat). Tell your partner about your problem and ask what you should do. When you have finished, change roles.
- Tell your partner about your favourite film. Who are the main characters? Who are they played by? Where was it made? What happens in the film? Why do you like it so much? Now ask your partner to tell you about his/her favourite film.
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
- What was the most difficult thing to do and why was it difficult:  
\_\_\_\_\_
- Look at the book. What did you enjoy doing most in Module 5?  
\_\_\_\_\_
- Look at the book. Which of the things in Module 5 do you feel you need some more help with?  
\_\_\_\_\_
- What are you planning to do about these problematic things from Module 5?  
*a) I'll ask the teacher                      b) I'll ask someone else                      c) nothing*  
*to explain again                      (a friend, mum, sister...)*

**Group B:**

- Work with your partner. Together, make a list of things you **have to do/don't have to do/mustn't do** at school. When you have finished, compare your list to the pair sitting next to you. Are there any differences?

<i>HAVE TO</i>	<i>DON'T HAVE TO</i>	<i>MUSTN'T</i>

- Imagine your partner's a doctor and you come to see him/her about a health problem (you've got a cold). Tell your partner about your problem and ask what you should do. When you have finished, change roles.
- Tell your partner about your favourite film. Who are the main characters? Who are they played by? Where was it made? What happens in the film? Why do you like it so much? Now ask your partner to tell you about his/her favourite film.
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
- What was the most difficult thing to do and why was it difficult:  


---
- Look at the book. What did you enjoy doing most in Module 5?  


---
- Look at the book. Which of the things in Module 5 do you feel you need some more help with?  


---
- What are you planning to do about these problematic things from Module 5?  
*a) I'll ask the teacher                      b) I'll ask someone else                      c) nothing*  
*to explain again                      (a friend, mum, sister...)*

## Prilog X: GKZS za VIII razred

(Discover English 5, Pearson Longman)

### Xa:

- Ask your partner to tell you about the type of books he/she likes. Ask about his/her favourite book (what's the title, who's the author, what's it about). Now, tell him/her about you.
- Ask your partner to tell you about what he/she did yesterday. Now, tell him/her about what you did.
- Together, complete the sentences:
  1. I \_\_\_\_\_ (walk) down the street when I \_\_\_\_\_ (see) an accident.
  2. \_\_\_\_\_ (ever/be) in Egypt? Yes, I \_\_\_\_\_ (go) there two years ago.
- Did you understand everything your partner said?  
*a) yes                      b) almost everything                      c) not really*
- Did the both of you use English all the time?  
*a) yes                      b) we used one or two Serbian words                      c) no*
- Do you think your team has completed this task well?  
*a) yes                      b) mostly                      c) not really*
- Did you need to ask the teacher to help you with some words?  
*a) no                      b) one or two                      c) some*
- Do you think you and your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely                      b) maybe                      c) I don't think so*
- How do you and your partner think you can work on your language problems outside the classroom? Talk about this.

**Xb (grupe A i B):**

**Group A:**

- Ask your partner to tell you about his/her favourite sport. Ask them to tell you where it is played and how. Now, tell him/her about you.
- Ask your partner to tell you about his/her plans for the weekend. Now, tell him/her about yours.
- This is your diary for the weekend. Arrange to meet your partner for a football match – talk to him/her and decide when can you both play:

	<i>FRIDAY</i>	<i>SATURDAY</i>	<i>SUNDAY</i>
<i>MORNING</i>	visit Grandma	karate practice	
<i>AFTERNOON</i>		shopping	family lunch
<i>EVENING</i>	cinema		

- Do you think your partner did his/her tasks well?  
*a) yes, he/she did everything well      b) he/she made some mistakes      c) he/she made a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well      b) I made some mistakes      c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely      b) maybe with some help      c) I don't think so*
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely      b) maybe      c) I don't think so*
- How do you think you can work on your language problems outside the classroom?  
Make a list of three things you could do:

---

---

---

**Group B:**

- Ask your partner to tell you about his/her favourite sport. Ask them to tell you where it is played and how. Now, tell him/her about you.
- Ask your partner to tell you about his/her plans for the weekend. Now, tell him/her about yours.
- This is your diary for the weekend. Arrange to meet your partner for a football match – talk to him/her and decide when can you both play:

	<i>FRIDAY</i>	<i>SATURDAY</i>	<i>SUNDAY</i>
<i>MORNING</i>	skate park		
<i>AFTERNOON</i>	guitar lesson	family lunch	family lunch
<i>EVENING</i>		tennis practice	best friend's birthday

- Do you think your partner did his/her tasks well?  
*a) yes, he/she did everything well      b) he/she made some mistakes      c) he/she made a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well      b) I made some mistakes      c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely      b) maybe with some help      c) I don't think so*
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely      b) maybe      c) I don't think so*
- How do you think you can work on your language problems outside the classroom?  
 Make a list of three things you could do:

---



---



---

**Xc (grupe A i B):**

**Group A:**

- Ask your partner to tell you about what he/she had for breakfast this morning. Ask them to tell you what they usually have for lunch and dinner. Now, tell him/her about you.
- Explain to your partner how to make pizza and lemonade.
- Imagine that you and your partner are organizing a party. Each of you should make a list of things you need. Now, talk to him/her and together try and decide what you need and how much of it do you need:

*We need...*

- Do you think your partner did his/her tasks well?  
*a) yes, he/she did everything well      b) he/she made some mistakes      c) he/she made a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well      b) I made some mistakes      c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely      b) maybe with some help      c) I don't think so*
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely      b) maybe      c) I don't think so*
- What helped you learn the new vocabulary?

---

What else can you do that will help you learn new vocabulary (list two things):

---

---

**Group B:**

- Ask your partner to tell you about what he/she had for dinner yesterday. Ask them to tell you what they usually have for breakfast and lunch. Now, tell him/her about you.
- Explain to your partner how to make chips and fruit salad.
- Imagine that you and your partner are organizing a party. Each of you should make a list of things you need. Now, talk to him/her and together try and decide what you need and how much of it do you need:

*We need...*

- Do you think your partner did his/her tasks well?  
*a) yes, he/she did everything well      b) he/she made some mistakes      c) he/she made a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well      b) I made some mistakes      c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely      b) maybe with some help      c) I don't think so*
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely      b) maybe      c) I don't think so*
- What helped you learn the new vocabulary?

---

What else can you do that will help you learn new vocabulary (list two things):

---

---



**Xd (grupe A i B):**

**Group A:**

- You are a doctor. Your partner has a problem. Listen to him/her and give them some advice. When they are finished, change roles so that you are the patient. Tell him/her about your problem and ask for help: **“I need to lose weight”**
- Ask your partner to finish these sentences:  
**1. If I were you...                      2. As soon as classes end today, I...**
- Talk to your partner and compare the two cafés. Try to find as many differences as you can:



- Do you think you did your task well?  
**a) yes, I did everything well    b) I made some mistakes    c) I made a lot of mistakes**
- Do you think you could have this conversation with a friend from another country?  
**a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so**

• What was the most difficult thing to do and why was it difficult:  
\_\_\_\_\_

• Look at the book. What did you enjoy doing most in Module 4?  
\_\_\_\_\_

• Look at the book. Which of the things in Module 4 do you feel you need some more help with?  
\_\_\_\_\_

• What are you planning to do about these problematic things from Module 4?  
\_\_\_\_\_

**Group B:**

- You are a doctor. Your partner has a problem. Listen to him/her and give them some advice. When they are finished, change roles so that you are the patient. Tell him/her about your problem and ask for help: ***“I am stressed about school and I have problems sleeping”***
- Ask your partner to finish these sentences:  
**1. If I could travel anywhere...**                      **2. I won't go to bed until I...**
- Talk to your partner and compare the two cafés. Try to find as many differences as you can:



- Do you think you did your task well?  
**a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes**
- Do you think you could have this conversation with a friend from another country?  
**a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so**
- What was the most difficult thing to do and why was it difficult:

---

- Look at the book. What did you enjoy doing most in Module 4?

---

- Look at the book. Which of the things in Module 4 do you feel you need some more help with?

---

- What are you planning to do about these problematic things from Module 4?

---

## Prilog XI: GKZS za VIII razred

(Messages 4, Cambridge University Press)

### XIa:

- Talk to your partner. Ask them to tell you what they were doing yesterday evening at 9 o'clock/when their mobile phone last rang. Then, tell your partner about what you were doing.
- Work with your partner. Look at the pictures and make a list of things Andrew used to/didn't use to do ten years ago.



- Did you understand everything your partner said?  
*a) yes            b) almost everything            c) not really*
- Did the both of you use English all the time?  
*a) yes            b) we used one or two Serbian words            c) no*
- Do you think your team has completed this task well?  
*a) yes            b) mostly            c) not really*
- Did you need to ask the teacher to help you with some words?  
*a) no            b) one or two            c) some*
- Do you think you and your partner can have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely            b) maybe with some help            c) I don't think so*
- What will you do about the things you did not know (for example, the words you did not know)?  
*a) I'll ask the teacher            b) I'll ask someone else            c) nothing*  
*to explain again            (a friend, mum, sister...)*

## XIb (grupe A i B):

### Group A:

- Ask your partner to tell you about the most interesting thing that happened to him/her. Ask them when and where it happened.
- Ask your partner to name two things they have never done. Ask them to explain why and if they would like to.
- Ask your partner to tell you what they have in their bags and explain why they carry these things.
- Ask your partner to put the expressions in italics in the correct places in the table:

*6 hours, ages, June, the interview, 1999, this afternoon*

<i>for</i>	<i>since</i>	<i>during</i>

- Do you think your partner did his/her tasks well?  
*a) yes, he/she did      b) he/she made      c) he/she made*  
*everything well      some mistakes      a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely      b) maybe with some help      c) I don't think so*
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely      b) maybe      c) I don't think so*
- How do you think you can work on your language problems outside the classroom?  
Make a list of three things you could do:

---

---

---

**Group B:**

- Ask your partner to tell you about the most horrible food they have ever tried, and the scariest thing that has ever happened to them.
- Ask your partner to tell you about the most boring person they have ever met. Ask them where and when they met them.
- Ask your partner to tell you what they have in their pockets and explain why they carry these things.
- Ask your partner to put the expressions in italics in the correct places in the table:

*November, two weeks, the holidays, we met, the past six months, the summer*

<i>for</i>	<i>since</i>	<i>during</i>

- Do you think your partner did his/her tasks well?  
*a) yes, he/she did      b) he/she made      c) he/she made*  
*everything well      some mistakes      a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely      b) maybe with some help      c) I don't think so*
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely      b) maybe      c) I don't think so*
- How do you think you can work on your language problems outside the classroom?  
Make a list of three things you could do:

---

---

---

## XIc (grupe A i B):

### Group A:

- Tell your partner about the things you will be doing this time next week.
- Ask your partner to finish these sentences:  
*1. If I were you...                      2. If the weather is nice today, I...*
- Talk to your partner about your future. Start with: *'When I finish school, I...'*
  
- Do you think your partner did his/her tasks well?  
*a) yes, he/she did                      b) he/she made                      c) he/she made*  
*everything well                      some mistakes                      a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well    b) I made some mistakes    c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely                      b) maybe                      c) I don't think so*
- What was the most difficult thing to do and why was it difficult:

---

---

**Group B:**

- Tell your partner about the things you will be doing tomorrow morning.
- Ask your partner to finish these sentences:  
*1. If I could travel anywhere...                      2. I won't go to bed until I...*
- Talk to your partner about your future. Start with: *'When I finish school, I...'*
  
- Do you think your partner did his/her tasks well?  
*a) yes, he/she did                      b) he/she made                      c) he/she made*  
*everything well                      some mistakes                      a lot of mistakes*
- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
- Do you think you need some more help with the grammar or vocabulary?  
*a) yes, definitely                      b) maybe                      c) I don't think so*
- What was the most difficult thing to do and why was it difficult:

---

---

## XId (grupe A i B):

### Group A:

- Rewrite this text so that you start each sentence with the underlined words. Do not use the words written in *italic*. When you have finished, check with your partner.

People call this park 'the Garden'. *They* opened it 75 years ago. *They* have modernized it and *they* have planted new trees and flowers. *Somebody* locks the gate at night, so that no one can come in. *They* hold concerts there sometimes. My favourite band will play a concert there next week. I can't wait!

---

---

---

---

- This is a gossip you heard from Ann. Tell it to your partner, starting every sentence with: '*Ann said*' or '*She said*':

'Tom and Sarah broke up last night! They went to the cinema, but Tom didn't like the film Sarah chose. He doesn't like romantic comedies. They had a fight and haven't talked to each other since then. Mark is planning to ask Sarah out on a date tomorrow. I think she'll say 'Yes'.'

- Do you think you did your task well?  
*a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes*
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
*a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so*
- Look at the book. What did you enjoy doing most in Modules 5 and 6?

---

- Look at the book. Which of the things in Modules 5 and 6 do you feel you need some more help with?

---

- What are you planning to do about these problematic things from Modules 5 and 6?

---



**Group B:**

- Rewrite this text so that you start each sentence with the underlined words. Do not use the words written in *italic*. When you have finished, check with your partner.

People call this park 'the Garden'. *They* opened it 75 years ago. *They* have modernized it and *they* have planted new trees and flowers. *Somebody* locks the gate at night, so that no one can come in. *They* hold concerts there sometimes. My favourite band will play a concert there next week. I can't wait!

---

---

---

---

- This is a gossip you heard from Paul. Tell it to your partner, starting every sentence with: '*Paul said*' or '*He said*':

'Tom and Sarah broke up last night! They went to dinner, but Sarah didn't like the restaurant Tom chose. She doesn't like Chinese food. They had a fight, but Sarah is very sorry. She is planning to call Tom and apologise. I think they will get back together'.

- Do you think you did your task well?  
**a) yes, I did everything well   b) I made some mistakes   c) I made a lot of mistakes**
- Do you think you or your partner could have this conversation in English with a friend from another country?  
**a) yes, definitely                      b) maybe with some help                      c) I don't think so**
- Look at the book. What did you enjoy doing most in Modules 5 and 6?

---

- Look at the book. Which of the things in Modules 5 and 6 do you feel you need some more help with?

---

- What are you planning to do about these problematic things from Modules 5 and 6?

---

## Prilog XII: Nastavnički dnevnik<sup>1</sup>

Nastavnički dnevnik se sastoji od 16 tvrdnji i 5 pitanja vezanih za učeničku autonomiju i samoevaluaciju u nastavi engleskog kao stranog jezika na nivou osnovne škole. Potrebno je dati komentar na svaku od tvrdnji i odgovoriti na pitanja u tri navrata tokom trajanja istraživanja: **na samom početku školske godine**, pre eksperimentalnog postupka; **na kraju prvog polugodišta i na kraju školske godine**, po završetku istraživanja. Molimo Vas da redovno popunjavate svoj nastavnički dnevnik, kako bismo dobili jasne podatke.

### Dajte komentar/odgovorite na pitanja:

1. Učenike bi trebalo ohrabrivati da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje. (ako je odgovor 'da', objasnite na koji način)
2. Učenici su svesni na koje načine mogu da utiču na usvajanje jezika, u školi i van nje. (objasnite)
3. Redovno radim zadatke za samoevaluaciju sa učenicima na času. (ako ne, objasnite kako ih obrađujete i zbog čega)
4. Verujem da su postojeći zadaci za samoevaluaciju u udžbenicima korisni učenicima. (objasnite zbog čega)
5. Smatram da nema smisla davati učenicima da procene svoje znanje. (objasnite zašto)
6. Podučavanje učenika tehnikama samoevaluacije oduzima dragoceno vreme od časa. (objasnite)
7. Zadaci za samoevaluaciju pomažu učenicima da odrede svoje jake i slabe strane kada je u pitanju učenje jezika. (objasnite)
8. Učenici su realni kada popunjavaju zadatke samoevaluacije. (objasnite)
9. Nakon urađenih zadataka samoevaluacije, motivacija učenika je povećana. (prokomentarišite kontrolne i eksperimentalne zadatke)
10. Učenici vide svrhu zadataka samoevaluacije. (i da li vi smatrate da je za uspeh zadatka bitno da je vide)

---

<sup>1</sup> U okviru sprovedenog istraživanja, nastavnički dnevnik koji su učesnici popunjavali bio je u obliku Excel tabele, sa obeleženim poljima za sva tri planirana unosa.

11. Samoevaluacija nema svrhu, jer je na kraju nastavnik taj koji vrši formalnu evaluaciju i ocenjivanje. (objasnite)
12. Ukoliko bi samoevaluacija ulazila u process zvaničnog ocenjivanja, imala bi veću svrhu i učenici bi se više angažovali i realnije je popunjavali. (objasnite)
13. Smatram da mi treba institucionalna podrška da implementiram zadatke samoprocene u nastavu jezika. (objasnite i navedite kakva)
14. Verujem da su učenici ovog uzrasta sposobni da samostalno procenjuju svoje znanje ukoliko im se demonstrira kako to da rade. (ukoliko je odgovor 'ne' objasnite zašto)
15. Smatram da zadacima samoprocene treba dati više prostora u planu i programu. (objasnite zašto)
16. Kakvi su vaši utisci nakon korišćenja novih zadataka za samoevaluaciju?
17. Ocenite stavove učenika prema samoevaluaciji u obe grupe. (kontrolnoj i eksperimentalnoj)
18. Da li imate neke komentare na organizaciju istraživanja?
19. Da li imate neke komentare na tok istraživanja?
20. Kakav je vaš zaključak/komentar u vezi sa istraživanjem?
21. Da li je po vama istraživanje uglavnom uspešno/ni uspešno ni neuspešno/uglavnom neuspešno? (objasnite zašto)

## Biografija autorke

Slobodanka Gligorić rođena je 27. 1. 1978. u Pančevu, gde je završila osnovno i srednje obrazovanje. Diplomirala je na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu na Odseku za engleski jezik i književnost, gde je završila i diplomatske akademske studije – master i odbranila rad pod nazivom *Designing a Coursebook for Young Language Learners – A Case Study* pod mentorstvom doc. dr Ivane Trbojević Milošević. Godine 2011. upisuje doktorske akademske studije na Filološkom fakultetu u Beogradu (smer: jezik).

Od 1996. do 2014. godine radila je kao profesor engleskog jezika u Studiju za učenje stranih jezika Academia u Pančevu, a od 2007. godine i kao direktor nastave. Septembra 2014. zapošljava se kao profesor engleskog jezika u Filološkoj gimnaziji u Beogradu. Nekoliko godina radila je u međunarodnim ELTeCS regionalnim letnjim školama kao predavač i edukator za nastavni kadar (2002. i 2006.) ili zamenik direktora kursa (2003.).

Učestvovala je na brojnim seminarima i konferencijama u Srbiji i inostranstvu. Objavljuje naučne i stručne radove iz oblasti primenjene lingvistike, gde posebnu pažnju posvećuje autonomiji i samoevaluaciji učenika. Autor je dva objavljena udžbenika iz engleskog kao stranog jezika za prvi i drugi razred osnovne škole, od kojih je prvi (*Ready, Steady, Go 1*) bio nagrađen „Zlatnom tablom“ 39. Međunarodnog sajma opreme i sredstava za savremenu nastavu „Učila 08“ i 2009. godine ušao u „školsku torbu“ Ministarstva prosvete u projektu obezbeđivanja besplatnih udžbenika za učenike prvog razreda. Koautor je udžbenika za treći i četvrti razred osnovne škole, koji su trenutno u procesu odobravanja. Član je Društva istraživača u obrazovanju u Srbiji od 2018. godine.

### Spisak objavljenih naučnih i stručnih radova:

1. Gligorić, S. (2017). Didaktičko oblikovanje zadataka za samoevaluaciju u udžbenicima engleskog kao stranog jezika. *Philologia*, 15, 29–35
2. Gligorić, S. (2016). Teorije usvajanja jezika: generativni ili emergentistički pristup. *Živi jezici: časopis za strane jezike i književnosti*, 36 (1), 119–131
3. Gligorić, S. (2015). Junior Portfolio as a Tool for Promoting Intercultural Competence – The Importance of Starting Early, u Vesna Bratić and Milica Vuković (ur.): *Word across Cultures, Conference Proceedings from the 5<sup>th</sup> International Conference of the*

*Institute of Foreign Languages – ICIFL5 and the Society of Applied Linguistics of Montenegro.* (139–146). Podgorica: Institute of Foreign Languages

4. Gligorić, S. (2014). The (Ab)Uses of CEFR in Designing Language Policies in Europe: Marginalization of Migrant Population. U Biljana Mišić-Ilić i Vesna Lopičić (ur.): *Jezik, Književnost, Marginalizacija, Zbornik radova.* (503–512). Niš: Filozofski fakultet
5. Gligorić, S. (2014). Fostering Student Autonomy through the European Language Portfolio: Looking Beyond the Limitations. In Zoran Paunović (ed.): *English Language and Literature Studies: Embracing Edges, ELLSEE Conference Proceedings.* (233–246). Beograd: Filološki Fakultet
6. Gligorić, S. (2013). Literature and Language Teaching – Re-Examining the Values. U Biljana Mišić-Ilić i Vesna Lopičić (ur.): *Jezik, Književnost, Vrednosti, Zbornik radova.* (691–700). Niš: Filozofski fakultet

Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани-а Слободанка С. Глигорић

број уписа \_\_\_\_\_

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

„Развој ученичке аутономије: градирање задатака за самоевалуацију  
у уџбеницима енглеског као страног језика на нивоу основне школе“

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

**Потпис докторанда**

У Београду, марта 2018. године

S. Gligoric

Прилог 2.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Слободанка С. Глигорић

Број уписа \_\_\_\_\_

Студијски програм Наука о језику

Наслов рада „Развој ученичке аутономије: градирање задатака за самоевалуацију  
у уџбеницима енглеског као страног језика на нивоу основне школе“

Ментор Проф. др Ивана Трбојевић Милошевић

Потписани Слободанка С. Глигорић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

**Потпис докторанда**

У Београду, \_\_\_\_\_ марта 2018. године

S. Gligoric'

### Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„Развој ученичке аутономије: градирање задатака за самоевалуацију  
у уџбеницима енглеског као страног језика на нивоу основне школе“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

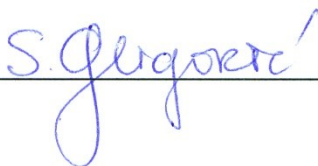
Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

**Потпис докторанда**

У Београду, \_\_\_\_\_ марта 2018. године

  
\_\_\_\_\_



1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прераде.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прераде.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.