



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Alenka Mikulec

**STRATEGIJE ČITANJA AKADEMSKIH
TEKSTOVA NA HRVATSKOME I
ENGLESKOME JEZIKU**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2016.



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Alenka Mikulec

**STRATEGIJE ČITANJA AKADEMSKIH
TEKSTOVA NA HRVATSKOME I
ENGLISKOME JEZIKU**

DOKTORSKI RAD

doc.dr.sc. Renata Šamo

Zagreb, 2016.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Alenka Mikulec

**READING STRATEGIES USED WHILE
READING ACADEMIC TEXTS IN THE
CROATIAN AND ENGLISH LANGUAGE**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:
Renata Šamo, PhD

Zagreb, 2016

PODATCI O MENTORICI

Doc. dr. sc. Renata Šamo rođena je 13. rujna 1963. godine u Slavonskom Brodu. Engleski jezik i književnost diplomirala je 1987. godine. Magistarski rad pod naslovom *Razvijanje vještine čitanja u ranom učenju engleskog kao stranog jezika* obranila je 2001., a doktorsku disertaciju pod naslovom *Analiza strategija čitanja uspješnih i manje uspješnih učenika engleskog kao stranog jezika* obranila je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2006. godine. Stručno i znanstveno usavršavala se na seminarima i konferencijama u zemlji i inozemstvu (SAD, UK, Irska, Portugal, Mađarska, Belgija, Švicarska, Poljska, Austrija). Primijenjeno-lingvističko područje kojem najvećim dijelom pripadaju njezini istraživački interesi jest proces ovladavanja engleskim jezikom u ranoj dobi s osobitim osvrtom na jezičnu vještinu čitanja.

Doc. dr. sc. Renata Šamo ima 26 godina radnog iskustva, od toga 25 godina u nastavi, a više od 17 u sustavu visokog obrazovanja. Zaposlena je na radnom mjestu docenta na Katedri za obrazovanje učitelja engleskoga jezika Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Kao vanjski suradnik nositeljica je i izvoditeljica kolegija Teorija čitanja na stranom jeziku u sklopu sveučilišnog poslijediplomskog dokorskog studija glotodidaktike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Također je članica Nadzornog odbora Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku, Hrvatskog filološkog društva, Hrvatskog čitateljskog društva, Britanskog društva za primijenjenu lingvistiku i Matice hrvatske.

POPIS RADOVA OBJAVLJENIH U POSLJEDNJIH PET GODINA

Knjiga

Šamo, R. (2014). *Čitanjem da spoznaje, spoznajom da čitanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. (ISBN 978-953-7210-76-2; CIP 885021)

Ostali radovi

Šamo, R. (2011). U labirintnom Borgesovom diskursu. U V. Karabalić, A. M. Varga, i L. Pon (ur.), *Diskurs i dijalog: Teorije, metode i primjene. Zbornik radova s 24. međunarodnog znanstvenog skupa HDPL-a* (str. 297-308). Osijek: HDPL i Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera. (ISBN 978-953-314-038-4)

- Šamo, R. (2011). Ekstenzivno čitanje u kontekstu stranog jezika. U A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete/ Redefining Tradition: Children's Literature, Contemporary Communication, Languages, and Child* (str. 383-393). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Europski centar za napredna istraživanja. (ISBN 978-7210-43-4)
- Šamo, R. (2011). Naslov?! Koji naslov?!. U I. Vodopija i D. Smajić (ur.), *Dijete i tekst. Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog skupa Dijete i jezik danas* (str. 187-202). Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. (ISBN 978-953-6965-27-4)
- Šamo, R. (2012). Some processes underlying text comprehension. *Rassegna Italiana di Linguistics Applicata. Standardized Language Testing: contemporary issues and applications*, XLIV (2-3), 243-254. (ISSN 0033-9725)
- Šamo, R. (2012). L1/L2 reading as information processing. U A. Peti Stantić i M. M. Stanojević (ur.), *Language as Information Processing* (str. 31-42). Frankfurt am Mein: Peter Lang. (ISBN 978-3- 631-64758-5)
- Šamo, R. (2012). Usmeno izvješće - metodološka podloga za analizu obrade jezičnih podataka. U L. Pon, V. Karabalić, i S. Cimer (ur.), *Aktualna istraživanja u primijenjenoj lingvistici. Zbornik radova s 25. međunarodnog skupa HDPL-a* (str. 273-285). Osijek: HDPL. (ISBN 978-953-314-049-0)
- Šamo, R. (2012). The same but still different. U A. Godenir i M. Vanesse-Hannecart (ur.), *Ames/Proceedings. 17th European Conference on Reading Mans 2011*. www.ablf.be.
- Šamo, R., I. Ćurić i A. Mikulec (2014). A Contribution to Reconsidering the Role of Slang and Colloquialisms in Contemporary Foreign Language Teaching. U A. Peti Stantić, M. M. Stanojević i G. Antunović (ur.), *Language Varieties Between Norms and Attitudes. South Slavic Perspectives* (str. 133-149). Frankfurt am Mein: Peter Lang. (ISBN 978-3-631-66256-4)

ZAHVALA

Zahvaljujem doc. dr. sc. Renati Šamo na mentorstvu i stručnom vodstvu te nesebičnoj pomoći tijekom izrade doktorske disertacije. Također od srca zahvaljujem prof. dr. sc. Jeleni Mihaljević Djigunović na nesebičnoj pomoći i svesrdnoj podršci koju mi je pružila tijekom studija i posebno tijekom izrade sinopsisa rada. Zahvaljujem i svim ostalim profesorima koji su nas vodili tijekom doktorskoga studija.

Ovim putem zahvaljujem i svojim kolegicama na doktorskom studiju, kolegicama i kolegama na Odsjeku u Petrinji i na Katedri za obrazovanje učitelja engleskoga jezika na svesrdnoj pomoći i podršci koju su mi pružili. Posebno zahvaljujem dragim kolegicama Božici Vuić, prof., dr. sc. Vendi Franc, dr. sc. Lani Jurčec, Ivani Carević, prof. i kolegi doc. dr. sc. Ivanu Šerbetaru na podršci i nesebičnoj pomoći.

Na kraju najveću zahvalu zaslužuju moji bližnji - sin Marin i suprug Tomica, te roditelji – majka Ružena i otac Venceslav, svekrva Agata i ostali članovi obitelji za strpljenje, nesebičnu pomoć i podršku svih ovih godina, a posebice u trenucima kada mi je ona bila najpotrebnija.

SAŽETAK

Vještina čitanja na materinskome ali i inome jeziku smatra se jednim od značajnih čimbenika koji utječu na uspjeh studenata tijekom visokoškolskoga obrazovanja, ali i kasnije u životu. Pri tome značajnu ulogu u učenju i čitanju imaju strategije čitanja, a posebice metakognitivne strategije. Stoga se u ovome radu pokušalo utvrditi kojim se metakognitivnim strategijama čitanja koriste studenti učiteljskoga i odgojiteljskoga studija, postoji li povezanost između strategija kojima se služe prilikom čitanja akademskih tekstova na engleskome kao J2 i hrvatskome kao J1, kao i postoji li povezanost između navedenih strategija čitanja i nekih relevantnih čimbenika. Istraživački su instrumenti korišteni u ovome istraživanju opći upitnik, *cloze test*, SORS upitnik (*Survey of Reading Strategies*), dnevnik čitanja i intervju te test razumijevanja pročitana na J1 i J2.

Rezultati su pokazali da ispitanice percipiraju da se u prosjeku svim strategijama čitanja koriste značajno ili srednje učestalo, da rabe slične strategije na J1 i J2, kao i da ispitanice koje percipiraju da češće rabe strategije čitanja na J1 percipiraju i da češće koriste strategije čitanja na J2. Čimbenici za koje je utvrđena pozitivna korelacija sa samopercipiranom uporabom strategija čitanja su tjedna izloženost engleskome jeziku izvan studija, jezična vrsnoća, bolji opći uspjeh, uspjeh iz relevantnih kolegija na studiju i rezultat testa razumijevanja pročitana, dok su stavovi samo djelomično potvrđeni kao značajan čimbenik.

Sukladno dobivenim rezultatima, a i istraživanjima koja naglašavaju važnost strategijske i metakognitivne sposobnosti, kao i samoreguliranoga učenja, predlaže se posvećivanje više pozornosti strategijama, posebice metakognitivnim strategijama, u poučavanju i razvoju čitanja na materinskome i inome jeziku.

Ključne riječi: čitalačke sposobnosti, izloženost jezicima, jezična vrsnoća, postojeća znanja, razumijevanje pročitana, strategije čitanja na J1 i J2.

ABSTRACT

Although considered the easiest of the language skills, reading in both the mother tongue (L1) and a second language (L2) is actually a very complex language skill, which has been recognized as one of the important factors that affect students' success during their higher education, but also later in life. Despite the numerous findings pertaining to the processes involved in the development of reading (starting with the development of pre-reading skills to the stage of fully developed reading skills and reading literacy as the ultimate goal), and the numerous models and theories of reading (bottom-up and top-down model, and interactive approaches), whose aim has been to explain the processes related to reading and their interaction, there is still no definite description of how a reader processes information while reading and which factors may have a positive or negative impact on the successful processing. These issues are particularly evident in bi- and multilingual readers when reading in both their second and first language, because, apart from the need for additional knowledge and skills related to second language acquisition, these readers may also have to deal with the transfer of knowledge, skills and abilities from one language to the other. Whether the impact of the transfer has been positive or negative can usually be determined on the basis of the external indicators, unlike the direction of transfer (from L1 to L2 or vice versa), which is not always unambiguous. An attempt will be made to explain some of the issues related to reading in L1 and L2 with the help of the linguistic interdependence hypothesis (Cummins, 1986), the threshold hypothesis (Cummins, 1976) and the short circuit hypothesis (Clarke, 1980).

Strategies have frequently been mentioned in psychology as one of the factors contributing to the efficiency in teaching and learning, but have also been a frequent topic in writings on second language acquisition in general, and those on reading in L2. Reading strategy studies have confirmed a positive correlation between the use of reading strategies and successful reading in L1 and L2. Special emphasis has been on the importance of monitoring, self-correction, self-evaluation, etc., that is on metacognitive strategies which are considered efficient, because they were found to be used more frequently by successful students, while less successful students used them less frequently and often inefficiently. Reading strategy research has also attempted to determine whether there is a connection and the possibility of strategy transfer from one language to another. The transfer was confirmed,

but it was also established that it depends on factors such as language and reading ability in L1 and L2, individual factors, strategic awareness, etc.

This dissertation aimed to establish what metacognitive reading strategies are used by university students - future primary and preschool teachers, and whether there is a connection between the strategies they use when reading academic texts in English and Croatian. Furthermore, an attempt was made to establish the relation between metacognitive reading strategies and some relevant factors. Research instruments used in this study were a background questionnaire (which provided data on the length of learning and exposure to English, proficiency in English and Croatian, GPA (Grade Point Average) and grades in relevant courses related to their future profession, self-assessment of reading competence in Croatian and English and attitudes towards reading in general and towards the English language), *cloze* test (one of the factors of proficiency in English as L2), SORS questionnaire (*Survey of Reading Strategies*), reading diary and interview (which provided data on self-perceived use of metacognitive reading strategies) and reading comprehension test in L1 and L2 (which provided data on the participants' reading competence in both languages).

The mean results for all strategies indicated perceived medium and high strategy use, and that the participants perceived using similar strategies when reading in Croatian and English, as well as that the students whose perceived use of reading strategies was more frequent in Croatian as L1 also perceived using them more frequently in English as L2. The factors which positively correlated with the results of SORSH (*Survey of Reading Strategies - Croatian*) and SORSE (*Survey of Reading Strategies - English*) questionnaire, i.e. with the perceived use of reading strategies in both languages were: weekly exposure to the English language outside regular courses, proficiency, higher GPA and higher grades in relevant courses in their studies. Attitudes were partially confirmed as a significant factor, because the SORSE results positively correlated with the variable *Do you like the English language?*, while the SORSH results positively correlated with the variable *Do you like to read?*. The results of the SORSE questionnaire correlated with the results of the reading comprehension tests in English and Croatian, while the SORSH results correlated only with the results of the comprehension test in the Croatian language. The variables which did not correlate positively with the results of the SORS questionnaires are self-assessed reading competence and the length of learning English and other foreign languages, as well as weekly exposure to the second and third foreign languages.

On the basis of the obtained results and other studies which emphasise the importance of strategic and metacognitive competence, as well as self-regulated learning, it is proposed that more attention needs to be devoted to strategies, especially metacognitive strategies in teaching and developing reading competence in both the mother tongue and the second language.

Key words: background knowledge, exposure to languages, proficiency, reading competence, reading comprehension, reading strategies in L1 and L2.

POPIS TABLICA

- Tablica 1. Pokazatelji interne konzistencije ljestvica za strategije čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku (α -Cronbachova alpha)
- Tablica 2. Podatci o učenju jezika
- Tablica 3. Deskriptivni podatci za prosječne vrijednosti ocjena iz materinskoga i stranih jezika, samoprocjene znanja hrvatskoga i engleskoga jezika i ocjena iz relevantnih kolegija i općega uspjeha na studiju
- Tablica 4. Rezultati *Shapiro-Wilkovog* testa
- Tablica 5. Srednje vrijednosti i prosječni rangovi za procijenjenu težinu jezičnih aktivnosti
- Tablica 6. Procjena težine jezičnih aktivnosti pomoću *Wilcoxon post hoc* testova
- Tablica 7. Srednje vrijednosti i prosječni rangovi za procijenjenu privlačnost jezičnih aktivnosti
- Tablica 8. Procjena privlačnosti jezičnih aktivnosti pomoću *Wilcoxon post hoc* testova
- Tablica 9. Mišljenja ispitanica o prijenosu znanja i sposobnosti između dvaju jezika (J1 i J2) pri čitanju
- Tablica 10. Srednje vrijednosti za pojedinačne strategije u upitnicima SORSE i SORSH
- Tablica 11. T-test za rezultate testa razumijevanja pročitanoa na J1 i J2 prema zadacima
- Tablica 12. Korelacije između vrsnoće, samoprocjene čitalačkih sposobnosti i rezultata na testu razumijevanja pročitanoa na J1 i J2
- Tablica 13. Korelacije strategija pri čitanju na hrvatskome i engleskome jeziku prema ukupnom rezultatu na SORSE i SORSH upitniku i prema podljestvicama
- Tablica 14. Usporedba razlika među ispitanicama s obzirom na rezultat SORSE upitnika prema kriteriju *učenje stranih jezika i kontakt s izvornim govornicima*
- Tablica 15. Usporedba razlika među ispitanicama s obzirom na rezultat SORSH upitnika za varijable vezane uz učenje stranih jezika i kontakt s izvornim govornicima
- Tablica 16. Korelacija strategija čitanja na engleskome (SORSE) i hrvatskome jeziku (SORSH) i duljine učenja stranih jezika
- Tablica 17. Korelacija ukupnoga rezultata upitnika strategija čitanja na engleskome (SORSE) i hrvatskome jeziku (SORSH) i duljine izloženosti engleskome i drugim jezicima
- Tablica 18. Korelacija strategija čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku i mjera vrsnoće u engleskome i hrvatskome jeziku
- Tablica 19. Korelacija strategija čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku i uspjeha iz relevantnih kolegija na studiju

Tablica 20. Razlika među ispitanicima s obzirom na rezultat SORSE upitnika za varijable vezane uz stavove prema engleskome jeziku i jezičnoj djelatnosti čitanja

Tablica 21. Razlika među ispitanicima s obzirom na rezultat SORSH upitnika za varijable vezane uz stavove prema engleskome jeziku i jezičnoj djelatnosti čitanja

Tablica 22. Korelacija strategija čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku s rezultatom cloze testa, testa razumijevanja pročitanoa i samoprocjenom čitalačkih sposobnosti u obama jezicima

Tablica 23. Rezultati stupnjevite regresijske analize (Stepwise model) za kriterijsku varijablu *rezultat SORSE upitnika*

Tablica 24. Rezultati stupnjevite regresijske analize (Stepwise model) za kriterijsku varijablu *rezultat SORSH upitnika*

POPIS SLIKA

- Slika 1. Interaktivni model čitanja prema Rumelhartu (1977), preuzeto iz Carrell i sur. (1989, str. 30)
- Slika 2. Kompleksnost jezične djelatnosti čitanja predstavljena u obliku užeta (autor prikaza Scarborough (2003, str. 98), prikaz je prilagođen i preuzet iz Paul i Norbury, 2012, str. 410)
- Slika 3. Obilježja procesa čitalačke pismenosti (prikaz preuzet iz Braš Roth i sur., 2010, str. 44)
- Slika 4. Prikaz jezične vrsnoće dvojezičnih korisnika prema modelu dvostrukoga ledenjaka (prema Cummins, 2005)
- Slika 5. Povezanost individualnih čimbenika, čimbenika vezanih uz situaciju, strategija učenja i ishoda učenja (prema Ellis, 1994, str. 530)
- Slika 6. Moguće veze između strategija čitanja i ispitanih čimbenika
- Slika 7. Histogrami za varijable 'prosječna ocjena iz Engleskoga jezika u osnovnoj školi' i 'prosječna ocjena iz Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi'
- Slika 8. Tjedna izloženost stranim jezicima
- Slika 9. Samoprocjena čitalačkih sposobnosti na hrvatskome i engleskome jeziku
- Slika 10. Procjena najtežih aktivnosti na satu engleskoga jezika (1-najteža, 5-najlakša aktivnost)
- Slika 11. Procjena najdražih aktivnosti na satu engleskoga jezika (ocjena od 1 do 5, 1-najdraža, 5-najmanje privlačna)
- Slika 12. Samopercipirana uporaba strategija čitanja pri čitanju tekstova na engleskome jeziku (SORSE upitnik)
- Slika 13. Samopercipirana uporaba strategija čitanja pri čitanju tekstova na hrvatskome jeziku (SORSH upitnik)
- Slika 14. Rezultati testa razumijevanja pročitanoa na engleskome i hrvatskome jeziku
- Slika 15. Prikaz srednjih vrijednosti za uporabu strategija prema ukupnom rezultatu na SORSE i SORSH upitniku i prema podljestvicama

POPIS PRILOGA

Prilog 1. Plan provedbe istraživanja

Prilog 2. Suglasnost za provođenje istraživanja među studentima (Petrinja)

Prilog 2a. Suglasnost za provođenje istraživanja među studentima (Zagreb)

Prilog 3. Opći upitnik

Prilog 4. *Cloze* test

Prilog 4a. Tekst korišten kao predložak za *cloze* test

Prilog 5. Upitnik *Survey of Reading Strategies* (SORS) na engleskom jeziku

Prilog 5a. Upute za bodovanje rezultata dobivenih pomoću SORS upitnika

Prilog 6. Upitnik o strategijama čitanja na engleskome jeziku (SORSE)

Prilog 7. Upitnik o strategijama čitanja na hrvatskome jeziku (SORSH)

Prilog 8. Test razumijevanja pročitanoa na engleskome jeziku

Prilog 8a. Tekst korišten u testu razumijevanja pročitanoa na engleskome jeziku

Prilog 8b. Kriteriji vrednovanja za 4. zadatak na testu razumijevanja pročitanoa na engleskome i hrvatskome jeziku

Prilog 8c. Kriteriji vrednovanja za 5. zadatak na testu razumijevanja pročitanoa na engleskome jeziku

Prilog 9. Test razumijevanja pročitanoa na hrvatskome jeziku

Prilog 9a. Tekst korišten u testu razumijevanja pročitanoa na hrvatskome jeziku

Prilog 9b. Kriteriji vrednovanja za 5. zadatak na testu razumijevanja pročitanoa na hrvatskome jeziku

Prilog 10. Dnevnik čitanja

Prilog 11. Tekst *The Use of Video Games by Kindergartners in a Family Child Care Setting* na temelju kojega su ispitanice pisale dnevnik čitanja

„Društvo može postojati – mnoga i postoje – bez pisanja, ali niti jedno društvo ne može postojati bez čitanja”¹ (Manguel, 1996, str. 7).

¹ eng. "A society can exist - many do exist - without writing, but no society can exist without reading."

Sadržaj

PODATCI O MENTORICI	1
SAŽETAK.....	5
ABSTRACT	6
POPIS TABLICA.....	9
POPIS SLIKA	11
POPIS PRILOGA.....	12
1. UVOD	16
2. ČITANJE.....	20
2.1. Čitanje kao jezična djelatnost.....	20
2.2. Ključna tumačenja jezične djelatnosti čitanja	23
2.2.1. Teorija shema	24
2.2.2. Vanjski i unutarnji model	25
2.2.3. Interaktivni pristupi	28
3. METODE ČITANJA.....	34
3.1. Čitanje naglas i čitanje u sebi	34
3.2. Brzo i sporo čitanje.....	35
3.3. Usmjereni čitanje ili čitanje sa zadatkom	36
3.4. Čitanje prema tipu situacije / s obzirom na svrhu	37
4. ČITANJE NA MATERINSKOME JEZIKU	39
4.1. Ovladavanje čitanjem kao vještinom.....	39
4.2. Predčitačke i čitačke vještine.....	41
4.3. Čitalačka pismenost.....	47
5. ČITANJE NA INOME JEZIKU	49
5.1. Čitanje s obzirom na tehnike i principe poučavanja inoga jezika	49
5.2. Ovladavanje inim jezikom i jezični prijenos	50
5.3. Specifičnosti čitanja na inome jeziku	54
6. ČITANJE AKADEMSKIH TEKSTOVA NA INOME JEZIKU	62
6.1. Tekst	62
6.2. Tekst u nastavi stranoga jezika.....	64
7. UVID U STRATEGIJE ČITANJA NA INOME JEZIKU.....	67
7.1. Terminološko određenje strategija	67
7.2. Opća strategijska klasifikacija	71
7.3. Specifična strategijska klasifikacija	75
7.3.1. Čimbenici povezani sa strategijama čitanja.....	78
7.3.2. Prijenos strategija čitanja između materinskoga i inoga jezika	79
7.3.3. Metakognitivne strategije čitanja.....	80
8. TESTIRANJE RAZUMIJEVANJA ČITANJEM	84
8.1. Opća klasifikacija testova i tehnika testiranja	84
8.2. Testiranje jezične vrsnoće u inome jeziku.....	88
8.3. Testiranje razumijevanja čitanjem na inome jeziku	91
8.3.1. Zadaci otvorenoga tipa	93
8.3.2. Zadaci zatvorenoga tipa.....	94
9. ISTRAŽIVANJE.....	96
9.1. Cilj istraživanja.....	96
9.2. Istraživačka pitanja	97
9.3. Hipoteze.....	98
9.4. Metodologija istraživanja	98
9.4.1. Ispitanici	99

9.4.2. Instrumenti.....	99
9.4.2.1. Opći upitnik	100
9.4.2.2. <i>Cloze</i> test.....	101
9.4.2.3. SORS upitnik	103
9.4.2.4. Test razumijevanja pročitanoa	104
9.4.2.5. Dnevnici čitanja i intervju	105
9.4.3. Postupak.....	106
9.4.4. Obrada podataka	107
9.5. Rezultati i rasprava.....	108
9.5.1. Jezična znanja i izloženost jezicima	108
9.5.2. Percepcija o čitanju.....	115
9.5.3. Jezična vrsnoća u stranome jeziku.....	127
9.5.4. Strategije čitanja	128
9.5.4.1. Percipirana uporaba strategija čitanja (SORS)	132
9.5.4.2. Percipirana uporaba strategija čitanja na engleskome kao stranome jeziku (SORSE)	134
9.5.4.3. Percipirana uporaba strategija čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku (SORSH)	136
9.5.5. Razumijevanje pročitanoa, čitalačke sposobnosti i vrsnoća.....	138
9.5.6. Primjena strategija čitanja na temelju dnevnika čitanja na stranome jeziku i intervju	142
9.5.7. Rezultati i rasprava prema definiranim istraživačkim pitanjima i hipotezama	146
9.5.7.1. SORSE/SORSH i dnevnik čitanja na stranome jeziku	146
9.5.7.2. SORSE/ SORSH i izloženost jezicima	152
9.5.7.3. SORSE/SORSH i jezična vrsnoća	155
9.5.7.4. SORSE/SORSH i uspjeh na studiju.....	158
9.5.7.5. SORSE/SORSH i stavovi prema engleskome jeziku i čitanju	159
9.5.7.6. SORSE/SORSH i čitalačke sposobnosti.....	162
9.5.7.7. Regresijske analize	164
10. ZAKLJUČAK	167
10.1. Ograničenja i preporuke za daljnja istraživanja	171
10.2. Implikacije za nastavu	172
11. LITERATURA.....	174
12. PRILOZI.....	203

1. UVOD

Čitanje ima izuzetno važnu ulogu u današnje vrijeme, a moglo bi se dodati i posebno danas kada smo okruženi brojnim i različitim izvorima informacija do kojih uvelike dolazimo čitanjem (knjige, dnevni tisak, stručna literatura, mrežne stranice...). Osim u svakodnevnome životu, ističe se važnost ove jezične djelatnosti za stručnjake iz različitih područja, kako na materinskome, tako i na inome² jeziku, s posebnim naglaskom na njezinu važnost u obrazovanju, neovisno o obrazovnoj razini. Unatoč činjenici da studenti često percipiraju čitanje najlakšom jezičnom djelatnošću (Geoghegan, 1983; Jordan, 1997) i najvišom ocjenom procjenjuju svoje sposobnosti čitanja (Horvatić Čajko, 2009), ova je jezična djelatnost zapravo vrlo složena i smatra se jednim od značajnih čimbenika koji utječu na uspjeh studenata tijekom visokoškolskoga obrazovanja (Alderson, 1984; Pugh i Uljin, 1984; Carrell i Grabe, 2002; Grabe i Stoller, 2002). Navedeno posebice vrijedi za čitanje na inome jeziku, koje je, osim što je važno za akademski uspjeh, važno i za razvijanje opće jezične sposobnosti u inome jeziku (Carrell, 1989).

„Mi smo ono što čitamo. (...) Mi čitamo intelektom na površinskoj razini, shvaćajući neka značenja i svjesni nekih činjenica, ali u isto vrijeme, nevidljivo, nesvjesno, tekst i čitatelj se isprepliću, stvarajući nove razine značenja, tako da svaki put kad prisilimo tekst da nešto dade time što ga gutamo, istovremeno se nešto drugo rodi ispod toga što još nismo shvatili” (Manguel, 2001, str. 184-185). Prethodni citat potvrđuje kompleksnost jezične djelatnosti čitanja koja u većini teorijskih opisa, uz autora kao značajnoga čimbenika, uključuje i tekst i

² Termin *materinski jezik* označen je skraćenicom J1 i u ovome se radu koristi u smislu primarnoga jezika, odnosno jezika koji je „pojedincu glavno i najlakše sredstvo komunikacije” (Medved Krajnović, 2010, str. 3), a još se naziva i organski, zavičajni, okolinski ili dominantni idiom (Pavličević-Franić, 2011). U literaturi se termin *strani jezik* odnosi na „jezik koji se ne govori u okolini gdje tko živi i djeluje” (Jelaska, 2007c, str. 88), dok se termin *drugi jezik* koristi za „jezik koji se govori u okolini gdje tko živi i djeluje” (Jelaska, 2007c, str. 88). Međutim, termin *drugi jezik* višeznačan je i koristi se i za jezik kojim netko ovladava kao drugim jezikom po redu, pri čemu može biti idiom materinskoga jezika, okolinski jezik ili prvi strani jezik (Jelaska, 2007c), ali on podrazumijeva i strani jezik i treći jezik i svaki sljedeći kojime netko ovladava (Medved Krajnović, 2010). Budući da su ispitanici u ovom istraživanju govornici hrvatskoga kao materinskoga jezika i engleskoga kao stranoga jezika (iako je moguće da ga neki koriste u određenim segmentima i kao drugi jezik (Cergol, 2011)), u teorijskome će se dijelu ovoga rada uglavnom koristiti skraćeni J2 i termin *ini jezik* odnedavno uvriježen u literaturi na hrvatskome jeziku (Češi, Cvikić i Milović, 2012) za „sve pojedinačne jezike osim prvoga usvojenoga” (Medved Krajnović, 2010, str. 3). Također, u istraživačkome ali i u određenim poglavljima teorijskoga dijela rada gdje se pojam odnosi eksplicitno na učenje jezika „u školi ili na posebnim tečajevima u zemlji u kojoj se njime ne služi” (Jelaska, 2005c, str. 29) koristit će se termin *strani jezik*.

čitatelja³, ali i sve što ova dva čimbenika donose u proces čitanja, a što izravno ili neizravno utječe na razumijevanje pisanoga teksta (npr. neki od čimbenika vezani uz čitatelja su znanje (o jeziku i o svijetu), motivacija, razlozi zbog kojih čitatelj odlučuje čitati tekst, strategije koje koristi pri čitanju, vještine neophodne za procesiranje teksta kao i osobine čitatelja (spol, dob, osobnost) te fizički čimbenici (pokreti očiju, brzina prepoznavanja riječi, automatsko procesiranje i sl.) (Alderson, 2000)). Unatoč brojnim istraživanjima čitanja, kao i pristupima čitanju, odnosno modelima i teorijama čitanja (Smith, 1971; Mathewson, 1976; 1994; Rumelhart, 1977; Kintsch i van Dijk, 1978; Just i Carpenter, 1980; Stanovich, 1980, 2000; Carrell, 1983; Anderson i Pearson, 1984; Pearson i Tierney, 1984; Perfetti, 1985; Goodman, 1967, 1977) kojima se nastoji dobiti uvid u ovu jezičnu djelatnost ona, kao ni razumijevanje pročitana, još uvijek nije u potpunosti razjašnjena. No, većina istraživanja naglašava činjenicu da se čitanje nikako ne smije shvatiti kao pasivan, već kao aktivan (Grellet, 1981; Nuttal, 1996; Carrell, 1983; Grabe, 1988) odnosno interaktivan proces (Hudson, 2007; Šamo, 2014). Interaktivnost se naglašava i u ovome radu, pri čemu se kao značajni čimbenici navode važnost usvojenosti vještina i sposobnosti koji čine vanjski i unutarnji model procesiranja i njihove međusobne interakcije, ali i utjecaj konteksta i individualnih čimbenika.

S obzirom na složenost čitanja na materinskome jeziku kod čitanja na inome jeziku javlja se i dodatno pitanje, koje je prvi put spomenuo Alderson (1984), a to je jesu li problemi s čitanjem na inome jeziku problemi vještine čitanja ili jezični problemi, odnosno jesu li posljedica nedostatno razvijene vještine čitanja ili nedostatne vrsnoće⁴ u inome jeziku, kao i postoji li mogućnost prijenosa vještina i strategija između jezika kod dvo(više)jezičnih govornika. Ova se pitanja pokušavaju razjasniti u okviru pretpostavke jezične međuovisnosti (Cummins, 1986, 2005), pretpostavke o jezičnome pragu (Cummins, 1976) i pretpostavke o kratkome spoju⁵ (Clarke, 1980), a naglašavaju se i razlike u procesiranju između

³ U dostupnoj literaturi nisu potpuno jasno definirani pojmovi *čitatelj* i *čitač*. Naime, *čitatelj* se definira kao „onaj koji čita (knjige, novine i sl.) iz vlastitih pobuda”, a *čitač* kao „1. *tehn.* sprava koja služi da se s nje čita 2. onaj tko čita neki tekst kao posrednik između pisca i onoga tko sluša; spiker 3. a. onaj koji mnogo čita b. posjetitelj čitaonice”(Jojić i Matasović, 2002, str. 201). Stoga su u ovome radu pojmovi *čitač* i *čitatelj* korišteni u smislu u kojemu ih koriste Čudina-Obradović (2014) i Visinko (2014), odnosno *čitač* se odnosi na početnike, tj. osobe koje tek usvajaju tehniku čitanja na razini vještine, dok se *čitatelj* koristi, najčešće, za odrasle osobe koje su već usvojile tehniku čitanja i kod kojih se kao značajna komponenta naglašava čitanje s razumijevanjem i čitanje kao djelatnost koja pruža zadovoljstvo.

⁴ eng. *proficiency* - Medved Krajnović (2010), Bagarić i Mihaljević Djigunović (2007) koriste *jezično umijeće* kao hrvatsku inačicu termina. Međutim, u ovome će se radu rabiti termin *vrsnoća* koji predlažu Jelaska i Cvikić (2008).

⁵ eng. '*short-circuit hypothesis*', autoričin prijevod termina

Napomena: prijevodi citata u ovome radu autoričini su prijevodi, ukoliko nije drugačije naznačeno.

jednojezičnih i dvo(više)jezičnih govornika (V. Cook, 2002, 2003) i međujezična interakcija pri čitanju na inome jeziku (Koda, 2007).

Budući da su istraživanja pokazala postojanje pozitivne korelacije između uporabe strategija i uspjeha u učenju općenito, poučavanje i primjena strategija istražuju se i u sklopu ovladavanja inim jezikom, pri čemu naglasak može biti na općim strategijama (najčešće se radi o kognitivnim, metakognitivnim i društveno-afektivnim strategijama), ali i na specifičnim strategijama ovladavanja jezičnim djelatnostima ili jezičnim područjem (primjerice strategije čitanja, strategije ovladavanja gramatikom, i sl.). Kada se govori o strategijama, u posljednje se vrijeme posebno ističe važnost samoreguliranoga učenja i metakognicije, tj. metakognitivnih strategija, važnost metakognicije pri čitanju s razumijevanjem (Carrell, 1989; Sheorey i Mokhtari, 2001), a postavlja se i pitanje mogućnosti prijenosa strategija čitanja iz J1 u J2. Naime, na temelju provedenih istraživanja strategija čitanja, može se zaključiti da postoje određene sličnosti u uporabi strategija prilikom čitanja na materinskome i inome jeziku, odnosno da postoji mogućnost prijenosa strategija čitanja iz jednoga u drugi jezik (Cummins, 1980; Cziko, 1980; Alderson, 1984). Koda (1994, u Šamo, 2001b, str. 132) naglašava kako se osoba koja čita na inome jeziku služi stečenim iskustvom čitanja na materinskome jeziku te u proces uključuje oba jezika. Međutim, u raspravama o mogućem prijenosu strategija ističe se da prijenos strategija čitanja ovisi o nizu čimbenika kao što su kontekst (Hosenfeld 1984; McLeod i McLaughlin, 1986), jezična sposobnost u inome jeziku (Cziko, 1978; Alderson, 1984; Mihaljević Djigunović, 2006) i čitalačke sposobnosti na materinskome jeziku (Alderson, 1984; Carrell, 1991; Bossers, 1992; Taillefer, 1996). No, iako se jezična sposobnost najčešće spominje kao najvažniji čimbenik o kojemu ovisi prijenos strategija čitanja, neka istraživanja pokazuju da i uporaba strategija na J1 i čitalačke sposobnosti na J1 imaju značajan utjecaj. Prema tome, može se zaključiti da još uvijek ne postoji jedinstveno mišljenje o tomu koji je najznačajniji čimbenik koji utječe na prijenos strategija čitanja između jezika kao ni koji je smjer toga prijenosa.

U Hrvatskoj su istraživanja strategija čitanja na inome jeziku do sada uglavnom provedena s ispitanicima osnovnoškolske i srednjoškolske dobi (Šamo, 2006a, 2006c; Geld i Stanojević, 2007; Pavičić Takač i Radišić, 2007; Jelić, 2009). Stoga će se ovim istraživanjem pokušati utvrditi percipirana uporaba strategija čitanja kojima se odrasli čitatelji u Hrvatskoj, tj. sveučilišni studenti, koriste prilikom čitanja akademskih tekstova na materinskome i inome jeziku. Također će se pokušati utvrditi postoji li korelacija između nekih od relevantnih

čimbenika za koje se očekuje da bi mogli biti povezani s uporabom strategija, kao što su vrsnoća u materinskome i inome jeziku, stavovi prema čitanju i prema engleskome kao inome jeziku, izloženost jezicima, opći uspjeh na studiju te postojeća znanja i sposobnost čitanja na materinskome i inome jeziku.

2. ČITANJE

S obzirom na značaj i kompleksnost čitanja ne iznenađuje spoznaja da se čitanjem, kao jezičnom djelatnošću, ali i vještinom koju je potrebno usvojiti u materinskome i inome/inima jezicima, već dugi niz godina bave brojne znanstvene discipline kao što su psihologija, lingvistika, metodika / primijenjena lingvistika, neurobiologija, logika, kreatologija, teorija spoznaje, komunikologija, pragmatika (D. Rosandić, 2005), a u novije vrijeme tumačenja čitanja potkrijepljena su i spoznajama iz područja sociologije, antropologije, kulturalnih studija i sl. (Šamo, 2014). Važnost čitanja očituje se i u sve većem broju znanstvenih časopisa (*Scientific Studies of Reading, The Reading Matrix, Journal of Research in Reading, Reading Research Quarterly...*), i udruženja u svijetu (*International Reading Association, International Literacy Association...*) i Hrvatskoj (Hrvatsko čitateljsko društvo) koja se bave čitanjem, stručnim i znanstvenim skupovima posvećenima ovoj jezičnoj djelatnosti (*International Literacy Association Conference, European Conference on Literacy...*) kao i brojnim aktivnostima kojima je cilj promicanje čitanja (Mjesec knjige (listopad - studeni), Svjetski dan knjige (23. travnja), Dan hrvatske knjige (22. travnja), natjecanje u čitanju naglas itd.).

U svrhu pojašnjenja ove kompleksne jezične djelatnosti u potpoglavljima koja slijede bit će navedene neke od definicija čitanja kao i značajniji modeli i pristupi čitanju.

2.1. Čitanje kao jezična djelatnost

„...sjedeći pred svojom knjigom (...) ne samo da zamjećujem slova i prazne prostore između riječi koje čine tekst. Kako bih izlučio poruku iz tog sustava crnih i bijelih znakova, ja najprije shvaćam sustav na prividno nesustavan način, kroz hirovite oči, a onda nanovo sastavljam ključ znakova putem povezanog lanca procesuirajućih neurona u mozgu - lanca koji se mijenja prema naravi teksta koji čitam - i nečim prožimam tekst: emocijom, fizičkim osjećajem, intuicijom, znanjem, dušom - što ovisi o tome tko sam ja i kako sam postao to što jesam” (Manguel, 2001, str. 50).

Kao što se može iščitati prema Manguelovu (2001) opisu, sposobnost čitanja uključuje niz procesa, znanja i vještina koje je nužno posjedovati da bi se moglo govoriti o čitanju u punome smislu te riječi⁶. U nastavku se daje prikaz nekih od definicija čitanja da bi se pojasnile temeljne odrednice ove jezične djelatnosti.

Prema jednoj od općenitijih definicija, čitanje je „najstariji oblik čovjekove kulturne djelatnosti, temeljno sredstvo obrazovanja i spoznavanja svijeta (...) komunikacijski proces u kojem je tekst prenositelj poruka, a čitatelj primatelj poruka (...) spoznajna djelatnost u kojoj čitatelj očituje svoje recepcijske i kognitivne mogućnosti (...) višeslojna spoznajna i jezična djelatnost koja se utemeljuje na brojnim čitateljevim sposobnostima” (Potkonjak i sur., 1989, str. 85-86). Uz navedeno, uočava se da većina definicija čitanja uključuje autora, čitatelja (sa svim elementima koje pojedinac donosi u proces čitanja), tekst i njihovu interakciju (Rumelhart, 1977), odnosno naglašava se da je čitanje osobni i individualni proces (Sarig, 1987) pri čemu je ključni čimbenik u samome procesu čitanja čitatelj jer on čita smisao, prepoznaje čitljivost teksta, pripisuje značenje sustavu znakova i nastoji odgonetnuti značenje (Manguel, 2001). Važno je također da čitatelj osvijesti svoju ulogu čitatelja – svoje vještine i strategije, svoje pretpostavke o tekstu i sudjelovanje u interakciji s tekstom jer se „čitanje događa kada ljudi gledaju tekst i dodjeljuju značenje napisanim simbolima u tekstu” (Aebersold i Field, 1997, str. 15)⁷. Također je nužno voditi računa i o osobinama samoga teksta i aktivnosti čitanja (svrha, procesi, posljedice), društveno-kulturalnome kontekstu (Snow, 2002), autoru i *quem auctor intendit*, tj. autorovoj namjeri (Manguel, 2001). Dakle, da bi se u potpunosti objasnio proces čitanja, potrebno je uzeti u obzir niz čimbenika vezanih uz čitatelja, autora i tekst, no ne smije se zaboraviti ni složenost jezika kao predmeta poučavanja (posebno ako je osim materinskoga uključen i ini jezik), a potom i čitanja kao jedne od četiriju jezičnih djelatnosti kojima je nužno ovladati u procesu usvajanja jezika. Također je važno razmotriti i činjenicu da proces ovladavanja jezikom/jezicima uvelike ovisi o spoznajama vezanima uz principe učenja općenito, ali i o nizu čimbenika koji mogu u većoj ili manjoj mjeri utjecati na ovladavanje jezikom, pa tako i na ovladavanje čitanja s razumijevanjem.

⁶ Čitanje se može promatrati kao *vještina* koja podrazumijeva primanje i slanje poruka, i kao *sposobnost*, odnosno interpretativno čitanje u funkciji nadgradnje kojoj prethodi svladavanje vještine čitanja (Pavličević-Franić, 2005).

⁷ eng. *”reading is what happens when people look at a text and assign meaning to the written symbols in that text”*.

Widdowson (1978) definira čitanje kao sposobnost prepoznavanja rečenica i njihova značenja kao jezičnih elemenata ili kao sposobnost raspoznavanja na koji način elementi funkcioniraju kao dio diskursa. Prvu od ovih sposobnosti naziva razumijevanje dok za čitanje kao razumijevanje diskursa navodi da ne uključuje samo prepoznavanje što riječi i rečenice znače, već i prepoznavanje vrijednosti koju preuzimaju u međusobnoj sprezi kao elementi diskursa. Nadalje, čitanje je definirano i kao „spoznavanje značenja pisanog teksta u svrhu informiranja, učenja ili zabave” (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 377), tj. kompleksna kognitivna vještina koja podrazumijeva čitateljevu sposobnost izdvajanja vizualnih informacija iz napisanoga (prepoznavanje slova i riječi), pri čemu je konačni cilj čitanja razumijevanje značenja pročitanaog teksta (Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2001; Kolić-Vehovec i Muranović, 2004; Rayner i sur., 2012).

Jezična se djelatnost čitanja očituje kao fiziološka te komunikacijska i stvaralačka djelatnost (D. Rosandić, 2005; Visinko, 2014). Fiziološka je djelatnost jer se „ostvaruje radom govornih organa uz sudjelovanje organa vida, uz poticaje iz kore velikoga mozga, i uz preduvjet poznavanja slovnoga jezičnoga sustava” (Pavličević-Franić, 2005, str. 98). Komunikacijska je djelatnost jer predstavlja jedan od načina prijenosa obavijesti, a stvaralačka jer čitatelj „stvaralački odgovara na izraz i sadržaj teksta tako što stvara novi tekst u govorenom ili pisanom obliku” (Visinko, 2010, str. 32). Uz navedene, može se reći da je čitanje i psihološka djelatnost jer osnovu čitanja čini niz psiholoških procesa (opažanje, raščlamba, uopćavanje, usporedba, logičko zaključivanje, pamćenje, te na kraju razumijevanje) (Pavličević-Franić, 2005).

Kao što je već navedeno, čitanje se može definirati i kao interakcija čitatelja s tekstem koja polazi od percepcije grafičkih znakova, uključuje njihovo dekodiranje, određenje njihova značenja i međusobnoga odnosa, razmišljanje o temi i važnosti koju predstavlja za čitatelja, povezanosti teme s prethodno pročitanim, očekivanja što će slijediti u tekstu i evaluaciju teksta (Mihaljević Djigunović i Geld, 2005). Međutim, značenje koje pojedini čitatelj 'iščita' iz određenoga teksta ne mora biti isto kao značenje koje je pisac imao na umu prilikom stvaranja teksta niti se mora nužno podudarati sa značenjem koje će neki drugi čitatelj 'iščitati'. Naime, kako „Naslijede i okolina zajednički djeluju da bismo postali to što jesmo” (Sternberg, 2005, str. 3) može se reći da pri dekodiranju značenja važnu ulogu imaju dva čimbenika. S jedne strane to je niz društvenih čimbenika koji utječu na to koliko i kako čitamo (Čudina-Obradović, 2003) i interakcija čitatelja s okolinom koju najčešće čine obitelj, zajednica, škola i društveno-kulturno okruženje (Aebersold i Field, 1997), a koji pridonose

motivaciji za čitanje, stavu prema čitanju i čitalačkim navikama (Geld i Stanojević, 2007). Primjerice, Kolić Vehovec (1992) utvrdila je da učenici koji imaju pozitivniju sliku o sebi u školskoj situaciji, manju ispitnu anksioznost i internalnije atribucije postignuća u čitanju imaju i razvijeniju vještinu čitanja, posebno tečnost i razumijevanje. S druge strane važnu ulogu imaju i čitateljeva znanja i iskustva koja mogu biti rezultat individualnih osobina i individualnih razlika među čitateljima, a između ostaloga uključuju afektivne i kognitivne čimbenike (Mihaljević Djigunović, 2007). Čudina-Obradović (2014, str. 14) proširuje opisano tumačenje suvremenim razumijevanjem čitanja koje kreće od dva osnovna izvora čitanja: a) unutarnjega koji je usko vezan uz osobine pojedinca, a proučava se na tri razine: *biološkoj* - koja podrazumijeva neoštećene gene i strukture i funkcije dijelova mozga, *spoznajnoj* - koja se očituje temeljnom fonološkom sposobnošću (percepcija i produkcija govora, fonemska svjesnost, kratkoročno pamćenje, brzina imenovanja i pamćenje parova riječi), i na *razini ponašanja* - koja uključuje točnost čitanja i pisanja te brzinu i tečnost čitanja; i b) vanjskoga koji je „posljedica kvalitete i brige okoline, prilika za učenje i metode poučavanja čitanja”.

Može se zaključiti da je smisao čitanja u razumijevanju poruke koju je pisac zapisao u obliku koji su pisac i čitatelj poruke prethodno prihvatili kao zajednički (Čudina-Obradović, 2003). Dakle, nije dovoljno samo znati nešto pročitati (dekodirati slova u glasove), već je nužno, uzimajući u obzir sve relevantne čimbenike, razumjeti pročitano te je, naročito u današnje vrijeme kada smo okruženi brojnim medijima preko kojih informacije najčešće primamo čitanjem, važno u tekstu koji se čita znati prepoznati relevantnu od manje relevantne informacije.

U svrhu boljšega razumijevanja jezične djelatnosti i vještine čitanja, u nastavku su prikazani neki od značajnijih modela i pristupa kojima se pokušava objasniti ova jezična djelatnost.

2.2. Ključna tumačenja jezične djelatnosti čitanja

U stručnoj se literaturi navodi kako počeci istraživanja procesa čitanja sežu još u 1870-te godine, kada je fokus uglavnom bio na procesima percepcije, odnosno pokretima očiju, vidnome polju, rasponu percepcije i raspoznavanju riječi (Hudson, 2007). Nakon ovih, uslijedila su istraživanja čije je polazište u biheviorističkim teorijama dok se značajniji interes za razumijevanje pročitana javlja sredinom 20. stoljeća, iako je sam termin bio u uporabi i

ranije, ali je ponajprije bio povezan uz metodologiju poučavanja ili testiranje (Hudson, 2007). Šezdesetih godina 20. stoljeća pažnja se usmjerava na razumijevanje riječi i razumijevanje pročitanoa.

Prema tome, s obzirom na razvoj ostalih znanosti i njihov utjecaj na istraživanja jezične djelatnosti čitanja moguće je definirati određene teorije, modele i pristupe koji su nastali s ciljem pojašnjenja interakcije čitatelja i teksta, odnosno procesa koji se odvijaju za vrijeme čitanja. Mnogi se autori slažu kako je broj različitih teorija i modela čitanja neizmjeran, ali ono što je zajedničko svima jest da ni jedan ne obuhvaća u potpunosti sve aspekte procesa čitanja (Vizek Vidović i sur., 2003). Također, budući da osim razlika postoje i određene sličnosti između čitanja na materinskome i inome jeziku, mnogi se istraživači koji se bave čitanjem na inome jeziku oslanjaju upravo na tumačenja čitanja na materinskome jeziku (Barnett, 1988). U nastavku će biti prikazana teorija shema, a nakon toga i najčešća podjela na vanjski i unutarnji model kao i interaktivne pristupe čitanju.

2.2.1. Teorija shema

Znanja koja svaki pojedinac posjeduje, a koja su povezana s različitim područjima ljudskoga djelovanja (povijest, kultura, sport...) i iskustva koja je netko stekao kroz učenje općenito, kao i kroz učenje čitanja (Aebersold i Field, 1997), uglavnom se nazivaju shemama. Sheme su definirane kao mentalni prikazi tipičnih situacija koji se koriste pri procesiranju diskursa s ciljem predviđanja sadržaja određene situacije koju diskurs opisuje (G. Cook, 1989, str. 69), odnosno kao strukture znanja višega reda (van Dijk, 1981, str. 141). Carrell (1983) govori o formalnim shemama (postojeća znanja o retoričkim strukturama) i shemama sadržaja⁸ (postojeća znanja o svijetu) koje su u međusobnoj interakciji pri čitanju teksta. Formalne se sheme odnose i na poznavanje različitih vrsta tekstova i njihove organizacije, a uključuju i leksičko, sintaktičko, semantičko i pragmatičko znanje, dok sadržajne sheme podrazumijevaju poznavanje teme i društvenoga i kulturološkoga okruženja u kojemu je tekst nastao (Jelić, 2004).

Prema teoriji shema znanje koje posjedujemo složeno je u jedinice ili sheme koje se mogu usporediti s mentalnom mapom datoteke⁹ (Tompkins i McGee, 1993). Dakle, čitatelj

⁸ eng. *formal and content shemata*, za navedene se termine još koriste i izrazi znanje o jeziku i znanje o svijetu (Žic Fuchs, 1991)

⁹ eng. *mental file folder*

prilikom čitanja pretražuje datoteke ili sheme u pamćenju dok ne pronade one koje će mu pomoći razumjeti tekst, nakon čega se one aktiviraju i uspostavlja se poveznica između nove informacije u tekstu i starih informacija u shemama, što omogućuje razumijevanje teksta, ali istovremeno omogućuje kontinuirano dopunjavanje i aktualiziranje shema (Almasi, 2003). Međutim, sheme ne podrazumijevaju samo znanje definicije nekoga pojma već cjelokupni koncept, odnosno sva prethodna znanja i iskustva koja se mogu povezati s određenim pojmom, uključujući vizualne predodžbe, slike ili ukratko sve ono što se može predočiti nekim od osjetila. Almasi (2003) ih naziva varijablama i napominje da broj varijabli ovisi o prethodnim iskustvima pa se stoga može reći da su sheme i varijable jedinstvene i individualne te da o njima ovisi kako će netko tumačiti nove informacije.

Neki autori smatraju sheme tek djelomično korisnima, posebice kada čitatelj ne uspije aktivirati odgovarajuće sheme (Stott, 2001), odnosno naglašavaju važnost posjedovanja odgovarajućih shema koje su tematski (Aebersold i Field, 1997) i kulturološki vezane uz sadržaj koji se čita. Naime, ukoliko sheme koje čitatelj posjeduje nisu prikladne ili nisu dovoljno razvijene, čitatelj ne može povezati novu informaciju s postojećim shemama i razumijevanje pročitano u tom je slučaju otežano. Unatoč tomu, postojeća se znanja ili sheme smatraju značajnim čimbenikom koji doprinosi razumijevanju pročitano, naročito kroz aktivnosti i primjenu strategija (predviđanje, pregledavanje teksta prije čitanja...) koje prethode samome čitanju kojima je cilj aktivacija shema (Carrell, 1988; Aebersold i Field, 1997).

2.2.2. Vanjski i unutarnji model

U nastavku će biti prikazana najčešća podjela postojećih modela čitanja na vanjske (koji su nastali pod utjecajem biheviorizma) i unutarnje¹⁰ (kojima je uporište u kognitivnoj znanosti) (Barnett, 1988; Celce-Murcia i Olshtain, 2000; Hudson, 2007).

Prema teorijama vanjskoga modela čitatelj konstruira tekst od najmanjih elemenata (počevši od slova - riječi - skupina riječi ili sintagmi – rečenica itd.) (Hedge, 2000), a proces

¹⁰ eng. *bottom-up* i *top-down*. Za pojam *bottom-up* koristi se izraz *vanjski model* jer „podrazumijeva kako je polazište za obradu podataka izvan čitatelja, odnosno u samome tekstu”, dok se za izraz *top-down* (također i *inside out*) koristi termin *unutarnji model* „prema kojemu čitatelj određuje značenje ne samo na temelju eksplicitnih podataka u tekstu nego i vlastitih spoznaja o kontekstu u kojemu se kao čitatelj nalazi” (Šamo, 2011, str. 190). Osim navedenih, u literaturi se koriste još i termini *uzlazni* ili *serijski* i *silazni* pristup (Mihaljević Djigunović i Geld, 2005), tj. uzlazno i silazno procesiranje (Vizek Vidović i sur., 2003) te termini *odozdo-prema-gore* i *odozgo-prema-dolje* (Jelić, 2004; Sternberg, 2005).

postupno postaje automatiziran do te mjere da čitatelji nisu ni svjesni na koji se način odvija (Barnett, 1988), odnosno čitatelj se oslanja na vizualni unos¹¹ u obliku slova, riječi i rečenica (Almasi, 2003). Prema ovome modelu, čitanje se percipira kao niz faza koje je potrebno proći točno određenim slijedom, od autora koji kodira poruku u slova i riječi do čitatelja koji senzornim putem prima i rekonstruira, odnosno razumije poruku i reagira na nju na odgovarajući način (Hudson, 2007). Shema ovoga modela prema Davies (1995, str. 58, u Jelić, 2004) uključuje

pokrete očiju ⇨ identifikaciju slova ⇨ prepoznavanje riječi ⇨ uklapanje riječi u gramatičke kategorije i strukturu rečenice ⇨ fazu u kojoj rečenice dobivaju značenje ⇨ fazu u kojoj značenje vodi razmišljanju.

U psihologiji se za ovaj model koristi izraz *teorija o čitalačkim podvještinama* koji podrazumijeva da se proces početnoga čitanja sastoji od niza zasebnih podvještina ili kognitivnih komponenti (dekodiranje i razumijevanje) kojima djeca moraju ovladati u dovoljnoj mjeri da bi ih mogli međusobno povezati i koristiti na razini automatizma (Perfetti, 1985; Gough i Tunmer, 1986; Vizek Vidović i sur., 2003). „Dekodiranje je proces prevođenja pisanog u govorni kod i vodi prepoznavanju riječi” (Kolić-Vehovec, 1994), a vještine dekodiranja su npr. uočavanje veza grafema i fonema, prepoznavanje prefiksa i sufiksa ili prepoznavanje riječi općenito (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 379). S obzirom na ograničen kapacitet čovjekove pažnje, dekodiranje bi se trebalo odvijati automatski, brzo, nenamjerno i bez napora kako bi zauzimalo što manje kapaciteta (Kolić-Vehovec, 1994).

Za spomenuti se model zaključno može reći da se informacije primaju na pasivan način, procesiranje je brzo i učinkovito, a informacije koje se procesiraju i pohranjuju u memoriji imaju neznatan učinak na dužinu procesiranja (Rayner i Polatsek, 1989). Osnovna je kritika ovoga modela da je prevelika pozornost posvećena procesiranju na nižim razinama.

Za razliku od vanjskoga, unutarnji model, koji se prema Celce-Murcia i Olshtain (2000) još naziva i pristup utemeljen na znanju ili pristup utemeljen na konceptima¹², nastao je „pod okriljem mentalizma” (Šamo, 2014, str. 8). Goodman (1967) koji se uz Smitha (1971) smatra glavnim zagovornikom unutarnjega modela, opisuje čitanje kao 'psiholingvističku igru pogađanja'¹³, odnosno pokušava objasniti čitanje kao psiholingvistički proces kojemu je polazna točka pisac koji kodira misao u jezik, a završna čitatelj koji dekodiranjem jezika u

¹¹ eng. *input*

¹² eng. *knowledge-driven* i *concept-driven*

¹³ eng. *a psycholinguistic guessing game*

misao konstruira značenje (Goodman, 1998). Njegov se model temelji na istraživanjima u kojima je s ispitanicima, kojima je engleski J1 i koji su čitači početnici, prilikom čitanja primjenjivana analiza zabuna¹⁴ (K. S. Goodman i Y. M. Goodman, 1977, u Šamo, 2014). U svojim se radovima Goodman (1967) protivio izoliranju pažnje na slova i glasove jer je smatrao da se na taj način čitatelje usmjerava dalje od značenja teksta i jezičnih struktura višega reda (npr. sintaktičkih struktura) te da su značenje i sintaktički signali nužni za učinkovito prepoznavanje riječi (Goodman, 1993). Dakle, radi se o pristupu tekstu koji se događa u umu čitatelja, pri čemu se konsolidiraju svi elementi koje čitatelj donosi u proces čitanja, a osnovu čine čitateljevi globalni procesi interpretacije. Kod ovih se modela naglašava poznavanje teme, tj. sadržaja¹⁵, koje u velikoj mjeri može olakšati čitanje. Drugim riječima, naglasak je na čitateljima - aktivnim sudionicima u procesu čitanja koji sa sobom donose određena znanja (scheme), iskustva i sposobnosti, zahvaljujući kojima mogu donositi zaključke o značenju teksta (Aebersold i Field, 1997; Hedge, 2000; Almasi, 2003), ali donose i očekivanja, pretpostavke i pitanja zbog kojih nastavljaju čitati dok tekst potvrđuje njihova očekivanja (Barnett, 1988) ili ih opovrgava. Shema ovoga modela prema Davies (1995, str. 58, u Jelić, 2004) uključuje

pokrete očiju \rightleftharpoons razmišljanje \rightleftharpoons oblikovanje pretpostavki o značenju \rightleftharpoons promatranje rečenice u cjelini kako bi se provjerilo značenje \rightleftharpoons za provjeru daljnjeg značenja treba se usredotočiti na riječi \rightleftharpoons ako i dalje postoje nesigurnosti, potrebno je provjeriti slova \rightleftharpoons ponovno oblikovanje pretpostavki o značenju.

Također, unatoč činjenici da je kod početnoga čitanja važno moći prepoznati svaku riječ i kombinirati slova u riječi, ova sposobnost nije nužno u uskoj vezi s procesom tečnoga čitanja jer ćeiskusnomu čitatelju trebati manji broj '*vizualnih ključeva*' da bi mogao razumjeti sadržaj teksta ili materijal koji čita, zbog čega ne mora uvijek razumjeti svaku riječ (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 379). Ovaj je model kritiziran jer je previše pažnje usmjereno na oblikovanje pretpostavki, a zanemarene su ostale pojedinosti.

¹⁴ eng. *miscue analysis*

¹⁵ eng. *subject matter*

2.2.3. Interaktivni pristupi

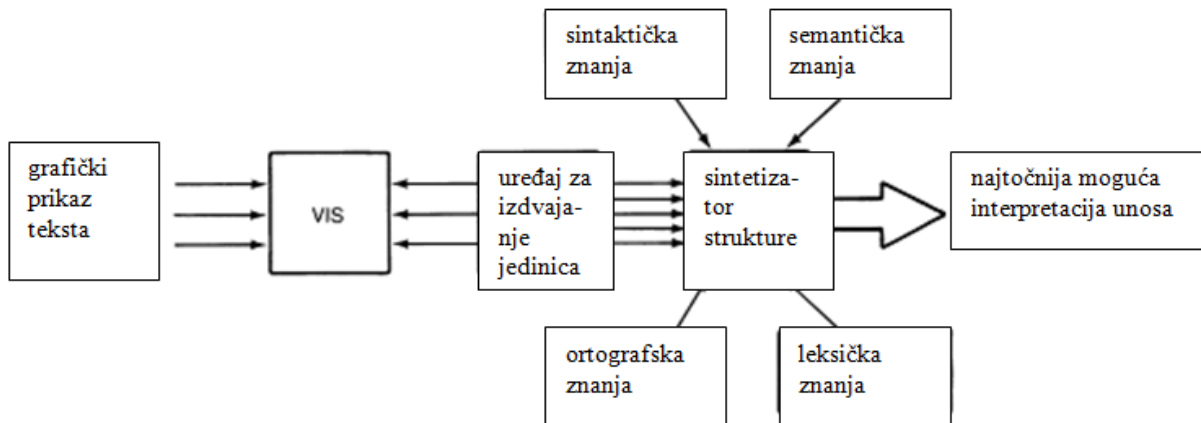
Interaktivni pristupi naglašavaju integraciju i kombinaciju vanjskoga i unutarnjega modela (Barnett, 1988; Celce-Murcia i Olshtain, 2000; Almasi, 2003; Hudson, 2007) pri čemu se naglašava da je čitanje konstruktivan proces koji zahtijeva aktivno sudjelovanje čitatelja u procesu čitanja i razumijevanja pročitanoga (Garner, 1987). U današnje je vrijeme većina istraživača koji se bave jezičnom djelatnošću čitanja prihvatila jedan od interaktivnih pristupa koji naglašavaju dvosmjernu prirodu čitanja (Šamo, 2014), odnosno povezuju procese koji su opisani vanjskim i unutarnjim modelom (Hudson, 2007), a koji su u interakciji i djeluju naizmjenice ili istovremeno (Nunan, 1999) ovisno o vrsti teksta, predznanju čitatelja, jezičnoj kompetenciji, motivaciji, uporabi strategija i kulturološki uvjetovanim stavovima o čitanju (Barnett, 1988). Poseban se naglasak stavlja na čitatelje i njihova prethodna znanja (sheme), njihov kognitivni razvoj i procesiranje teksta jer dok čita, čitatelj mora primijeniti jezična znanja, vještinu identificiranja i dekodiranja slova, riječi i rečenica kao i strategije čitanja (drugim riječima, elemente koji čine vanjski model), ali i aktivirati svoja prethodna znanja i čitalačka iskustva, primijeniti znanja vezana uz konvencije pisanja (žanr i jezični registar, sociokulturna i kontekstualna iskustvena znanja) te uzeti u obzir svrhu čitanja, tj. elemente koji čine unutarnji model (Celce-Murcia i Olshtain, 2000). Dakle, učinkovitom integracijom ovih procesa moguća je valjana interpretacija i razumijevanje teksta. Međutim, nužno je naglasiti da je interakcija ovih modela izuzetno kompleksna i ovisi o nizu čimbenika zbog čega će ponekad biti nužno primijeniti vanjski model u većoj mjeri (primjerice kada se u tekstu nalazi veći broj nepoznatih riječi), dok će ponekad naglasak biti na unutarnjem modelu (npr. u slučaju kada je tekst manje poznat). Također, razumijevanje teksta uvelike ovisi i o čitateljima i njihovim prethodnim znanjima, jezičnoj vrsnoći, ali i nizu individualnih čimbenika.

Predloženi se pristupi mogu razlikovati s obzirom na to opisuju li čitanje kao složeni proces kojemu je krajnji cilj razumijevanje ili je naglasak u većoj mjeri na proizvodu čitanja¹⁶, odnosno na razumijevanju koje je rezultat čitateljeve interakcije s tekstem i prethodnih / pozadinskih znanja (Grabe, 1991). U nastavku će ukratko biti spomenuti neki od interaktivnih pristupa čitanju.

Prvi od modela koji će biti opisan je Rumelhartov (1977) interaktivni model čitanja koji opisuje čitanje kao perceptivan i kognitivan proces u kojemu dolazi do nelinearne

¹⁶ eng. *process vs product*

interakcije senzornih, semantičkih i pragmatičkih informacija tijekom procesa čitanja (Hudson, 2007). Prema ovome modelu (Slika 1) grafički prikaz teksta ulazi u vizualno informacijsko spremište (VIS)¹⁷, nakon čega se određeni podaci izdvajaju i prelaze u sintetizator strukture koji ih preuzima zajedno sa semantičkim, sintaktičkim, ortografskim i



Slika 1. Interaktivni model čitanja prema Rumelhartu (1977), preuzeto iz Carrell i sur. (1989, str. 30)

leksičkim znanjima s ciljem izdvajanja najtočnije moguće interpretacije unosa. Dakle, proces čitanja rezultat je paralelne primjene senzornih i nesenzornih izvora informacija (Hudson, 2007), odnosno ovisno o konkretnom zadatku, obrada podataka na višoj razini (primjerice razumijevanje značenja rečenice) može olakšati procese obrade na nižoj razini (npr. prepoznavanje riječi) (Šamo, 2014).

Sljedeći je interaktivni pristup konstruktivistička teorija Kintscha i van Dijka (1978), utemeljena na razumijevanju teksta prema kojoj se značenje ili znanje konstruira u umu čitatelja. Ovaj se model temelji na pretpostavci da se tekst interpretira kao skup propozicija¹⁸ koje su složene temeljem različitih međusobnih semantičkih odnosa, pri čemu se neke tumače eksplicitnim odnosima unutar teksta, dok se druge posreduju uz pomoć čitateljevih specifičnih ili općih znanja (Hudson, 2007, str. 43). Razumijevanje stoga podrazumijeva usmjeravanje pažnje na dvije razine - lokalnu razinu pojedinačnih propozicija u tekstu (mikrostruktura) i globalnu razinu diskursa kao cjeline (makrostruktura) koje su povezane nizom semantičkih

¹⁷ eng. *visual information store (VIS)*

¹⁸ eng. *propositions*

'makropravila' (Hudson, 2007, str. 43). Model se u velikoj mjeri oslanja na čitateljeva znanja o diskursnoj strukturi koja mu pomažu pri određivanju važnosti izraza u diskursu, i procjenu važnosti određene propozicije za cjelokupni kontekst. Stoga se može reći da se tekst procesira ciklički, istovremenom primjenom najviše nekoliko propozicija ili jedinica značenja koje su međusobno povezane među krugovima, a koje čitatelj mora integrirati da bi razumio tekst. Pri tomu je nužno uzeti u obzir i maksimalnu veličinu ulaza i kapacitet kratkoročnoga pamćenja o kojima ovisi broj postavki koje čitatelj može zadržati u radnoj memoriji (Kolić-Vehovec, 1994). Može se stoga zaključiti da opisani model naglašava razumijevanje koje je posljedica interakcije konteksta, čitatelja i teksta, no nužno je upozoriti da ukoliko čitatelji nemaju točno određeni cilj, a tekst je primjerice nejasan ili višeznačan, rezultat može biti različito razumijevanje iste poruke.

Osim navedenih, u literaturi se može pronaći i model Justa i Carpenter (1980), usko vezan uz vanjski model procesiranja kojemu su polazište istraživanja fiksacije oka, odnosno autori drže da je temeljem analize mjesta na kojima se fiksira čitateljev pogled moguće objasniti proces razumijevanja (Hudson, 2007). Drugim riječima, oko ostaje fiksirano na određenu riječ sve dok se ona procesira, a interpretacija se odvija istovremeno na razini dekodiranja, pridruživanja značenja, sintaktičkoj interpretaciji i na diskursnoj razini. Razumijevanje, prema ovom modelu, uključuje serijske i paralelne (npr. aktivacija povezanih koncepata u pamćenju) procese, pri čemu su serijski procesi u prvome planu dok se paralelni procesi odvijaju u pozadini i aktiviraju relevantna semantička i epizodička znanja¹⁹. Just i Carpenter (1980) također su utvrdili da duljina fiksacije ovisi i o vrsti riječi, naime duže se fiksiraju sadržajne, manje poznate i duže riječi. Prošireni model Justa i Carpenter (1992, u Šamo, 2014) naglašava ograničen kapacitet radnoga pamćenja pa se kao čimbenici koji utječu na težinu zadatka navode sintaktička složenost, jezična nejasnoća, zahtjevi nametnuti izvana i oni koje uzrokuje vremensko ograničenje te potreba za pamćenjem informacija koje su u tekstu međusobno udaljene.

Sljedeći je Stanovichev (1980) interaktivno-kompenzacijski model, prema kojemu je razumijevanje kompenzacijski proces u kojemu čitatelji nadoknađuju svoje nedostatke naizmjenično i prema potrebi primjenjujući vanjski ili unutarnji model procesiranja, što znači da, ako se prilikom čitanja pojave poteškoće s dekodiranjem značenja, odnosno s vanjskim procesiranjem, unutarnje procesiranje može pomoći kod razumijevanja teksta i obrnuto.

¹⁹ eng. *semantic and episodic*, Tulving (1993, str. 67) definira semantička znanja kao opća znanja o svijetu, dok se epizodička znanja odnose na prethodna osobna iskustva pohranjena u pamćenju

Drugim riječima, ukoliko čitatelj ne poznaje dovoljno temu, može nadoknaditi svoja nedostatna znanja o svijetu oslanjajući se u većoj mjeri na jezične podatke koje nalazi u samome tekstu, kao npr. leksička, sintaktička i semantička znanja, odnosno ako je upoznat s temom, oslanjat će se u većoj mjeri na prethodna znanja kako bi uspješno rekonstruirao značenje teksta. Razumijevanje se tako može opisati kao interaktivno-kompenzacijski proces u kojemu čitatelji aktivno prilagođuju svoje procesiranje informacija u tekstu s obzirom na potrebe samoga teksta i konteksta (Almasi, 2003). Međutim, za razliku od nekih pristupa unutarnjega modela prema kojima lošiji čitatelji u znatno manjoj mjeri koriste procesiranje na višoj razini, Stanovichev model naglašava da se, čak i lošiji čitatelji, u slučaju nemogućnosti primjene procesa na nižoj razini mogu u većoj mjeri oslanjati na procesiranje na višoj razini (Hudson, 2007).

Anderson i Pearson (1984) predlažu opis razumijevanja pročitanoa na temelju modela teorije sheme i pokušavaju pojasniti na koji je način strukturirano postojeće znanje i kako dolazi do interakcije postojećih i novih znanja, tj. kako se sheme aktiviraju i mijenjaju pri interpretaciji novih znanja, ali i kako pojedinci interpretiraju nova znanja različito, ovisno o svojoj ulozi i cilju zbog kojega čitaju (Hudson, 2007).

Model čitanja / pisanja koji predlažu Pearson i Tierney (1984, str. 145) također je temeljen na teoriji sheme, ali naglašava ulogu autora u razumijevanju, odnosno čitanje se percipira kao proces pregovaranja o značenju između autora i čitatelja, a pomoću teksta²⁰. Prema ovome modelu, pri stvaranju teksta autor drži da će čitatelj uspješno konstruirati značenje, a s druge strane čitatelj se nada da mu je autor osigurao dovoljno informacija na temelju kojih će moći rekonstruirati autorovu namjeru (Šamo, 2014). Stoga se može reći da se opisanim modelom naglašava pragmatičan pristup jeziku kojim se izjednačava važnost konteksta (*zašto*) s važnošću sadržaja (*što*) (Hudson, 2007). Model također naglašava čitanje kao stvaralačku aktivnost²¹ i čitatelja kao planera²² (osobu koja određuje ciljeve, aktivira postojeća znanja i određuje koji će stav zauzeti prema tekstu), stvaratelja (osobu koja kroz aktivni proces identificira implicitna i eksplicitna organizacijska sredstva u tekstu radi lakšega razumijevanja), uređivača teksta (osobu koja nadgleda proces interpretacije) i paralelno s trima navedenim ulogama naglašava se uloga čitatelja kao nadzornika koji određuje koja će od triju uloga biti dominantna u određenom trenutku procesa čitanja (Hudson, 2007). Dakle,

²⁰ eng. "the process of negotiating meaning between a reader and an author through the medium of a text"

²¹ eng. "reading should be viewed as an act of composing" (Pearson i Tierney, 1984, str. 147)

²² eng. *planner, composer, editor, monitor*

opisani model naglašava ulogu autora, interakciju autora, čitatelja i teksta i koordinaciju uloga koje čitatelj preuzima pri čitanju.

Sljedeći je značajan interaktivni model onaj koji predlaže Mathewson (1976, 1994), a koji opisuje važnost čitateljeve namjere da počne čitati te njegovih stavova prema čitanju i motivacije za čitanje. Model opisuje stav kao trokomponentni konstrukt čiji su osnovni elementi kognitivna (evaluacija), afektivna (osjećaji) i konativna komponenta (spremnost za čitanje) koja se odnosi na čitateljevu osobnost, temperament i sl. (Mathewson, 1994, str. 1133). Navedene komponente utječu na namjeru čitatelja da počne čitati koja pak utječe na čitalačko ponašanje, no ne smiju se zaboraviti ni vanjski čimbenici koji mogu utjecati na čitateljevu namjeru da počne s čitanjem (npr. čitateljevi ciljevi koji su povezani s (ne)zanimljivošću teme, zadovoljstvo s idejama koje čitatelj razvija za vrijeme čitanja, osjećaji povezani s idejama koje proizlaze iz čitanja itd. (Hudson, 2007)). Naglašava se i važnost motivacije koja se može mijenjati tijekom vremena, ali je važno uzeti je u obzir osobito pri poučavanju čitanja.

Među novije pristupe ubrajamo one koji opisuju novu pismenost²³, odnosno pristupe koji naglašavaju društveni i antropološki pristup čitanju i uklanjaju fokus s autonomnoga čitatelja, naglašavaju višestruku pismenost, a kritiziraju istraživanja čitanja koja proučavaju čitanje u izolaciji (Hudson, 2007). Ovi pristupi nisu usmjereni na interakciju između čitatelja i teksta, već prihvaćaju čitanje kao društveni i kulturalni događaj, odnosno dio kulturnoga i društvenoga procesa koji uspostavlja, održava ili mijenja društvene odnose (Hudson, 2007, str. 56). Bloome (1993, str. 100-101) predlaže da se čitanje promatra kao društveni proces koji zahtijeva prepoznavanje i razmatranje interakcije autora i čitatelja, ali i društvenih odnosa između ljudi za vrijeme čitanja²⁴. Vezano uz interakciju autora i čitatelja naglašava se da je svaki autor-u-tekstu koji preuzima određenu ulogu (stručnjak, prijatelj i sl.) i odabire određeni žanr, dijalekt ili jezične karakteristike u interakciji s čitateljem-u-tekstu²⁵ (Hudson, 2007), ali i da je potrebno uzeti u obzir i društvene odnose među ljudima za vrijeme čitanja (Šamo, 2014).

Na temelju opisanih modela i pristupa jezičnoj djelatnosti čitanja, može se zaključiti da čitanje s razumijevanjem podrazumijeva da će u određenom trenutku naglasak biti na elementima koji čine vanjski, a u drugome na elementima koji čine unutarnji model procesiranja, no da bi se postiglo potpuno razumijevanje nužno je koristiti oba modela

²³ eng. *new literacy approaches*

²⁴ eng. *"social relationships among people during a reading event"*

²⁵ eng. *author-in-the-text i reader-in-the-text*

(Nuttall, 1996), odnosno, ovisno o ciljevima, odabrati modele koji pružaju teorijski okvir unutar kojega je moguće pobliže objasniti proces čitanja. Pri tome je nužno uzeti u obzir i interakciju niza čimbenika vezanih uz autora teksta, sam tekst i osobitosti teksta kao i način na koji se informacijama u tekstu pristupa i na koji ih se obrađuje, ali i brojne čimbenike vezane uz čitatelja. Jedan od značajnih čimbenika vezanih uz čitanje su i metode²⁶ čitanja, odnosno načini na koje čitamo, a koji su kontekstualno određeni. Stoga će u nastavku biti riječi upravo o nekima od metoda čitanja.

²⁶ termin *metode čitanja* preuzet je prema Visinko (2014)

3. METODE ČITANJA

U literaturi se mogu naći različite podjele čitanja koje su često određene obilježjima samoga teksta i svrhom čitanja (D. Rosandić, 2005; Visinko, 2014). U nastavku se opisuju metode i načini čitanja relevantni za provedeno istraživanje: čitanje naglas i u sebi, brzo i sporo čitanje, usmjereno čitanje, čitanje s obzirom na svrhu (čitanje u osobne svrhe, rekreativno, informativno, istraživačko, čitanje u obrazovne i profesionalne svrhe) te analitičko, kritičko i informacijsko čitanje.

3.1. Čitanje naglas i čitanje u sebi

Prema psiholingvističkomu kriteriju, čitanje naglas i čitanje u sebi temeljne su vrste čitanja (Potkonjak i sur., 1989). Čitanje naglas posebna je „vrsta jezične djelatnosti pri kojoj se znakovi pisanoga jezika prenose u znakovni sustav govorenoga jezika” (D. Rosandić, 2005, str. 177) i uvelike se koristi u nastavi materinskoga ali i inoga jezika posebice u početnim fazama usvajanja vještine čitanja jer „služi razvijanju artikulacije i govornoga sluha” (D. Rosandić, 2005, str. 184). Visinko (2014) naglašava kako se čitanjem naglas otkrivaju i fonološka (zvučni ostvaraj teksta), ortografska (pravopisna) i ortoepska (pravogovorna) jezična sposobnost. Fonološka se sposobnost odnosi na uočavanje i proizvodnju glasova (fonema i alofona, razlikovnih obilježja), slogova, naglasnih i prozodijskih obilježja i sl., dok ortografska sposobnost uključuju pisanje maloga i velikoga slova, tiskano i rukopisno pismo, pravopisni zapis riječi, kratice, dijakritičke i opće logografske znakove i sl. (Jelaska, 2005b, str. 22). Ortoepska sposobnost podrazumijeva poznavanje pravopisnih konvencija; sposobnost uporabe rječnika i poznavanje konvencionalnih sustava koji se primjenjuju za bilježenje izgovora; poznavanje implikacija pisanih oblika, posebno interpunkcije, za označavanje intonacije i ritma i sposobnost rješavanja nejasnoća (npr. homonimi, sintaktičke nejasnoće i sl.) uz pomoć konteksta (Vijeće Europe, 2005, str. 121), tj. parametre govorenoga jezika, kao što su čujnost, jasnoća i izražajnost (Potkonjak i sur., 1989). Podvrste čitanja naglas su interpretativno čitanje, scenski govor, recitiranje i čitanje po ulogama (D. Rosandić, 2005). Međutim, čitanje naglas smatra se pogrešnom metodom ako je cilj provjera razumijevanja pročitanaoga jer je učeniku teško istovremeno voditi računa o artikulaciji teksta s jedne i značenju i sadržaju s druge strane te se

može dogoditi da pravilno pročita tekst, ali ga ne razumije (I. Rosandić, 1991). Otežano razumijevanje ili čak i potpuno nerazumijevanje zbog usmjerenosti na točno izgovaranje riječi posebno dolazi do izražaja kod čitanja na J2 (Rivers, 1981).

Čitanje u sebi (tiho čitanje) omogućuje učeniku da se „koncentrira na značenje i smisao u tekstu, da sam određuje tempo čitanja, te se može zaustaviti na onim mjestima u tekstu koje ne razumije ili mu predstavljaju teškoće, da može razmisliti i aktivno sudjelovati u procesu razumijevanja” (I. Rosandić, 1991, str. 34). Ova je vrsta čitanja zastupljenija na višim stupnjevima obrazovanja, a „prema načinu ostvarivanja i didaktičkoj usmjerenosti može biti: spontano (neusmjereno), usmjereno (čitanje sa zadatkom), izborno, čitanje sa zapisivanjem (s olovkom u ruci), stvaralačko, kritičko, spoznajno, analitičko, aktivno, površno, čitanje s 'preskakanjem' (reducirano), ponovno, čitanje po vlastitome izboru, obvezatno, čitanje s otkrivanjem 'zlatne jezgre', čitanje s otkrivanjem tematskih riječi, konotativno, denotativno, čitanje s razumijevanjem, imaginativno, anticipacijsko, pomno, interaktivno” (D. Rosandić, 2005, str. 184). Grellet (1981) smatra kako bi u nastavi trebalo što više poticati čitanje u sebi jer je čitanje naglas izuzetno teška aktivnost, te da se brojne strategije kojima se koristimo da bismo čitali učinkovitije, npr. preskakanje određenih riječi, vraćanje na riječi koje smo već pročitali i sl., ne mogu primijeniti prilikom čitanja naglas.

Prema tomu, može se zaključiti kako bi čitanje naglas bilo primjerenije na početnim razinama ovladavanja jezikom, ali i obrazovanja općenito, dok je za čitanje na višim razinama primjerenije čitanje u sebi jer omogućuje čitanje s razumijevanjem, ali isto tako i da će odabir jedne od navedenih metoda čitanja svakako ovisiti o razlogu zbog kojega se čita.

3.2. Brzo i sporo čitanje

U početnome se čitanju govori o važnosti razvijanja brzine čitanja kod čitača početnika. Naime, Vizek Vidović i sur. (2003) navode kako je mišljenje da je razumijevanje bolje ako se čita sporije pogrešno jer pri sporome čitanju u kratkoročno pamćenje stiže tek redak po redak teksta, odnosno zbog nedovoljne brzine sadržaj koji čitamo ne uspijeva se povezati s prethodno pročitanim što otežava proces razumijevanja. Anderson (1999) također naglašava da je brzina čitanja važna jer olakšava razumijevanje, ali naglašava i motivaciju kao značajan čimbenik. Naime, Anderson (1999) i J. D. Brown (2001) navode kako su čitatelji koji brže čitaju u pravilu motiviraniji za čitanje zbog čega više čitaju i postaju sve bolji u

čitanju. S druge strane, Visinko (2014) navodi kako metodičari anglisti ne zagovaraju brzo čitanje jer, ako se promatra razumijevanje i temeljitost, učenici mogu čitati brzo i površno ili sporije i bolje.

Stoga bi, kada je u pitanju brzina čitanja, naglasak prije svega trebao biti na kvaliteti, tj. razumijevanju i točnosti, a nikako isključivo na brzini čitanja.

3.3. Usmjereno čitanje ili čitanje sa zadatkom

Usmjereno se čitanje odnosi na čitanje prilikom kojega imamo unaprijed definirani zadatak, kao npr. pronalaženje određene informacije (Visinko, 2014). Nemeth-Jajić (2013) kao podvrstu ovoga načina čitanja predlaže čitanje sustavom označavanja (*INSERT*²⁷ postupak) u kojemu prilikom čitanja teksta čitatelji unaprijed dogovorenim znakovima bilježe svoje razumijevanje pročitano. Autorica navodi kako je ovaj postupak posebno prikladan za informativne (obavijesne) i eksplikativne (objasnidbene) stručne i znanstvene tekstove.

Ovdje bi zapravo trebalo spomenuti i tri vrste čitanja koje su iz materinskoga jezika preuzete u metodiku nastave inih jezika (I. Rosandić, 1991, str. 35-38):

1. Kurzorno-letimično ili dijagonalno (orijentacijsko) čitanje kod kojega je naglasak na ključnim podacima, a ne na detaljima i sporednim informacijama pa samim time nije ni nužno razumijevanje svih riječi u tekstu. Najnužnije se informacije mogu uočiti pomoću „predviđanja, nagađanja, anticipiranja, potcrtavanja uočenih ključnih mjesta u tekstu te davanja naslova pojedinim odlomcima.” Odnosno, kod ove vrste čitanja čitatelju pri razumijevanju pomaže uočavanje naslova i podnaslova, brojčanih podataka, slika ili crteža, odlomaka i sl., kao i podvlačenje ključnih dijelova teksta, bilježenje važnih podataka na margini teksta, zapisivanje podataka u tablice i dijagrame...

2. Selektivno čitanje podrazumijeva traženje u tekstu „određenih informacija koje očekujemo ili znamo da se u tekstu nalaze”.²⁸

²⁷ eng. *Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking* - Interaktivni način obilježavanja za uspješno čitanje i mišljenje. Ova je tehnika čitanja i pisanja predstavljena u sklopu projekta *Aktivnoga učenja i kritičkoga mišljenja u visokoškolskoj nastavi* (Kletzien i sur., 2002).

²⁸ Termini kurzorno i selektivno čitanje zapravo se odnose na čitanje koje se u engleskome jeziku označava terminima *skimming* i *scanning*. I. Rosandić (1991) koristi termine kurzorno (orijentacijsko) (eng. *skimming*) i selektivno čitanje (eng. *scanning*), dok Kruhan (1999, str. 147) koristi termin orijentacijsko za čitanje pri kojemu se u tekstu traže određene informacije (eng. *scanning*), a termin kurzorno koristi za čitanje usmjereno na shvaćanje bitnoga (eng. *skimming*). U ovomu će se radu koristiti termini koje predlaže I. Rosandić.

3. Potpuno čitanje „podrazumijeva čitanje i razumijevanje svake pojedinosti u tekstu” pri čemu „učenikovu pažnju usmjeravamo na semantička, sintaktička i pragmatička sredstva kohezije i koherentnosti u tekstu.”

Naravno, čitatelji su oni koji će u konačnici, ponovno ovisno o razlogu zbog kojega čitaju, odabrati odgovarajući način čitanja.

3.4. Čitanje prema tipu situacije / s obzirom na svrhu

U dokumentu *Sample Tasks from the PISA²⁹ 2000 Assessment: Reading, Mathematical and Scientific Literacy* (OECD, 2002) navode se četiri tipa situacija čitanja³⁰: čitanje u osobne, opće, profesionalne i obrazovne svrhe. Pri tome se pod situacijom podrazumijeva opća kategorizacija tekstova prema njihovoj uporabi i sadržaju. Prema Visinko (2014) svaka od navedenih skupina uključuje i informativno, istraživačko, slobodno/izbornu, zadano / obvezno čitanje.

Uz navedene metode ili vrste čitanja razlikujemo i analitičko i kritičko čitanje. Kod analitičkoga čitanja čitatelji raščlanjuju tekst u svrhu pronalaženja odgovora, dok kod kritičkoga čitanja razvijaju svoja kritička promišljanja o sadržajima koje čitaju (Visinko, 2014). Za razvijanje analitičkoga i kritičkoga čitanja Nemeth-Jajić (2013) predlaže tehniku *piščeve bilješke* koja podrazumijeva čitanje teksta uz vođenje bilježaka (dojmovi, zapažanja i komentari) koje se nakon čitanja razmjenjuju u paru kako bi se u konačnici načinile zajedničke bilješke. Autorica naglašava da je svrha ovakvoga aktivnoga čitanja poticanje dijaloškoga odnosa s tekstom i drugim čitateljem, a posebno je prikladan za čitanje argumentacijskih neknjiževnih tekstova.

Posljednja je vrsta čitanja koja će biti spomenuta informacijsko čitanje. Radi se o čitanju koje „ostavlja iza sebe činjenice koje se pamte i koje malo pomalo postaju znanje. Ishodi takvoga čitanja moraju biti vidljivi pa se takvo čitanje nazivlje i mišićnim čitanjem. Ima tri sastavnice: postupke prije, postupke za čitanja i postupke poslije” (Laszlo, 2013, str. 65).

Može se zaključiti da vrsta / metoda čitanja, tj. način na koji netko čita (brzo ili sporo, u sebi ili na glas, kurzorno, selektivno ili potpuno) u najvećoj mjeri ovisi o tipu situacije,

²⁹ Međunarodna procjena znanja i vještina učenika, eng. *Programme for International Student Assessment*

³⁰ eng. *reading situation*

odnosno odabire se s obzirom na svrhu čitanja. Naravno, u obzir treba uzeti i individualne osobine svakoga čitatelja i njihove čitalačke i jezične sposobnosti.

4. ČITANJE NA MATERINSKOME JEZIKU

Iako je u prethodnim poglavljima već bilo riječi o jezičnoj djelatnosti čitanja, u nastavku će biti predstavljene neke temeljne odrednice čitanja na materinskome jeziku kao i značajne spoznaje o predčitačkim i čitalačkim vještinama te važnosti razvijanja čitalačke pismenosti.

4.1. Ovladavanje čitanjem kao vještinom

Kada se govori o čitanju, prije svega važno je naglasiti kako je centar za čitanje smješten u kori velikoga mozga, a uz pomoć živčanoga sustava povezuje se živcima s ostalim senzo-motornim centrima (centri za vid, sluh, govor, pokretanje glave) koji su nužni za uspješno usvajanje vještine čitanja i ovladavanje tehnikom čitanja (Pavličević-Franić, 2005).

„Čitanje počinje očima” (Manguel, 2001, str. 40), od percepcije ortografskih osobina tiskanih riječi, prevođenja slova u glas i stvaranja fonološkoga koda, slaganja glasova kako bi se oblikovale riječi, do identifikacije riječi i njezina značenja (Sternberg, 2005). Dakle, za čitanje kao proces može se reći da ono započinje uočavanjem traga na papiru, nastavlja prepoznavanjem ortografskih simbola i njihovim dekodiranjem, „do složenih procesa predviđanja posezanjem za znanjima koja posjedujemo” pri čemu često ni „ne razmišljamo o složenosti procesa čitanja koji se odvija u djeliću sekunde” (Lauš i Narančić Kovač, 2008, str. 99). Prilikom zamjećivanja traga na papiru mnogi zapravo pogrešno pretpostavljaju da dok čitamo naše oči „putuju glatko, bez prekida, uzduž redaka na stranici, i da kada čitamo zapadno pismo, na primjer, naše oči idu slijeva na desno” (Manguel, 2001, str. 48). Naime, već je francuski oftalmolog Javal u 19. stoljeću dokazao da naše oči 'skaču po stranici' i to tri ili četiri puta u sekundi pri čemu se brzina pokreta očiju preko stranice miješa s percepcijom te stoga „čitamo samo u kratkoj stanci između pokreta” (Manguel, 2001, str. 48). Sternberg (2005, str. 320) navodi kako čitatelji fiksiraju oko 80% sadržajnih riječi, pri čemu je korisne informacije moguće izvući iz „perceptivnog prozora znakova” koji se sastoji od „četiri znaka nalijevo od točke fiksacije i oko 14 do 15 nadesno od nje”, a Carpenter i Just (1981, u Sternberg, 2005) utvrdili su da su fiksacije duže kod dužih riječi, kod manje poznatih riječi i na zadnjoj riječi u rečenici.

Stoga, kada se govori o jezičnoj djelatnosti čitanja važno je naglasiti njezinu kompleksnost i povezanost s nizom kognitivnih sposobnosti i vještina koje se postupno razvijaju i koje sudjeluju u različitim fazama ili aspektima aktivnosti čitanja, pri čemu „Ono što se obično laički naziva čitanjem samo je jedna, zadnja aktivnost u tom nizu, a to je primjena abecednog načela” (Čudina-Obradović, 2003, str. 44).

Vezano uz usvajanje vještine čitanja, dvije su osnovne vrste perceptivnih procesa koje svaki početnik mora svladati. Prvi su leksički procesi koji su nužni za prepoznavanje slova i riječi i aktivaciju relevantnih znanja o tim riječima. Druga su vrsta procesi razumijevanja neophodni za razumijevanje teksta kao cjeline i podrazumijevaju interakciju procesa jednostavne obrade (tehnika čitanja, tj. pretvaranje slogova u glasove i povezivanje glasova u riječi) i viših procesa obrade (razumijevanje pročitanih riječi, rečenica i cjeline teksta) (Čudina-Obradović, 2003, str. 16; Sternberg, 2005). S vremenom, marljivom vježbom tehnika čitanja može postati posve automatizirana, tj. uspješan čitač više ne čita slovo po slovo, već prepoznaje riječi, a zatim i veće rečenične dijelove kao cjeline što mu omogućuje da usmjeri svoju pozornost na sadržaj i smisao onoga što čita.

Grabe (1991) navodi kako postoji najmanje šest općih vještina i područja znanja neophodnih za razumijevanje procesa čitanja: vještine automatskoga prepoznavanja, poznavanje vokabulara i struktura, poznavanje formalne strukture diskursa, znanje o temi i znanje o svijetu, vještine / strategije sinteze i ocjenjivanja, metakognitivno znanje i nadgledanje vještina³¹. Može se stoga zaključiti kako pri čitanju čitatelj procesira informacije na nižoj i višoj razini, tj. fonološkoj, morfološkoj, sintaktičkoj, semantičkoj i diskurzivnoj razini, ali istovremeno i određuje cilj čitanja, sažima informacije iz teksta, elaborira ih na temelju postojećih znanja, nadgleda i procjenjuje ostvarenje cilja, pri čemu provodi različite prilagodbe kojima je cilj povećanje razumijevanja (Carrell i Grabe, 2002, str. 234). Posebno važnu ulogu imaju procesi čitanja na nižoj razini jer ukoliko oni nisu posve automatizirani, više se pažnje primjerice usmjerava na prepoznavanje riječi, a manje na analiziranje i obradu informacija na višoj razini što značajno usporava čitanje (Glaser, 1991).

³¹ Termini u hrvatskome jeziku preuzeti su prema Jelić (2004).

4.2. Predčitačke i čitačke vještine

Novija psihološka istraživanja procesa čitanja pokazuju važnost pripreme, odnosno razvoja predčitačkih vještina za pravilan razvoj vještine čitanja (Čudina-Obradović, 2003). Prema tome, da bi se moglo reći da je osoba naučila čitati, mora ovladati predčitačkim vještinama koje se uočavaju kod djece već između 2. i 3. godine života, a podrazumijevaju „spoznaje o postojanju i karakteristikama pisanoga govora prisutne u svijesti djeteta znatno prije nego što dijete nauči čitati i pisati. To je shvaćanje funkcija pisanog jezika, razumijevanje tehničkih konvencija pisma (razlike u slovima, smjer pisanja slijeva nadesno i odozgo-dolje, interpunkcija), te svijest o postojanju korespondencije glasa i slova (abecednoga načela)” (Čudina-Obradović, 2003, str. 232). Uz navedeno, predčitačke vještine podrazumijevaju i razvoj govora, razvoj glasovne osjetljivosti, raščlambu riječi na glasove, usvajanje pisanih znakova (slova), prijenos govora u pisani tekst te 'prevođenje' izgovorenih glasova u napisana slova i obrnuto (šifriranje i dešifriranje) (Pavličević-Franić, 2005, str. 97), kao i uživanje u slušanju i čitanju priča, odnosno njihovo doživljavanje i razumijevanje; prepričavanje priča uz razumijevanje osnovne strukture (uvod, glavni dio, zaključak); razumijevanje važnosti čitanja u različitim situacijama; pravilno držanje knjige i praćenje teksta; razumijevanje jezičnih razina (riječ - rečenica - tekst); te sudjelovanje u aktivnostima nakon čitanja ili prepričavanja priče (Visinko, 2014). Međutim, u literaturi se javlja pitanje koji je od navedenih središnji i najvažniji proces bez kojega kvalitetno čitanje nije moguće postići. Prema Čudina-Obradović (2004, str. 17-18), znanstvenici se s obzirom na prethodno pitanje mogu podijeliti u tri skupine:

1. fonološka skupina - koja smatra da je središnji proces u čitanju raspoznavanje glasovne strukture riječi pa je stoga glavni zadatak naučiti dijete raspoznavati glasove, zamijeniti glasove slovima i sastavljati dijelove riječi u cjelovitu riječ;
2. skupina razvojne pismenosti - čiji predstavnici primjećuju da se čitanje počinje razvijati u ranoj predškolskoj dobi i navode rezultate znanstvenih istraživanja iz kojih je vidljivo da je ovladavanje čitanjem i pisanjem kontinuirani proces koji počinje s djetetovim počecima govora. Stoga zaključuju da je razumijevanje teksta i aktivno traženje smisla i značenja središnji proces pri učenju čitanja, a da su šifriranje i dešifriranje samo tehnike čitanja koje učenik može usvojiti dok određuje smisao cjeline (Whitehurst i Lonigan, 1998, u Čudina-Obradović, 2004).

3. predstavnici spoznajne (kognitivne) znanosti - unutar koje se „proučava proces čitanja u njegovim *dubinskim slojevima*”, odnosno čitanje se percipira kao izuzetno složen proces koji se sastoji od velikoga broja vještina i podvještina. Kognitivistički model ili model paralelne obrade, opisuje čitanje kao rezultat istovremenoga odvijanja pet paralelnih procesa: prepoznavanje značenja riječi, prepoznavanje značenja određenih tvrdnji, procjenu jesu li podatci dobiveni čitanjem u skladu s ciljem, razumijevanje cilja čitanja i prepoznavanje smisla pročitane cjeline.

Čudina-Obradović (2004, str. 19) zaključuje da su sva tri navedena shvaćanja „neophodna za razumijevanje učenja čitanja”.

Govoreći o usvajanju tehnike čitanja, Čudina-Obradović (2003) i Vizek Vidović i sur. (2003) navode četiri faze kroz koje prolaze djeca urednoga razvoja. 1) Prva je faza cjelovitoga prepoznavanja koja je karakteristična za početničko čitanje, a odnosi se na razumijevanje korespondencije između riječi i njezina značenja pri čemu cijela napisana riječ predstavlja znak za izgovorenu riječ. 2) Druga se faza odnosi na sposobnost glasovne (fonemske) raščlambe cjeline (djeca počinju obraćati pozornost na slova i glasove, odnosno grafeme i foneme). Drugim riječima, preduvjet uspješnomu čitanju jest razvoj fonološke svjesnosti koja podrazumijeva prepoznavanje fonema i njihovu manipulaciju, tj. sastavljanje i rastavljanje riječi na foneme, odnosno grafeme (Stanovich, 1986; Shapiro, 1996; Visinko, 2014). Pri tome se nastoji dostići razina automatizacije prepoznavanja i dekodiranja (Castles i Coltheart, 2004), odnosno transformacije niza slova u fonološki kod (Kolić-Vehovec, 2013) što rezultira usvojenošću vještine čitanja. Fonološka se svjesnost razvija postupno, a intenzivno između 5. i 6. godine djetetova života. Nedovoljno razvijena fonološka svjesnost može biti uzrokom teškoća u čitanju (Kolić-Vehovec, 1998), odnosno potreba usmjeravanja pozornosti isključivo na dešifriranje čini čitanje nezanimljivom i mučnom aktivnošću (Čudina-Obradović, 2003). 3) Sljedeća je faza prevođenja slova u glas (primjena abecednoga načela) za koju je važna glasovna raščlamba i glasovno pamćenje, odnosno uočavanje korespondencije između napisanoga slova (grafema) i pripadajućega glasa (fonema). 4) Posljednja je faza složenoga prevođenja grafičkih u glasovne jedinice (vizualne se jedinice fonema (slova) dešifriraju, tj. pretvaraju u glasovne jedinice i povezuju u cjelovitu riječ) u kojoj djeca postaju vješti čitači koji se pri čitanju koriste ortografskom strategijom, odnosno prestaju rastavljati napisane riječi na grafeme i uočavaju poznate pravopisne cjeline (Čudina-Obradović, 2003). Nakon opisane faze čitač uočava zajednički smisao prethodne i nove riječi, zatim uočava smisao rečenice i povezuje ju s ostatkom teksta sve do konačnoga cilja - otkrivanja smisla cjeline.

Prema tome, može se reći da djeca u početku obrađuju podatke na cjelovit način (holistički) dok se analitička obrada podataka postupno razvija kako djeca razvijaju sposobnost uočavanja dijelova i njihova spajanja u cjelinu (Čudina-Obradović, 2003).

Prema Shapiro (1996) nakon usvajanja predčitačkih vještina potrebno je razvijati tečnost jer ona omogućuje pouzdano, brzo i automatizirano dekodiranje riječi kao i razumijevanje, odnosno sposobnost sažimanja pročitanoga. Tečnost se uz točnost prepoznavanja riječi pokazala najboljim prediktorom razumijevanja u nižim razredima osnovne škole (Jenkins i sur., 2003). Osim tečnosti, nužno je razvijati i čitačke vještine od kojih su najvažnije prepoznavanje riječi (Perfetti, 1985) i razumijevanje pročitanoga (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 380).

Za prepoznavanje riječi važno je neprestano proširivati liste riječi koje pojedinac može cjelovito prepoznati kako bi čitanje bilo što tečnije i sa što manje zastajkivanja (Vizek Vidović i sur., 2003). Dakle, važna je automatizacija abecednoga načela, prepoznavanje malih i velikih slova, semantičko i sintaktičko znanje, te pravopisno znanje (Čudina-Obradović, 2003). Također je važna uporaba konteksta za prepoznavanje i razumijevanje riječi, kao i razvijanje navike uporabe rječnika i drugih priručnika.

Uz prepoznavanje riječi, kao što je već navedeno, važna je čitačka ali i čitalačka vještina za uspješno čitanje na materinskome i inima jezicima i čitanje s razumijevanjem (Shapiro, 1996), odnosno razumijevanje pročitanoga. Sternberg (2005) naglašava da koliko dobro čitamo uvelike ovisi o tome koliko promišljamo o onome što čitamo. Prema tome, „čitanje zahtijeva obradu onoga što se vidi, preradu u svijesti, obrađivanje viđenoga u skladu s prijašnjim znanjem. Ono zahtijeva mnogobrojne i složene procese: usporedbu, prizivanje iz pamćenja, povezivanje onoga što vidimo s onim što čujemo ili smo prije čuli, uočavanje bitnih podataka i odbacivanje suvišnih, i još mnoge druge procese” (Čudina-Obradović, 2004, str. 15). Razumijevanje će biti brže i kompleksnije s povećanjem stupnja i bogatstva prethodnih iskustava i znanja (Visinko, 2014). Snow i Sweet (2003, str. 1) navode kako su se istraživači u području proučavanja čitanja kod definicije razumijevanja pročitanoga uglavnom opredjeljivali za jednu od dvije mogućnosti: prepoznavanje napisanih riječi ili konstruiranje mentalnih reprezentacija na temelju informacija koje navedene riječi predstavljaju. Autorice navode stoga definiciju skupine *RAND*³² *Reading Study Group* prema kojoj se razumijevanje pročitanoga definira kao proces istovremenoga izdvajanja (prepoznavanja i izgovora napisane

³² Skraćenica RAND znači istraživanje i razvoj (eng. *research and development*), a svi podatci o organizaciji RAND dostupni su na poveznici <http://www.rand.org/>

riječi) i konstruiranja značenja (proces kreiranja novih značenja i njihove integracije s postojećim znanjem, odnosno formuliranje predodžbe na temelju predstavljenih informacija). Razumijevanje teksta stoga podrazumijeva što vjerniju rekonstrukciju poruke koju je autor teksta imao na umu uporabom znanja o svijetu, znanja o temi i znanja o jeziku, pri čemu na razumijevanje može utjecati i što čitamo (roman, novine, časopise...), kao i razlog zbog kojega čitamo (Retorta, 1996). Duffy (2009, str. 17) navodi da je razumijevanje strategijsko, odnosno objašnjava da uporabom prethodno usvojenih znanja možemo rabiti strategije kako bismo kreirali značenje temeljem vlastitoga iskustva, a strategije možemo mijenjati ovisno o potrebi. Dodaje i kako je razumijevanje proaktivno jer čitatelj mora konstantno aktivno razmišljati i nadgledati razumijevanje; provizorno jer će se predviđanja koja su važeća u određenom trenutku, možda morati mijenjati već u sljedećem; osobno jer je značenje usko vezano uz čitateljevu interpretaciju koju kontroliraju prethodno usvojena znanja; interaktivno jer je čitateljevo porijeklo u interakciji s autorovom namjerom; misaono jer čitatelj neprestano mora analizirati autorove signale; slikovito jer se dok čitamo oslanjamo na autorove riječi pomoću kojih stvaramo sliku u svojoj mašti; inferencijalno jer čitatelj može samo nagađati koja je autorova stvarna namjera budući da se njihova životna iskustva razlikuju i reflektivno jer dobri čitatelji ocjenjuju pročitano i određuju značaj i moguću primjenu (Duffy, 2009, str. 18).

Jedinice su razumijevanja teksta riječi, rečenice, odlomci teksta i tekst u cjelini (Vizek Vidović i sur., 2003; Visinko, 2014), a razine su razumijevanja pisanoga teksta prepoznavanje napisanih znakova i dekodiranje poruke, doslovno razumijevanje utemeljeno na uočavanju informacija u samome tekstu, interpretacija poruke i zaključivanje, kritičko razumijevanje autorove namjere, stil pisanja itd. i kreativno razumijevanje koje uključuje vizualizaciju, vrednovanje postupaka, rješavanje problema, mijenjanje i/ili poboljšanje sadržaja... (Celce-Murcia i Olshtain, 2000; Vizek Vidović i sur., 2003).

Značajan je čimbenik čitanja s razumijevanjem i pažnja koja upravlja procesima obrade teksta i raspoređuje „ograničene kognitivne kapacitete na različite zadatke tijekom čitanja koji tada postaju sadržaj našega radnoga pamćenja koje obrađuje informacije tijekom čitanja” (Kolić-Vehovec, 2013, str. 26). Autorica dodaje i kako, dok čitaju tekst, čitatelji moraju istovremeno zadržavati informacije u radnome pamćenju i procesirati nove informacije te uspostavljati međusobne veze između informacija, ali i povezivati sve s već postojećim znanjima smještenima u dugoročnomu pamćenju.

U literaturi se, osim aktivne obrade informacija, naglašava i značaj autora teksta, ali i samoga teksta za razumijevanje pročitano, koje je „rezultat trointerakcijskoga komunikacijskog čina u kojemu sudjeluju autor teksta - tekst - i čitatelj opremljen svim svojim čitateljskim, jezičnim i životnim iskustvima i svim stečenim znanjem iz različitih područja” (Visinko, 2014, str. 120), odnosno „Čitanje je ono što se događa kada ljudi gledaju tekst i dodjeljuju značenje napisanim simbolima u tomu tekstu”³³ (Aebersold i Field, 1997, str. 15). Naime, često se, zbog svih čimbenika koji utječu na razumijevanje teksta, značenje koje čitatelj iščita ne mora nužno podudarati sa značenjem koje je pisac teksta imao na umu, isto kao što se interpretacija značenja nekoga teksta može razlikovati od čitatelja do čitatelja. Može se stoga zaključiti da je svaki tekst nedovršen dok mu čitatelj svojim razumijevanjem i tumačenjem ne dodijeli konačni smisao (Šamo, 2011), odnosno značenje ne postoji u samome tekstu već je čitatelj taj koji aktivno konstruira značenje aktiviranjem svojega znanja o svijetu i znanja vezanih uz pojedina područja ljudske djelatnosti (Alvermann i Eakle, 2003, str. 14).

Kao što je već navedeno, važnu ulogu u razumijevanju pročitano ima čitatelj, tj. njegove sposobnosti i ciljevi kao i kontekst u kojemu se čitanje odvija (Kolić-Vehovec, 2013), odnosno pristup čitatelja nekomu tekstu može ovisiti o njegovomu prethodnom iskustvu koje uključuje afektivne i okolinske čimbenike (obitelj, zajednica, škola, kultura, individualne razlike) koji sudjeluju u oblikovanju naših stavova prema čitanju, navika, ali isto tako i naše znanje o svijetu koje neizostavno utječe na naše razumijevanje pročitano (Aebersold i Field, 1997). Pri tome je važno imati na umu da se razumijevanje, kao jedan od osnovnih ciljeva čitanja, ne događa kada čitatelj nije u mogućnosti prepoznati i/ili razumjeti značenje napisane riječi, rečenice ili dužega diskursa, kada ne posjeduje odgovarajuće strategije za prepoznavanje i razumijevanje riječi ili kada vjeruje da je pri čitanju dovoljno samo izgovoriti riječi, odnosno da ih nije potrebno razumjeti (Balajthy i Lipa-Wade, 2003).

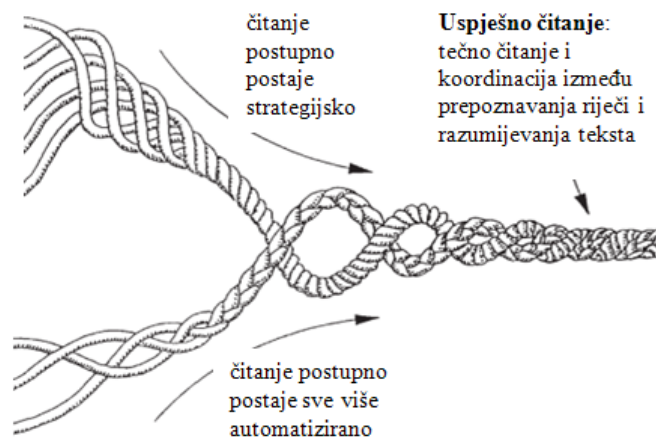
³³ eng. ”reading is what happens when people look at a text and assign meaning to the written symbols in that text.”

Razumijevanje jezika

postojeća znanja
(činjenice, koncepti)
leksičko znanje (širina,
točnost, veze, itd.)
poznavanje jezičnih
struktura
(sintaksa, semantika, itd.)
verbalno zaključivanje
(metafore)
pismenost
(glavni koncepti, žanrovi)

Prepoznavanje riječi

fonološka svjesnost
(slogovi, fonemi, itd.),
dekodiranje
(abecedno načelo,
korespondencija slovo-
glas),
prepoznavanje riječi na
prvi pogled



Slika 2. Kompleksnost jezične djelatnosti čitanja predstavljena u obliku užeta (autor prikaza Scarborough (2003, str. 98), prikaz je prilagođen i preuzet iz Paul i Norbury, 2012, str. 410)

Može se stoga zaključiti da se, nakon što učenici uspješno ovladaju temeljnim čitačkim vještinama (Slika 2, sposobnost prepoznavanja riječi: fonološka svjesnost, dekodiranje, prepoznavanje riječi³⁴), odnosno razviju vještinu automatskoga dekodiranja pisma (koje u pravilu završava do kraja prvoga razreda) i razumiju značenje jednostavnih i kraćih tekstova (Visinko, 2014), postupno razvijaju i čitalačke vještine koje uz razumijevanje konotativnoga značenja, uključuju i razumijevanje denotativnoga, tj. prenesenoga značenja (Slika 2, razumijevanje: postojeća znanja, leksičko znanje, poznavanje jezičnih struktura, verbalno zaključivanje, pismenost³⁵). Uz čitalačke se vještine posebno ističe i važnost razvijanja čitalačke pismenosti kao značajne sposobnosti i preduvjeta uspjeha u različitim sferama života. Stoga će u nastavku biti ukratko opisana osnovna obilježja pojma čitalačke pismenosti.

³⁴ eng. word recognition: phonological awareness, decoding, sight recognition

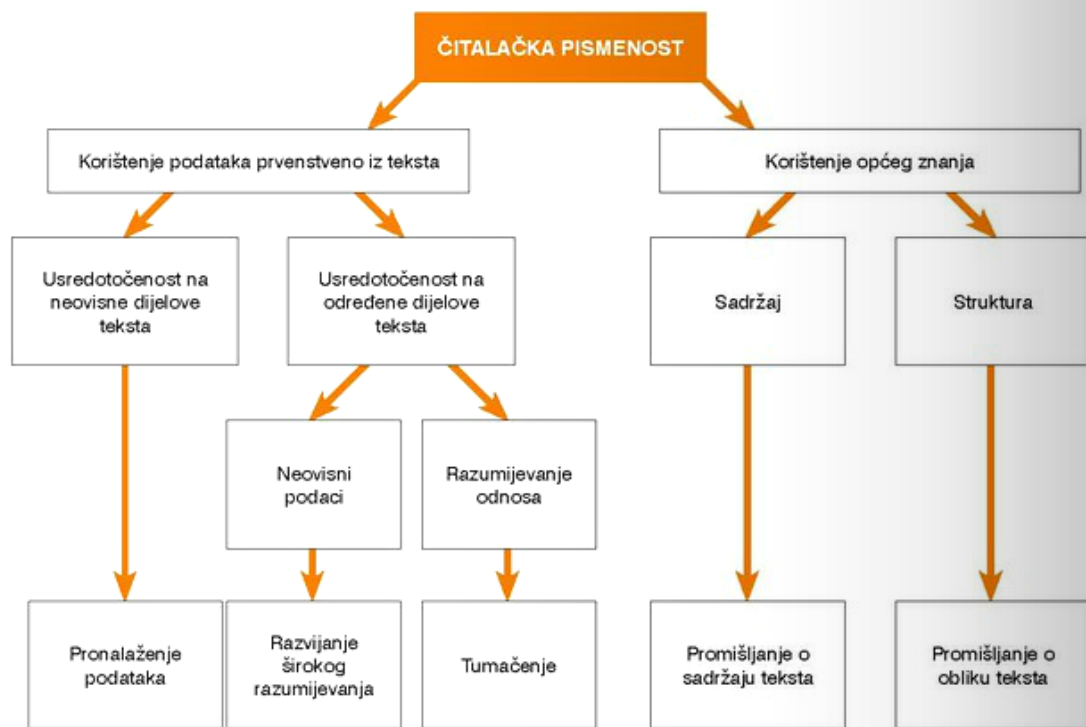
³⁵ eng. language comprehension: background knowledge, vocabulary, language structures, verbal reasoning, literacy knowledge

4.3. Čitalačka pismenost

„Čitalačka se pismenost odnosi na razumijevanje, korištenje i promišljanje o pisanim tekstovima radi osobnih ciljeva, stjecanja i razvijanja znanja i cjeloživotnoga učenja” (Visinko, 2014, str. 265), odnosno osim osnovnih znanja i vještina (dekodiranje teksta, tumačenje značenja riječi i gramatičkih struktura i analiza značenja) čitalačka pismenost (Slika 2) ovisi i o sposobnosti čitanja između redaka i promišljanja o svrsi tekstova, prepoznavanja ciljane publike te tumačenju teksta prema njegovoj strukturi i osnovnim obilježjima (Braš Roth i sur., 2010, str. 12).

Čitalačka pismenost uključuje niz situacija u kojima se čita, načine na koji su tekstovi predstavljeni i različite načine na koje čitatelji pristupaju tekstovima (od pronalaženja ciljanih informacija do razumijevanja i razmišljanja o pročitanome). Naime, važnost ove vrste pismenosti, posebice u današnje vrijeme, potvrđuju i istraživanja koja pokazuju da opisane vještine u većoj mjeri predviđaju ekonomski i društveni napredak nego duljina formalnoga obrazovanja (OECD, 2010). Drugim riječima, koncept čitalačke pismenosti (Slika 3) u suvremenom društvu ne podrazumijeva, kao nekada, pamćenje primljenih informacija, već sposobnost pronalaska informacija primjenom različitih medija te njihovo razumijevanje i kritičko promišljanje (OECD, 2010, str. 36). Međutim, rezultati istraživanja provedenoga 2009. godine na populaciji srednjoškolaca (petnaestogodišnjaka) pokazuju da je prosječan rezultat hrvatskih sudionika na testu čitalačke pismenosti statistički značajno niži u odnosu na prosjek zemalja članica OECD (Braš Roth i sur., 2010, str. 107), odnosno dobiveni rezultati smještaju Hrvatsku na 36. mjesto od ukupno 65 zemalja sudionica istraživanja, a iznimku čine samo gimnazijalci čiji su rezultati značajno viši od prosjeka zemalja članica OECD. Ovi su rezultati važni jer upozoravaju na nužnost uvođenja određenih promjena u poučavanju čitanja na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini u Hrvatskoj. Naime, Howe (2002) smatra da se naročito kod školske djece može uočiti razlika u načinu na koji ih se poučava čitanju - učenike koji su manje uspješni poučava se na način koji u manjoj mjeri naglašava razumijevanje, odnosno veći je naglasak na kodiranju, dok se od uspješnijih čitatelja traži da razmisle o pročitanome, da daju kritički osvrt i da vrednuju pročitano. Dakle, slabiji čitači će na ovaj način možda usvojiti vještinu čitanja, ali ne i sposobnost razumijevanja i evaluacije pročitanoga.

Stoga, budući da se čitalačka pismenost smatra preduvjetom razvoja ostalih sposobnosti i uspjeha u obrazovanju općenito, nužno je razvijati metakognitivnu svjesnost,



Slika 3. Obilježja procesa čitalačke pismenosti (prikaz preuzet iz Braš Roth i sur., 2010, str. 44)

razumijevanje i kritičko promišljanje o informacijama, ali i, posebice u obrazovanju, stvoriti što više čitalačkih situacija identičnih stvarnim životnim uvjetima kao i koristiti što više raznovrsnih tipova tekstova (Surić Faber i Žalac, 2008).

Unatoč ili pak upravo iz razloga što se znatna pažnja posvećuje čitanju, sva dosadašnja saznanja teško je objediniti u jedinstvenu i sveobuhvatnu teoriju ili model (bilo da se radi o psiholingvističkim, sociolingvističkim ili sociokulturalnim modelima) kojim bi se u potpunosti objasnilo što je to što zapravo činimo dok čitamo, odnosno koji su procesi uključeni pri čitanju određenoga teksta i što podrazumijevamo pod pojmom čitanja i razumijevanja teksta (Aebersold i Field, 1997; Alderson, 2000). No, Manguel (2001, str. 50-51) ipak zaključuje kako, unatoč činjenici da još uvijek nije predložena zadovoljavajuća definicija čitanja, odnosno još uvijek nije posve jasno što čitatelj čini dok čita, ipak su odgovorena neka pitanja vezana uz čitanje: poznato je da čitanje nije moguće objasniti mehaničkim modelom, da se proces odvija u određenim područjima mozga i da čitanje i mišljenje u određenoj mjeri ovisi o jezičnome umijeću čitatelja.

5. ČITANJE NA INOME JEZIKU

U prethodnome su poglavlju predstavljene neke od najznačajnijih odrednica jezične djelatnosti čitanja, s posebnim osvrtom na čitanje na materinskome jeziku, odnosno usvajanje vještine čitanja i razvijanje čitačkih, a zatim i čitalačkih sposobnosti. U nastavku teksta naglasak je na čitanju na J2, odnosno najprije će biti riječi o važnost koja se pridavala jezičnoj djelatnosti čitanja u ovladavanju inim jezikom, a koja se mijenjala kroz različite tehnike i principe poučavanja inoga jezika primjenjivane tijekom godina (detaljniji pregled u Larsen-Freeman, 1986).

5.1. Čitanje s obzirom na tehnike i principe poučavanja inoga jezika

Analizom tehnika i principa poučavanja može se uočiti da je u *gramatičko-prijevodnoj metodi* naglasak upravo na djelatnostima čitanja i pisanja pri čemu je temeljna svrha ovladavanja inim jezikom čitanje literature na tome jeziku. U *direktnoj se metodi*³⁶ čitanje, a posebno čitanje naglas, razvija od samoga početka kroz vježbu paralelno s razvojem govorenja koje je ipak temeljna jezična djelatnost. U *audio-lingvalnoj metodi* koju karakterizira mehaničko uvježbavanje jezičnih obrazaca (Vilke, 1977) i ponavljanje rečeničnih struktura, memoriranje fraza i 'prenaučenosť' jezičnih struktura (H. D. Brown, 1987, str. 96), ovladavanje se jezičnim djelatnostima odvija onim redosljedom kojim se pretpostavlja da djeca usvajaju jezične vještine u materinskome jeziku, tj. čitanje slijedi nakon slušanja i govorenja i uglavnom služi kao sredstvo automatizacije jezičnih struktura i pravila ciljnoga jezika. Slično je i sa '*šutljivim pristupom*' i '*učanjem u zajednici*'³⁷ gdje čitanje i pisanje nadopunjuju govorenje, odnosno učenici pišu i čitaju ono što su prethodno izgovorili. U metodi TPR (*Total Physical Response*) naglasak je ponovno na govorenome jeziku, pri čemu učenici najprije slušaju i izgovaraju određene zapovijedi i riječi, a tek nakon što ih usvoje slijedi čitanje. Na kraju, u *komunikacijskom pristupu* naglasak je na autentičnim materijalima (autentičnim dijalozima, tekstovima, jezičnim igrama...), a učenici od samih početaka podjednako uvježbavaju sve četiri jezične vještine (Larsen-Freeman, 1986) i posebno se potiče uporaba jezika na receptivnoj i produktivnoj razini u neuvježbanom

³⁶ eng. *Direct Method*

³⁷ eng. *The Silent Way* i *Community Language Learning*, hrvatski prijevod obaju termina preuzet je prema Vilke (1977).

kontekstu (H. D. Brown, 1987). Vještina čitanja se, prema ovom pristupu, smatra složenom sposobnošću koja se sastoji od poznavanja jezičnoga sustava i tekstualnih, referencijalnih i situacijskih obilježja (Jelić, 2004, str. 19). I. Rosandić (1991) naglašava kako je ovaj pristup promijenio odnos prema čitanju, ponajprije zbog nastojanja da se u nastavi replicira stvarna komunikacija. Naime, čitanju se pripisuje uloga koju ima u materinskome jeziku, odnosno naglasak je na čitanju u svrhu informiranja ili zabave. Moglo bi se dakle reći da se uloga čitanja u poučavanju inoga jezika mijenjala od isključivo didaktičke, pri čemu je u nekim pristupima i zanemarivana pa sve do pokušaja da se čitanje od sredstva poučavanja jezika transformira u sredstvo informiranja i prenošenja općih znanja, ali i sredstvo zabave što mu je i prvobitna namjena.

U nastavku se najprije ukratko govori o ovladavanju inim jezikom s posebnim naglaskom na jezičnomu prijenosu³⁸, a zatim, budući da postoje značajne razlike pri usvajanju čitanja na J1 i J2 (Grabe i Stoller, 2002), slijedi prikaz osobitosti čitanja na inome jeziku i pitanje mogućnosti prijenosa vještina i sposobnosti kod čitanja na J1 i J2.

5.2. Ovladavanje inim jezikom i jezični prijenos

Razvoj dvojezičnosti i višejezičnosti popraćen je istraživanjima i teorijskim tumačenjima čiji je cilj povećanje učinkovitosti poučavanja i ovladavanja inim jezikom. Teorije ovladavanja inim jezikom (OVIJ-a), kao interdisciplinarnoga područja i metode i pristupi poučavanju inoga jezika temelje se na spoznajama do kojih se došlo u sklopu lingvističkih disciplina (teorije sintakse, pragmatike, sociolingvistike, analize diskursa), kognitivne psihologije i psiholingvistike (koja se bavi umnim procesima planiranja, proizvodnje, opažanja i razumijevanja govora (Jelaska, 2007b)), psihologije učenja, ali i ostalih bliskih znanstvenih disciplina (Kaplan, 2002). Cilj poučavanja jezika, kao i istraživanja u okviru OVIJ-a, mijenjali su se pod utjecajem ponajprije lingvističkih (biheviorizam i strukturalizam, transformacijsko-generativna gramatika) te psiholingvističkih (istraživanja dječjega morfosintaktičkoga razvoja i postojanje razvojnih obrazaca u J1 i J2) i primijenjenolingvističkih zbivanja (kontrastivna analiza, analiza pogrešaka, međujezik, Krashenov model) (Medved Krajnović, 2010). Prema navedenome su se mijenjali i pristupi

³⁸ eng. *transfer*, Kovačević (2005) koristi termine utjecaj, transfer i prijenos. U ovome će se radu koristiti termin prijenos ili jezični prijenos.

istraživanju OVII-a: s lingvističkoga stajališta izdvajaju se formalni pristupi, koji se oslanjaju na ideju univerzalne gramatike Noama Chomskog i urođene jezične sposobnosti i funkcionalni pristupi (kognitivna gramatika i konstrukcijska gramatika) prema kojima je jezična sposobnost „sastavni dio općih spoznajnih sposobnosti, jezična obrada dio opće kognitivne obrade, jezični razvoj velikim dijelom uvjetovan spoznajnim razvojem”, dok je s psiholingvističkoga stajališta naglasak na kognitivnim procesima (Medved Krajnović, 2010, str. 36).

S obzirom na važnost kognitivne znanosti, u nastavku će se detaljnije opisati tumačenje ovladavanja jezikom temeljeno na *kognitivnoj* psihologiji. Prema ovom tumačenju koje se opisuje kao „izgrađivanje jezičnih sustava koji se automatski pozivaju u trenutku kada je to potrebno” (Lightbown i Spada, 1993, str. 25), svaki učenik u početku mora posvećivati puno pozornosti svim jezičnim elementima i mora uložiti više truda, no postupno će kroz iskustvo i vježbu moći automatski koristiti usvojena znanja tako da ih uglavnom neće biti ni svjesni. Osim automatizacije, kognitivisti naglašavaju 'restrukturiranje' koje se odnosi na povezivanje postojećih znanja s novim informacijama. Početci su kognitivnoga pristupa učenju u Gestalt psihologiji prema kojoj „učenje nije stvaranje novih asocijacija između starih i novih elemenata već kognitivni proces koji uključuje percepciju stvari, ljudi i događaja na nov način” i proučavanju verbalnoga učenja, temeljenoga na „asocijacionističkim teorijama koje pretpostavljaju da zapamćivanje novih sadržaja ovisi o vrsti i snazi asocijacija između novog i starog znanja” (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 162-163). Suvremeni se kognitivistički pristupi učenju i pamćenju temelje na modelima obrade informacija kod čovjeka koji pokušavaju objasniti što se događa s informacijama kojima je netko u određenom trenutku izložen, tj. „kako opažamo podražaje iz okoline, kako informacije obrađujemo u radnom pamćenju, kako ih povezujemo s već stečenim znanjem te kako novo znanje pohranjujemo u pamćenju i kako ga se dosjećamo” (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 161). Kognitivisti naglašavaju neke čimbenike koji su značajni pri učenju i pamćenju. Jedan od njih je tijek informacija od kratkoročnoga do dugoročnoga pamćenja, odnosno važnost aktivne prerade informacija koje dolaze u kratkoročno pamćenje, pri čemu se naglašava da se kapacitet radnoga pamćenja može proširiti spajanjem „pojedinčnih informacija u veće nakupine tzv. *chunkove*” (Vizek-Vidović i sur., 2003, str. 171). Nakon kratkoročnoga, informacije se kodiraju, osmišljaju i integriraju s već poznatim informacijama u dugoročnom pamćenju, odnosno pripremaju za pohranu u dugoročno pamćenje. Prema tome, što su informacije koje se uče razumljivije i smislenije bit će ih lakše naučiti, zadržati i dosjetiti se, a

u tome mogu pomoći i strategije učenja: *ponavljanje* (doslovno memoriranje bez prerade informacija zbog čega znanje pohranjeno na ovaj način nije povezano s prethodno pohranjenim znanjima i vrlo se lako zaboravlja), *organizacija* (uspostava unutrašnjih veza jer se na taj način informacije lakše uče i lakše ih se dosjetiti, a postiže se traženjem unutarnjih veza, uspostavom hijerarhije, grupiranjem, mnemoničkim sredstvima, mentalnim slikama, shemama) i *elaboracija* (proširivanje novih informacija povezivanjem s onim što je poznato otprije, uspostavljanje izvanjskih veza između novih i postojećih informacija, parafraziranje, stvaranje analogija i primjera, povezivanje sa znanjem iz drugih područja i s osobnim iskustvom) (Vizek Vidović i sur., 2003).

Osim kognitivnoga, važno je spomenuti i interakcijsko tumačenje kojim se objedinjuju stavovi razvojnih i kognitivnih psihologa i naglašava se interakcija urođene sposobnosti za učenje i utjecaja okolišnih čimbenika pri čemu se navodi da djeca, ali i odrasli, najviše mogu naučiti u interakciji s ljudima i predmetima koji ih okružuju (Lighthown i Spada, 2013).

U opisu navedenih pristupa ne smiju se izostaviti ni neurolingvistička istraživanja OVII-a, posebno aktivna u posljednjih nekoliko desetljeća, najviše zahvaljujući razvoju znanosti i tehnologije koji su omogućili bolji uvid u moždane funkcije pri uporabi jezika (Mildner, 2003 u Medved Krajnović, 2010), posebice kod dvo(više)jezičnih osoba. Primjerice, Mildner i Ratković (1997) proučavajući lateralizaciju kod dvojezičnih govornika, utvrdile su razlike u odnosu na lateralizaciju kod jednojezičnih korisnika kao i da lateralizacija ovisi o nekoliko čimbenika, među kojima su dob u kojoj je počelo ovladavanje jezicima, spol, stupanj znanja inoga jezika, sredina i metode učenja, specifičnosti jezika i slijed ovladavanja. Pri tome naglašavaju da je veća uključenost desne hemisfere u slučajevima kasnijega početka učenja i slabijega znanja inoga jezika, kao i kod primjene neformalnih metoda i induktivnoga učenja, ali se naglašava i uloga neurofizioloških specifičnosti svakoga pojedinca. Ovdje je nužno spomenuti i Leveltov i De Botov model jezične proizvodnje jer prema De Botu kod dvo(više)jezičnih osoba oba su jezika istovremeno aktivna na svim razinama osim na artikulacijskoj, dok neuralna podloga jezičnih podsustava ovisi o vrsti dvojezičnosti (Medved Krajnović, 2010). Dakle, može se zaključiti da se dvo(više)jezične osobe razlikuju od jednojezičnih prema zastupljenosti moždanih hemisfera pri proizvodnji jezika, procesiranju i aktivnosti jezičnih sustava koje je svaki pojedinac razvio i da postoji određena povezanost i višesmjerna međudjelovanja između postojećih jezičnih sustava kod dvo(više)jezičnih osoba.

Može se zaključiti da ovladavanje inim jezikom ovisi o nizu čimbenika te da postojeće teorije i modeli u pravilu pružaju uvid tek u neke aspekte velike slagalice koja se naziva 'usvajanje inoga jezika'³⁹ (Gitsaki, 1998). Stoga, unatoč velikom broju teorija i modela, ni u sklopu teorija OVIJ-a, a prema tome ni u teoriji nastave stranih jezika još nije prihvaćen jedinstveni pristup (Petraović i Andranka, 2005). Međutim, određene spoznaje ipak mogu olakšati razumijevanje dijelova procesa usvajanja inoga jezika, a mogu se primijeniti i u poučavanju. Jedna od ovih spoznaja vezana je uz mogućnost međujezičnoga prijenosa kod dvo(više)jezičnih govornika.

Psiholozi naglašavaju važnost pozitivnoga prijenosa znanja i vještina iz jednoga područja u drugo, pri čemu postojeća znanja mogu olakšati usvajanje novih (Howe, 2002), ali isto tako usvajanje novih nastavnih sadržaja može olakšati razumijevanje prethodno usvojenih informacija (Vizek Vidović i sur., 2003). Isto vrijedi i za ovladavanje jezicima. Naime, već je Martinet (1963, u Filipović, 1986) ustvrdio da zapravo postoji vrlo ograničen broj lingvističkih virtuoza koji se mogu služiti s dvama ili više jezika, a da ne nastupi jezična interferencija, odnosno jezični prijenos. Prema tome, može se zaključiti kako se jezični prijenos pojavljuje u literaturi već duže vrijeme, no za razliku od biheviorističkoga stava da znanja J1 otežavaju ovladavanje J2 zbog negativnoga prijenosa, novija shvaćanja naglašavaju činjenicu da ovladavanje inim jezikom podrazumijeva neprekidno formiranje i provjeravanje pretpostavki na temelju dostupnoga jezičnoga unosa, pri čemu su znanja i iskustva iz J1 dobrodošla pri ovladavanju inim jezikom / jezicima (Koda, 2004, str. 13).

Nadalje, budući da je materinski jezik uvijek prisutan u poučavanju inoga jezika (V. Cook, 2003) usporedba i međusobni utjecaj dvaju jezičnih sustava neizbježni su i ne smiju se zanemariti. Ovdje se naglašava međusobni utjecaj, jer, za razliku od nekada prevladavajućeg mišljenja prema kojemu materinski utječe na ini jezik, Weinreich (1953, u V. Cook, 2003) govori o interferenciji kao odstupanju od normi obaju jezika. Drugim riječima, istraživanja su potvrdila da postoje razlike i u načinu na koji jednojezične i dvojezične osobe rabe svoj prvi jezik (Grosjean, 2001; V. Cook, 2003; Pavlenko, 2003). V. Cook (2003) smatra kako utjecaj inoga jezika na materinski proizlazi iz teorije o višestrukoj sposobnosti, koja zapravo podrazumijeva „znanje dvaju ili više jezika u jednomu umu⁴⁰” (V. Cook, 1991), jer „budući da su J1 i drugi jezik ili jezici u istome umu, oni nužno čine jezični 'nadsustav', a ne posve

³⁹ eng. *large jigsaw puzzle called 'second language acquisition'*

⁴⁰ eng. *"knowledge of two or more languages in one mind"*

izolirane sustave"⁴¹ (V. Cook, 2003, str. 2). S obzirom na navedeno, uz pojam jezičnoga prijenosa, tj. međusobnoga višesmjernog utjecaja pojedinačnih jezika koje govornik koristi povezana su i pitanja o prebacivanju kodova⁴² iz jednoga u drugi jezik (V. Cook, 2003), o konceptu međujezika kao neovisnoga jezičnog sustava (Selinker, 1972), o međujezičnome djelovanju⁴³ i jezičnome nazadovanju⁴⁴ koje se odnosi na gubitak već usvojenih jezičnih znanja u J1 ili J2 (Medved Krajnović, 2010). Također je nužno spomenuti da su pitanja dvo(više)jezičnosti i jezičnoga prijenosa posebno značajna u današnje vrijeme kada zbog globalizacije, ali i okomite (Jelaska, 2007a) uz vodoravnu dvojezičnost, gotovo da i ne postoje jednojezični govornici.

Dakle, iako je teško točno definirati što se događa u umu dvo(više)jezičnoga govornika, jer uz navedene čimbenike, istraživanje jezičnoga ponašanja otežava i činjenica da izravan pristup kognitivnim procesima koji upravljaju ovim ponašanjem nije moguć, već se o njima uglavnom zaključuje na temelju površinskih struktura (Kovačević, 2005), ipak se na temelju jezične produkcije korisnika jezika kontrastivnim pristupom mogu pokušati evidentirati određeni elementi koji se prenose iz jednoga u drugi jezik. Stoga će u sljedećem potpoglavlju biti opisane posebnosti čitanja na J2 i mogući prijenos vještine i sposobnosti čitanja iz J1u J2 i/ili obrnuto.

5.3. Specifičnosti čitanja na inome jeziku

Sposobnost čitanja i razumijevanja pročitanoga na inome jeziku smatra se jednom od najvažnijih za akademski uspjeh studenata (Lewis, 2000; Macaro, 2001; Strong i sur., 2002), ali i općenito u višejezičnome i međunarodnome okruženju (Grabe, 2010). Brojna istraživanja OVII-a bave se jezičnom djelatnošću čitanja, podvještinama i strategijama čitanja s posebnim osvrtom na njihov doprinos poboljšanju čitanja i načinima njihova uklapanja u poučavanje čitanja u svrhu poboljšanja razumijevanja pročitanoga (Grellet, 1981; Block, 1986; Janzen, 1996; Nuttall, 1996). Kao što je već spomenuto, početna su istraživanja čitanja na J2 koristila saznanja do kojih se došlo istraživanjem čitanja na J1. Međutim, iako su neka od saznanja o čitanju na J1 primjenjiva i kada se govori o čitanju na J2, utvrđeno je da postoje određene

⁴¹ eng. "Since the first language and the other language or languages are in the same mind, they must form a language super-system at some level rather than completely isolated systems."

⁴² eng. *code-switching*

⁴³ eng. *crosslinguistic interaction*

⁴⁴ eng. *language attrition*

osobitosti koje su karakteristične za čitanje na J2 jer se kod čitanja na J1 i J2 ipak radi o dvama znatno različitim procesima (Grabe i Stoller, 2002). Stoga će u nastavku biti riječi o osobitostima čitanja na J2.

Grabe (2010, str. 88) navodi šest temeljnih čimbenika koje treba uzeti u obzir želimo li razumjeti proces čitanja na inome jeziku. 1) *Različiti razlozi zbog kojih čitamo* (selektivno, odnosno čitanje s ciljem pronalaženja specifičnih informacija, pri čemu značenje nije primarni cilj; čitanje radi učenja koje podrazumijeva pronalaženje osnovne ideje, ali i uočavanje detalja; kritičko čitanje i evaluacija informacija predstavljenih u tekstu kao i njihovo povezivanje s prethodno stečenim znanjima uključujući i stavove, emocije i motivaciju ili opće razumijevanje, što je i temeljni cilj poučavanja čitanja na inome jeziku, a podrazumijeva relativno velik vokabular, automatizam u prepoznavanju riječi, relativno brzo čitanje i sposobnost općega razumijevanja teksta unutar određenoga vremenskog okvira). Carrell (1991) navodi okruženje kao važan čimbenik, tj. naglašava se važnost razloga zbog kojega netko čita određeni tekst, primjerice način na koji netko čita tekst isključivo zbog zadovoljstva razlikovat će se od čitanja za obrazovne svrhe (bilo da se radi o želji za proširivanjem znanja ili samo da bi se ispunio određeni zadatak). Također je važno spomenuti i da sposobnost čitanja na inome jeziku posebice dolazi do izražaja kod stručnjaka iz različitih područja, a ponajviše u akademskome svijetu jer je u današnje vrijeme neophodno znati čitati s razumijevanjem na barem još jednome jeziku u svrhu praćenja stručne literature i najnovijih spoznaja zbog čega se nastoji pomoći korisnicima inoga jezika da od čitanja kojemu je svrha razvijanje vještine čitanja dođu do čitanja u svrhu učenja⁴⁵ (Carrell, 1998, str. 1).

2) *Kriteriji prema kojima definiramo tečno čitanje* koji uključuju brzinu i automatizam, primjenu odgovarajućih strategija i fleksibilnost.

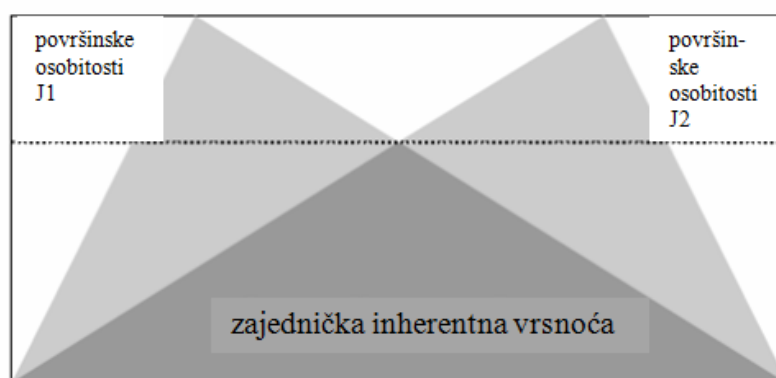
3) *Procesi koji su u osnovi čitanja kao individualne vještine*. Prvenstveno se misli na procese na nižoj (brzo i automatsko prepoznavanje riječi, struktura i rečenica (Adams, 1990)) i višoj razini (metakognitivna znanja, strukturiranje značenja na razini rečenice, identificiranje glavne ideje...) procesiranja prilikom čitanja.

4) *Utjecaj društvenoga konteksta na čitanje na inome jeziku*. Čitatelji na inome jeziku posjeduju različite društvene, kulturne i jezične osobine koje je nužno uzeti u obzir (Bernhardt, 2003). Naime, istraživanja pokazuju da pripadnici različitih kultura koriste različite pristupe i metode, odnosno različite stilove učenja (Cummins, 1986) pri rješavanju zadataka razumijevanja pročitana - primjerice u jednomu su istraživanju nigerijski učenici u

⁴⁵ eng. turn 'learning to read' to 'reading to learn'

većoj mjeri koristili unutarnji model, dok su se kineski učenici u većoj mjeri oslanjali na vanjski model (Parry, 1996). Međutim, važno je naglasiti da navedene razlike nisu nužno negativan čimbenik.

5) *Jedinstvene osobine čitanja na inome jeziku i poteškoće vezane uz poučavanje čitanja na inome jeziku* (Grabe, 2010, str. 88). Jedan od čimbenika koji utječe na čitanje na J2 jest supostojanje dvaju jezičnih sustava u čitateljevu umu (V. Cook, 2002; Grabe, 2010). Također je nužno spomenuti da je, kada je riječ o problemu čitanja na inome jeziku, jedno od najčešće postavljanih pitanja koliko je (ne)uspjeh u čitanju posljedica prijenosa sposobnosti čitanja na materinskome jeziku, a koliko je zapravo rezultat vrsnoće u inome jeziku (Alderson, 1984). Stručnjaci se još uvijek nisu usuglasili oko odgovora na ovo pitanje. U literaturi se spominju dva teorijska okvira pomoću kojih se pokušavaju riješiti ova dva problema i objasniti odnos između čitanja na J1 i J2: pretpostavka o jezičnoj međuovisnosti i pretpostavka o jezičnome pragu⁴⁶. U svome pojašnjenju pretpostavke o jezičnoj međuovisnosti Cummins (1986, 2005) napominje da, unatoč razlikama u površinskim osobinama J1 i J2 (Slika 4), postoje određena obilježja koja čine zajedničku inherentnu vrsnoću u obama jezicima⁴⁷.



Slika 4. Prikaz jezične vrsnoće dvojezičnih korisnika prema modelu dvostrukoga ledenjaka (prema Cummins, 2005)

Stoga govori o dvama aspektima vrsnoće u jeziku - vještini osnovne međuljudske komunikacije (naglasak, tečnost u komunikaciji, sociolingvistička sposobnost) i kognitivnoj / akademskoj jezičnoj sposobnosti⁴⁸ (aspekti jezične vrsnoće koji su usko vezani uz pismenost na J1 i J2) (Cummins, 1980, str. 177). Naglašava da ova dva aspekta mogu biti neovisni jedan

⁴⁶ eng. 'linguistic interdependence hypothesis' i 'linguistic threshold hypothesis'

⁴⁷ eng. common underlying proficiency

⁴⁸ eng. basic interpersonal communication skills (BIC) i cognitive/academic language proficiency (CALP)

o drugome, ali da su kognitivna/ akademska jezična sposobnost na J1 i J2 manifestacije iste inherentne dimenzije, zbog čega se čitatelji koji imaju dostatno razvijenu kognitivnu / akademsku jezičnu sposobnost mogu osloniti na nju pri čitanju na J1 i J2.

Grabe (2010) navodi da su pitanja jezičnoga prijenosa također detaljno istraživana (Dressler i Kamil, 2006; Koda, 2008) te dodaje kako inojezični čitatelji gotovo sigurno prenose inherentne kognitivne vještine čitanja kao što su procesiranje u radnoj memoriji, fonološko procesiranje i ortografsko procesiranje neophodno za prepoznavanje riječi. Neki rezultati istraživanja potvrđuju da je uspješno čitanje na J2 povezano sa sposobnošću čitanja na J1, odnosno da je moguće prenositi čitateljske sposobnosti iz J1 u J2 (Fecteau, 1999). I. Rosandić (1991) potvrdila je na temelju teorije o prijenosu na univerzalnoj razini, govora ili jezika uopće, općetekstnih obilježja, iskustva o tekstu i kompetencije (znanja, vještine i sposobnosti), da sposobnost povezivanja rečenica u tekst različitim veznim sredstvima u okviru različitih tipova i vrsta teksta, sposobnost preoblikovanja i samostalnoga oblikovanja teksta te iskustvo o žanrovima i komunikacijskim sferama koje je učenik stekao u J1 značajno utječu na formiranje komunikacijske sposobnosti u inome jeziku. Međutim, ne može se sa sigurnošću tvrditi da je prijenos svih vještina čitanja i strategija jednostavan, automatiziran ili pozitivan, naprotiv, u mnogim slučajevima prijenos uzrokuje interferencije pri razumijevanju, a ni okolnosti vezane uz pozitivan prijenos još uvijek nisu posve jasne (Grabe, 2010). S druge pak strane, neki stručnjaci naglašavaju da, iako i sposobnost čitanja na J1 i jezična vrsnoća u J2 značajno utječu na čitanje na J2, vrsnoća ima značajniji utjecaj (Bernhardt i Kamil, 1995), ali isto tako zaključuju da ni jedan od ova dva čimbenika samostalno ne može objasniti proces čitanja na J2. Istraživanje koje je proveo Bossers (1991, 1992, u Grabe, 2009) na uzorku od 50 odraslih govornika turskoga kao J1 koji su učili nizozemski kao J2, potvrdilo je da je vrsnoća u J2 bila znatno jači prediktor čitanja na J2 nego čitanje na J1, kao i da je kod 70% ispitanika čiji su rezultati na testu čitanja bili lošiji vrsnoća u J2 bila pokazatelj uspješnosti u čitanju na J2, dok je kod 30% ispitanika koji su postigli najbolje rezultate, pokazatelj uspješnosti u čitanju na J2 bio rezultat čitanja na J1. Carrell (1991) je u istraživanju provedenom sa skupinom izvornih govornika španjolskoga koji su učili engleski kao J2 i izvornih govornika engleskoga koji su učili španjolski kao J2 utvrdila da su se i vrsnoća u J2 i čitalačke sposobnosti u J1 pokazali značajnim prediktorima čitalačke sposobnosti na J2, ali i da se vrsnoća u J2 pokazala jačim prediktorom čitalačkih sposobnosti na J2 kod ispitanika s nižom razinom vrsnoće u J2. No, Bernhardt i Kamil (1995) objašnjavaju da nije pitanje je li

čitanje na J2 jezični problem ili problem čitanja, već je pitanje koliko znanja J2 pojedinac treba posjedovati da bi mogao primijeniti znanja iz J1 pri čitanju na J2.

Stajališta navedena u prethodnome odlomku vezana su uz drugu pretpostavku koja je ranije spomenuta, a to je pretpostavka o jezičnome pragu prema kojoj govornik inoga jezika mora dostići određenu razinu vrsnoće u ciljnome jeziku da bi moglo doći do prijenosa vještina i strategija iz materinskoga jezika u ini pri čitanju na J2 jer istraživanja pokazuju da dobro razvijena metakognitivna znanja, ciljevi čitanja i karakteristike teksta ne mogu nadoknaditi jezična znanja ukoliko su potonja ispod određenoga 'praga' (Celce-Murcia i Olshtain, 2000). Prema ovoj je pretpostavci vrsnoća u J2 važnija nego čitalačke sposobnosti u J1 sve dok korisnici ne dostignu određenu razinu vrsnoće u J2. Problem vezan uz ovu pretpostavku, a koji navode Grabe i Stoller (2002) jest da ne postoji definiran skup jezičnih znanja koja je nužno postići, prvenstveno jer navedena razina ovisi o zadatku, temi i samome tekstu. Istraživanja su pokazala da su ispitanici sami izrazili da smatraju nedostatnu jezičnu sposobnost u J2 preprekom razumijevanju pročitanoga (Auerbach i Paxton, 1997). Alderson (1984; 2000) i Grabe (2010) također naglašavaju da je kod čitanja na J2 do određene razine ('praga') važnija vrsnoća u J2 nego čitalačke sposobnosti u J1, odnosno s porastom jezične vrsnoće raste i utjecaj čitalačke sposobnosti u J1 na čitanje na J2 (Taillefer, 1996).

6) *Implikacije istraživanja J2 vezane uz poboljšanje poučavanja i učenja.* Grabe (2010) izdvaja neke od implikacija za poučavanje čitanja na J2 koje su proizašle iz niza istraživanja čitanja na J1 i J2: važnost opsežnoga znanja riječi, potreba za eksplicitnim poučavanjem koje će pomoći učenicima prijeći jezični 'prag', potreba za znanjima vezanima uz diskurs, točnije organizaciju teksta, važnost metakognitivne svjesnosti i poučavanja strategijama...

Osim navedenih čimbenika, Grabe i Stoller (2002) izdvojili su i sljedećih 14 općih razlika između čitanja na J1 i J2, koje su podijeljene u tri kategorije:

a) Razlike vezane uz jezik i procesiranje jezika:

1. Razlike u količini leksičkoga, gramatičkoga i diskursnoga znanja koje su uglavnom rezultat razlika u početku ovladavanja i izloženosti dvama jezicima. Naime, Grabe (2010) navodi kako inojezični čitatelji koji počinju ovladavati vještinom čitanja, za razliku od čitatelja na materinskome jeziku koji koriste minimalno 6000 riječi i svladali su većinu osnovnih gramatičkih struktura, uglavnom posjeduju ograničena znanja rječnika i jezičnih struktura. Siromašniji rječnik otežava pristup riječima u semantičkom pamćenju što otežava razumijevanje, posebice i jer lošiji čitači s

manjom učinkovitošću rabe kontekst pri zaključivanju o značenju riječi (Kolić-Vehovec, 1994).

2. Izraženija metajezična i metakognitivna svjesnost kod ovladavanja inim jezikom, koja je posljedica eksplicitnoga poučavanja J2, ali i mogućnost primjene iskustava i znanja o djelatnosti čitanja koja su usvojena u J1.

3. Razlike u izloženosti napisanome tekstu jer je u pravilu veća izloženost tekstovima na J1.

4. Priroda J1 i J2 i njihova međusobna lingvistička udaljenost (Aebersold i Field, 1997).

5. Razlike u jezičnoj vrsnoći u dvama jezicima. Naime, osim što čitatelji na J1 u pravilu posjeduju višu razinu vrsnoće u jeziku na kojemu čitaju od čitatelja na J2, autori također naglašavaju da i između čitatelja na J2 postoje veće razlike u vrsnoći nego među čitateljima na J1. Ovdje je također važno ponovno podsjetiti i na pretpostavku o jezičnome pragu, o kojoj je već bilo riječi na prethodnim stranicama.

6. Utjecaj jezičnoga prijenosa, o kojemu je također već bilo riječi kod opisa pretpostavke o jezičnoj međuovisnosti (pregled istraživanja jezičnoga prijenosa u Koda, 2004).

7. Utjecaj interakcije dvaju jezika u istome umu (V. Cook, 2002).

b) Individualne i iskustvene razlike:

8. Razlike u čitalačkoj sposobnosti na J1.

9. Razlike u motivaciji za čitanje na J2 koje mogu biti posljedicom različitih akademskih ciljeva, prethodnih obrazovnih iskustava i sl.

10. Razlike u tekstovima koji se čitaju na J1 i J2. Grellet (1981) naglašava kako je kod čitanja važno uzeti u obzir što čitamo (roman, novine, recept itd.), zašto čitamo (da bismo pronašli određene podatke ili iz razonode) i na koji način čitamo (kurzorno, selektivno, ekstenzivno, intenzivno).

11. Razlike u jezičnim sredstvima, metodama i sl. kojima se koriste čitatelji pri čitanju na J2 (rječnici, prijevodi, idiomatski izrazi...), a koji nisu uobičajeni pri čitanju na J1.

c) Društvene, kulturalne i institucionalne razlike:

12. Razlike u društveno-kulturalnom porijeklu čitatelja koje utječu na njihovo viđenje samoga pojma pismenosti i njezine uloge u društvu.

13. Razlike u organizaciji diskursa i teksta.

14. Razlike u očekivanjima vezanima uz obrazovanje.

Nadalje, nužno je podsjetiti i na individualne čimbenike vezane uz same čitatelje koji dopunjuju prethodno navedene čimbenike, a od kojih su neki već spomenuti: dob, stupanj kognitivnoga razvoja korisnika jezika, dominantni kognitivni stil, kulturološka orijentacija (stavovi prema tekstu i cilju čitanja), vrste strategija čitanja i sposobnosti kojima se čitatelj koristi (učinkovita primjena metakognitivnih strategija i/ili strategija specifičnih za ovladavanje inim jezikom), stavovi o procesu čitanja, poznavanje tipova tekstova u prvome jeziku (formalne sheme) i postojeća znanja (sadržajne sheme) (Aebersold i Field, 1997), posebice adekvatna znanja o određenome području koja uključuju i znanja značenja riječi i poznavanje domene na koju se određeni tekst odnosi (Kolić-Vehovec, 2013), tj. opsežnija znanja o svijetu (Grabe, 1991), razlike u stavovima prema dvama jezicima, razlike u očekivanom uspjehu u dvama jezicima i vremenski period predviđen za usvajanje čitanja na inome jeziku koji je u pravilu značajno kraći od perioda predviđenoga za usvajanje iste sposobnosti u materinskome jeziku (Grabe, 2010).

Izloženost inome jeziku također je važna značajka, posebice ako se zna da uspješno čitanje ovisi o brzom i automatskom prepoznavanju riječi i velikom pasivnom vokabularu, a postiže se kroz značajnu izloženost tekstovima na J2 (Grabe, 2010) u različitim okruženjima, uključujući i nastavno okruženje (Jelić, 2007). Nažalost, veću izloženost J2 u nastavnom okruženju nije uvijek lako postići zbog raznih ograničenja (nastavni planovi, nastavni materijali, broj učenika u razredu, motivacija i sl.), zbog čega su učenici često više izloženi inome (posebice engleskome) jeziku izvan nastave i upravo taj utjecaj može biti značajniji za njihov jezični razvoj. Prema Maguire (1997) čitanje na J2 omogućuje svakome pojedincu da širi svoja znanja i izvan učionice i na taj način postupno razvija kapacitet za samostalno učenje, odnosno omogućuje im da postanu samostalni i preuzmu odgovornost za razvijanje učinkovitih strategija čitanja koje će zadovoljavati njihove potrebe i interese (Celce-Murcia i Olshtain, 2000). Rivers (1981) i Celce-Murcia i Olshtain (2000) naglašavaju i kako je čitanje na inome jeziku još važnije nego na materinskome jer često predstavlja jedini oblik izloženosti tomu jeziku. Naime, čitanje je jedna od jezičnih djelatnosti s kojom se učenici najčešće susreću na nastavi inoga jezika (Jelić, 2002) i smatra se jednom od najznačajnijih djelatnosti, ne samo kao izvor informacija o različitim temama i izvor zadovoljstva, već i kao sredstvo pomoću kojega se mogu konsolidirati i proširiti inojezična znanja (Rivers, 1981). Također, učenici inoga jezika često su, nakon formalnoga obrazovanja uglavnom izloženi inome jeziku u pisanom obliku, bilo da se radi o tekstovima dostupnima na internetu, pošti,

časopisima te na taj način kroz čitanje proširuju svoja znanja, ne samo o jeziku, već i o kulturi (Celce-Murcia i Olshtain, 2000).

Vežano uz pitanja prijenosa vještina i sposobnosti između J1 i J2 pri razumijevanju pročitanoga, nužno je naglasiti da postoji niz čimbenika koji utječu na procese čitanja na J1 i J2, a samim time i na mogući transfer sposobnosti čitanja između dvaju jezika, od kojih se jednim od značajnih čimbenika svakako smatra stupanj vrsnoće ili jezične sposobnosti u J2 kao neophodan preduvjet da bi moglo doći do prijenosa. Stručnjaci napominju da se radi o kompleksnom pitanju na koje još nije pronađen jednoznačan odgovor (Upton, 1997), ali napominju da prijenos postoji (V. Cook, 1992; Kern, 2000).

6. ČITANJE AKADEMSKIH TEKSTOVA NA INOME JEZIKU

Budući da se ovaj rad bavi čitanjem akademskih tekstova, na samome početku poglavlja definirat će se pojmovi vezani uz poučavanje engleskoga jezika za akademske namjene, a nakon toga će biti više riječi o važnosti teksta u procesu čitanja i razumijevanja.

U ovome će se radu termin engleski jezik za posebne namjene (E(S)AP - *English for (Specific) Academic Purposes*) odnositi na jezik učiteljske i odgojiteljske struke na akademskoj razini. Osim termina E(S)AP, u literaturi se još koristi i termin engleski jezik za obrazovne namjene (EEP - *English for Educational Purposes*)⁴⁹. Oba termina podrazumijevaju osposobljavanje korisnika jezika za uspješno učenje - razvijaju vještine učenja na J2: slušanje predavanja, pisanje bilježaka, čitanje stručne literature, sudjelovanje u raspravama, interpretaciju grafičkih prikaza (tablice, grafikoni, dijagrami...) (Rivers, 1981), kao i vještine potrebne za čitanje akademskih tekstova koje uključuju pronalaženje glavne ideje, uočavanje bitnih detalja, zaključivanje, usporedbu, predviđanja... (Richards i Schmidt, 2002). Također uključuju i opći registar za akademske potrebe i formalni stil (Jordan, 1997). Kao osobitost poučavanja jezika za posebne namjene spomenut će se još samo i da je ono u pravilu usmjereno na odrasle korisnike jezika i korisnike za koje se pretpostavlja da već posjeduju određenu razinu jezične sposobnosti u ciljnome jeziku (Dudley-Evans i St John, 1998).

6.1. Tekst

„Tekst je bilo koja diskurzivna cjelina, bilo govorena, bilo pisana, koju korisnici/učenici primaju, proizvode ili razmjenjuju” (Vijeće Europe, 2005, str. 95). Prema PISA definiciji (Braš Roth i sur., 2010, str. 39-45), pisani tekstovi prema obliku uključuju neprekinute (cjelovite rečenice organizirane u odlomke ili veće cjeline), isprekidane (popisi, tablice, grafikoni, dijagrami, oglasi, rasporedi, katalozi, obrasci i sl.), mješovite (kombinacija isprekidanih i neprekinutih tekstova) i višestruke tekstove (skupina neovisno napisanih objedinjenih tekstova, npr. nekoliko web stranica različitih autora), dok se prema tipu dijele na deskriptivne, narativne, ekspoziorne⁵⁰, argumentativne, instruktivne, transakcijske

⁴⁹ Detaljniji opis i definicije engleskoga jezika za posebne namjene daje Jordan (1997).

⁵⁰ eng. *expository*, u literaturi se koristi još i termin ekspozijski (I. Rosandić, 1991)

(razmjenjuju podatke) i interaktivne tekstove. Također podrazumijevaju i tekstove koje možemo naći u različitim medijima: rukopisi, tiskani i digitalni tekstovi. Jedan od navedenih tekstova je i ekspozitorni tekst, tj. „materijal koji je napisan da bi prenio informaciju na temelju koje će čitatelj naučiti nešto novo”⁵¹ (Weaver i Kintsch, 1991), odnosno „tip teksta u kojemu su podatci prikazani kao složeni koncepti ili mentalni konstrukti ili kao elementi na koje se koncepti ili mentalni konstrukti mogu raščlaniti. Tekst nudi objašnjenje načina na koji su različiti elementi međusobno povezani u smislenu cjelinu...”, a može biti esej, definicija, eksplikacija (analitički tekst pomoću kojega se objašnjava način na koji mentalni koncept može biti povezan s riječima ili terminima), sažetak, zapisnik ili interpretacija teksta (Braš Roth i sur., 2010, str. 44). Ova vrsta teksta najčešće sadrži različite jezične / diskursne funkcije, kao što su opisivanje procesa, definiranje novih pojmova, klasifikacije, prikaz uzročno-posljedičnih odnosa i sl. (Jordan, 2003). Vezano uz ekspozitorne tekstove još je važno naglasiti da njihovo razumijevanje uvelike ovisi o specifičnom prethodnom znanju čitatelja (Wiley i sur., 2005).

Jednim od osnovnih ciljeva ovladavanja inim (u našem slučaju engleskim) jezikom na akademskom stupnju navodi se čitanje s razumijevanjem (Grabe i Stoller, 2001; Richards i Renandya, 2002) koje se sastoji od pravilnoga povezivanja znanja rječnika, sintakse, diskursa i znanja o svijetu (Hercezi-Skalicki, 1993). Studenti koji čitaju tekstove za akademske potrebe najčešće čitaju s razlogom koji može uključivati pronalaženje relevantnih podataka, pojašnjenja teorija, pronalaženje teorijskih uporišta za vlastite pretpostavke ili stavove i sl. (Jordan, 1997). Pri tome se ne smije zaboraviti da su način na koji netko čita i kako se osjeća dok čita određeni razlozi čitanja i materijalom koji se čita (npr. stručni se tekst čita da bi se usvojile i shvatile nove ideje i informacije te se zbog toga čita sporo i pažljivo) (Surić Faber i Žalac, 2008).

Znanja koja čitatelj posjeduje vezana uz tekst (sadržaj teksta, vrsta i žanr, organizacija teksta, struktura rečenica, leksik, izgled teksta, tipografija, odnos verbalnih i neverbalnih informacija u tekstu i medij u kojemu je tekst predstavljen (Alderson, 2000)) i cilj, odnosno svrha zbog koje čita imaju značajnu ulogu u razumijevanju pročitanoga i razvijanju čitanja jer omogućuju čitatelju prilagodbu načina čitanja i primjenu odgovarajućih strategija.

⁵¹ eng. "materials written to communicate information that helps readers learn something new"

6.2. Tekst u nastavi stranoga jezika

Kada se govori o primjeni teksta u nastavi stranoga jezika, I. Rosandić (1991, str. 96) naglašava važnost prenošenja učenicima znanja o tekstu i razvijanja sposobnosti recepcije i produkcije teksta što se postiže usvajanjem teksta na sintaktičkoj (zamjećivanje veza među rečenicama), semantičkoj (zamjećivanje odnosa među informacijama u tekstu, pronalaženje ključnih riječi, analiza sinonima i antonima i sl.) i pragmatičkoj razini (određivanje autorove namjere), kao i usvajanjem osnovnih tipova tekstova (upoznavanje pravila organizacije teksta). Autorica također dodaje četiri načela izbora i rada na tekstu u nastavi stranoga jezika: 1. načelo raznovrsnosti (tematska i žanrovska raznovrsnost i primjerenost teksta); 2. načelo autentičnosti (prednost bi trebalo dati autentičnim tekstovima, koji se, ukoliko su preteški, mogu i prilagoditi, ali su bolji izbor jer su didaktički tekstovi prezasićeni određenim jezičnim oblicima i ne predstavljaju primjer realne komunikacije - naglasak je na formi a ne sadržaju); 3. načelo uzimanja u obzir učenikovih znanja o tekstu u materinskome jeziku; 4. načelo povezanosti tipa teksta i sustava vježbi u nastavi stranoga jezika (I. Rosandić, 1991, str. 28-32).

Uz navedena načela, pri odabiru teksta u poučavanju stranoga jezika važno je voditi računa o ciljevima poučavanja, psihološkim kriterijima (interesima i dobi učenika), jezičnom gradivu u tekstu (težini teksta prema kvantitativnim (duljina rečenice i broj riječi) i kvalitativnim (semantička struktura i kognitivna dimenzija teksta) parametrima, kao i metodičkoj funkciji teksta (I. Rosandić, 1991, str. 28). Također je važan i odabir teksta s obzirom na temu, posebice ako se radi o poučavanju stranoga jezika za posebne namjene. Naime, u pravilu „čitamo ono što smatramo relevantnim za naše potrebe, a ono što nam nije blisko uopće se ne trudimo čitati”⁵² (Widdowson, 1978, str. 80), odnosno motivacija je izraženija kada je sadržaj poučavanja povezan s područjem za koje se korisnici jezika obrazuju (Hutchinson i Waters, 1987).

Organizacija podataka u tekstu sljedeća je važna komponenta i najčešće se opisuje pomoću retoričkih struktura ili jezičnih funkcija kao što su opis, klasifikacija, usporedba, uzrok i posljedica, proces... (Aebersold i Field, 1997). Međutim, Grabe (2010, str. 95) drži kako način organizacije teksta, ukoliko se u J2 razlikuje od prvoga jezika, može predstavljati

⁵² eng. "We read what is relevant to our affairs or what appeals to our interests; and what is remote from our particular world we do not bother to read at all".

problem za inojezične čitatelje, posebice ako se radi o ekspozitivnim tekstovima, zbog čega je ovaj čimbenik važno uzeti u obzir pri odabiru tekstova.

Nadalje, Celce-Murcia i Olshtain (2000) navode koheziju i koherenciju koje olakšavaju interpretaciju kao značajne karakteristike teksta, posebice akademskoga. Koherencija se odnosi na način na koji su ideje konceptualno predstavljene u tekstu, rezultat je autorovog plana i odnosi se na diskurs teksta, pragmatične karakteristike i sadržaj. Da bi se za neki tekst moglo reći da posjeduje koherentnost, on mora imati smisla za čitatelja, odnosno autor mora kroz tekst učiniti svoje namjere posve jasnima čitatelju. Naravno, to neće uvijek biti moguće - da bi se to ostvarilo čitatelj mora moći povezati sheme konteksta i forme koje je rabio autor, s osobnim shemama. Kohezija je također važna za razumijevanje teksta jer ona osigurava povezanost i jedinstvo teksta na površinskoj razini, a pri tome se uvelike oslanja na gramatička i leksička sredstva (Celce-Murcia i Olshtain, 2000). Od ostalih osobitosti engleskoga jezika za posebne namjene važno je spomenuti i da bi trebao biti kreiran prema potrebama učenika/korisnika i povezan sa sadržajem određene struke te da se može ograničiti na poučavanje određene jezične vještine / djelatnosti koja je važna za struku ili posebne namjene (Strevens, 1988). Pri tome treba voditi računa i o korisnikovim postojećim znanjima vezanima uz struku (Douglas, 2000) i posebnostima jezičnoga registra⁵³, koji je uvjetovan društvenim kontekstom, a za koji je karakteristična uporaba posebnoga rječnika, frekvencija uporabe određenih gramatičkih oblika i njihova funkcija (npr. učestala uporaba pasiva i imenskih skupina⁵⁴ u tekstovima na engleskome jeziku) (Tarone i Yule, 1989).

Na kraju, način rada s tekstem u poučavanju stranoga jezika prošao je kroz značajne promjene. Naime, prema I. Rosandić (1991) naglasak je pri čitanju bio na rečenici i jedinicama manjima od rečenice pa se pažnja posvećivala formi rečenice, značenju pojedinih riječi te sadržaju i značenju rečenice, što je rezultiralo prevelikim oslanjanjem učenika na razumijevanje svake pojedine rečenice i nemogućnošću sagledavanja teksta u cijelosti. Međutim, u suvremenoj metodici čitanja detaljno čitanje slijedi nakon početnoga čitanja i globalnoga razumijevanja teksta što ima za cilj omogućiti učeniku da shvati svrhu i funkciju teksta te razvijati učenikovu svijest o organizaciji teksta i organizaciji informacija u pisanom tekstu. Kompetentni će čitatelji stoga preletjeti tekst s ciljem pronalaženja najvažnijih informacija i značenja teksta, nakon čega slijedi detaljno, po potrebi i višestruko čitanje

⁵³ Termin se koristi u sljedećem značenju: „jezični repertoar koji govornici prepoznaju kao funkcionalno različit u ukupnosti izražajnih sredstava i povezuju s određenim društvenim praksama ili ljudima koji u njima sudjeluju” (Bratanić, 2011).

⁵⁴ eng. *noun phrases* (više o imenskim skupinama u engleskome jeziku u Gačić (2009))

relevantnih dijelova teksta (Vijeće Europe, 2005). Zaključno, budući da samo prepoznavanje teksta ne znači nužno i njegovo razumijevanje (Widdowson, 2007), čitanje se u nastavi stranoga jezika općenito, a posebice stranoga jezika za posebne namjene, ne doživljava više kao pasivna jezična djelatnost, već kao aktivan komunikacijski proces koji je moguće razvijati poučavanjem (I. Rosandić, 1991).

U prethodnim je poglavljima opisano čitanje kao interaktivan proces koji uključuje autora, čitatelja i tekst, pri čemu su posebno naglašeni čimbenici vezani uz čitatelje (njihove sposobnosti, vještine i znanja) i tekst (organizaciju teksta, osobitosti teksta s obzirom na namjenu i kontekst čitanja). Definirane su osnovne vještine i sposobnosti neophodne za čitanje na materinskome i inome jeziku i spomenuta je mogućnost prijenosa vještina i sposobnosti između ovih dvaju jezika. Kada je riječ o čitanju na J2, Grabe (2010, str. 98) naglašava kako je gotovo nemoguće riješiti sve probleme i kompleksnosti koji utječu na uspjeh ili neuspjeh korisnika jezika, posebice u okruženju ovladavanja inim jezikom koji je izložen neprestanim promjenama⁵⁵, ali unatoč poteškoćama brojni čitatelji na J1 i J2 ipak postižu uspjeh u čitanju.

Prema Grabe (2010) jedan od pet elemenata koji određuju čitanje jest i činjenica da je čitanje fleksibilan i strategijski proces, odnosno naglašava se važnost strategijskoga i metakognitivnoga pristupa čitanju. Stoga će se u sljedećem poglavlju govoriti o strategijama ovladavanja inim jezikom i strategijama čitanja, a posebno će biti naznačena važnost metakognitivnih strategija čitanja.

⁵⁵ eng. "it is almost impossible to get a firm grasp on all the issues and complexities that influence learner success or failure, particularly in the endlessly varying L2 settings".

7. UVID U STRATEGIJE ČITANJA NA INOME JEZIKU

S obzirom da se strategije učenja spominju već početkom 20. st. (Mihaljević Djigunović, 2000) i prema Lessard-Clouston (1997) uključene su u sve oblike učenja neovisno o sadržaju koji se uči i o kontekstu učenja, na samome će početku biti riječi o strategijama učenja. Nakon toga će se spomenuti neke spoznaje o strategijama ovladavanja inim jezikom i najčešće korištenim klasifikacijama te o strategijama čitanja općenito i posebno o metakognitivnim strategijama.

7.1. Terminološko određenje strategija

Budući da u literaturi termin strategije još nije potpuno definiran, tj. nejasan je⁵⁶ (Ellis, 1994, str. 529) i nije jednoznačno određeno odnosi li se na vještine, ponašanja, postupke, misli, metode, tehnike ili emocije (Medved Krajnović, 2010), tj. podstrategije ili taktike (A. D. Cohen, 1996), u nastavku će se, prema A. D. Cohenovu (1996) prijedlogu, umjesto većine navedenih koristiti termin strategije, a razlika će se odrediti samo za najčešće rabljene pojmove, tj. za vještine i strategije. Vještina se definira kao „automatizirano procesiranje informacija” (Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2001, str. 51), odnosno nešto što radimo automatski i bez razmišljanja, kao npr. vezanje cipela. S druge strane, „*Strategija* je organizirano, smisleno i utvrđeno djelovanje koje pojedinac odabire da bi obavio zadatak koji je sam sebi zadao ili s kojim je suočen” (Vijeće Europe, 2005, str. 10), odnosno za strategije se najčešće naglašava da su „kognitivni alati koji se mogu upotrijebiti selektivno i fleksibilno”, tj. namjerno i svjesno odabrane aktivnosti kojima je svrha postizanje određenoga cilja (Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2001, str. 51). Strategije se također definiraju kao svaki oblik ponašanja ili mišljenja koji olakšava kodiranje informacija tako da povećava njihovu integraciju i pronalaženje (Weinstein, 1988, u Vizek Vidović i sur., 2003), kao plan koji podrazumijeva razmišljanje i prilagodbu našega ponašanja i djelovanja (Duffy, 2009) ili kao tehnike učenja, ponašanja, vještine rješavanja problema ili učenja koje omogućuju učinkovitije i uspješnije učenje (Oxford i Crookall, 1989). Na kraju, može se zaključiti da su vještine opći oblici

⁵⁶ eng. *fuzzy*

ponašanja ili skup ponašanja, a strategije su specifična sredstva pomoću kojih se ta ponašanja ostvaruju⁵⁷ (A. D. Cohen, 1990, str. 83).

Osim u učenju općenito, strategije se proučavaju i s obzirom na njihovu primjenu u ovladavanju inim jezikom/jezicima. Naime, sredinom 70-ih godina prošloga stoljeća, više se pozornosti počelo posvećivati individualnim razlikama u uspjehu kod učenika, odnosno pokušalo se utvrditi što uspješni učenici čine pri ovladavanju inim jezikom pa su tako i strategije pronašle svoje mjesto u poučavanju inoga jezika. Važnost strategija dodatno potvrđuje i činjenica da se u poučavanju jezika, uz jezična znanja (gramatička, sociolingvistička i diskursna) naglašava strategijska sposobnost koja se smatra jednom od osnovnih komponenti komunikacijske jezične sposobnosti (Canale i Swain, 1980; Bachmann i Palmer, 1996). Strategijska se sposobnost može definirati kao „učinkovita i svrhovita uporaba različitih lingvodidaktičkih i psihokognitivnih strategija za lakše, brže i uspješnije usvajanje” jezika, a „uključuje verbalna i neverbalna sredstva za ostvarenje što uspješnije komunikacije, neovisno o okolnostima ili nedovoljno razvijenim sposobnostima pojedinca” (Pavličević-Franić, 2011, str. 12).

Brojna istraživanja u svijetu (Wenden i Rubin, 1987; Oxford, 1990b; McDonough, 1995; A. D. Cohen, 1998; Mokhtari i Sheorey, 2002, 2008; Kong, 2006; Poole, 2009; Zare i Othman, 2013...), ali i u Hrvatskoj (Bosiljevac, 1996; Markočić, 1999; Mihaljević Djigunović, 1999; 2000; 2001a; 2001b; Pavičić (Takač), 1999; 2000; 2003; 2008; Šamo, 2001b; 2006a; 2006b; 2006c; 2009; Ančić, 2003; Jelić, 2007; 2009; Pavičić Takač i Radišić, 2007; Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić, 2008; Kostić-Bobanović i Bobanović, 2011; Omrčen, 2011; Božinović, 2012...) omogućila su uvid u spoznaje o važnosti uporabe strategija u nastavi jezika. Pri tome je nužno naglasiti da rezultati istraživanja uporabe strategija za ovladavanje inim jezikom i uspjeha u učenju pokazuju da se uspješniji učenici koriste većim brojem strategija i da ih koriste češće (Anderson, 1991; A. D. Cohen, 1998; Oxford, 2000; Chamot, 2001; Griffiths, 2003). Također je utvrđeno i da primjena određenih strategija učenja može pozitivno utjecati na uspjeh (Oxford i Crookall, 1989; Black, 1993; A. D. Cohen i sur., 1996; Flemming i Walls, 1998) te da često rezultira povećanom jezičnom vrsnoćom i većim samopouzdanjem (A. D. Cohen, 1990).

Međutim, kada su u pitanju strategije općenito, ali i strategije ovladavanja jezikom, u literaturi se mogu naći određene nedosljednosti kojima bi jednim od razloga mogla biti činjenica da se veći dio podataka do kojih bi istraživači trebali doći nalazi u glavama

⁵⁷ eng. "overall behaviour or general class of behaviours", i "the specific means for realizing that behaviour"

ispitanika. Prema tome, do podataka se ne može doći izravnim putem, već se o njima zaključuje na temelju ponašanja korisnika jezika (Griffiths, 2003) ili prema riječima Ellisa (1986, str. 14) „to je kao kada pokušavate odrediti sustav klasifikacije neke knjižnice, a jedini su vam dostupni podatci nekolicina knjiga koje ste mogli posuditi⁵⁸”. Podatci se stoga najčešće prikupljaju putem izvješća dobivenih od samih ispitanika – uz pomoć dnevnika, upitnika, intervjua, samoizvješća, glasnoga razmišljanja (samo-otkrivanja)⁵⁹, zbog čega se ponekad dovodi u pitanje vjerodostojnost podataka jer se smatra da postoji određena mogućnost da ispitanici, svjesno ili nesvjesno, neće adekvatno opisati strategije kojima se koriste. Stoga se u svrhu dobivanja što točnijih rezultata preporučuje dobra priprema ispitivača i ispitanika te uporaba više od jedne metode (triangulacija) (McDonough, 1995). Osim navedenih poteškoća, A. D. Cohen (1996) navodi dodatne probleme vezane uz strategije. Prva je nedoumica vezana uz pitanje jesu li strategije svjesni ili nesvjesni postupci. Sljedeće je terminološko određenje samoga pojma strategija i njihove klasifikacije i na kraju navodi važnost povezivanja strategija s individualnim čimbenicima, tj. stilovima učenja i demografskim čimbenicima (spol, dob...), kao i osobinama ličnosti (introvertnost, samopouzdanje...).

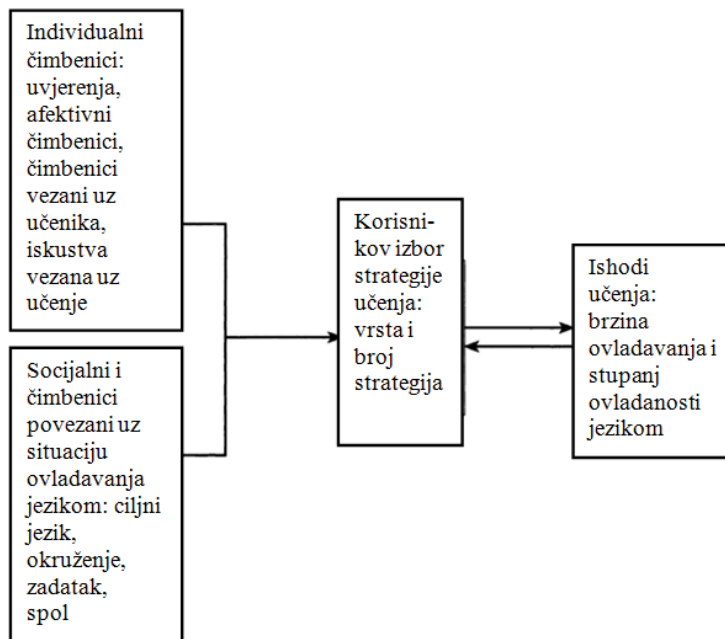
U nastavku su prikazana pojašnjenja navedenih nedoumica. Dakle, pitanje svjesnosti primjene strategija već je pojašnjeno na početku poglavlja u samoj definiciji kojom se strategije razlikuju od vještina, tj. strategije su postupci koji se koriste svjesno, dok su, ukoliko se radi o nesvjesnom postupku, u pitanju vještine (A. D. Cohen, 1996). Sljedeća nedoumica vezana je uz činjenicu da „ne postoji potpuna usuglašenost o tome što su strategije; koliko ih je; kako bi trebale biti definirane i kategorizirane; i je li odnosno hoće li ikada biti moguće doći do stvarne, znanstveno potvrđene hijerarhije strategija⁶⁰” (Oxford, 1990b, str. 17). Stoga će se u sljedećim definicijama pokušati izdvojiti najvažnije odrednice strategija. Prema jednoj od njih, strategije ovladavanja jezikom posebni su postupci, ponašanja ili tehnike kojima se učenici svjesno koriste kako bi olakšali razumijevanje, usvojenost i primjenu informacija u ovladavanju jezikom (Oxford, 1990b), odnosno određene aktivnosti kojima se učenici koriste da bi učinili ovladavanje lakšim i bržim, usmjerenim

⁵⁸ eng. *”It is a bit like trying to work out the classification system of a library when the only evidence to go on consists of the few books you have been allowed to take out”.*

⁵⁹ eng. *diaries, questionnaires, interviews, self-report, think-aloud protocols*

⁶⁰ eng. *...”there is no agreement on the basic definitions of the terms nor on exactly what strategies are; how many strategies exist; how they should be defined, demarcated, and categorized; and whether it is- or ever will be- possible to create a real, scientifically validated hierarchy of strategies.”*

prema sebi, da bi u procesu uživali i da bi naučeno mogli primijeniti u novim situacijama⁶¹ (Oxford, 1990b, str. 8). Strategije su i kontekstualizirani 'borbeni planovi' koji mogu varirati od trenutka do trenutka, od dana do dana ili godine do godine, mijenjaju se *intraindividualno*; svatko od nas posjeduje niz mogućih načina rješavanja određenoga problema i odabiremo jedan - ili nekoliko u nizu - za dani problem⁶² (H. D. Brown, 1987). One su mentalni i komunikacijski postupci koje korisnici jezika rabe kako bi naučili i koristili jezik⁶³ (Nunan, 1999, str. 171).



Slika 5. Povezanost individualnih čimbenika, čimbenika vezanih uz situaciju, strategija učenja i ishoda učenja (prema Ellis, 1994, str. 530)

Na kraju se daje pojašnjenje treće nedoumice koju je naveo A. D. Cohen, (1996), a to je važnost povezivanja individualnih čimbenika i strategija ovladavanja jezikom. Osim individualnih čimbenika (npr. uvjerenja, afektivnih čimbenika, čimbenika vezani uz učenika, iskustava vezanih uz učenje), na ishode učenja (brzinu ovladavanja i stupanj ovladanosti jezikom) mogu utjecati i čimbenici povezani uz situaciju ovladavanja jezikom (ciljni jezik, okruženje, zadatak, spol) i izbor strategije (vrsta i broj strategija) (Slika 5 prema Ellis, 1994),

⁶¹ eng... "specific actions taken by the learners to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations".

⁶² eng... "contextualized "battle plans" that might vary from moment to moment or day to day or year to year. Strategies vary intraindividually; each of us has a whole host of possible ways to solve a particular problem and we choose one-or several of those in sequence-for a given problem."

⁶³ eng. "the mental and communicative procedures learners use in order to learn and use language."

tj. jezične strukture koje se poučavaju, kontekst i sl. (A. D. Cohen, 1996). Istraživanja su pokazala da je uporaba strategija povezana s nizom čimbenika. Primjerice, utvrđeno je da motiviraniji učenici koriste više strategija (Oxford i Nyikos, 1989; Mihaljević Djigunović, 2000; 2001b; Jakovac i Pavić, 2011) i da ispitanice više koriste strategije nego ispitanici (Sheorey i Mokhtari, 2001; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006; Poole, 2009; Zare i Othman, 2013). Pripadnost kulturi također se pokazala značajnim čimbenikom pri odabiru određenih strategija (Mihaljević Djigunović, 2000), kao i afektivni čimbenici: strah od jezika, pojam o sebi, atribucije (Mihaljević Djigunović, 2000).

Dakle, moglo bi se zaključiti da je prilikom poučavanja i istraživanja strategija, kao i kod ovladavanja jezikom i čitanjem (kao što je navedeno u prethodnom poglavlju), nužno voditi računa o nizu ulaznih čimbenika. Osim čimbenika spomenutih u prethodnom odlomku, spomenut će se još i dob, osobnost, stil učenja, stavovi i uvjerenja (utvrđeno je da su negativniji stavovi uglavnom rezultirali smanjenom uporabom strategija), životno iskustvo, vrsta zadatka, sredina u kojoj se jezik usvaja, jezična djelatnost kojom želimo ovladati (slušanje, govorenje, čitanje, pisanje ili gramatika, vokabular) i tako dalje. Iz toga razloga nije moguće tvrditi da svi koji ovladavaju jezikom primjenjuju iste strategije, čak i ukoliko dva korisnika jezika imaju sličnu razinu poznavanja jezika ulazni čimbenici odredit će njihovu daljnju uspješnost u uporabi strategija učenja, što će u konačnici utjecati na njihovo ovladavanje inim jezikom. Ali, mora se voditi računa i da sama primjena strategija i broj strategija koje netko koristi nisu dovoljni jer je češće važnija uspješna kombinacija strategija i njihova uspješna primjena (Kaylani, 1996).

U nastavku će biti riječi o nekima od značajnijih tipologija strategija koje su istraživane u sklopu OVIJ-a te o strategijama čitanja s posebnim naglaskom na metakognitivnim strategijama čitanja.

7.2. Opća strategijska klasifikacija

Budući da su strategije vrlo zanimljivo područje istraživanja, o njima postoji i značajna literatura u kojoj nalazimo različite podjele.

Neke od osnovnih strategija učenja koje pomažu učenicima što bolje preraditi informacije su ponavljanje, organizacija i elaboracija⁶⁴ (Vizek-Vidović i sur., 2003).

⁶⁴ Detaljniji opis ovih strategija učenja prikazan je u poglavlju 5.2.

Strategije se također mogu podijeliti na samoregulacijske, kognitivne i metakognitivne strategije. Samoregulacijske strategije uključuju „visok stupanj regulacije postupaka učenja jer podrazumijevaju metakognitivnu regulaciju, ali i aktivnu regulaciju vlastite motivacije tijekom učenja” (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990, u Vrkić i Vlahović Štetić, 2013, str. 512). Može se stoga reći da samoregulacijske strategije i samoregulirano učenje, kao i strategije općenito, imaju važnu ulogu u razvoju autonomije učenika (spremnost i sposobnost učenika da preuzmu veću odgovornost za vlastito učenje i sposobnost primjene strategija za postizanje ciljeva u učenju (Hsaio i Oxford, 2002)), tj. omogućavanju učenicima da nauče sami upravljati vlastitim učenjem i kontrolirati ga (Miljević-Ridički i sur., 2000), kako tijekom tako i nakon formalnoga obrazovanja (Pavičić, 2003). O metakognitivnim i kognitivnim strategijama bit će riječi nešto kasnije.

Jedna od prvih klasifikacija strategija ovladavanja jezikom uključuje pet osnovnih kategorija: aktivan pristup zadatku, realizaciju jezika kao sustava, realizaciju jezika kao sredstva komunikacije i interakcije, upravljanje afektivnim potrebama i nadziranje izvedbe na inome jeziku⁶⁵ (Naiman i sur., 1978). Daljnje klasifikacije strategija uključuju strategije učenja (kognitivne i metakognitivne) te komunikacijske i društvene strategije (Rubin, 1987), kao i strategije upravljanja i planiranja, kognitivne, komunikacijsko-iskustvene, interpersonalne i afektivne (Stern, 1992). O'Malley i sur. (1985) predlažu klasifikaciju na 24 strategije podijeljene u tri osnovne skupine – metakognitivne, kognitivne i društveno-afektivne. No, među najpoznatijima i najčešće korištenim podjelama je ona Rebecce Oxford (1990b) na izravne (koje se dalje dijele na strategije pamćenja, kognitivne i kompenzacijske strategije) i neizravne strategije (koje su podijeljene na metakognitivne, afektivne i društvene strategije). Navedenih je šest podskupina dodatno podijeljeno u 19 'setova strategija' koji se sastoje od ukupno 62 strategije. Ova je taksonomija nastala na temelju sinteze istraživanja koje je Oxford provela i na temelju svih dotadašnjih taksonomija. Također je značajno spomenuti kako je autorica detaljno razradila primjenu svake podskupine, 'seta' i strategije na četiri jezične djelatnosti (Oxford, 1990b).

Među problemima vezanima uz klasifikacije strategija navodi se nedosljednost u kriterijima koja proizlazi iz činjenice da strategije mogu biti: 1) bihevioralne (može ih se uočiti i opisati promatranjem), 2) mentalne i bihevioralne ili 3) samo mentalne (podatke o ovim strategijama nemoguće je posve točno uočiti i definirati, već se mogu prikupiti pomoću

⁶⁵ eng. *Active Task Approach, Realization of Language as a System, Realization of Language as a Means of Communication and Interaction, Management of Affective Demands, Monitoring L2 Performance*

samoizvješća i verbalnih izvješća korisnika) (A. D. Cohen, 1996). Oxford (1990b) također navodi primjere strategija koje se mogu vrlo jednostavno uočiti i opisati (suradnja s vršnjacima, traženje pojašnjenja ili potvrde....), ali daje i primjere onih strategija koje je vrlo teško uočiti (asocijacije/elaboracije, uporaba predodžbi....). I Ellis (1994) uočava sličan problem i navodi kako su neke strategije (npr. strategija ponavljanja) konkretnije i samim time ih je lakše uočiti od drugih (npr. strategija samoupravljanja⁶⁶), što može predstavljati problem istraživačima. Također, vezano uz podjelu strategija na izravne i neizravne, Oxford (1990b, str. 22) priznaje kako zapravo ne postoji suglasnost oko same definicije pojmova, ali i klasifikacije strategija u ove dvije skupine. Prema Lan (2005), Oxford je napustila ovu distinkciju strategija budući da se pokazala teorijski neodrživa, ali i relativno beskorisna u praksi. Konačno, možda najvažniji problem vezan uz klasifikaciju strategija leži u činjenici da razlike među najčešće primjenjivanim skupinama strategija (kognitivne, metakognitivne, društvene ili afektivne) nisu posve jasno definirane zbog čega postoje određena preklapanja unutar skupina strategija (A. D. Cohen, 2014).

Osim navedenih kategorizacija, strategije se dijele na strategije učenja inoga jezika, koje se primjenjuju za vrijeme formalnoga učenja i strategije uporabe inoga jezika⁶⁷, koje se primjenjuju pri komunikaciji na jeziku cilju (Ellis, 1986; A. D. Cohen, 1998), ali i prema četirima osnovnim jezičnim djelatnostima - govorenju, slušanju, čitanju i pisanju (Rubin i Thompson, 1994). Zajedno i strategije učenja i uporabe inoga jezika, kao i strategije klasificirane prema jezičnim djelatnostima uglavnom se dijele na kognitivne, metakognitivne, društvene i afektivne, prema klasifikacijama Oxfordove (1999a) i O'Malleyja i Chamotove (1990). U nastavku će ukratko biti riječi o ovim četirima podvrstama strategija.

Za kognitivne se strategije smatra da podrazumijevaju izravnu interakciju s materijalom koji se uči, odnosno kognitivnu preradu materijala ili primjenu specifičnih postupaka pri rješavanju određenoga zadatka (O'Malley i Chamot, 1990). One pomažu razumijevanju naučenoga gradiva, a aktivnosti kojima učenici pribjegavaju kada koriste navedene strategije mogle bi se odrediti kao analiziranje i promišljanje jezičnoga materijala (Oxford, 1990b). To znači da učenik pronalazi logiku u onome što uči i povezuje nova znanja s već stečenima, što može postići pisanjem bilježaka, označavanjem ili isticanjem važnih dijelova gradiva, prevođenjem riječi ili izraza na materinski jezik i sl. Prema A. D. Cohenu i

⁶⁶ eng. *self-management*

⁶⁷ eng. *second language learning and second language use strategies*

sur. (1996) kognitivne strategije u pravilu podrazumijevaju identifikaciju, zapamćivanje, pohranjivanje ili prisjećanje riječi, izraza i ostalih elemenata jezika cilja.

Sljedeća su skupina metakognitivne⁶⁸ strategije, odnosno sposobnosti višega stupnja⁶⁹ (O'Malley i Chamot, 1990) koje uključuju selektivnu pažnju, planiranje, nadgledanje i samovrednovanje uspjeha učenja (O'Malley i Chamot, 1990; A. D. Cohen i sur., 1996), drugim riječima omogućuju učeniku da razmišlja o svojim znanjima i postupcima i da kontrolira i po potrebi mijenja proces učenja. O'Malley i sur. (1985a, 1985b) utvrdili su da učenici na višem stupnju znanja izjavljuju da se u većoj mjeri koriste metakognitivnim strategijama, a Dreyer i Oxford (1996) utvrdili su da je uporaba metakognitivnih strategija često značajan prediktor vrsnoće u inome jeziku.

Afektivne se strategije bave čuvstvenom uvjetovanošću ovladavanja inim jezikom (ovdje se ponajprije misli na strah od jezika, pojam o sebi i sl.). Usmjerene su na razvijanje samopouzdanja u vezi s vlastitim znanjem inoga jezika, kao i na razvijanje ustrajnosti potrebne za postizanje uspjeha u ovladavanju jezikom (Oxford, 1990b). Poznato je da negativni osjećaji prema inomu jeziku mogu inhibirati ovladavanje jezikom, a pozitivni stavovi ovladavanje čine ne samo učinkovitijim, već ga i pretvaraju u užitek. Stoga se može zaključiti kako uspješan učenik kontrolira svoje osjećaje, a time i motivaciju, što je i svrha afektivnih strategija. Dobar je primjer uporabe ovih strategija kada se učenik upušta u komunikaciju na inome jeziku da bi prenio određenu poruku, premda je svjestan kako će pritom pogriješiti.

Društvene strategije uključuju postupke kojima se učenici koriste u interakciji s vršnjacima, nastavnikom ili izvornim govornicima (postavljanje pitanja, rad u paru ili grupni rad, tj. suradnja s drugima) (Oxford, 1990a; A. D. Cohen i sur., 1996).

U nastavku se daje detaljniji opis strategija čitanja koje su predmet istraživanja u ovomu radu.

⁶⁸ Pojam metakognicije uključuje sposobnost samomotrenja vlastitih misaonih aktivnosti i kondicionalno znanje, odnosno razumijevanje kada i zašto je nužno upotrijebiti pojedine oblike deklarativnoga (ŠTO) i proceduralnoga (KAKO) znanja (Miljević-Ridički i sur., 2000).

⁶⁹ eng. *higher order skills*

7.3. Specifična strategijska klasifikacija

Istraživanjima na J1 utvrđeno je da uporaba različitih strategija pomaže u razumijevanju pročitano (Baker i A. Brown, 1984; Palinscar i A. Brown, 1984). Stoga se može reći da su jedna od značajnih pretpostavki čitanja s razumijevanjem i strategije, odnosno „osobna kognitivna oruđa koja se mogu upotrebljavati selektivno i fleksibilno” koja „omogućavaju čitaču da elaborira, organizira i evaluira informacije iz teksta...” (Kolić-Vehovec i Muranović, 2004, str. 96). Strategije čitanja definirane su i kao svjesni i namjerni postupci koje čitatelji koriste za konstruiranje značenja i razumijevanje teksta u slučajevima kada nastaju prekidi u razumijevanju (Kletzien, 1991; Paris i sur., 1996; Grabe, 2009) i koji pomažu „u razumijevanju riječi i rečenica, u zapamćivanju bitnih podataka ili u prerađivanju obavijesti koje iz teksta povezujemo s postojećim znanjem i obrascima pohranjenima u dugoročnome pamćenju” (Visinko, 2014, str. 268). Nužno je naglasiti da za učinkovito čitanje i razumijevanje nije dovoljno samo poznavati strategije, već je važno i znati kako, kada i gdje ih primijeniti (Paris i sur., 1984), ali i koristiti se učinkovitim strategijama, jer se prema tome razlikuju daroviti učenici od prosječnih (Čudina-Obradović, 2003), odnosno uspješni se čitatelji prilagođuju tekstu primjenom vanjskih i unutarnjih postupaka procesiranja (Celce-Murcia i Olshtain, 2000). Čitatelji koji se koriste strategijama čitanja nazivaju se strategijskim čitateljima i oni su svjesni problema na koje nailaze pri čitanju, mogućih rješenja i dostupnih sredstava koja omogućuju odabir najuspješnije strategije (Koda, 2004).

Budući da se i u literaturi o strategijama čitanja javljaju određene nedosljednosti u primjeni termina strategije, vještine i metode, u nastavku će biti definirana sva tri pojma. Prema Rupp i sur. (2006) vještinama se smatraju automatizirane sposobnosti čitanja koje nesvjesno olakšavaju razumijevanje, a mogu biti niže (npr. fonološko procesiranje, ili automatizirano prepoznavanje određenih učestalih riječi (npr. *the* u engleskom jeziku) (Duffy, 2009, str. 13)), ili više razine (npr. primjena postojećih znanja), dok su strategije čitanja tehnike i postupci kojima se čitatelj svjesno koristi da bi uspješnije čitao (npr. uporaba rječnika, podvlačenje nepoznatih riječi ili predviđanje dok čitamo jer aktivacijom prethodnih znanja već pri početku čitanja imamo određene predodžbe i očekivanja vezana uz tekst koja kasnije uz pomoć znakova koje pronalazimo u tekstu možemo prilagođavati i mijenjati ovisno o tekstu (Duffy, 2009)...). „Metoda je planski postupak za postizanje nekoga cilja (na koji način što činimo)”, pa se tako raspoznaju metoda čitanja naglas od metode čitanja u sebi ili metoda globalnoga čitanja u nastavi početnoga čitanja (Visinko, 2014, str. 268).

U istraživanjima i raspravama o čitanju navodi se niz strategija čitanja od kojih će neke biti spomenute u nastavku. Primjerice, Grabe (2010) navodi strategije koje su u pravilu specifične za čitanje na J2, kao što su uporaba dvojezičnih rječnika, mentalno prevođenje, uočavanje srodnica. Ostale strategije uglavnom se mogu primijeniti i kod čitanja na J1 i na J2. Pa su tako Knight i sur. (1985), Anderson (1991) i A. D. Cohen, (1998) izdvojili sljedeće strategije čitanja: ponovno i selektivno čitanje, vizualizacija⁷⁰, promjena brzine čitanja, povezivanje pročitanoa s osobnim iskustvom, fokusiranje, uočavanje najvažnijih detalja, sažimanje, predviđanje i osmišljanje pitanja za razumijevanje. Jordan (1997) navodi još i kurzorno i selektivno čitanje, razlikovanje između važnih i manje važnih podataka, eksplicitnih i implicitnih informacija, ideja i primjera od mišljenja; zaključivanje, razumijevanje grafičkih prikaza, razumijevanje strukture teksta i lingvističkih aspekata (kohezija)... Davies (1995, u Jelić, 2004) je kategorizirao strategije čitanja u pet skupina: a) strategije kontrole procesa čitanja (prilagođavanje brzine čitanja, preskakanje dijelova teksta, slovkanje, korištenje rječnika...); b) strategije nadgledanja (formiranje pretpostavki, ispravljanje pogrešaka, izražavanje ciljeva...); c) strategije interakcije s tekstem (čitateljeva interpretacija teksta, postavljanje pitanja o tekstu, parafraziranje, učenje riječi...); d) strategije uporabe teksta kao izvora informacija (prepoznavanje vrste i strukture teksta, registra i stila, uporaba konteksta...) i e) strategije uporabe izvantekstualnih informacija (poznavanje teme, uporaba osobnih iskustava, kulturološkoga znanja...).

Barnett (1988) i Paris i sur. (1996, u Kolić-Vehovec, 2013) dijele strategije čitanja ovisno o tome koriste li se prije (npr. pregledavanje teksta, slika, naslova, podnaslova; aktiviranje postojećih shema), za vrijeme (pronalaženje glavne ideje, pregledavanje teksta i donošenje zaključaka koji doprinose razumijevanju, pogađanje riječi iz konteksta, predviđanje sadržaja) ili nakon čitanja (razmišljanje i zauzimanje stava o pročitanoa, kritička procjena teksta, sažimanje teksta), pri čemu se naglašava da je određene strategije moguće koristiti u svim trima fazama. Također je važno naglasiti da se sažimanje pročitanoa smatra jednom od najučinkovitijih strategija čitanja i učenja jer „zahtijeva od čitatelja da prepozna bit teksta, da procijeni važnost informacija u njemu te da ispusti nevažne informacije, a organizira i sažme one važne” (Kolić-Vehovec, 2013, str. 27). Autorica također naglašava da sažimanjem pročitanoa, koje je posebno učinkovito kada se učenici izražavaju vlastitim formulacijama, učenici povezuju informacije iz teksta međusobno, ali i s prethodnim znanjem, a može i poticati nadgledanje vlastitoga razumijevanja. Pressley i Afflerbach (1995) i Aebersold i Field

⁷⁰ eng. *imaging*

(1997) prepoznali su slične strategije prethodno navedenima i naznačili su da se radi o strategijama kojima se koriste uspješniji čitatelji: pregledavanje teksta prije čitanja, uočavanje naslova, podnaslova i grafičkih prikaza, uočavanje i posvećivanje veće pozornosti važnim informacijama u tekstu, međusobno povezivanje važnih informacija u tekstu, aktivacija i primjena prethodnih znanja, razmišljanje o pretpostavkama vezanima uz značenje teksta, pogađanje značenja riječi na temelju konteksta, nadgledanje razumijevanja teksta, određenje glavne ideje, primjena strategija za zapamćivanje teksta (parafraziranje, ponavljanje, bilježenje, sažimanje, itd.), razumijevanje odnosa između dijelova teksta, prepoznavanje strukture teksta, promjena strategije čitanja kada primijenjena strategija više nije učinkovita te predviđanje načina primjene znanja usvojenih čitanjem. Čudina-Obradović (2003) također dijeli strategije čitanja na *učinkovite* (zaključivanje (interpretacija pročitano odjeljka u skladu s ostalim dijelovima), procjenjivanje (stvaranje vlastitoga mišljenja o pročitano odjeljku), ponovno čitanje odjeljka, raščlamba kompozicije ili sadržaja i povezivanje pročitano sa širim sadržajem ili prije stečenim znanjem) i *neučinkovite* strategije (pretjerana briga za pravilan izgovor riječi koje čitaju u sebi te nemarno, tj. pogrešno sažimanje smisla odlomka koji čitaju). I drugi su autori uspoređivali učinkovitost primjene strategija, tj. primjenu strategija kod uspješnih i neuspješnih čitatelja i utvrdili su da bolji čitatelji učinkovitije rabe strategije (Carrell, 1989), ali i da razlika između uspješnih i manje uspješnih čitatelja postoji, između ostaloga, i u načinu na koji doživljavaju čitanje. Naime, manje uspješni čitatelji vide čitanje kao proces pomoću kojega se dekodiraju određene izolirane riječi i smatraju da je jednako lagano, odnosno zahtjevno čitati nepovezani kao i povezani dio teksta (Glaser, 1991).

Taraban i sur. (2000) istraživali su postoji li povezanost između akademskoga postignuća kod studenata i samoprocjene uporabe strategija čitanja na J1 i utvrdili su da su se bolji studenti češće koristili 31 od ukupno 35 ispitivanih strategija nego studenti s nižim akademskim uspjehom. Također su utvrdili da su se uspješniji studenti više koristili strategijama traženja bitnih informacija, zaključivanja i oslanjanja na postojeća znanja. U istraživanju koje je proveo Anderson (1991) i bolji i lošiji čitatelji koristili su se sličnim strategijama, no bolji čitatelji koristili su se strategijama učinkovitije, odnosno znali su koje strategije i kada je potrebno primijeniti. Griva i Tsakiridou (2006) utvrdile su da su se studenti učiteljskoga i odgojiteljskoga studija pri čitanju tekstova za akademske potrebe najčešće koristili strategijom provjeravanja značenja riječi u rječniku i da su je smatrali najkorisnijom, dok su najmanje rabljene i percipirane kao najteže bile strategije zapisivanja bilježaka i

sažimanja. Rezultati su također pokazali da su se studenti s nižom razinom vrsnoće koristili manje produktivnim strategijama, kao npr. prevođenje i čitanje na razini riječi, dok su se uspješniji studenti koristili složenijim strategijama, kao što su pogađanje nepoznatih riječi pomoću konteksta, oslanjanje na sheme da bi olakšali razumijevanje i kurzorno čitanje da bi dobili ideju o čemu se radi u tekstu.

Na kraju, budući da je utvrđeno da postoji razlika između uspješnih i manje uspješnih čitatelja u primjeni strategija, odnosno utvrđeno je da neuspješni čitatelji poznaju i koriste se tek nekolicinom strategija, kojima se vrlo često koriste neučinkovito, dok učinkoviti čitatelji na J2 mogu promijeniti strategije kojima se koriste i zamijeniti ih učinkovitim strategijama koje će im olakšati razumijevanje teksta (Mohkhtari i Sheorey, 2002), nužno je naglasiti važnost identifikacije i klasifikacije strategija uspješnih čitatelja, ali i eksplicitno poučavanje što većega broja strategija s ciljem povećanja učinkovitosti u čitanju kod manje uspješnih čitatelja.

7.3.1. Čimbenici povezani sa strategijama čitanja

Budući da je prepoznata važnost strategija čitanja općenito, pa tako i na inome jeziku, provedena su istraživanja kojima je cilj bio utvrditi okolnosti vezane uz njihovu primjenu. Potvrđena je povezanost primjene strategija čitanja i čitalačkih sposobnosti (Alderson, 1984; Carrell, 1991; Bossers, 1992; Taillefer, 1996), kao i važnost strategija čitanja za razvoj sposobnosti razumijevanja pročitanaoga (Carrell, 1989; Song, 1998; Brantmeier, 2002; Huang i sur., 2009; Zare i Nooreen, 2011), pri čemu se ponovno naglašava postojanje razlike u primjeni strategija između uspješnijih i manje uspješnih čitatelja. Kolić-Vehovec (1998) dodaje da teškoće u čitanju kod učenika na višim razinama obrazovanja mogu biti posljedicom nedovoljnoga poznavanja strategija razumijevanja i nadgledanja razumijevanja za vrijeme čitanja, no uvježbavanje navedenih strategija može unaprijediti vještinu čitanja. Također je utvrđeno da se uspješni čitatelji, neovisno o tome radi li se o čitanju na J1 ili J2, koriste većim brojem strategija čitanja od manje uspješnih čitatelja (Block, 1992; Mokhtari, 2008; Mokhtari i Sheorey, 2008; Alsheikh, 2011). Slične rezultate navode i Geladari i sur. (2010) koji su istraživali govornike albanskoga i rumunjskoga jezika kojima je grčki drugi jezik, što potvrđuje da se, neovisno o kojim se jezicima radi, uspješniji čitatelji u većoj mjeri oslanjaju na postojeća znanja i primjenjuju veći broj strategija čitanja.

Kada se govori o strategijama čitanja dvojezičnih govornika, utvrđeno je da je primjena strategija čitanja na J2 povezana s jezičnom vrsnoćom u tom jeziku (Clarke, 1980), tj. da se manje uspješni korisnici inoga jezika koriste ograničenim brojem strategija (Griva i sur., 2009) i često su usmjereni na dekodiranje pojedinačnih riječi, a rijetko koriste nadgledanje razumijevanja, tj. metakogniciju (Palinscar i A. Brown, 1984; Cotterall, 1990). Suprotno tomu, uspješniji čitatelji na J2 pokazuju višu razinu svjesnosti i sposobnosti nadgledanja (Carrell, 1989), uspješniji su u prilagodbi strategija svojim potrebama (Green i Oxford, 1995; Oxford, 1996), koriste metakognitivne strategije i imaju sposobnost prilagodbe strategija razumijevanja prema svrsi čitanja i strukturi teksta (Spencer i Sadoski, 1988; Hulstijn, 1993). Prema Geladari i sur. (2010) metakognitivne strategije nadgledanja, samoispriavljanja i samoevaluacije u većoj su mjeri rabili uspješniji učenici, dok su ih manje uspješni učenici rabili neučinkovito. Prema tome, na temelju istraživanja može se zaključiti da nije dovoljno kod korisnika samo osvijestiti činjenicu da strategije postoje i koje se strategije mogu koristiti niti je važan isključivo broj i učestalost primjene, već je nužno omogućiti čitateljima da razviju sposobnost njihova pravilnoga odabira i učinkovite primjene kao i nadgledanja i vrednovanja primjene.

Kod primjene strategija čitanja na J2 važno je uzeti u obzir i niz dodatnih čimbenika, kao što su razlog zbog kojega čitatelj čita određeni tekst (Alderson, 2000), motivacija i spremnost da se primijeni određena strategija (Kolić-Vehovec, 2013), razvijene kognitivne i metakognitivne sposobnosti, čitateljeva želja i namjera da čita učinkovitije te čitateljevo razumijevanje i uvjerenja o čitanju koji se u pravilu razvijaju i oblikuju u procesu usvajanja i razvoja pismenosti na J1 (Koda, 2004).

7.3.2. Prijenos strategija čitanja između materinskoga i inoga jezika

Kako se u literaturi navodi da dvojezični čitatelji rabe slične strategije čitanja pri čitanju na J1 i J2 (Sarig, 1987; Barnett, 1988; Tang, 1997), da vrsni čitatelji u J1 prenose strategije iz J1 pri čitanju na J2 kako bi olakšali čitanje (Carrell i sur., 1989; Cotterall, 1990; Šamo, 2001b) te da obrazovane odrasle osobe rabe ekvivalentne strategije kao pomoć pri rješavanju problema dok rješavaju zahtjevne zadatke čitanja i pisanja na materinskome i inome jeziku (Cumming i sur., 1989), često se postavlja pitanje o mogućnosti prijenosa strategija između materinskoga i inoga jezika. Međutim, istraživanja su također pokazala da

postoje razlike u broju i učestalosti primjene strategija pri čitanju na J1 i J2, pri čemu se ispitanici u pravilu češće koriste strategijama čitanja na J2 (Kong, 2006; Alsheikh i Mokhtari, 2011). Alsheikh (2011) je u istraživanju slučaja u kojemu je ispitivao uporabu metakognitivnih strategija troje vrsnih trojezičnih govornika (engleski, francuski i hausa) utvrdio da su rabili više strategija pri čitanju na J2 i J3 nego na J1. Istraživanja također pokazuju da na prijenos strategija čitanja može utjecati primjena strategija u J1, određena razina vrsnoće u čitanju na J2 (kao što su automatsko prepoznavanje riječi i sintaktičkih struktura i vrsta riječi) (Fotovatian i Shokrpour, 2007), a kao jedan od najznačajnijih čimbenika ponovno se izdvaja jezična vrsnoća (Cziko, 1978; Alderson, 1984; Mihaljević Djigunović, 2006). Naime, prema pretpostavci o 'kratkome spoju' koju predlaže Clarke (1980), ograničena znanja jezika uzrokuju 'kratki spoj' kod dobrih čitatelja zbog čega, pri rješavanju težih zadataka na J2, oni posežu za strategijama kojima se inače koriste lošiji čitatelji. Osim toga, dio istraživanja pokazuje da i čitatelji na J2 mogu nadomjestiti nedostatke u jezičnoj vrsnoći na J2 primjenom interaktivnih strategija, prethodnih znanja i osviještenim odabirom i primjenom strategija (Hudson, 1988; Devine, 1993).

Dakle, može se zaključiti da su strategije čitanja važne za razumijevanje pročitanoa, kako na J1 tako i na J2, pri čemu postoji mogućnost prijenosa strategija između dvaju (ili više) jezika, no valja voditi računa o čimbenicima koji utječu na razvoj i učinkovitu primjenu, pa i prijenos strategija čitanja. Budući da se kao posebno učinkovite izdvajaju strategije čitanja koje su povezane uz metakogniciju (nadgledanje, vrednovanje, prilagodba), u nastavku će biti detaljnije opisana ova kategorija strategija čitanja.

7.3.3. Metakognitivne strategije čitanja

Ključnim aspektima uspješnoga čitanja i razumijevanja pročitanoa smatraju se strategijska svjesnost⁷¹ i kontinuirano nadgledanje procesa razumijevanja (Pressley i Afflerbach, 1995; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2001; Sheorey i Mokhtari, 2001; Šamo, 2006a), odnosno 'metakognicija' i metakognitivna znanja o čitanju (Kolić Vehovec i sur., 2009). Drugim riječima, naglašava se važnost metakognitivne svjesnosti⁷² koja podrazumijeva

⁷¹ eng. *strategic awareness*

⁷² eng. *metacognitive awareness*

znanja o nama samima i našim kognitivnim sposobnostima pri rješavanju određenoga zadatka, znanja o zadacima koji se pred nas postavljaju i strategijama koje koristimo te njihovoj učinkovitosti u određenoj situaciji (Baker i A. Brown, 1984; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2001), ali i svjesnu kontrolu vještina i sposobnosti pomoću kojih pojedinac razmišlja i prosuđuje (Shapiro, 1996, str. 233), kao i svjesnu primjenu fleksibilnoga pristupa čitanju s ciljem prilagodbe čitanja s obzirom na težinu i ostale kontekstualne osobitosti teksta (Koda, 2004). Metakognitivne su strategije čitanja namjerne i pomno planirane tehnike koje omogućuju nadgledanje i upravljanje procesom čitanja i razumijevanja (npr. pregledavanje teksta prije samoga čitanja kako bi se uočila organizacija teksta) (Sheorey i Mokhtari, 2001). Anderson (2002, str. 1) navodi kako učenici koji posjeduju metakognitivnu svjesnost znaju što učiniti kada ne znaju kako dalje, odnosno posjeduju strategije koje će im omogućiti da shvate što trebaju činiti⁷³. Uz pojam metakognicije usko je vezan i koncept samoregulacije, koja uz osnovne strategije poput predviđanja, samoispitivanja, pojašnjenja i sažimanja omogućuje čitateljima postizanje krajnjega cilja - samostalno čitanje i razmišljanje (Koda, 2004). Stoga se samoregulirani čitatelj može definirati kao osoba koja „postavlja realistične ciljeve čitanja, odabire učinkovite strategije čitanja, nadgleda razumije li tekst i procjenjuje napredak prema cilju. Razina samoregulacije pri čitanju ne ovisi samo o vještini čitanja i strategijama koje se pritom koriste, već i o osjećaju samoučinkovitosti te o percipiranoj vrijednosti zadatka što utječe na motivaciju za samoregulacijom” (Rončević Zubković, 2013, str. 33). Dakle, radi se o čitatelju koji ima razvijenu metakogniciju i potrebna znanja o učinkovitim strategijama, ali i o njihovoj učinkovitoj primjeni, tj. posjeduje znanja i sposobnosti potrebne za uspješno čitanje s razumijevanjem. Pri tome, na čitateljeva metakognitivna znanja o čitanju mogu utjecati prethodna iskustva, uvjerenja, način poučavanja koji može biti kulturološki određen i vrsnoća u J2 (Sheorey i Mokhtari, 2001).

Metakognitivne su strategije čitanja u literaturi klasificirane na različite načine. Schmitt (1990, u Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2001) u upitniku o strategijama metarazumijevanja primjenjuje šest kategorija strategija: predviđanje i provjeravanje, pregledavanje, postavljanje cilja, samoispitivanje, upotrebu znanja i sumiranje. Kolić-Vehovec i Bajšanski (2001) su konstruirali upitnik u kojemu su izdvojili sedam kategorija strategijskoga ponašanja: priprema za čitanje (određivanje cilja čitanja, koje je povezano s motivacijom, i prethodno pregledavanje teksta), predviđanje sadržaja (pomaže pri aktivaciji

⁷³ eng. "Learners who are metacognitively aware know what to do when they don't know what to do; that is, they have strategies for finding out or figuring out what they need to do".

postojećih znanja), integracija s postojećim znanjem tijekom čitanja, nadgledanje i revidiranje tijekom čitanja (provjera razumijevanja i usporedba s postavljenim ciljevima), provjera razumijevanja i sumiranje nakon čitanja. Mokhtari i Sheorey (2008) izdvojili su tri kategorije metakognitivnih strategija koje će se koristiti u ovom istraživanju: *globalne strategije* (namjerne i pažljivo isplanirane tehnike pomoću kojih korisnik jezika ima uvid u proces čitanja, npr. razmišljanje o cilju čitanja, vizualni pregled teksta prije čitanja, kritičko promišljanje sadržaja teksta prilikom čitanja i sl.), *strategije kao pomoć pri rješavanju problema* (postupci koje korisnik jezika rabi prilikom čitanja određenoga teksta, odnosno ciljane tehnike koje pomažu prilikom rješavanja poteškoća s razumijevanjem teksta, npr. prilagođavanje brzine čitanja radi potpunijega razumijevanja pročitanooga, vizualizacija pročitanooga, pogađanje nepoznatih riječi itd.) i *strategije potpore* (postupci koji pomažu pri razumijevanju teksta, npr. pisanje bilježaka ili podvlačenje teksta, uporaba rječnika, parafraziranje i sl.).

Istraživanja metakognitivnih strategija čitanja pokazala su, kao što je već spomenuto i u prethodnome poglavlju, da postoji pozitivan odnos između metakognitivne svjesnosti, tj. primjene metakognitivnih strategija i razumijevanja pročitanooga na J1 i J2 (Carrell, 1989; Carrell i sur., 1989; Block, 1992; Sheorey i Mokhtari, 2001; Šamo, 2001a). Naime, ukoliko su učenici svjesni i upoznati s kognitivnim i metakognitivnim strategijama koje mogu rabiti, u danome će trenutku moći odabrati odgovarajuće strategije koje će im olakšati razumijevanje pročitanooga i zbog kojih će biti uspješniji. Također je utvrđeno da su metakognitivna znanja posebno značajna za napredne čitatelje, kako na materinskome, tako i na inome jeziku (Celce-Murcia i Olshtain, 2000), tj. uspješni čitatelji imaju sposobnost nadgledanja i prilagodbe strategija s obzirom na njihovu svrhu čitanja i vrstu teksta koji čitaju (Block, 1986), dok manje uspješnim čitateljima nedostaje strategijska svjesnost i nadgledanje procesa razumijevanja (Garcia i sur., 1998). Uspješni čitatelji vrlo brzo poduzimaju odgovarajuće korake koji im omogućuju pažljivo nadgledanje vlastitoga čitanja, svjesni su svojih kognitivnih i jezičnih sposobnosti i znaju kako usmjeriti pozornost na odgovarajuće jezične signale pri predviđanju, organizaciji i zadržavanju informacija.

Istraživanja su potvrdila povezanost metakognitivnoga znanja o ciljevima i o strategijama čitanja s razumijevanjem pročitanooga (Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2003). Griva (2005) je utvrdila da su se uspješniji korisnici engleskoga kao J2, studenti učiteljskoga i studija ranoga odgoja i obrazovanja u Grčkoj, statistički značajno više koristili strategijama sažimanja, zapisivanja bilježaka i primjene postojećih znanja nego manje uspješni studenti.

Fotovatian i Shokrpour (2007) provele su istraživanje s iranskim studentima s ciljem provjere postoje li razlike u primjeni kognitivnih, metakognitivnih i društveno-afektivnih strategija između uspješnih i manje uspješnih čitatelja. Rezultati su pokazali da su općenito ispitanici najmanje koristili metakognitivne strategije, ali i da su ovu skupinu strategija u većoj mjeri koristili uspješniji čitatelji, dok kod primjene kognitivnih i društveno-afektivnih strategija nisu utvrđene značajne razlike. Također je utvrđeno da su uspješniji čitatelji bili bolje upoznati s različitim strategijama razumijevanja pročitanoa, mogli su o njima razgovarati i koristili su se većim brojem različitih strategija, dok su se lošiji čitatelji više oslanjali na strategije vezane uz vanjske procese i u pravilu nisu dovoljno poznavali metakognitivne strategije ili ako i jesu, nisu mogli o njima razgovarati. Istraživanja su također potvrdila da su kognitivne i metakognitivne strategije prenosive iz J1 (Palinscar i A. Brown, 1984), kao i da je prijenos strategija iz J1 u J2 češći kod korisnika s višom razinom jezične sposobnosti (Palinscar i A. Brown, 1984).

Međutim, važno je naglasiti da, iako čitatelji navode da se često koriste strategijama i mogu navesti značajan broj različitih strategija, to ipak nije potvrda da su uspješni čitatelji jer postoji mogućnost da ih rabe na neučinkovit način (Mokhtari i Reichard, 2002). Primjerice, preskakanje određenih riječi prilikom čitanja može se smatrati učinkovitom strategijom ukoliko je čitatelj uočio da određena riječ nije ključna za razumijevanje i može je preskočiti bez negativnih utjecaja na razumijevanje, no ako čitatelj preskače riječ zato jer je ne razumije, tada se radi o neučinkovitoj primjeni strategije (Koda, 2004).

Može se dakle zaključiti da strategije imaju značajnu ulogu u uspješnome učenju općenito, ali i razvoju samostalnoga korisnika jezika. Posebno se naglašava pozitivna povezanost između strategijskoga čitanja i razumijevanja pri čitanju i uspješnoga učenja (Pressley, 2000) budući da su istraživanja pokazala da učinkovitim čitanju na J2 doprinose čitalačke sposobnosti na J1, uporaba strategija i jezična vrsnoća na J2 (Carrell, 1991; Bossers, 1992). Pri tome je važno omogućiti učenicima da se redovito bave strategijama jer se na taj način „pridonosi osvješćivanju primjene pojedine strategije...” (Visinko, 2014, str. 116), ali i da se u što većoj mjeri koriste metakognitivnim strategijama jer učenici koji poznaju svoje slabosti i svoje jače strane mogu olakšati učenje prilagodbom svojih kognitivnih procesa (Amer, 2006), a metakognitivna znanja mogu omogućiti učenicima da prenose znanja koja posjeduju iz jedne situacije ili konteksta u drugi (Bransford i sur., 1999).

8. TESTIRANJE RAZUMIJEVANJA ČITANJEM

U ovome će poglavlju biti riječi o vrstama testova i tehnikama testiranja, testiranju jezične vrsnoće općenito i testiranju razumijevanja čitanjem. Opisat će se testovi upotrijebljeni u istraživanju koje je predmet disertacije (*cloze test* i test razumijevanja pročitano), kao i tipovi zadataka primijenjeni u testu razumijevanja pročitano.

8.1. Opća klasifikacija testova i tehnika testiranja

Na samome početku treba napomenuti kako Schratz (1988, str. 40) smatra da okvir unutar kojega sastavljači testova trebaju djelovati valja tražiti u odgovoru na pitanje *tko* testira *koga*, *iz čega*, *kada* i *gdje*, *kojim* medijem, *s kojom* svrhom i *s kojim* posljedicama. Pri testiranju jezika i/ili čitanja također treba uzeti u obzir niz čimbenika od kojih će neki biti spomenuti u nastavku. Prije svega, nužno je razmotriti kompleksnost definiranja samoga pojma vrsnoće i razumijevanja pročitano, ali i razlike u definicijama ovisno o vrsnoći, odnosno ovisno o tome radi li se o korisnicima jezika koji su početnici ili korisnicima koji su na naprednoj razini. Na diferencijaciju u razini usvojenosti jezičnih sposobnosti mogu utjecati i razlike među ispitanicima s obzirom na materinski jezik, obrazovanje i pripadnost različitim kulturama i etničkim skupinama (Alderson, 1991), način poučavanja i ovladavanja jezikom (Hughes, 1989; Kunnan, 1992) kao i darovitost za ovladavanje jezikom (Hughes, 1989).

Navedeni bi se čimbenici mogli kategorizirati i dopuniti prema općih sposobnosti navedenome u ZEROJ-u⁷⁴ (Vijeće Europe, 2005, str. 11-12, 104-111): znanje (deklarativno znanje, zajednička spoznaja svijeta, akademska znanja, empirijska znanja iz svakodnevnoga života, poznavanje zajedničkih vrijednosti, stavova i vjerovanja, društvenih konvencija te međuljudski odnosi), vještine i umijeća (praktične vještine i umijeća - društvene, životne, stručne i profesionalne vještine i vještine za slobodno vrijeme kao i interkulturalne vještine i umijeća - kulturna osjetljivost, prevladavanje stereotipa, uspostavljanje odnosa između vlastite i strane kulture), egzistencijalna sposobnost (skup osobnih karakteristika, crta ličnosti i stavova, slika o sebi i drugima, motivacija, vrijednosti, vjerovanja, kognitivni stilovi) i sposobnost učenja (koja kombinira egzistencijalnu sposobnost, deklarativno znanje, vještine i različite sposobnosti; uključuje i svijest o jeziku i

⁷⁴ Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje

komunikaciji, opću fonetsku svjesnost i vještine, sposobnost učenja i heurističke vještine koje podrazumijevaju prilagodbu novom iskustvu, pronalaženje, razumijevanje i prijenos informacija, sposobnost primjene novih tehnologija). Navedene se sposobnosti kombiniraju na različite načine ovisno o kontekstu.

Dakle, prema navedenom može se zaključiti da je pri sastavljanju testova namijenjenih testiranju jezičnih sposobnosti nužno voditi računa o nizu čimbenika koji su vezani uz sam proces ovladavanja jezikom, ali i onih koji su vezani uz proces testiranja, pri čemu se ponajprije misli na vrste testova i tehnike testiranja.

Testovi se mogu podijeliti prema vrsti informacija do kojih se želi doći (testovi znanja, testovi postignuća, dijagnostički testovi i razredbeni testovi), prema načinu testiranja (izravan i neizravan način testiranja), prema interpretaciji rezultata testova (test u kojemu se odnos rezultata svakoga pojedinog ispitanika uspoređuje prema rezultatima ostalih⁷⁵ i testovi kod kojih se rezultat ispitanika mjeri prema točno određenim kriterijima, odnosno opisu znanja koje taj ispitanik treba posjedovati⁷⁶) te prema metodi ocjenjivanja (objektivno i subjektivno ocjenjivanje) (Hughes, 1989; Medved Krajnović, 1999).

Testovi se također dijele na one kojima se ispituju pojedine jezične vještine i djelatnosti⁷⁷ (čitanje, pisanje, slušanje, govorenje, vokabular, gramatika), a koje Kabashi (1988) naziva testiranje izoliranim zadacima⁷⁸ i na testiranje integrativnim (globalnim ili holističkim) pristupom (Hughes, 1989). Testiranje vrsnoće izoliranim zadacima (najčešće gramatički testovi sa zadacima višestrukoga izbora) u skladu je sa stavom strukturalista prema kojemu je svaki zadatak usmjeren na samo jednu jezičnu komponentu, a jezična se struktura smatra sustavom za sebe koji je moguće testirati neovisno o znanju jezika u stvarnoj svakodnevnoj uporabi (Kabashi, 1988), odnosno znanje je dekontekstualizirano, a svaki pojedini aspekt znanja testira se u izolaciji od ostalih (McNamara, 2000). Prednost je ove metode u tome što je mjerenje jezičnoga znanja na ovaj način objektivno i onaj tko provodi testiranje uglavnom ima kontrolu nad testiranjem. Međutim, češće se spominju nedostaci

⁷⁵ eng. *norm referenced*

⁷⁶ eng. *criterion referenced*

⁷⁷ eng. *language skills*, pojašnjenje uporabe pojmova *djelatnost*, *sposobnost* i *vještina* u hrvatskome jeziku daje Jelaska (2005a, str. 128): „...jezikoslovci se danas uglavnom slažu da je on [jezik] sustav znakova koji se ostvaruje različitim jezičnim djelatnostima. One se dijele na jednostavne: primanje (slušanje, čitanje) i proizvodnju (govorenje i pisanje), te složene: međudjelovanje (razgovaranje, dopisivanje) i posredovanje (usmeno i pismeno prevođenje).” „Pojam jezične sposobnosti (engl. *language competence*) često se u literaturi navodi uz slušanje, čitanje, govorenje i pisanje, koje se osim djelatnosti (engl. *language activity*) nazivaju i vještinama (engl. *language skills*). U općemu jeziku sposobnost poglavito znači prirodnu osobinu, svojstvo, a vještina naučeno” (Jelaska, 2005a, str. 134). Autorica također navodi da slušanje i govorenje možemo označiti pojmom jezične sposobnosti, dok kao vještine navodi vještinu brzoga čitanja ili vještinu debatiranja.

⁷⁸ eng. *discrete point testing*

testiranja izoliranim zadacima, posebice činjenica da se ovom metodom testira tek jedna jezična djelatnost, tj. samo jedan aspekt jezičnoga djelovanja što nije u skladu s prirodom jezika, osim ako se želi provjeriti jezična sposobnost u točno određenoj jezičnoj djelatnosti, a ne opća vrsnoća. „Jezični test koji se sastoji samo od izoliranih zadataka, uspoređuje se vrlo često s ledenjakom koji mjerimo na osnovi onoga što se vidi iznad površine mora, dok onaj drugi, glavni i najveći, dio ostaje skriven ispod površine” (Kabashi, 1988, str. 84). Naime, naglašava se kako je jezično znanje kompleksno i sastoji se od niza podvještina i jezičnih djelatnosti i umijeća. Pri uporabi jezika sve su četiri jezične djelatnosti (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) integrirane (Gower i sur., 2007), odnosno ne rabe se izolirano jedna od druge već uglavnom simultano, integrirano s čestim međusobnim preklapanjima (Celce Murcia i Ohlstein, 2000). Razvoj svake pojedine djelatnosti i vještine odvija se unutar bogatoga društvenog okruženja pri čemu može rezultirati ili biti posljedicom ostalih jezičnih djelatnosti i vještina (Barton, 1994), pa stoga i poučavanje integriranjem jezičnih vještina omogućuje uporabu jezika u stvarnomu kontekstu što može pomoći kod cjelovitoga razvoja korisnika jezika (Gower i sur., 2007). Jezično se znanje smatra i proceduralnim, što podrazumijeva automatiziranu primjenu znanja, pri čemu naglasak nije na posjedovanju rascjepkanih znanja o jeziku, već na procesiranju jezika kao cjeline (Buck, 1997). Prema tomu, testiranje vrsnoće integrativnim (globalnim/holističkim) pristupom kojim se, za razliku od prethodnoga pristupa, jezik promatra kao cjelina i kojim se mjeri sveukupna jezična sposobnost korisnika jezika, smatra se pragmatičnijim, prije svega zato jer je jezik sustav koji nije moguće usvajati, ali ni poučavati prema pojedinačnim elementima, već u njegovoj sveukupnosti (Pavličević-Franić, 2011).

Na temelju rezultata istraživanja utvrđeni su nedostaci oba načina testiranja - testiranja izoliranim zadacima i testiranja integrativnim pristupom, što je u konačnici rezultiralo razvojem komunikacijskoga pristupa testiranju (Retorta, 1996) u kojemu je naglasak na komunikacijskim funkcijama - isprika, upoznavanje, pozivi, obećanja... (Canale i Swain, 1980). Drugim riječima, u komunikacijskome je pristupu naglasak na sposobnosti pojedinca da učinkovito rabi jezik u točno određenom kontekstu ili situaciji.

Potrebno je spomenuti i pitanje koje se često navodi u literaturi, a vezano je uz odnos između jezične sposobnosti (kompetencije) i jezične produkcije⁷⁹, odnosno nije jasno definirano odražava li jezična produkcija jezičnu sposobnost, posebice ako se uzme u obzir činjenica da na jezičnu produkciju utječe niz unutarnjih (npr. afektivnih) i vanjskih (npr.

⁷⁹ eng. *competence/performance*

kontekst) čimbenika (Medved Krajnović i Šamo, 2007). „Nažalost, kompetencija se nikada ne može testirati direktno. Jedino čime se možemo voditi jest niz jezičnih produkcija iz kojih se može nešto općenito reći o znanju. Znanje se može sagledati kao kompetencija stavljena u uporabu. U tom smislu svi testovi vrednuju samo jezičnu produkciju, iako se iz nje može naslutiti kompetencija” (Vijeće Europe, 2005, str. 189). Na kraju, nužno je naglasiti da se komunikacijska sposobnost smatra višedimenzionalnim konstruktom koji se, ovisno o modelu kojim se objašnjava, najčešće sastoji od triju sposobnosti: jezične, pragmatične i strategijske (Medved Krajnović i Šamo, 2007).

Nužno je također spomenuti i testiranje jezika za posebne namjene koje se prema Douglasu (2000) razlikuje od testiranja opće jezične sposobnosti u dvama aspektima. Prvi se odnosi na autentičnost zadatka, a drugi na interakciju jezičnoga i specifičnoga znanja koje je vezano uz određenu struku i neophodno je za razumijevanje unutar određenoga specijaliziranog područja. Pri tome autentičnost podrazumijeva zadatke koji na određeni način simuliraju situaciju u kojoj bi korisnik mogao rabiti J2, ali i zadatke koji bi potaknuli korisnikova jezična, strategijska i specifična znanja vezana uz određeno područje. U interakciji jezičnoga i specifičnoga znanja naglasak je na postojećim znanjima koja čine integralni dio koncepta jezične sposobnosti u jeziku za posebne namjene.

Dok je u osnovnoškolskom obrazovanju naglasak uglavnom na općoj jezičnoj sposobnosti, već od srednje škole, a posebice na fakultetima i u poučavanju odraslih, kao ciljevi se navode specifične jezične aktivnosti, odnosno funkcionalna sposobnost u određenoj domeni ili određenom kontekstu (Vijeće Europe, 2005). Prema tome se definiraju i vrste testova, tj. tehnike testiranja i jezične djelatnosti i vještine koje će se testirati.

Na kraju je nužno spomenuti kako su istraživači, posebice u novije doba, svjesni svih ograničenja koja postoje u testiranju jezične sposobnosti, a koja proizlaze iz navedenih čimbenika, no unatoč tomu nastoje pronaći valjane, pouzdane i primjerene postupke testiranja (Medved Krajnović i Šamo, 2007). U nastavku će se kratko pojasniti neke osobitosti testiranja opće jezične sposobnosti na inome jeziku i testiranje jezične djelatnosti čitanja.

8.2. Testiranje jezične vrsnoće u inome jeziku

Brindley (2002, str. 469) naglašava kako je tijekom godina u testiranju jezičnih znanja došlo do značajnih promjena, posebice jer su kreirani modeli jezične sposobnosti prema kojima se izrađuju i validiraju testovi. Istovremeno, pristupi koji naglašavaju procese, a koji su proizašli iz kognitivne psihologije i istraživanja OVIJ-a osigurali su okvir za istraživanje interakcija zadataka koji se koriste pri testiranju i kontekstualnih elemenata u stvarnoj primjeni.

Medved Krajnović (1999) navodi kako na kvalitetu testova kojima se testiraju inojezična znanja značajno utječe činjenica da testovi u nastavi mjere mentalne sposobnosti pojedinca, odnosno nešto što samo po sebi nije opipljivo. Autorica naglašava i dodatnu okolnost koja utječe na kvalitetu, a odnosi se na činjenicu da kod jezičnih testova zapravo testiramo jezične sposobnosti pomoću jezika, odnosno jezik je istovremeno instrument i predmet mjerenja.

Među značajnijim obilježjima testova navode se objektivnost prilikom testiranja, kao i valjanost i pouzdanost testova. Stoga je, prema preporuci Vijeća Europe (2005, str. 190) pri testiranju potrebno izraditi specifikaciju sadržaja vrednovanja, koristiti dogovor pri izboru sadržaja i/ili pri vrednovanju izvedbe, usvojiti standardizirane postupke prema kojima će se provoditi vrednovanje, osigurati točne odgovore za neizravne testove, odnosno specifične kriterije za izravne testove. Također je nužno omogućiti donošenje višestrukih prosudbi i procjena različitih čimbenika, osigurati obuku s obzirom na smjernice za vrednovanje te provjeriti valjanost i pouzdanost testova. Jedno je od bitnih obilježja testova i praktičnost, odnosno važno je da test bude relativno jednostavan za konstruiranje, provedbu, ocjenu i interpretaciju (Hughes, 1989). Vezano uz ostale značajne čimbenike, Brindley (2002) navodi kako je u istraživanjima inoga jezika uočena sustavna varijabilnost u jezičnoj izvedbi s obzirom na vrstu zadatka, okruženje i korisnika jezika, odnosno o 'učinku metode'⁸⁰ može ovisiti rezultat koji ispitanik postiže na testu (Alderson i sur., 1995).

Osim navedenih obilježja samoga testa, na jezičnu vrsnoću može utjecati i niz drugih čimbenika, kao što su dob u kojoj je korisnik počeo učiti J2, duljina učenja i učestalost uporabe jezika (Tremblay, 2011), ali i osobnost (npr. introvertirani učenici često sporije napreduju), intrinzična i ekstrinzična motivacija, kognicija i urođena sposobnost za učenje

⁸⁰ eng. *method effect*

jezika, sličnosti/razlike J1 i J2, način poučavanja, kulturna pripadnost i mogućnost komunikacije s izvornim govornicima (Macaro, 2010; Lightbown i Spada, 2013).

Hughes (1989) naglašava kako bi jedan od načina mjerenja opće jezične sposobnosti bio testirati pojedinačne sposobnosti i koristiti prosječnu ocjenu kao konačan rezultat, međutim naglašava kako ovaj pristup u većini slučajeva ne bi bio ekonomičan ni praktičan. Stoga predlaže testove koji se često koriste u ovu svrhu: *cloze*, C-test i diktat. Međutim, i ove su tehnike testiranja doživjele određene kritike. Naime, smatra se da ne potiču spontanu jezičnu produkciju te da mjere znanje jezika kao sustava (jezična sposobnost), a ne sposobnost primjene jezičnih znanja u stvarnim situacijama (jezična produkcija) (Weir, 1990). S druge strane, u pregledu metoda testiranja jezične vrsnoće na uzorku od 144 istraživanja u periodu između 2000. - 2008. Tremblay (2011) navodi sljedeće metode i tehnike testiranja jezične vrsnoće s postotcima njihove primjene: neovisni standardizirani testovi jezične vrsnoće (39,6%), *cloze* ili C-test (30,2%) i usmeno testiranje (26,4%). Dakle, može se uočiti da se *cloze* test koristi pri testiranju jezične vrsnoće u relativno visokom postotku. Stoga je, unatoč kritikama, i u ovome istraživanju korišten *cloze* test kao instrument za procjenu jezične vrsnoće te će u nastavku rada biti ukratko opisane glavne spoznaje o ovoj tehnici testiranja.

Cloze test (sa zadatcima popunjavanja) jedan je od najčešće rabljenih integrativnih testova. Principi ove tehnike testiranja temelje se na Gestalt psihologiji i teoriji obrade informacija, odnosno konceptu 'završetka' koji se odnosi na potrebu pojedinaca da dovrše određeni izraz nakon što su razumjeli njegovo opće značenje (Weir, 1990). Ova se tehnika testiranja koristi od kada je prvi put predstavljena kao test za mjerenje čitljivost teksta (Taylor, 1953), a uz navedenu svrhu uglavnom se koristila kao tehnika poučavanja te tehnika testiranja opće jezične vrsnoće, razumijevanja pročitanoa, slušanja s razumijevanjem i gramatike.

Cloze test često se koristi kao jedan od instrumenata za utvrđivanje opće jezične sposobnosti jer se smatra vrlo dobrim integrativnim testom, odnosno pri rješavanju ovoga testa kandidati moraju primijeniti svoje cjelokupno jezično umijeće (Tarone i Yule, 1989; Fotos, 1991; Jonz, 1991; Oller i Jonz, 1994; Aebersold i Field, 1997; Lewkowicz, 1997; J. D. Brown, 2002; Tremblay, 2011), ali i oslanjati se na širi izvanjezični kontekst (Kabashi, 1988). Također, osim što su se pokazali korisnima i valjanima, utvrđeno je da su *cloze* testovi praktični i ekonomični, odnosno relativno ih je jednostavno prirediti⁸¹, provesti i ocijeniti (Kabashi, 1988; Weir, 1990; Tremblay i Garrison, 2010). Na kraju, brojna su istraživanja

⁸¹ Danas postoje računalni programi koji generiraju *cloze* testove prema zadanim parametrima (opaska autorice).

pokazala da rezultati dobiveni ovim testovima visoko koreliraju s rezultatima standardiziranih testova vrsnoće (Bachman, 1985; Kabashi, 1988; Fotos, 1991; Saedi i sur., 2011), esejem (Lee, 1996) ili s obama tehnikama testiranja (Hanania i Shikhani, 1986).

Međutim, uz navedene stavove koji potvrđuju valjanost *cloze* testa kao mjere opće jezične vrsnoće, neki autori navode da su rezultati istraživanja koja su provedena s ciljem utvrđivanja valjanosti i pouzdanosti *cloze* testova uglavnom nedosljedni (J. D. Brown, 1988; 2002), odnosno neki autori smatraju kako nije točno utvrđeno koje aspekte jezične sposobnosti zapravo mjere *cloze* testovi (Tremblay, 2011). Naime, utvrđeno je da na rezultate *cloze* testova može utjecati niz čimbenika kao što su promjena učestalosti izostavljenih riječi (Alderson, 1979; Hughes, 1989), način vrednovanja rješenja, duljina praznine, težina teksta, jesu li ispitanici govornici J1 ili J2 (J. D. Brown, 1988; Medved Krajnović, 1999) te poznavanje teme i ključnih riječi korištenih u tekstu (Medved Krajnović i Šamo, 2007).

Kao što je navedeno, jedna od zamijećenih nedosljednosti vezana je uz način izostavljanja riječi iz teksta. U izvornom se obliku *cloze* testa iz odabranoga teksta izostavlja svaka n -ta riječ⁸² osim u prvoj i posljednjoj rečenici / odlomku (pri čemu je, prema Oller i Jonz (1994), n najčešće broj između 4 i 12). No, s obzirom na utvrđene nedosljednosti (Alderson, 1979), naglašava se važnost odabira samoga teksta te posebice riječi koje se izostavljaju (Vrhovac, 2006), odnosno izostavljanje svake n -te riječi ne smatra se dobrim pokazateljem znanja, već se smatra kako sam autor testa treba odrediti koja će riječ u testu biti izostavljena s obzirom na ciljanu populaciju i potrebe testiranja (Litz i Smith, 2006), odnosno autor treba sam „skrojiti” svoj *cloze* test (J. D. Brown, 2002). Pri tome autor testa može izostaviti samo značenjske riječi (imenice, pridjeve i glagole), samo funkcionalne riječi (npr. veznici, prijedlozi, pomoćni glagoli) ili samo točno određene funkcionalne riječi (npr. samo prijedloge). Primjerice, Abraham i Chapelle (1992) su utvrdili da su funkcionalne riječi bile lakše od značenjskih riječi u *cloze* testu u kojemu je izostavljena svaka n -ta riječ, ali i u *cloze* testu u kojemu je autor sam odabrao kriterij prema kojemu su izostavljane riječi⁸³.

Kada je u pitanju vrednovanje rješenja *cloze* testa, u literaturi se predlažu dva načina: bodovanje samo riječi identične izostavljenoj riječi i bodovanje kontekstualno prihvatljive riječi⁸⁴ (Lee, 1996; J. D. Brown, 2002). Oba načina imaju svoje prednosti i nedostatke. Prihvaćanje samo rješenja koje je identično izostavljenoj riječi ekonomičnije je i objektivnije

⁸² eng. *fixed-ratio*

⁸³ eng. *rational deletion*

⁸⁴ eng. *exact-answer/word scoring* i *acceptable-answer/word scoring* (ili *Semantically Acceptable Scoring Procedures*, SEMAC (Hadley i Naaykens, 1999)), ili *strict* i *conceptual* (O'Toole i King, 2011)

no obeshrabruje produktivnost i kreativnost u jeziku, jer se od korisnika jezika očekuje da pogodi točnu riječ koju je predvidio pisac teksta, što često predstavlja problem i izvornim govornicima jezika. Kod kontekstualno prihvatljivih riječi kao točna rješenja prihvaćaju se sinonimi izostavljenih riječi, ali i riječi koje gramatički i leksički odgovaraju u određenom kontekstu (Litz i Smith, 2006). Također je utvrđeno da je bodovanje kontekstualno prihvatljivih riječi pravednije, naročito prema korisnicima jezika s višom razinom jezične vrsnoće (Kobayashi, 2002; Litz i Smith, 2006). Međutim, kod ovoga je načina vrednovanja nužno prije vrednovanja utvrditi prihvatljive odgovore, a preporučuje se i da u ocjenjivanju sudjeluje više od jedne osobe, po mogućnosti netko tko ne poznaje ispitanike, kako bi se izbjegla subjektivnost pri vrednovanju (Hadley i Naaykens, 1999). Tremblay i Garrison (2010) su na temelju odgovora ispitanika i procjene izvornoga govornika definirale prihvatljive odgovore, dok su u istraživanju koje je proveo J. D. Brown (2002) troje nastavnika - izvornih govornika unaprijed odredili prihvatljive odgovore za svaku prazninu, ali su i dodatno prihvatili neke od odgovora koje su ponudili ispitanici, a koje su barem dvoje nastavnika prihvatili kao točne. Na kraju, unatoč razlikama u bodovanju, rezultati istraživanja pokazuju značajnu korelaciju između ovih dvaju načina bodovanja (Litz i Smith, 2006). Kod bodovanja rezultata *cloze* testa, uz navedenu dvojbu, javlja se i pitanje pogrešaka u pisanju. Uvidom u literaturu utvrđeno je da su autori kod bodovanja ignorirali pogreške u pisanju riječi, tj. dodijelili bi bod ako je riječ semantički i sintaktički odgovarala u određenom kontekstu (Hadley i Naaykens, 1999; O'Toole i King, 2011).

Dakle, moglo bi se zaključiti da, unatoč utvrđenim nedostacima *cloze* testa, uz pravilnu pripremu i probna testiranja, ovaj test može biti koristan pokazatelj opće jezične sposobnosti (Hadley i Naaykens, 1999).

8.3. Testiranje razumijevanja čitanjem na inome jeziku

Kao što je već navedeno, jezična djelatnost čitanja podrazumijeva složene kognitivne procese. Konačan je cilj čitanja razumijevanje teksta (Torgesen, 2002), odnosno sposobnost čitatelja da učinkovito, točno i automatski izdvoji i organizira podatke predstavljene u tekstu te da ih integrira s postojećim znanjem kako bi stvorio koherentan mentalni prikaz teksta (Rupp i sur., 2006). Razumijevanju pridonosi interakcija teksta i čitatelja koja podrazumijeva niz čimbenika, kao npr. razlog zbog kojega netko čita, znanja koja čitatelj posjeduje, znanje o

jeziku (Weir, 1997), pripadnost čitatelja određenoj kulturi ili profesionalna orijentacija (Urquhart, 1987), vrsta teksta i tehnika testiranja (Rupp i sur., 2006) i sl.⁸⁵

Prema ZEROJ-u (Vijeće Europe, 2005) na težinu zadataka za razumijevanje mogu utjecati: potpora uz zadatak, obilježja teksta i vrsta očekivanoga odgovora. Primjerice, težina teksta može se umanjiti različitim oblicima potpore kao što su aktivacija postojećih znanja i pružanje pozadinskih informacija tijekom pripremne faze, pomoću kojih se umanjuje opterećenje procesiranja informacija odnosno zahtjevnost zadatka. Potpora se očituje i kroz jednostavne i relevantne upute, kao i kroz rad u malim skupinama. Značajan čimbenik koji treba uzeti u obzir kada je u pitanju težina zadatka su i obilježja teksta, ponajprije jezična, odnosno sintaktička složenost, poznavanje žanra i domene teksta, struktura diskursa, tj. koherentnost i organizacija teksta, njegova fizička prezentacija, duljina i relevantnost za učenike. Treći je čimbenik koji može utjecati na težinu zadatka vrsta očekivanoga odgovora koja se može modificirati kako bi bila u skladu s učenikovim jezičnim kompetencijama. Primjerice, zadatak može zahtijevati globalno ili selektivno razumijevanje, može se odnositi na razumijevanje glavne informacije naznačene u tekstu ili može poticati vještine inferencije na temelju danih informacija.

Shohamy (1984) smatra da testiranje razumijevanja pročitana podrazumijeva testiranje mentalnih procesa konstrukta koji još uvijek nije u potpunosti objašnjen, što može predstavljati značajan problem, posebice kod testiranja razumijevanja pročitana na J2. Poteškoće predstavlja činjenica da ispitivač ne zna što se događa u umu ispitanika / testirane osobe za vrijeme čitanja, te se stoga čitanje s razumijevanjem ne može testirati izravno, već samo posredno, pri čemu je nužno voditi računa da kod konstrukta koji se testira neizravno može doći do značajnih varijacija u dobivenim rezultatima, ovisno o metodi koja se rabi pri testiranju (Shohamy, 1984). Neke od tehnika testiranja razumijevanja pročitana koje predlažu H. D. Brown, (2004) i Heaton (1991) su čitanje naglas, zadatci višestrukoga izbora, točno/netočno, dopunjavanje praznina, pitanja otvorenoga tipa, *cloze* i sažetak. Međutim, nužno je naglasiti da su i kod primjene nekih od navedenih tehnika utvrđene određene nedosljednosti (Alderson, 2000), odnosno da odabir metode ili tehnike testiranja može u značajnoj mjeri odrediti uspjeh na testu (Shohamy, 1984; Wolf, 1993), naročito kod ispitanika s nižom i srednjom razinom vrsnoće u jeziku (Shohamy, 1984).

Budući da je *cloze* test već detaljno opisan u prethodnome poglavlju, a i s obzirom da u ovome istraživanju nije primijenjen kao tehnika testiranja razumijevanja pročitana, u

⁸⁵ razumijevanje pročitana detaljnije je opisano u poglavlju 4.2.

nastavku će biti riječi samo o prednostima i nedostacima tehnika testiranja, tj. tipova zadataka korištenih u ovome istraživanju.

Jedna od podjela tipova zadataka u testu razumijevanja pročitanoa jest na pitanja / zadatke otvorenoga i zatvorenoga tipa. U potpoglavljima koja slijede bit će navedene neke prednosti i nedostaci ovih dvaju tipova zadataka, nakon čega će biti opisani zadatci korišteni u testu razumijevanja pročitanoa u ovome istraživanju.

8.3.1. Zadatci otvorenoga tipa

Prednosti su zadataka otvorenoga tipa (J. D. Brown, 2001) sljedeće: ispitanici imaju veću fleksibilnost u odgovaranju na pitanja, a istraživači imaju detaljniji uvid u širi raspon podataka o određenoj temi koja se istražuje. Kao osnovni nedostatak J. D. Brown (2001) navodi da oduzimaju ispitanicima previše vremena pa stoga često ne odgovaraju na njih. Također je uočeno da predstavljaju i problem istraživaču jer je kodiranje, analiza i interpretacija često teška i dugotrajna, a odgovori mogu biti nevezani uz temu istraživanja.

Jedan je od zadataka otvorenoga tipa pisanje sažetka na temelju pročitanoa teksta. Widdowson (1978) opisuje čitanje kao proces diskriminacije i asimilacije, tj. navodi kako pri čitanju procjenjujemo značaj informacija koje primamo, tj. prepoznamo da neke od informacija imaju samo pomoćnu ulogu: olakšavaju prenošenje glavne poruke. Upravo sposobnost diskriminacije važnosti informacija omogućuje čitatelju učinkovito pisanje bilježaka i sažimanje pročitanoa. Prema Visinko (2014), sažimanje podrazumijeva smanjenje opsega pročitanoa teksta prepoznavanjem i izdvajanjem ključnih riječi i izraza, tj. odvajanjem važnih od sporednih informacija, odnosno prikaz sadržaja teksta na uopćenoj razini, a smatra se najtežim oblikom jezičnoga izražavanja. A. D. Cohen (2014) naglašava kako je jedan od razloga zbog kojega su sažetci općeprihvaćeni kod komunikativnoga testiranja činjenica da nastoje simulirati stvarne zadatke budući da zahtijevaju od čitatelja da pročitaju i napišu sažetak glavnih ideja prikazanih u određenomu tekstu. Pisanjem sažetaka učenici povezuju različite informacije koje pronalaze u tekstu, ali ih povezuju i s prethodnim znanjima, pri čemu je važno da koriste vlastite formulacije (Wittrock, 1990), no sažimanje im omogućuje i da uoče eventualne probleme s razumijevanjem (Kolić-Vehovec, 2013). Sažimanje se navodi i u ZEROJ-u (Vijeće Europe, 2005, str. 99) kao značajna sposobnost koju korisnici jezika trebaju posjedovati od razine B1 do C2 (B1 *Može prikupiti kratke*

informacije iz različitih izvora te ih sažeti za potrebe neke druge osobe; C2 Može sažeti informacije iz raznih izvora, rekonstruirati argumente i podatke te koherentno iznijeti dobivene rezultate). Važnost sažimanja potvrđuje i činjenica da je navedeno kao jedna od osam tehnika / vještina koje je korisno poučavati jer se pokazalo kao značajan čimbenik u poboljšanju razumijevanja pročitano (National Reading Panel, 2000). Kod ovoga tipa zadatka Aebersold i Field (1997) kao mogući problem navode način vrednovanja zadatka, odnosno problematiziraju treba li negativno bodovati gramatičke i pravopisne pogreške. Također se kao jedan od problema kod primjene ove tehnike javlja i nedovoljna jezična vrsnoća. Naime, Godev i sur. (2002) utvrdili su da su zadatci otvorenoga tipa bolji pokazatelj razumijevanja pročitano kada su upute za zadatak na J1 i kada je ispitanicima dopušteno odgovarati na J1.

Osim sažetaka, zadatci otvorenoga tipa su i kratki odgovori na pitanja. Korisni su jer odgovorom na dobro formulirana pitanja ispitanici pokazuju svoje (ne)razumijevanje teksta. Ova vrsta zadatka također može potaknuti primjenu različitih vještina (Genesee i Upshur, 1996). Međutim, kao osnovni nedostatak ove tehnike navodi se činjenica da osim čitanja ovaj tip zadatka uključuje i vještinu, tj. sposobnost pisanja (Weir, 1997), odnosno ispitanici moraju sami producirati odgovor, što se smatra zadatkom više razine pa je samim time i teži za riješiti (Shohamy, 1984).

Bodovanje zadataka otvorenoga tipa također je podložno subjektivnosti, što se može izbjeći unaprijed definiranim kriterijima i postupcima vrednovanja, i tako što će dvije ili više osoba ocijeniti iste testove (Shohamy, 1984; Vijeće Europe, 2005).

8.3.2. Zadatci zatvorenoga tipa

Zadatci zatvorenoga tipa (J. D. Brown, 2001) korisni su jer pružaju značajniju jednoobraznost s obzirom na dobivene podatke, zahtijevaju manje vremena pri ispunjavanju, ali i pri analizi, rjeđe ih ispitanici preskaču i relativno ih je lako kodirati, analizirati i interpretirati. Nedostaci su pak ove vrste zadataka uži izbor mogućih odgovora, pružaju manje podataka i teže ih je formulirati. S obzirom na to da su za oba tipa pitanja / zadataka uočene određene prednosti i nedostaci, J. D. Brown (2001) predlaže kombinaciju.

Među zadacima zatvorenoga tipa najčešće se spominju zadatci s višestrukim izborom koji mogu poprimiti različite oblike, no osnovni je princip uvijek isti - kandidat najčešće

može odabrati samo jedan točan odgovor. Prema obliku zadatka, učenik može odgovoriti neverbalnim načinom, stavljajući križić na odgovarajuće mjesto ili zaokružujući točan odgovor koji može biti u formi da/ne, T/N (točno/netočno), za ili protiv (Vrhovac, 2006). Testovi višestrukoga izbora u nastavi jezika najčešće se primjenjuju za provjeru razumijevanja pisanoga teksta, a rabe se zbog svoje objektivnosti (Vrhovac, 2006), ali i pouzdanosti i psihometrijskih karakteristika (Spolsky, 1995).

Kao osnovni nedostaci navode se mogućnost pogađanja eliminacijom pogrešnih odgovora (Weir, 1997) i činjenica da je izrada dobrih testova zahtjevan i dugotrajan posao. Kao što je već spomenuto, među zadatke zatvorenoga tipa ubrajaju se i zadatci točno / netočno kod kojih je Greene (2001) utvrdio da rezultati imaju izrazito sličnu distribuciju kao i *cloze* test kojim je provjeravano razumijevanje.

Kao što se može zaključiti iz prethodnoga opisa testiranja, sastavljanje testova, kao i sam proces testiranja, izuzetno su kompleksni zadatci prilikom kojih treba voditi računa o brojnim čimbenicima koji mogu pozitivno ili negativno utjecati na proces, ali i ishod testiranja.

U nastavku se daje prikaz istraživanja uporabe strategija čitanja akademskih tekstova na engleskome kao J2 i hrvatskome kao J1.

9. ISTRAŽIVANJE

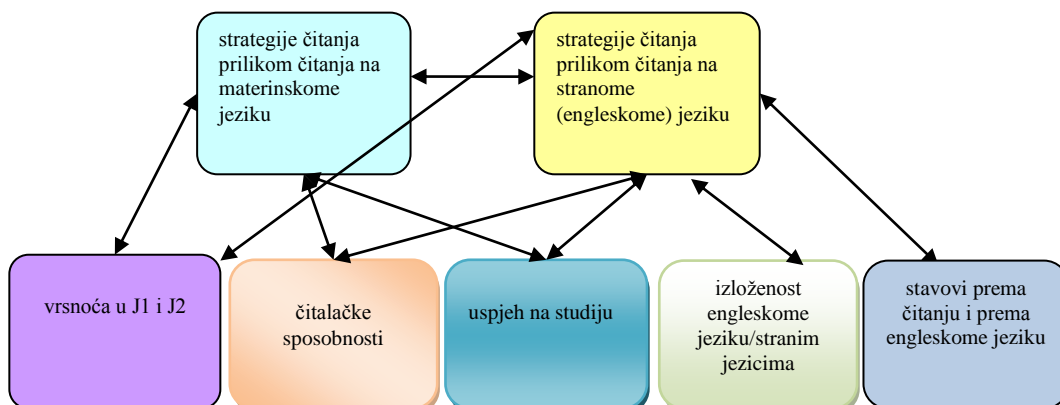
U dosadašnjem se tekstu nastojao dati pregled najrelevantnijih teorijskih tumačenja jezične djelatnosti čitanja općenito, s posebnim osvrtom na čitanje na inome jeziku. Također je naglašena važnost strategijskoga i metakognitivnoga pristupa jezičnoj djelatnosti čitanja.

U nastavku će rada biti detaljno opisano provedeno istraživanje počevši od definiranja ciljeva, istraživačkih pitanja i hipoteza, opisa primijenjenih instrumenata i postupaka do rezultata i rasprave.

9.1. Cilj istraživanja

Čitanje se smatra najvažnijim prediktorom „u obrazovanju te u cjeloživotnome učenju”, drugim riječima način na koji učenici čitaju, čimbenici koji su uključeni u njihove čitačke i čitalačke sposobnosti te njihov cjelokupan odnos prema čitanju mogu pružiti uvid u uspjeh učenika u individualnim područjima obrazovanja (Visinko, 2014, str. 161). Stoga strategije čitanja, posebice metakognitivne strategije, koje mogu pozitivno utjecati na razvoj čitalačkih sposobnosti, imaju vrlo veliku važnost, kao što je i navedeno u teorijskome dijelu rada.

Osnovni je cilj ovoga istraživanja bio utvrditi koriste li odrasli hrvatski govornici engleskoga kao stranoga jezika (J2) strategije čitanja prilikom čitanja na engleskome jeziku, ali i na hrvatskome kao materinskome jeziku (J1).



Slika 6. *Moguće veze između strategija čitanja i ispitanih čimbenika*

Također se željelo utvrditi koji su čimbenici (Slika 6) povezani s uporabom strategija čitanja, kao i koriste li ispitanici iste strategije prilikom čitanja na J1 i J2.

9.2. Istraživačka pitanja

S obzirom na dosadašnja tumačenja i rezultate ranijih istraživanja, koji su opisani u teorijskome dijelu rada, definirana su sljedeća istraživačka pitanja:

- 1 Kojim se strategijama čitanja služe hrvatski govornici engleskoga kao J2 pri čitanju akademskih tekstova na engleskome i hrvatskome jeziku, odnosno postoji li povezanost između uporabe strategija prilikom čitanja akademskih tekstova na engleskome i hrvatskome jeziku?
- 2 Postoji li povezanost između uporabe strategija čitanja na engleskome kao J2 i hrvatskome kao J1 i duljine učenja engleskoga jezika / izloženosti jezicima?
- 3 Postoji li povezanost između uporabe navedenih strategija i jezične vrsnoće u hrvatskome kao J1 i engleskome kao J2?
- 4 Postoji li povezanost između uporabe navedenih strategija i uspjeha iz relevantnih kolegija i općega uspjeha na studiju?
- 5 Postoji li povezanost između uporabe strategija prilikom čitanja akademskih tekstova na engleskome i hrvatskome jeziku i stavova ispitanika prema čitanju i prema engleskome jeziku?
- 6 Postoji li povezanost između uporabe strategija čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku i samoprocjene čitalačkih sposobnosti u obama jezicima te rezultata testa razumijevanja pročitana na hrvatskome i engleskome jeziku?

9.3. Hipoteze

Prema cilju istraživanja i navedenim istraživačkim pitanjima definirane su sljedeće hipoteze:

H1 Hrvatski govornici engleskoga kao J2 rabe slične strategije čitanja u hrvatskome i engleskome jeziku. Ispitanici koji češće rabe strategije čitanja u hrvatskome kao J1 češće rabe i strategije čitanja na engleskome kao J2.

H2 Duža izloženost stranim jezicima povezana je s češćom uporabom strategija čitanja na engleskome kao J2 i hrvatskome kao J1.

H3 Viša razina vrsnoće u engleskome kao J2 povezana je s češćom uporabom strategija čitanja na engleskome jeziku, a bolji uspjeh u hrvatskome jeziku povezan je s češćom uporabom strategija čitanja na hrvatskome jeziku.

H4 Bolji opći uspjeh i uspjeh iz relevantnih kolegija na studiju povezan je s češćom uporabom strategija čitanja na hrvatskome i engleskome jeziku.

H5 Ispitanici koji imaju pozitivne stavove prema čitanju i engleskome jeziku češće rabe strategije čitanja na engleskome kao J2 i strategije čitanja na hrvatskome kao J1.

H6 Uporaba strategija čitanja u većoj je mjeri povezana s vrsnoćom nego s razumijevanjem pročitanoa i samoprocjenom čitalačkih sposobnosti.

U nastavku se rada daje detaljan opis metodologije istraživanja, prikazuju se dobiveni rezultati i njihova interpretacija te se, na kraju, razmatraju teorijske i praktične implikacije rezultata istraživanja.

9.4. Metodologija istraživanja

U ovome se potpoglavlju daje opis ispitanika, instrumenata i postupaka primijenjenih u istraživanju. Prilikom pripreme i planiranja istraživanja primijenjena je mješovita metoda⁸⁶ koja uključuje kvalitativne i kvantitativne metode istraživanja (Dörnyei, 2007), drugim riječima nastojalo se zadovoljiti uvjet triangulacije u istraživanju, koja se preporučuje za istraživanja strategija, jer one uključuju mentalne procese koje nije moguće izravno opažati (Mihaljević Djigunović, 2013). Pri istraživanju metakognitivnih strategija čitanja i metakognitivnih znanja o čitanju najčešće su korišteni upitnici samoprocjene uporabe

⁸⁶ eng. *mixed-method design*

strategija čitanja (Paris i sur., 1996; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2001; Mokhtari i Reichard, 2002), a kao metode primjerene za prikupljanje podataka o strategijama navode se još i dnevnic, intervjui, bilješke i tehnika glasnoga navođenja misli⁸⁷ (A. D. Cohen, i Hosenfeld, 1981; Oxford, 1990a). Stoga je i u ovome istraživanju za prikupljanje podataka o strategijama čitanja korišten upitnik o strategijama kao kvantitativna metoda, opći upitnik, čiji su rezultati obrađeni kvalitativno i kvantitativno te polustrukturirani dnevnik i intervju kao kvalitativne metode.

9.4.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na prigodnome uzorku od 124 ispitanika. Međutim, s obzirom na to da je istraživanje provedeno u tri faze (Prilog 1), došlo je do osipanja prvobitnoga uzorka te je konačan broj ispitanika iznosio N=83 sveučilišnih studenata upisanih u treću godinu Učiteljskoga (N=28) i drugu godinu Odgojiteljskoga studija (N=55) na Učiteljskome fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Prosječna je dob ispitanika iznosila M=21,34 (SD=1,61). Budući da je populacija homogena s obzirom na spol, odnosno da su u istraživanju sudjelovale samo studentice, u nastavku rada govorit će se o ispitanicama.

9.4.2. Instrumenti

Pri prikupljanju podataka korišteni su sljedeći instrumenti: opći upitnik, *cloze test*, upitnik SORS kojim je ispitana uporaba strategija čitanja na hrvatskome (SORSH) i engleskome (SORSE) jeziku, test razumijevanja pročitana na hrvatskome i engleskome jeziku te polustrukturirani dnevnik čitanja na engleskome jeziku i intervju.

⁸⁷ eng. *think-aloud protocol*

9.4.2.1. Opći upitnik

Općim su upitnikom (Prilog 3) prikupljeni relevantni biografski podatci o ispitanicama, podatci o učenju engleskoga, ali i drugih jezika, o stavovima prema engleskome jeziku, izloženosti navedenim jezicima, uspješnosti u engleskome kao J2 i hrvatskome kao J1, kao i uspjehu iz relevantnih kolegija te općem uspjehu na studiju. S obzirom da je cilj istraživanja usko povezan sa strategijama čitanja, prikupljeni su i podatci o samoprocjeni čitalačkih sposobnosti ispitanica na hrvatskome i engleskome jeziku i stavovima ispitanica prema čitanju, kao i definicije jezične djelatnosti čitanja i strategija čitanja koje su ispitanice navodile s obzirom na svoja prethodna znanja i iskustva. Unatoč relativno velikom broju čestica u upitniku (N=37), nastojalo se postići da duljina upitnika bude u prihvatljivim okvirima (prema Dörnyei (2007) upitnik ne bi trebao biti duži od 4 do 6 stranica).

Mjeru općega znanja jezika moguće je definirati na temelju više pokazatelja od kojih je jedan i samoprocjena. Prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (Vijeće Europe, 2005) samoprocjena može biti učinkovita dopuna vrednovanju učenika u slučaju kada se ne radi o 'visokom ulogu', to jest, kada o samoprocjeni ne ovisi učenikova budućnost. Demel (1990) je također utvrdila visoko poklapanje samoprocjene znanja studenata s njihovim realnim znanjem. Međutim, kako „Pouzdanost podataka koji se temelje na različitim vrstama samoiskaza ovisi o iskrenosti sudionika koji izvještavaju” (Sternberg, 2005, str. 20), u ovome je istraživanju korišteno nekoliko pokazatelja vrsnoće ispitanica u engleskome kao J2 da bi se dobili što relevantniji i točniji podatci: prosječna ocjena iz Engleskoga jezika tijekom osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja ispitanica, samoprocjena znanja engleskoga jezika i rezultati prilagođenoga⁸⁸ *cloze* testa. Vrsnoća ispitanica u hrvatskome jeziku određena je na temelju prosječne ocjene iz Hrvatskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi, samoprocjene znanja hrvatskoga jezika te ocjene iz kolegija hrvatskoga jezika na studiju⁸⁹.

⁸⁸ eng. *rational/selective cloze test*

⁸⁹ Ispitanice koje su studirale učiteljski studij prije istraživanja odslušale su i položile ispit iz triju kolegija iz hrvatskoga jezika - *Hrvatska gramatika, Hrvatski pravopis, Hrvatski jezik*, dok su ispitanice koje su studirale odgojiteljski studij do istraživanja odslušale i položile ispit iz kolegija *Hrvatski jezik i Jezično izražavanje*. Kao pokazatelj vrsnoće u hrvatskome jeziku korištena je prosječna ocjena triju/dvaju navedenih kolegija. Kao jedan od pokazatelja vrsnoće u engleskome jeziku umjesto ocjene na studiju korišten je *cloze* test jer u trenutku istraživanja ispitanice još nisu imale ocjenu iz kolegija *Engleski jezik učiteljske/odgojiteljske struke*.

9.4.2.2. Cloze test

Cloze test konstruiran je za potrebe ovoga istraživanja. Tekst korišten kao predložak za *cloze* test (Prilog 4a) preuzet je iz sveučilišnoga udžbenika iz područja razvojne psihologije (Vasta i sur., 1998) te se stoga može reći da sadržajno pripada jeziku učiteljske / odgojiteljske struke. Čitljivost teksta izračunata je pomoću dvaju kalkulatora čitljivosti⁹⁰. Rezultati obaju izračuna (*Flesch Reading Ease Readability Formula*=44,8 i *Gunning Fog Index Readability Formula*=14) pokazuju da je tekst zahtjevan⁹¹. Razlog zbog kojega je odabran tekst ove težine jest taj što se od studenata, polaznika kolegija jezika struke, u pravilu očekuje srednja ili napredna razina vrsnoće na stranome jeziku (Dudley-Evans i St John, 1998), ali i činjenica da je Alderson (1979) utvrdio kako je teži tekst bolji pokazatelj temeljne jezične vrsnoće⁹².

Iz teksta je izostavljena otprilike svaka 10. riječ te je u konačnici ukupan broj izostavljenih riječi bio 49, što se pokazalo prihvatljivom strukturom prilikom pilotiranja konačne verzije testa, a i smatra se da broj od 50 izostavljenih riječi osigurava visoku pouzdanost i valjanost (Kabashi, 1988; Gamaroff, 1998). Prvi i posljednji odlomak ostavljeni su u cijelosti radi lakšega razumijevanja i radi snažnije kontekstualne potpore čitatelju (Alderson, 2000; Šamo, 2014). Sve su izostavljene riječi funkcionalne, a razlog je tomu postojanje razlike u izvedbenim programima na kolegijima engleskoga jezika koje su ispitanice slušale, što bi otežalo odabir riječi koje bi, s obzirom na već postojeće ali i usvojene riječi u J2, u dovoljnoj mjeri bile prihvatljive cjelokupnoj populaciji ispitanica. Nadalje, Alderson i sur. (1995) smatraju kako izostavljanje većega broja funkcionalnih riječi može pomoći u utvrđivanju razlika kod korisnika jezika na različitim stupnjevima vrsnoće, što se zapravo i željelo postići ovim testom.

Vrednovanje rješenja *cloze* testa također je pitanje oko kojega postoje brojne nedoumice, kao što je naglašeno u teorijskome dijelu rada (poglavlje 8.2.). U ovom su istraživanju rješenja vrednovana na tri načina, ovisno o tome jesu li priznate isključivo riječi identične izostavljenoj ili i kontekstualno prihvatljive riječi. Kontekstualno prihvatljive riječi određene su na način da su tri neovisne ocjenjivačice odredile koja su rješenja prihvatljiva za

⁹⁰ Oba su kalkulatora (*Flesch Reading Ease Readability Formula* i *Gunning Fog Index Readability Formula*) dostupna na mrežnim stranicama.

⁹¹ Interpretacija rezultata testa *Flesch Reading Ease Readability Formula* je prema sljedećim kriterijima: 0-29 (vrlo zbunjujući, odnosno izrazito zahtjevan test); 30-49 (zahtjevan), 50-59 (relativno zahtjevan), 60-69 (standardne težine), 70-79 (relativno lagan), 80-89 (lagan) i 90-100 (jako lagan); dok je za test *Gunning Fog Index Readability Formula*, težina između 7 i 8 standardna, a vrijednost iznad 12 pokazuje da je test jako zahtjevan.

⁹² eng. *core proficiency*

svaku ponuđenu prazninu u testu. Sličan princip kod određivanja prihvatljivih riječi koristio je i J. D. Brown (2002), no u njegovome su istraživanju prihvatljiva rješenja procjenjivali izvorni govornici. Samo rješenja koja su sve tri ocjenjivačice označile kao prihvatljiva uzeta su u obzir kod bodovanja kontekstualno prihvatljivih riječi. Kod prvoga načina bodovanja (*bodovi 1*) svaka riječ identična izostavljenoj bodovana je s 2 boda, a prihvatljiva s 1 bodom pa je ukupan broj bodova iznosio 98. Srednja vrijednost postignutih bodova vrednovanih na ovaj način iznosila je 47,94 (SD=15,93, min. 8, max. 80). Kod drugoga je načina vrednovanja (*bodovi 2*), gdje je u obzir uzeta samo riječ identična izostavljenoj, a vrednovana je s 1 bodom, srednja vrijednost postignutih bodova, od ukupno 49, iznosila 21,78 (SD=7,58, min. 3, max. 38). Kod trećega je načina vrednovanja (*bodovi 3*) po jedan bod dodijeljen za svaku riječ identičnu izostavljenoj i za svaku kontekstualno prihvatljivu riječ. Dobivena srednja vrijednost, od ukupno 49 bodova iznosila je 26,13 (SD=8,37, min. 5, max. 42).

Budući da su dobivena tri različita rezultata, izračunata je korelacija svih triju rezultata bodovanja i utvrđeno je da su korelacije vrlo visoke, gotovo 1 (korelacije načina bodovanja rezultata: *bodovi 1* i *bodovi 2*: $r=0,995$, $p=0,000$; *bodovi 1* i *bodovi 3*: $r=0,996$, $p=0,000$; *bodovi 2* i *bodovi 3*: $r=0,982$, $p=0,000$). Prema Owen i sur. (1996, u Hadley i Naaykens, 1999), kada se uspoređuju rezultati bodovanja u kojemu se kao točne boduju kontekstualno prihvatljive riječi i rezultati bodovanja isključivo riječi koje su identične izostavljenoj riječi, gotovo se uvijek postiže visoka korelacija rezultata, što znači da oba načina bodovanja daju isti podatak. Dakle, kako rezultati izračuna korelacije omogućuju odabir bilo kojega od tri navedena načina bodovanja, odlučeno je da se u nastavku rada koristi prvi način bodovanja (*bodovi 1*) u kojemu je ukupan broj bodova 98.

Neki su autori kod bodovanja ignorirali pogreške u pisanju riječi, tj. dodijelili bi bod unatoč manjim pogreškama u pisanju riječi (Datta i Macdonald-Ross, 2002). U našem su slučaju gotovo sve riječi identične izostavljenoj, kao i prihvatljive riječi, ispravno napisane. Iznimka su riječi *thise*⁹³ /*these*/ i *here** /*her*/ koje se pojavljuju jednom i prihvaćene su kao ispravan odgovor. Razlog zbog kojega u testovima nisu pronađene značajnije pogreške u pisanju mogao bi se objasniti činjenicom da su izostavljene riječi bile funkcionalne, a ne leksičke te je time u određenoj mjeri umanjena mogućnost pogreške u pisanju.

⁹³ simbol * označava da je riječ ili sintagma pogrešno upotrijebljena i /ili pogrešno napisana

9.4.2.3. SORS upitnik

Uvid u percipiranu uporabu strategija čitanja na hrvatskome i engleskome jeziku dobiven je pomoću upitnika *Survey of Reading Strategies* (SORS, Mokhtari i Sheorey, 2002) (Prilozi 5, 6, 7), čiji je primarni cilj utvrditi metakognitivna znanja i percipiranu uporabu strategija čitanja kod adolescenata i odraslih korisnika engleskoga kao J2 za akademske potrebe, tj. prilikom čitanja udžbenika, knjiga, znanstvenih časopisa itd. Prilagođena inačica istoga upitnika primijenjena je i pri provjeri uporabe strategija čitanja na hrvatskome jeziku. Upitnik se sastoji od 30 čestica koje se procjenjuju na skali procjene od pet stupnjeva, gdje je 1 „Nikada ili gotovo nikada to ne činim”, a 5 „Činim to uvijek ili gotovo uvijek”. Strategije čitanja u upitniku podijeljene su u tri kategorije ili podljestvice: *globalne strategije čitanja* (G=13); *strategije kao pomoć pri rješavanju problema* (P=8) i *strategije potpore* (S=9). Sve su tri kategorije opisane u teorijskome dijelu rada (poglavlje 7.3.3.).

Konačni rezultati dobiveni upitnikom pokazuju koliko često (*vrlo često, umjereno, rijetko*) ispitanici smatraju da se koriste strategijama čitanja općenito, ali i pojedinačno svakom od tri navedene podljestvice. Prema uputama autora upitnika (Prilog 5a) srednji rezultat koji iznosi 3,5 ili više pokazatelj je značajne, odnosno visoke uporabe strategija, za rezultat između 2,5–3,4 uporaba strategija je srednje učestala, dok je srednji rezultat 2,4 i manje pokazatelj niske uporabe strategija.

Tablica 1. Pokazatelji interne konzistencije ljestvica za strategije čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku (α -Cronbachova alpha)

Strategije čitanja na engleskome jeziku SORSE	α
Globalne strategije	0,809
Strategije potpore	0,689
Strategije kao pomoć pri rješavanju problema	0,818
Ukupan rezultat SORSE upitnika	0,909
Strategije čitanja na hrvatskome jeziku SORSH	α
Globalne strategije	0,790
Strategije potpore	0,668
Strategije kao pomoć pri rješavanju problema	0,772
Ukupan rezultat SORSH upitnika	0,894

Za svaku od tri podljestvice upitnika SORSE i SORSH načinjen je izračun pouzdanosti ljestvica, kao i za upitnik u cijelosti (Tablica 1). Ljestvice pokazuju zadovoljavajuću pouzdanost, što je vidljivo iz vrijednosti Cronbachove alphe (α), posebno ukupan rezultat za obje varijante upitnika. Dobiveni rezultati ukazuju na visoku pouzdanost mjerenja tipa unutarnje konzistencije, odnosno potvrđeno je da su čestice međusobno konzistentne u odnosu na predmet mjerenja.

9.4.2.4. Test razumijevanja pročitanoa

Prema Aldersonu (2000), ne postoji najbolja metoda za testiranje čitanja. Stoga je u teorijskome dijelu rada ponuđeno pojašnjenje nekih nedoumica koje su iznijeli stručnjaci u ovome području (poglavlje 8), a iz kojih je razvidna kompleksnost testiranja jezične djelatnosti čitanja. Jedno od mogućih rješenja jest da se čitanje vrednuje „neizravno, traženjem da učenici iznesu dokaze da su tekst razumjeli”, odnosno rješavanjem zadataka razumijevanja pročitanoa, kao što su odgovaranje na postavljena pitanja, dovršavanje rečenica i sl. (Vijeće Europe, 2005, str. 188). Iz toga su razloga u ovome istraživanju korišteni posebno konstruirani testovi razumijevanja pročitanoa na hrvatskome i engleskome jeziku (Prilozi 8 i 9). Svaki se test sastoji od teksta na hrvatskome, odnosno engleskome jeziku i pet zadataka reproduktivnoga i produktivnoga tipa. Tekstovi koji su korišteni u testovima razumijevanja pročitanoa (Prilozi 8a i 9a) također su, kao i tekst korišten za *cloze* test, preuzeti iz sveučilišnoga udžbenika iz područja razvojne psihologije (Vasta i sur., 1998). Razlog tomu jest činjenica da se nastojao odabrati tekst koji bi tematski bio blizak ispitanicima. Naime, Litz i Smith (2006) naglašavaju da je, osobito pri testiranju, važno koristiti tekst o čijoj temi ispitanici posjeduju značajna znanja (*sheme*) jer će u tome slučaju lakše primijeniti svoje vještine logičkoga razmišljanja i zaključivanja pri razumijevanju i procesiranju teksta. Prema vrsti, oba su teksta ekspozitorni tekstovi, a odabrani su jer se ova vrsta smatra najčešćom organizacijskom strukturom akademskoga teksta (Benson, 1991). Čitljivost teksta na engleskome jeziku također je izračunata pomoću dvaju već spomenutih kalkulatora (vidjeti fusnote 90 i 91). Rezultati izračuna načinjeni pomoću obaju testova pokazali su da su tekstovi zahtjevni (37,6 za prvi i 17,5 za drugi test).

Pri izradi testa nastojalo se uključiti različite tehnike testiranja kako bi dobiveni podatci bili što točniji i relevantniji za provedeno istraživanje. Također se vodilo računa i o

preferencijama ispitanica, drugim riječima uzeta je u obzir činjenica da njihov uspjeh može ovisiti o tipu zadatka (Ferbežar i Požgaj-Hadži, 2008), zbog čega su zastupljeni različiti tipovi zadataka.

Testovi su se sastojali od 5 zadataka, pri čemu su dva zadatka objektivnoga tipa, dok su tri zadatka otvorenoga ili poluotvorenoga tipa, a uvršteni su u test jer se smatra da potiču dublje procesiranje prilikom čitanja (Carrell i sur., 1989). Tipovi su zadataka u hrvatskoj i engleskoj inačici testa (Prilozi 8 i 9) sljedeći: dopunjavanje teksta s izostavljenim rečenicama, pronalaženje ciljanih informacija u tekstu (pitanje otvorenoga tipa, zadatci dvostrukoga izbora⁹⁴ u kojima je za navedene izjave trebalo odrediti radi li se o točnim ili netočnim izjavama s obzirom na informacije predstavljene u tekstu), određivanje naslova i sažimanje sadržaja teksta. U engleskoj su inačici testa ispitanici imali mogućnost pisati sažetak teksta na materinskome jeziku kako bi se izbjegao problem nedostatno razvijene vještine pisanja ili nedostatne opće vrsnoće u engleskome jeziku, osobito jer primarni cilj testa nije bio provjera vrsnoće u J2, već provjera jezične djelatnosti čitanja i razumijevanja pročitana (Alderson, 2000).

Također, budući da kod zadataka otvorenoga tipa u teoriji može doći do tzv. subjektivnoga ocjenjivanja, za dva su zadatka izrađene ocjenjivačke ljestvice, odnosno kriteriji (Prilozi 8b, 8c i 9b) prema kojima su tri ocjenjivačice ocijenile odgovore ispitanica.

Test je koncipiran na način da su ispitanice imale tekst pred sobom za vrijeme rješavanja zadataka u svrhu eliminacije problema dosjećanja koji se često javlja kao čimbenik uspješnosti kod ovoga tipa zadataka (Alderson, 2000, str. 6).

9.4.2.5. Dnevnici čitanja i intervju

Osim navedenih instrumenata, s manjom su skupinom ispitanica (N=22) primijenjeni polustrukturirani dnevnik čitanja i intervju s ciljem potpunijega uvida u samopercipiranu uporabu strategija čitanja na engleskome kao J2. Dnevnici⁹⁵ se kao instrumenti u istraživanju koriste od 1970-ih godina (Dörnyei, 2007), a podrazumijevaju redovito vođenje bilježaka koje se zatim sistematizirano analiziraju (J. D. Brown, 2001). S obzirom da pružaju opsežniji uvid u određene procese, svrha im je i dopuniti kvantitativne podatke kvalitativnima (Jordan,

⁹⁴ eng. *alternative answer question* (J. D. Brown, 2001) ili *dichotomous items*, prema Alderson (2000, str. 222), hrvatski termin preuzet je prema Ferbežar i Požgaj-Hadži (2008)

⁹⁵ eng. *diary studies*

1997). Međutim, neki autori (McDonough i McDonough, 1997, str. 124) smatraju da se primjenom dnevnika čitanja može dobiti prevelika količina podataka zbog čega je vrlo teško „vidjeti šumu od drveta”, drugim riječima postoji mogućnost da dobiveni podatci nisu nužno usko vezani uz cilj istraživanja pa ih samim time uočavamo kao nevažne i neiskoristive. Kako bi se navedene poteškoće izbjegle, Nunan (1996, str. 36, u Camilleri, 1999) predlaže djelomično strukturiranje dnevnika izrazima kao što su „Ovaj sam tjedan učila/učio ...”, „Ovaj sam tjedan naučila/naučio...”, „Željela/Želio bih naučiti ...”, ili „Moji su planovi za učenje i vježbanje za sljedeći tjedan...”. Stoga je u ovome istraživanju korišten polustrukturirani dnevnik čitanja (Prilog 10) u svrhu usmjeravanja ispitanica prema cilju istraživanja i dobivanja relevantnih podataka. Naime, čak i kada su (polu)strukturirani, prema nekim autorima (Mackey i Gass, 2005; Dörnyei, 2007), dnevnicima mogu biti od značajne koristi i pružiti uvid u procese razmišljanja i usvajanja jezika⁹⁶ koji su inače teško dostupni nekome tko proučava proces sa strane.

Prvi dio dnevnika sastojao se uglavnom od čestica izbornoga tipa (za navedene je izjave trebalo odabrati DA ili NE, ovisno o tome rabe li ispitanice određenu strategiju ili ne), dok je drugi dio bio poluotvorenoga tipa (ispitanice su trebale dopuniti određene izjave vezane uz čitanje).

Zadatak ispitanica bio je voditi dnevnik čitanja u trajanju od tri do sedam dana. Naime, ispitanice su dobile članak (Bacigalupa, 2005) od 5,5 stranica na engleskome jeziku (Prilog 11), koji su u zadanome periodu trebale pročitati s razumijevanjem i svaki dan nakon čitanja ispuniti obrazac polustrukturiranoga dnevnika. Nakon što su dnevnicima čitanja prikupljeni, s ispitanicama je proveden i kratak polustrukturirani intervju čiji je cilj bio dopuniti podatke dobivene pomoću dnevnika.

9.4.3. Postupak

S obzirom da su instrumenti korišteni u ovome istraživanju posebno konstruirani za potrebe ove disertacije, prije provedbe samoga istraživanja provedeno je pilot testiranje s populacijom studenata učiteljskoga i odgojiteljskoga studija⁹⁷, pod istim uvjetima

⁹⁶ eng. *insider account*

⁹⁷ Upitnik SORS preuzet je prema Mokhtari i Sheorey (2002), ali budući da je originalna verzija na engleskome jeziku, i ovaj je instrument, odnosno prijevod instrumenta na hrvatski jezik, također bilo potrebno pilotirati.

predviđenima za samo istraživanje, kako bi se razjasnile eventualne nejasnoće u formulaciji pitanja i koncepciji instrumenata (J. D. Brown, 2001). U tu su svrhu pažljivo analizirani odgovori ispitanika, kao i sva pitanja i komentari koji su se pojavili tijekom provođenja pilot testiranja. Nakon prilagodbe instrumenata, istraživanje je provedeno prema razrađenoj planu (Prilog 1) u tri faze s vremenskim razmakom od dva tjedna. U prvoj su fazi ispitanice ispunjavale opći upitnik, test razumijevanja pročitanoa na engleskome jeziku i upitnik SORSE kojim je dobiven uvid u uporabu strategija čitanja na engleskome jeziku, dok su u drugoj fazi popunjavale *cloze* test, test razumijevanja pročitanoa na hrvatskome jeziku i upitnik SORSH kojim je dobiven uvid u uporabu strategija čitanja na hrvatskome jeziku. Budući da su Mokhtari i Reichard (2008) utvrdili da postoji značajna razlika u uporabi strategija čitanja ovisno o svrsi (rekreativno ili čitanje materijala vezanih uz studij), prije popunjavanja SORSE i SORSH upitnika ispitanicama je objašnjeno da se sve čestice u upitnicima odnose na njihovo čitanje akademskih tekstova, odnosno tekstova za potrebe studija. U trećoj je fazi sudjelovao samo dio ispitanica (N=22) koje su između tri i sedam dana vodile dnevnik čitanja (Prilog 10) dok su čitale tekst na engleskome jeziku (Prilog 11). Po završetku pisanja dnevnika, s ovom je skupinom ispitanica proveden i polustrukturirani intervju.

Nadalje, ispitivanje je u prve dvije faze provedeno grupno tijekom redovne nastave, pri čemu vrijeme ispunjavanja predviđenih upitnika i testova nije bilo ograničeno. Ispitanicama je prije ispunjavanja upitnika naglašeno da rezultati testova neće utjecati na njihov uspjeh iz kolegija Engleski jezik struke, već će biti korišteni isključivo za potrebe istraživanja. Prema pravilima etičnosti u istraživanju (Milas, 2005; Medved Krajnović, 2010), sve su sudionice prije početka samoga istraživanja dobile na uvid i potpis obrazac suglasnosti (Prilozi 2 i 2a) za sudjelovanje u istraživanju s osnovnim podacima o načinu provođenja istraživanja i njihovom sudjelovanju. Također, ispitanice su obaviještene da je sudjelovanje u istraživanju na dobrovoljnoj osnovi i da mogu u bilo kojemu trenutku odustati te im je objašnjeno da će biti poduzete sve mjere u cilju zaštite njihove anonimnosti.

9.4.4. Obrada podataka

Dobiveni kvantitativni podatci obrađeni su uz pomoć statističkoga paketa SPSS 15.0 za Windows (*Statistical Package for Social Sciences*). Primijenjene kvantitativne metode

obrade podataka postupci su deskriptivne statistike (prikazane su frekvencije i mjere centralne tendencije (aritmetička sredina (M), medijan (C), mod (D)) i mjera odstupanja (standardna devijacija (SD)), mjere simetričnosti distribucije i razlikovne statistike (t-test), te korelacijske i regresijske analize. Kvalitativni podatci dobiveni općim upitnikom, polustrukturiranim dnevnikom čitanja i intervjuom obrađeni su i analizirani kvalitativno te uspoređeni s ostalim dobivenim podatcima.

9.5. Rezultati i rasprava

U nastavku se rada daje opis rezultata dobivenih primijenjenim instrumentima opisanim u prethodnome potpoglavlju.

9.5.1. Jezična znanja i izloženost jezicima

Pomoću općega upitnika prikupljeni su relevantni podatci o ispitanicama, njihovoj izloženosti jezicima, jezičnoj vrsnoći u materinskome i stranim jezicima kao i ostalim čimbenicima za koje se smatralo da bi mogli biti povezani s čitalačkim sposobnostima ispitanica i s uporabom strategija čitanja.

Rezultati dobiveni općim upitnikom (Prilog 3) obrađeni su kvantitativno pomoću već navedenih statističkih metoda, osim pitanja otvorenoga tipa koja su obrađena kvalitativno.

Dobiveni podatci pokazuju da su sve ispitanice u vrijeme istraživanja slušale Engleski jezik učiteljske (dva sata nastave u zimskome i tri u ljetnome semestru) ili odgojiteljske struke (tri sata nastave u zimskome i tri u ljetnome semestru) kao obvezatan dvosemestralni kolegij na studiju.

Duljina učenja engleskoga kao J2 kod većine je ispitanica 10 (25,3%), ili 9 godina (16,9%), odnosno prosječna je duljina učenja $M=10,17$ ($SD=2,91$). Ovaj podatak može se objasniti činjenicom da je u vrijeme kada su ispitanice pohađale osnovnu školu učenje stranoga jezika u institucionalnome okruženju bilo obvezatno tek od četvrtoga razreda osnovne škole dok je obvezatno učenje stranoga jezika od prvoga razreda osnovne škole uvedeno tek 2003. godine (Buljan Culej, 2012).

Dobiveni podatci vezani uz učenje engleskoga jezika pokazuju da su 36,6% ispitanica navele da su učile engleski kao J2 i izvan redovite nastave, pri čemu su kao oblik i mjesto učenja najčešće navele škole za strane jezike (Tablica 2).

Tablica 2. Podatci o učenju jezika

	Učenje engleskoga kao J2 izvan redovite nastave		Učenje drugoga stranoga jezika		Učenje trećega stranoga jezika	
	f	%	f	%	f	%
Da	30	36,6	75	90,4	34	41,5
Ne	52	63,4	8	9,6	48	58,5
	Duljina učenja					
	f	%	f	%	f	%
Nisu učile	48	62,3	9	10,8	48	59,3
1-3 godina	11	14,3	8	9,6	22	27,1
4-6 godina	14	18,2	40	68,7	11	13,6
7 godina i više	4	5,2	26	31,3	0	0

Čak 90,4% ispitanica učile su i drugi, a značajan postotak (41,5%) i treći strani jezik (Tablica 2). Kao drugi strani jezik većina sudionica navela je njemački (73,3%), nešto manji postotak ispitanica navele su talijanski (13,25%) i francuski (7,23%), dok su kao treći strani jezik najčešće navedeni latinski (58,8%), koji se sluša kao obvezatan predmet u gimnazijama i nekim strukovnim školama u Hrvatskoj, i talijanski (10,84%).

U Tablici 2 također se može vidjeti da je duljina učenja engleskoga kao J2 izvan škole uglavnom između 4 i 6 godina (18,2% ispitanica) i 1 i 3 godine (14,3% ispitanica), dok su samo 5,2% ispitanica učile engleski jezik izvan redovite nastave 7 godina i više (maksimalna duljina je 11 godina). Duljina učenja drugoga stranoga jezika kod većine je ispitanica između 4 i 6 godina (68,7%) i 7 godina i više (31,3%, maksimalna je duljina 11 godina), a tek su 9,6% ispitanica učile drugi strani jezik između 1 i 3 godine. Rezultati za treći strani jezik pokazuju da su ispitanice uglavnom učile treći strani jezik između 1 i 3 godine (27,1%) ili 4 i 6 godina (13,6%).

Tablica 3. Deskriptivni podatci za prosječne vrijednosti ocjena iz materinskoga i stranih jezika, samoprocjene znanja hrvatskoga i engleskoga jezika i ocjena iz relevantnih kolegija i općega uspjeha na studiju

	M (SD)	C	D	α_3	Standardna pogreška	α_4	Standardna pogreška
Engleski jezik u osnovnoj školi	4,69 (0,465)	5	5	-0,850	0,272	-1,312	0,538
Hrvatski jezik u osnovnoj školi	4,70 (0,512)	5	5	-1,430	0,264	1,128	0,523
Drugi strani jezik u osnovnoj školi	4,18 (0,626)	4	4	-0,136	0,403	-0,390	0,788
Engleski jezik u srednjoj školi	4,07 (0,866)	4	5	-0,488	0,264	-0,706	0,523
Hrvatski jezik u srednjoj školi	4,20 (0,676)	4	4	-0,515	0,264	0,263	0,523
Drugi strani jezik u srednjoj školi	3,96 (0,914)	4	4	-0,521	0,319	-0,535	0,628
Treći strani jezik	4,28 (0,996)	5	5	-1,304	0,434	0,703	0,845
Samoprocjena- engleski jezik	3,64 (0,820)	4	4	-0,187	0,264	-0,405	0,523
Samoprocjena - hrvatski jezik	4,23 (0,611)	4	4	-0,166	0,264	-0,491	0,523
Prosjek iz kolegija hrvatskoga jezika	3,95 (0,650)	4	4	0,047	0,267	-0,572	0,529
Razvojna psihologija	3,98 (0,841)	4	4	-0,459	0,264	-0,389	0,523
Opća pedagogija	3,84 (0,981)	4	4	-0,312	0,264	-0,983	0,523
Školska/ Predškolska pedagogija	3,84 (0,832)	4	5	-0,699	0,266	-0,462	0,526
Prosjek ocjena na studiju	4,06 (0,571)	4	4	0,011	0,264	0,152	0,523

C-centralna vrijednost, D-dominantna vrijednost, α_3 - mjera asimetrije podataka (*skewness*), α_4 -mjera spljoštenosti (*kurtosis*)

Osim duljine učenja prvoga i stranih jezika, postojeća znanja koja čitatelji posjeduju, prije svega jezično znanje i znanje o svijetu koje podrazumijeva pozadinsko znanje, i određena stručna znanja (Geld i Stanojević, 2007), imaju izuzetno važnu ulogu jer olakšavaju razumijevanje (Howe, 2002). Stoga su općim upitnikom prikupljeni i podatci o relevantnim ocjenama ispitanica vezanima uz jezična i stručna znanja.

Dobiveni rezultati (Tablica 3) pokazuju da su prosječne vrijednosti ocjena i samoprocjene znanja hrvatskoga i engleskoga jezika te ostalih relevantnih ocjena ispitanica relativno visoke (min. $M_{\text{samoprocjena}_E}=3,64$; max. $M_{\text{Hrvatski_jezik_osnovna_šk}}=4,70$). Nadalje, može se uočiti da je prosječna ocjena ispitanica iz engleskoga kao J2 i hrvatskoga kao J1 u osnovnoj školi gotovo identična u oba jezika ($M_{EJ}=4,69$; $M_{HJ}=4,70$), kao i da se rezultati za obje varijable grupiraju prema višim vrijednostima, odnosno da su negativno asimetrične.

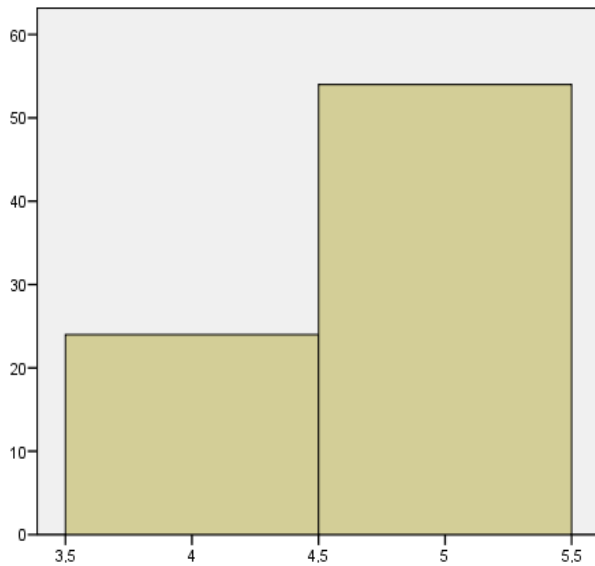
Tablica 4. Rezultati *Shapiro-Wilkovog* testa

Varijable	Shapiro-Wilk		
	W	df	p
Prosječna ocjena iz Engleskoga jezika u osnovnoj školi	0,588	75	0,000
Prosječna ocjena iz Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi	0,590	75	0,000
Ocjena iz kolegija iz hrvatskoga jezika na studiju	0,792	75	0,000
Ocjena iz Opće pedagogije	0,857	75	0,000
Ocjena iz Školske / Predškolske pedagogije	0,796	75	0,000

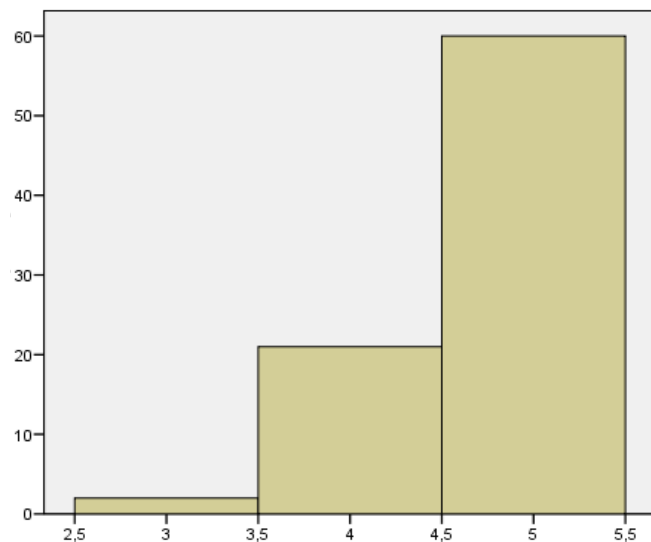
Navedeno potvrđuju i rezultati *Shapiro Wilkovog* testa za prosječnu ocjenu iz Engleskoga ($W=0,588$, $p=0,000$) i Hrvatskoga ($W=0,792$, $p=0,000$) jezika u osnovnoj školi (Tablica 4), kao i uvid u histograme za obje varijable (Slika 7).

Dobiveni rezultati za prosječnu ocjenu iz Hrvatskoga ($M=4,20$, $SD=0,676$) i Engleskoga jezika u srednjoj školi ($M=4,07$, $SD=0,866$) uspoređeni su pomoću t-testa, no nije utvrđena statistički značajna razlika ($t=-1,275$, $df=82$, $p=0,206$). Rezultati samoprocjene znanja engleskoga kao J2 ($M=3,64$) i hrvatskoga kao J1 ($M=4,23$) također su uspoređeni

pomoću t-testa i potvrđeno je da razlika jest statistički značajna ($t=-5,737$, $df=82$, $p=0,000$) u korist hrvatskoga jezika. Može se stoga zaključiti da unatoč činjenici da ocjene iz srednje škole nisu pokazale statistički značajnu razliku između J1 i J2, ispitanice smatraju da je njihova jezična sposobnost u J1 u prosjeku viša nego u J2.



Prosječna ocjena iz Engleskoga jezika u osnovnoj školi



Prosječna ocjena iz Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi

Slika 7. Histogrami za varijable 'prosječna ocjena iz Engleskoga jezika u osnovnoj školi' i 'prosječna ocjena iz Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi'

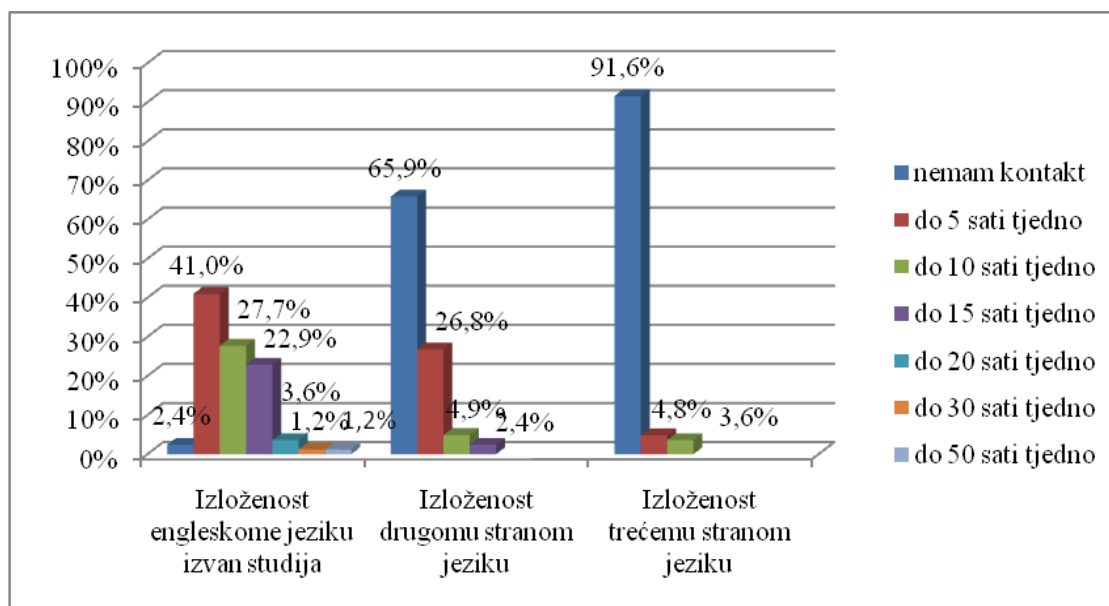
Dobiveni podatci također pokazuju da opći uspjeh ispitanica na studiju korelira statistički značajno sa sve četiri ispitane varijable, tj. ocjenama iz kolegija: Razvojna psihologija ($r=0,664$, $p=0,000$), Školska / Predškolska pedagogija ($r=0,385$, $p=0,000$), Opća pedagogija ($r=0,300$, $p=0,006$) (Tablica 19) i prosječnom ocjenom iz kolegija iz hrvatskoga jezika na studiju ($r=0,282$, $p=0,011$).

Pozitivna korelacija s varijablom prosječna ocjena na studiju dobivena je i za sljedeće varijable: prosječna ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi ($r=0,287$, $p=0,009$), samoprocjena znanja hrvatskoga jezika ($r=0,275$, $p=0,012$) te rezultat *cloze* testa ($r=0,237$, $p=0,031$) (Tablica 12).

Prema tome, može se zaključiti da su ispitanice koje postižu bolji uspjeh na studiju također uspješne i u kolegijima relevantnima za struku na studiju i imaju višu razinu vrsnoće u engleskome jeziku (prema dvama od triju relevantnih pokazatelja).

Tjedna izloženost ispitanica engleskome kao J2 izvan studija te izloženost drugomu i trećemu stranomu jeziku prikazana je na Slici 8. Ispitanice su u najvećemu postotku (41%) izložene engleskome jeziku izvan studija do 5 sati tjedno, odnosno do 10 (27,7%) ili 15 sati i više (22,9%), dok samo 2,4% uopće nemaju kontakt s engleskim jezikom izvan studija. Slične su rezultati s populacijom studenata učiteljskoga i odgojiteljskoga studija dobile i Šamo, Ćurić i Mikulec (2015). Kada se promatra izloženost ispitanica ostalim stranim jezicima, može se uočiti da najveći postotak ispitanica uopće nemaju kontakt s drugim (65,9%) niti trećim (91,6%) stranim jezikom. Tjedna izloženost drugomu stranomu jeziku uglavnom je do 5 sati (26,8%), odnosno do 10 (4,9%) i 15 sati (2,4%). Može se uočiti da je izloženost drugomu stranomu jeziku ipak nešto veća od izloženosti trećemu stranomu jeziku (za 4,8% ispitanica do 5 sati tjedno i za 3,6% ispitanica do 10 sati tjedno) što je i razumljivo jer je kao treći strani jezik uglavnom naveden latinski.

Također se željelo provjeriti koliko i u kojemu su obliku ispitanice izložene engleskome jeziku dnevno (internet, glazba, film, knjige, časopisi). Međutim, uočena je prevelika nepodudarnost između dobivenih podataka za tjednu i dnevnu izloženost. Stoga je pretpostavljeno da su ispitanice krivo protumačile pitanje te su umjesto za dnevnu navele podatke o tjednoj izloženosti, a kako nije bilo moguće dobivene podatke dodatno provjeriti ovaj je dio analize izostavljen iz prikaza rezultata.



Slika 8. Tjedna izloženost stranim jezicima

Sljedeće pitanje o izloženosti engleskome jeziku bilo je vezano uz kontakt s govornicima engleskoga jezika. Više od polovice (69%) ispitanica potvrđuju da imaju kontakt s govornicima engleskoga jezika, a kao najčešće oblike kontakata navode dopisivanje i razgovor (40,9%) ili samo razgovor (16,9%). Najčešći su razlozi kontakata odlazak izvan Hrvatske (putovanja, posjet poznanicima ili rodbini), upoznavanje i održavanje kontakata s govornicima engleskoga jezika, komunikacija sa strancima koji posjete Hrvatsku ili žive u njoj, igranje igara na internetu i/ili komunikacija putem društvenih mreža.

Nadalje, provjera stavova ispitanica prema engleskome kao J2 pokazala je da je stav većine ispitanica (80,2%) u ovome istraživanju pozitivan. Slični su rezultati dobiveni i u istraživanju koje su Martinović i Poljaković (2010) proveli sa studentima prve godine studija na Sveučilištu u Zadru. Budući da je ovo pitanje bilo otvorenoga tipa, dobiveni su pozitivni odgovori klasificirani u tri skupine: 1) korisnost u sadašnjosti i budućnosti (36,14%), 2) afektivni motiv (16,87%), 3) korisnost i afektivni motiv (22,89%). Odgovori ispitanica pokazuju da većina prepoznaje mogućnosti koje im poznavanje engleskoga kao J2 pruža, ali vrlo često navode i da im je sam jezik zanimljiv, blizak i lijep. Negativni su odgovori također klasificirani, prema sljedećim skupinama: 1) osobne karakteristike (8,43%), 2) afektivni motiv (2,40%) i 3) nastavna situacija (2,40%). Dakle, razlozi zbog kojih ispitanice imaju negativan stav prema engleskome kao J2 uglavnom su osobni neuspjeh u svladavanju jezika, negativna iskustva vezana uz nastavu jezika te sveprisutnost jezika („Ne volim engleski jer ga svi znaju pa je dosadan“).

Sljedećim je pitanjem provjeren stav ispitanica o važnosti vrsnoće u engleskome kao J2. Gotovo su sve ispitanice (91,6%) odgovorile pozitivno, a u obrazloženju odgovora mogu se uočiti elementi instrumentalne motivacije (Oxford, 1999b), drugim riječima, ispitanice su uglavnom navele prednosti koje im poznavanje engleskoga kao J2 donosi: „važno mi je zbog toga da se mogu lakše sporazumjeti, snaći, razumjeti literaturu“, „olakšava sporazumijevanje sa strancima, korištenje interneta i računala, čitanje literature na engleskom“, „mnoge informacije vezane uz studij i struku su na engleskom“.

9.5.2. Percepcija o čitanju

Dio općega upitnika sastojao se od pitanja otvorenoga tipa koja su povezana s jezičnom djelatnošću čitanja.

Pitanje *Što, prema vašemu mišljenju, znači čitati?* uvršteno je u upitnik radi dobivanja uvida u razmišljanja ispitanica - budućih odgojiteljica i učiteljica o procesu čitanja. Zanimljivo je da su čak 10,84% ispitanica u svojim odgovorima povezale čitanje isključivo s čitanjem naglas zbog čega su njihove definicije čitanja usmjerene na neke od govornih vrednota jezika, drugim riječima na fonološke i ortoepske karakteristike, npr. „...poštivati znakove u rečenici i tekstu i ne zastajkivati tamo gdje ne treba“, „tečno, tj. fluentno izgovarati napisani tekst“. Međutim, dio ispitanica koje su čitanje povezale s čitanjem naglas, ipak su osim govornih vrednota jezika prepoznale i razumijevanje kao značajnu komponentu čitanja: „razvijati govor, razumjeti tekst“, „jasno i korektno se izražavati, izgovarati određeni tekst, kako bi slušateljima bilo ugodno za* slušati i kako bi razumjeli“, „točno izgovarati pročitano i razumjeti to“, „razumjeti smisao rečenice... naučiti pravilno izgovarati riječi“. Nekolicina ispitanica prepoznaje čitanje kao sredstvo pomoću kojega možemo razvijati leksičku i semantičku sposobnost: „razvijati vokabular“, „obogaćivati rječnik“, odnosno usvajati i proširivati opća znanja: „čitati znači stjecati nova znanja ili samo dopuniti znanje koje smo prije stekli na predavanjima“, „usvajati nove sadržaje“, „čitati znači proširivati vokabular, razvijati komunikativnost, znanje o znanju, opću kulturu“, ali i opuštati se: „obrazovanje, zabava, opuštanje, sloboda“, „bogatiti rječnik, ugodno opuštanje“. Također, uz fonološku i semantičku, ispitanice pokazuju i sintaktičku svjesnost, ali i uočavaju važnost odnosa slovo-glas: „sposobnost spajanja slova u riječi, riječi u rečenice...“, „prepoznati slova (kao simbole koji predstavljaju glas) i spajati ih u smislene riječi i rečenice“ te prepoznaju važnost

usvajanja tehnike čitanja (abecedno načelo i dekodiranje): „znati prepoznati slova“, koja, prema Čudina-Obradović (2014), uz razumijevanje ima najveću važnost u pristupima poučavanju čitanju. Mogli bismo reći da je čitanje s razumijevanjem „nadređeni pojam svemu onomu što vježbama činimo u razvijanju čitalačkih sposobnosti i vještina” (Visinko, 2014, str. 76), ali i „uvjet svih ostalih aktivnosti koje možemo ostvarivati na tekstu i u vezi s tekstem koji čitamo ili smo pročitali” (Visinko, 2014, str. 94). Većina ispitanica (57,8%) u ovome su istraživanju pokazale svijest o kognitivnoj dimenziji čitanja (Šamo, 2014), to jest prepoznale su razumijevanje kao najvažniju komponentu čitanja: „razumjeti ono što piše i znati to interpretirati ako ne za druge onda barem za sebe“, „razumjeti sadržaj i povezivati ga s prethodnim znanjem i iskustvom“, „čitati znači razumjeti napisane riječi i znati izvući i neki 'skriveni' kontekst iz redaka koje pročitamo“, „to znači shvatiti što je napisano i moći to svojim riječima objasniti“. Zanimljivo je da su neke ispitanice prepoznale i važnost kritičkoga čitanja, koje je osim kao vrsta čitanja (Visinko, 2014) klasificirano i kao jedna od globalnih strategija čitanja (Mokhtari i Sheorey, 2002): „kritizirati, analizirati, razumijevati“, „razumjeti text*, kritički suditi pročitano, raspravljati o pročitanom“. Na kraju moramo izdvojiti definiciju jedne ispitanice prema kojoj je čitanje „Jedna od najbitnijih* svakodnevnih potreba“.

Ispitanice su u našem istraživanju u velikom postotku (87,95%) navele da za potrebe studija čitaju na engleskome jeziku stručne i znanstvene članke, literaturu na internetu, knjige vezane uz struku (*Child Development, Having Twins...*) itd.

S obzirom na sumnje da je podatke o razvoju čitalačke vještine moguće primjenjivati u različitim kontekstima (Čudina-Obradović, 2014), odnosno budući da razlike u usvajanju čitalačkih sposobnosti mogu biti uvjetovane osobinama jezika na kojemu čitamo, ali i činjenicom da nije isto čitamo li na J1 ili J2, provjereno je i mišljenje ispitanica u ovome istraživanju o mogućim razlikama između čitanja na hrvatskome kao J1 i engleskome kao J2. Naime, Šamo (2002) je utvrdila da već osnovnoškolci u dobi od 10 do 11 godina prepoznaju čitanje na stranome jeziku kao zahtjevniju aktivnost zbog razlika u dvama jezičnim sustavima. Ispitanice u našem istraživanju također su, sukladno očekivanjima, uočile razlike između ovih dvaju jezičnih sustava na gramatičkoj, odnosno sintaktičkoj razini: „pa, razlika je u gramatici i strukturi rečenice, pa samim tim je možda nekima teže razumjeti tekst na engleskom“, „hrvatski jezik općenito ima više pravila, i gramatičkih zakonitosti, ali nam je urođen pa nam to ne predstavlja problem, dok kad čitamo na engleskom pazimo i na sitnice“, „razlika je u jeziku, tj. u strukturi jezika“, kao i na leksičkoj i semantičkoj razini: „na

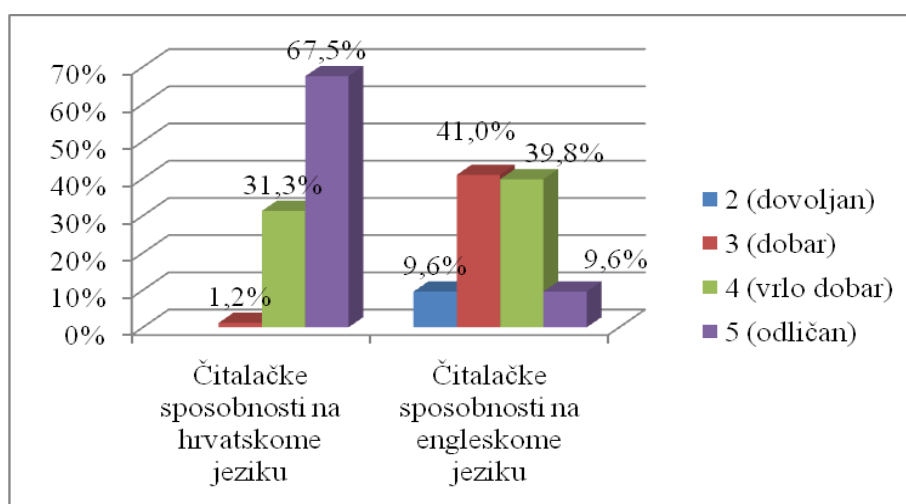
engleskom je teže čitati zbog nerazumijevanja nekih riječi...“, „...na engleskom postoji mnogo više riječi koje ne razumijemo“, „meni osobno fali 'vokabulara' pa mi to stvara poteškoće pri čitanju...“, odnosno „drugačiji je 'duh jezika““. Nadalje, ispitanice su prepoznale i vrsnoću kao značajnu prepreku pri čitanju na engleskome jeziku („onoj osobi koja ne vlada dovoljno dobro engleskim jezikom je to dosta teško“, „na engleskom postoji mnogo više riječi koje ne razumijemo“, „nepoznavanje riječi i fraza engleskog jezika“), što se zapravo može povezati s Cumminsovom pretpostavkom o jezičnome pragu⁹⁸ (prema Šamo, 2014) prema kojoj za uspješno čitanje na J2 nije dovoljno biti uspješan čitatelj u J1, već je važno i posjedovati dostatnu razinu vrsnoće u J2.

U odgovorima ispitanica naglašava se i važnost uporabe jezika kao značajan čimbenik: „razlika je u tome da je lakše čitati na hrvatskom* jer imamo puno više prakse u tome“. U skladu s tim, ispitanice percipiraju čitanje na hrvatskome jeziku lakšim jer se radi o materinskome jeziku („navodno je na hrv.* lakše jer nam je to materinji*“, „čitanjem na hrvatskom* tekst shvaćamo automatski“), dok je čitanje na engleskome jeziku teže jer „zahtjeva dodatnu koncentraciju...“. Zamjećujemo i da se dio obrazloženja, kao i kod definicija čitanja, odnosi na čitanje naglas i poteškoće do kojih pri tome može doći. Ponajprije se ističe razlika u izgovoru riječi u dvama jezicima koja proizlazi iz činjenice da u hrvatskome kao transparentnome jeziku jednomu grafemu odgovara jedan glas, dok je u engleskome kao netransparentnome jeziku grafo-fonemska korespondencija nepravilna, tj. postoje nedosljednosti u ortografiji i nepodudarnosti između grafičke i zvučne slike riječi (Šamo, 2014). Ilustraciju navedene grafičke nepodudarnosti u engleskome jeziku daje G. B. Shaw koji objašnjava da se riječ „ghoti“ može izgovoriti kao „fish“ jer se „gh“ može izgovoriti kao „f“ (kao u riječi „rough“), „o“ kao „i“ (prema izgovoru riječi „women“), a „ti“ kao „ʃ“ (prema riječi „nation“). Neki od odgovora ispitanica u našem istraživanju pokazuju da su prepoznale navedene nepodudarnosti između dvaju jezika: „na hrvatskom jeziku je lakše čitati jer se čita onako kako piše“, „razlika je u tome što u hrvatskom jeziku ne moram razmišljati kako se što čita. Jednostavno, kako piše tako pročitam. Dok u engleskom jeziku treba poznavati pravila izgovora riječi“, „hrvatski jezik čitamo kako vidimo, dok u engleskom moramo malo razmisliti hoćemo li pročitati 'e' ili 'i“.

Budući da zamjećujemo, a i rezultati PISA istraživanja (Braš Roth i sur., 2010) pokazuju da hrvatski učenici nemaju dostatno razvijene čitalačke sposobnosti na materinskome jeziku, ispitana je i samoprocjena čitalačke sposobnosti na hrvatskome kao J1 i

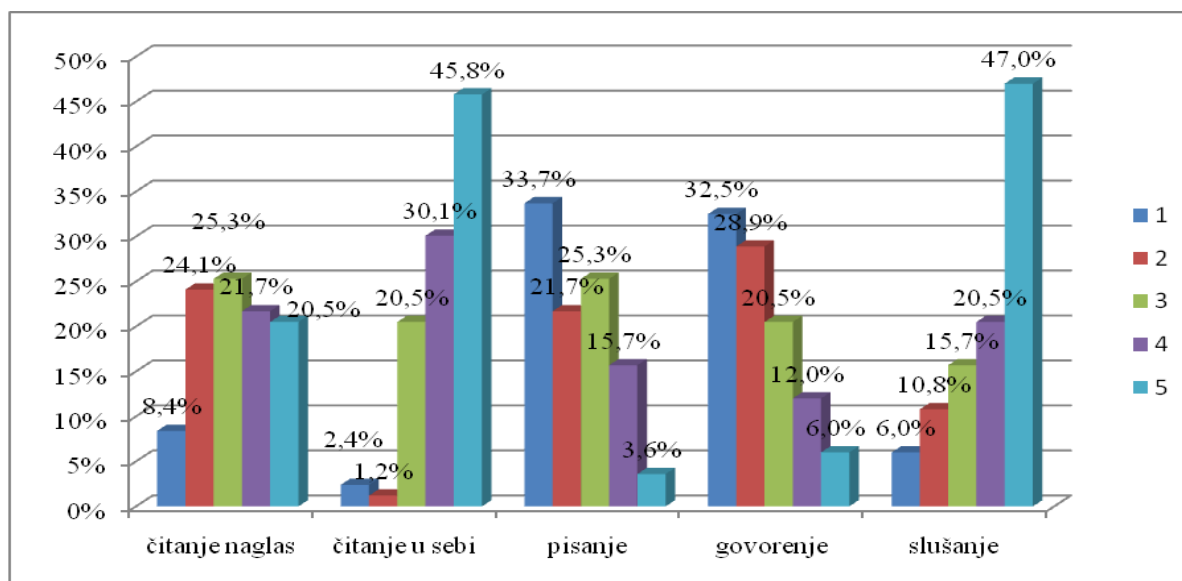
⁹⁸ Pretpostavka o jezičnome pragu detaljnije je opisana u poglavlju 5.3.

engleskome kao J2. Rezultati koje je dobila Šamo (2002) pokazuju da su desetogodišnjaci kritičniji kada je u pitanju njihova samoprocjena o čitanju na J2 u odnosu na J1. Slični su rezultati, unatoč značajnoj razlici u dobi ispitanika, dobiveni i u ovome istraživanju (Slika 9). Naime, srednja ocjena kojom su ispitanice ocijenile svoje čitalačke sposobnosti na engleskome jeziku je $M=3,49$ ($SD=0,80$), dok su čitalačke sposobnosti na hrvatskome jeziku ocijenjene znatno višom ocjenom ($M=4,66$, $SD=0,50$). T-testom potvrđena je statistički značajna razlika između ovih dvaju samoprocjena ($t=13,164$, $df=82$, $p=0,000$). Šamo (2002, str.161) zaključuje kako je kritičniji odnos prema čitanju na stranome jeziku posljedica „svjesnog razlikovanja procesa L2 čitanja kao zahtjevnijega zadatka”. Dobiveni su rezultati također značajni i zbog toga što „percipirana kompetentnost u čitanju može utjecati na odabir aktivnosti, razinu ulaganja truda, upornost i emocionalne reakcije pri čitanju, kao i na odabir strategija koje će koristiti, na motrenje procesa čitanja i konačno na učinkovitost čitanja” (Pečjak i sur., 2009, str. 259).



Slika 9. Samoprocjena čitalačkih sposobnosti na hrvatskome i engleskome jeziku

Nadalje, ispitana je i procjena ispitanica o najtežim/najlakšim, ali i najdražim/najmanje privlačnim jezičnim aktivnostima. Slika 10 pokazuje da su pri ocjeni najtežih aktivnosti ocjenom 5 ispitanice u najvećem postotku ocijenile slušanje (47%) i čitanje u sebi (45,8%), dok su ocjenom 1 u najvećem postotku ocijenile pisanje (33,7%) i govorenje (32,5%).



Slika 10. Procjena najtežih aktivnosti na satu engleskoga jezika (1-najteža, 5-najlakša aktivnost)

Srednje vrijednosti ocjena kojima su ispitanice procjenjivale težinu aktivnosti na J2 (Tablica 5), pokazuju da najlakšom jezičnom djelatnošću percipiraju čitanje u sebi ($M=4,16$), dok čitanje naglas ($M=3,22$) slijedi nakon slušanja ($M=3,92$), a najtežim jezičnim djelatnostima percipiraju pisanje ($M=2,34$) i govorenje ($M=2,30$).

Tablica 5. Srednje vrijednosti i prosječni rangovi za procijenjenu težinu jezičnih aktivnosti

Varijable	M	SD	$M_{rangovi}$
čitanje naglas	3,22	1,26	3,05
čitanje u sebi	4,16	0,96	3,99
pisanje	2,34	1,20	2,14
govorenje	2,30	1,22	2,07
slušanje	3,92	1,27	3,74

Napomena: $N=83$ za sve procjene; što su prosječne vrijednosti (M), odnosno prosječni rangovi ($M_{rangovi}$) veći, to znači da je aktivnost procijenjena kao lakša.

Uz pomoć Friedmanova testa utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike u samoprocijenjenoj težini za pet mjerenih varijabli: čitanje naglas, čitanje u sebi, pisanje, govorenje, slušanje. Prosječni rangovi prikazani su u Tablici 5. U cjelini, utvrđeno je postojanje statistički značajnih razlika umjerenoga intenziteta efekta između samoprocjena:

$\chi^2(4, N=83)=109, p<0,001$, Kendall's $W=0,33^{99}$. Serijom Wilcoxon *post hoc* testova utvrđeno je točno koje se varijable, tj. procjene međusobno statistički značajno razlikuju (Tablica 6). Od deset usporedbi koje su napravljene ovim testovima čak osam ih je bilo statistički značajno. Međutim, sve statistički značajne usporedbe nisu bile istoga intenziteta, već je intenzitet efekta bio u rasponu od $r=0,29$ do $r=0,75$ što znači da se, prema Cohenovim konvencijama (J. Cohen, 1992), dobivene razlike nalaze u intervalu od niskoga do visokoga intenziteta.

Tablica 6. Procjena težine jezičnih aktivnosti pomoću Wilcoxon *post hoc* testova

<i>Post hoc</i> usporedbe	Z	p	r
Čitanje naglas teže je od čitanja u sebi	-4,61	<0,001	0,51
Čitanje naglas lakše je od pisanja	-4,23	<0,001	0,46
Čitanje naglas lakše je od govorenja	-4,44	<0,001	0,49
Čitanje naglas teže je od slušanja	-2,62	0,011	0,29
Čitanje u sebi lakše je od pisanja	-6,85	<0,001	0,75
Čitanje u sebi lakše je od govorenja	-6,75	<0,001	0,74
Čitanje u sebi ne razlikuje se značajno po težini od slušanja	-1,10	0,302	0,12
Pisanje se ne razlikuje značajno po težini od govorenja	-0,21	0,834	0,02
Pisanje je teže od slušanja	-5,98	<0,001	0,66
Govorenje je teže od slušanja	-5,98	<0,001	0,66

Napomene: Statistički značajnim efektima smatraju se svi oni čija je p vrijednost manja od 0,05; p vrijednosti korigirane su zbog višestrukih usporedbi uz pomoć FDR postupka¹⁰⁰; r koeficijenti predstavljaju veličine efekta (dobiveni su prema formuli $r=Z/\sqrt{N}$ i prikazani prema apsolutnoj vrijednosti), pri čemu su vrijednosti od 0,10, 0,30 i 0,50 granice za niski, umjereni i visoki intenzitet efekta (J. Cohen, 1992).

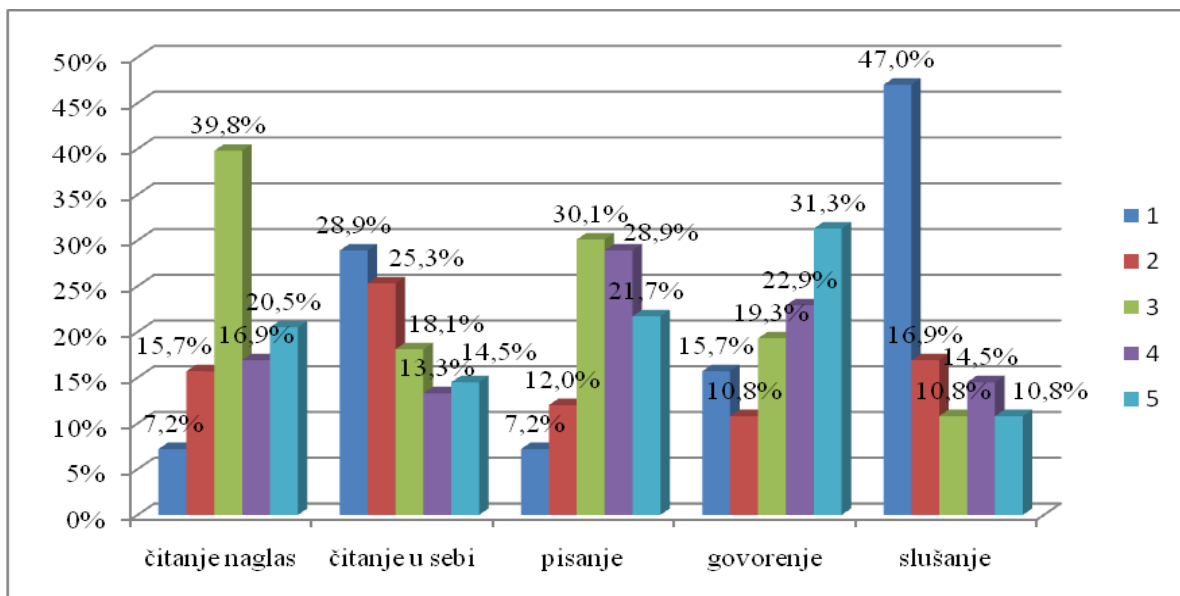
Pri tomu je najslabija razlika, tj. najniži intenzitet efekta dobiven za usporedbu čitanja naglas i slušanja, a najjače razlike, tj. visoki intenzitet efekta dobiven je za čak pet usporedbi (čitanje naglas teže je od čitanja u sebi, čitanje u sebi lakše je od pisanja, čitanje u sebi lakše je od govorenja, pisanje je teže od slušanja, govorenje je teže od slušanja), odnosno utvrđeno je da primjerice, ispitanice dosljednije procjenjuju da je čitanje u sebi lakše od pisanja, nego

⁹⁹ Ukoliko se W transformira u r dobiva se veličina efekta koja u ovome slučaju iznosi $r=0,32$, odnosno utvrđen je umjereni intenzitet efekta.

¹⁰⁰ eng. *false discovery rate* (stopa lažnih otkrića), kalkulator je preuzet s mrežne stranice <http://www.sdmproject.com/utilities/?show=FDR>

što procjenjuju da je čitanje naglas teže od slušanja. Dvije statistički beznačajne razlike pokazale su intenzitete efekta koji su bili trivijalni (pisanje se ne razlikuje značajno po težini od govorenja), odnosno tek nešto iznad granice za niski intenzitet (čitanje u sebi se ne razlikuje značajno po težini od slušanja).

Ispitanice su procjenjivale i najdraže jezične aktivnosti na skali od 1 do 5, pri čemu je ocjenom 1 procijenjena najdraža, a ocjenom 5 najmanje privlačna aktivnost. Na Slici 11 može se uočiti da su najveći postotak ispitanica procijenile slušanje (47%) i čitanje u sebi (28,9%) kao najdraže jezične djelatnosti, dok su govorenje (31,3%) i pisanje (21,7%) u najvećem postotku percipirale kao najmanje privlačne jezične djelatnosti.



Slika 11. Procjena najdražih aktivnosti na satu engleskoga jezika (ocjena od 1 do 5, 1-najdraža, 5-najmanje privlačna)

Srednje vrijednosti procjene privlačnosti aktivnosti na J2 (Tablica 7) pokazuju da je slušanje ($M=2,25$) procijenjeno kao najdraža aktivnost, zatim slijede čitanje u sebi ($M=2,59$) i čitanje naglas ($M=3,28$) koje je ipak procijenjeno kao manje privlačna jezična djelatnost u usporedbi s prethodne dvije, dok su pisanje ($M=3,46$) i govorenje ($M=3,43$) percipirane kao najmanje privlačne jezične djelatnosti.

Tablica 7. Srednje vrijednosti i prosječni rangovi za procijenjenu privlačnost jezičnih aktivnosti

Varijable	M	SD	M _{rangovi}
čitanje naglas	3,28	1,17	3,25
čitanje u sebi	2,59	1,41	2,60
pisanje	3,46	1,17	3,43
govorenje	3,43	1,43	3,43
slušanje	2,25	1,45	2,30

Napomena: N=83 za sve procjene; što su prosječne vrijednosti (M), odnosno prosječni rangovi (M_{rangovi}) viši, to znači da je aktivnost procijenjena kao manje privlačna.

Uz pomoć Friedmanova testa također je utvrđeno postoje li statistički značajne razlike u samoprocijenjenom stupnju privlačnosti za pet mjerenih varijabli: čitanje naglas, čitanje u

Tablica 8. Procjena privlačnosti jezičnih aktivnosti pomoću Wilcoxon *post hoc* testova

<i>Post hoc</i> usporedbe	Z	p	r
Čitanje naglas manje je privlačno od čitanja u sebi	-3,18	0,002	0,35
Čitanje naglas ne razlikuje se značajno u stupnju privlačnosti od pisanja	-0,94	0,408	0,10
Čitanje naglas ne razlikuje se značajno u stupnju privlačnosti od govorenja	-0,90	0,408	0,10
Čitanje naglas manje je privlačno od slušanja	-4,00	<0,001	0,44
Čitanje u sebi više je privlačno od pisanja	-3,67	<0,001	0,40
Čitanje u sebi više je privlačno od govorenja	-2,91	0,010	0,32
Čitanje u sebi ne razlikuje se značajno u stupnju privlačnosti od slušanja	-1,71	0,124	0,19
Pisanje se ne razlikuje značajno u stupnju privlačnosti od govorenja	-0,03	0,979	0,003
Pisanje je manje privlačno od slušanja	-4,63	<0,001	0,51
Govorenje je manje privlačno od slušanja	-4,17	<0,001	0,46

Napomene: Statistički značajnim efektima smatraju se svi oni čija je *p* vrijednost manja od 0,05; *p* vrijednosti korigirane su zbog višestrukih usporedbi uz pomoć FDR postupka¹⁰¹; *r* koeficijenti predstavljaju veličine efekta (dobiveni su prema formuli $r=Z/\sqrt{N}$ i prikazani prema apsolutnoj vrijednosti), pri čemu su vrijednosti od 0,10, 0,30 i 0,50 granice za niski, umjereni i visoki intenzitet efekta (J. Cohen, 1992).

sebi, pisanje, govorenje, slušanje. Prosječni rangovi prikazani su u Tablici 7. U cjelini, utvrđeno je postojanje statistički značajnih razlika između samoprocjena: $\chi^2(4, N=83)=37,6$,

¹⁰¹ eng. *false discovery rate* (stopa lažnih otkrića), kalkulator je preuzet s mrežne stranice <http://www.sdmproject.com/utilities/?show=FDR>

$p < 0,001$, Kendall's $W = 0,11$ ¹⁰². Serijom Wilcoxon *post hoc* testova utvrđeno je koje se konkretno varijable, tj. procjene međusobno statistički značajno razlikuju (Tablica 8).

Ponovno je načinjeno deset usporedbi, no sada čak četiri usporedbe nisu bile statistički značajne. Također je važno naglasiti da su, za razliku od prethodne analize u kojoj je dobiveno čak pet visokih intenziteta efekta ($r > 0,50$), ovdje utvrđene razlike u cjelini nižega intenziteta efekta, tj. intenzitet je u rasponu od $r = 0,32$ do $r = 0,51$, što bi prema J. Cohenu (1992) obuhvaćalo raspon od umjerenoga do visokoga intenziteta, pri čemu je zapravo samo jedna razlika (pisanje je manje privlačno od slušanja) visokoga intenziteta dok su sve preostale umjerenoga intenziteta (čitanje naglas manje je privlačno od čitanja u sebi, čitanje naglas manje je privlačno od slušanja, čitanje u sebi više je privlačno od pisanja, čitanje u sebi više je privlačno od govorenja, govorenje je manje privlačno od slušanja). Od usporedbi koje nisu dosegle razinu statističke značajnosti samo je jedna bila iznad granice niskoga intenziteta (čitanje u sebi ne razlikuje se značajno u stupnju privlačnosti od slušanja), dok su sve ostale bile na samoj granici ili ispod.

Dobiveni rezultati pokazuju da ispitanice najdražima percipiraju one jezične aktivnosti koje ujedno percipiraju i najlakšima (slušanje i čitanje u sebi), dok su im jezične aktivnosti koje percipiraju kao najteže ujedno i najmanje privlačne (pisanje i govorenje). Flowerdew i sur. (2000) utvrdili su da studenti relativno visoko procjenjuju svoju vrsnoću u jezičnoj djelatnosti slušanja što može biti razlogom da ovu jezičnu djelatnost percipiraju kao jednu od najlakših i najdražih. Čitanje se također često percipira kao najlakša jezična djelatnost (Geoghegan, 1983; Jordan, 1997) što pokazuju i stavovi ispitanica u ovome istraživanju ali i rezultati nekih istraživanja. Naime, Zergollern-Miletić (2007) u istraživanju koje je provela s osnovnoškolcima i srednjoškolcima utvrdila je da su, nakon govorenja, najbolji rezultati postignuti na testu čitanja. Mihaljević Djigunović (2002) utvrdila je da govorne aktivnosti najčešće izazivaju strah kod učenika J2 neovisno o dobi ovladavanja i stupnju ovladanosti jezikom što može biti razlogom da se jezična djelatnost govorenja percipira kao najteža i najmanje privlačna, ali i razlogom da su ispitanice u našem istraživanju percipirale čitanje naglas kao težu aktivnost od čitanja u sebi i slušanja. Osim toga, značajni su čimbenici koji utječu na sudjelovanje u aktivnostima govorenja na satu stranoga jezika i osobnost (Ellis, 1994), kao i nedovoljna vrsnoća u J2, težina zadatka, nedostatak samopouzdanja i strah od

¹⁰² Ukoliko se W transformira u r dobiva se veličina efekta, koja u ovome slučaju iznosi $r = 0,102$, odnosno utvrđen je vrlo nizak intenzitet efekta.

pogreške (Liu, 2005), koje svakako treba uzeti u obzir i pri interpretaciji rezultata dobivenih u ovome istraživanju.

Stavovi se smatraju važnim čimbenikom, posebice u poučavanju i ovladavanju stranim jezicima, a razvijanje pozitivnih stavova prema čitanju jedan je od osnovnih ciljeva kurikula većine država u svijetu (PIRLS¹⁰³, 2006). Prema rezultatima međunarodnoga istraživanja čitalačke pismenosti, ispitanici čiji su stavovi prema čitanju pozitivniji postigli su bolje rezultate na testu čitanja (PIRLS, 2006). Stoga su i u ovome istraživanju ispitanici stavovi ispitanica prema jezičnoj djelatnosti čitanja. Rezultati su pokazali da su 78% ispitanica pozitivno odgovorile na pitanje *Volite li čitati?*, što je, iako se radilo o ispitanicima mlađe dobi, slično postotku četrnaestogodišnjaka koji su 8 godina učili francuski kao strani jezik a koji su također pozitivno odgovorili na isto pitanje (79,7% ispitanika) (Jelić, 2002). Budući da je u dokumentu Europske komisije (*Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices*, 2011) kao ključna navedena preporuka o promicanju zanimanja učenika za čitanje i očuvanju njihova pozitivnoga stava prema čitanju, ne samo u odgojno-obrazovnim institucijama već i izvan njih, moglo bi se reći da, iako skromni, rezultati ovoga istraživanja ohrabruju, posebice u današnje vrijeme kada se čini da je čitanje pomalo zaboravljena aktivnost. Međutim, nužno je naglasiti i da je neophodan oprez pri interpretaciji dobivenih rezultata jer u pitanju kojim su ispitanici stavovi ispitanica prema čitanju nije specificirano o kojim se sadržajima čitanja radi. Naime, na temelju odgovora na pitanje otvorenoga tipa zaključuje se da odgovor ispitanica na navedeno pitanje uvelike ovisi o sadržaju, odnosno vrsti čitanja s obzirom na svrhu i o motivaciji, čimbenicima koje Geld i Stanojević (2007) navode kao jednu od najvažnijih varijabli u domeni čitatelja.

Odgovori u kojima su ispitanice obrazložile zbog čega vole čitati mogu se klasificirati prema svrsi čitanja na rekreativno, informativno, istraživačko (prema Visinko, 2014): „pomaže da nešto novo saznam, ali i da razvijam maštu i potiče na razmišljanje“, „smatram da čitanje pridonosi razvoju opće kulture i vokabulara čitatelja“, „smatram čitanje važnim za razvoj opće kompetencije“, drugim riječima može se zaključiti da su pozitivni odgovori ispitanica najčešće vezani uz intrinzičnu motivaciju i užitek koji čitanje pruža: „jer se mogu opustiti i „odlaziti u neki drugi svijet“ ili naučiti nešto novo što me zanima“, „jer me knjige zabavljaju“, „zato što u trenucima čitanja prelazim u jedan drugi svijet u kojemu ono pročitano mogu predložiti samoj sebi na svoj način“, „knjige su zanimljive, časopisi isto.

¹⁰³ PIRLS - *Progress in International Reading Literacy Study* (Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti)

Čitanje opušta“, „...zato što me to opušta i često mi je knjiga bolja od filma“, „volim čitati, zato što uvijek želim saznati nešto novo“, „mislim da sa* dobrim knjigama izgrađujemo svoju osobnost i više smo svjesni sebe i svega što nas okružuje“. Ovi su rezultati posebno značajni jer istraživanja pokazuju da je intrinzična motivacija važan prediktor razumijevanja, posebno kod hrvatskih učenika (Pečjak i sur., 2009), ali i da lošim čitateljima na J1 i J2 nedostaju motivacija i interes za čitanje (Cooper, 1984 u Geld i Stanojević, 2007). S druge strane, kod čitanja u obrazovne i/ili profesionalne svrhe stavovi su ispitanica podijeljeni, odnosno osim intrinzične uočava se češće ekstrinzična motivacija, ali i negativan stav prema ovoj vrsti čitanja: „zavisu što, časopisi i lagana 'literatura' da, ali stručni tekstovi i ne“, „dječju književnost i časopise volim, stručnu literaturu ne volim“, „da, ako je zanimljiva knjiga relaksiram se i uživam, ako je nešto poučno, opet se nešto i nauči“, „sada čitam samo ono što mi je potrebno za fakultet, a knjige koje bi voljela čitati, čitam ljeti na praznicima“. Uočeno je i to da je čitanje ili ljubav prema pisanoj riječ povezano s individualnim osobinama čitatelja i da nerijetko ovisi i o jeziku na kojemu se čita, pri čemu preferirani jezik ne mora nužno biti J1: „pa volim čitati tekstove na engleskom jer mi je to zabavno, ali ne volim čitati knjige na hrvatskom“. Dakle, s obzirom na dobivene kvalitativne podatke, u budućim istraživanjima pitanje Volite li čitati? svakako treba detaljnije razraditi i naznačiti na koje se sadržaje čitanja pitanje odnosi, kao i definirati svrhu čitanja.

Ispitanice su u manjem postotku (22%) izrazile negativan stav prema čitanju, a najčešće navedeni razlozi tomu pretežno su afektivni, zapravo prema odgovorima može se zaključiti da je razlogom nedostatak intrinzične motivacije: „dosadno mi je to“, „radije radim nešto drugo, ali ako mi je neka knjiga zanimljiva pročitat ću ju“, „ne jer mi se neda*. Ali ponekad i pročitam nešto“, „nisam baš uspješna u čitanju i sporo čitam“, „knjige mi nisu zanimljive, više volim razgovarati ili pogledati TV, nisam ljubitelj čitanja“, „ne baš, ne znam razlog, nažalost“.

Istraživanja su pokazala da uspješni dvojezični čitatelji prepoznaju sličnosti čitanja na J1 i J2 i smatraju da je informacije i strategije usvojene u jednom jeziku moguće primijeniti pri čitanju na drugome jeziku (Jimenez i Pearson, 1995; Garcia i sur., 1998), dok su manje uspješni čitatelji izrazili stav da između J1 i J2 postoji više razlika nego sličnosti zbog čega znanja nije moguće prenositi iz jednoga u drugi jezik (Garcia i sur., 1998). Stoga se sljedećim dvama pitanjima u općem upitniku željelo provjeriti smatraju li ispitanice da im znanja i sposobnosti iz hrvatskoga jezika pomažu pri čitanju tekstova na engleskome jeziku i obrnuto. Prema Šamo (2002, str. 158-159), skupina autora koja zastupa univerzalno stajalište o procesu

čitanja ističe „međusobnu povezanost kompetencije L1 i L2 čitatelja” kao i „uvjeta u kojima dolazi do lakšeg ili težeg transfera vještine čitanja s materinskoga na neki drugi jezik”, odnosno istraživanja su potvrdila „kontinuirani utjecaj materinskoga jezika na usvajanje sposobnosti čitanja na nekom drugom jeziku” (Šamo, 2014, str. 27).

Tablica 9. Mišljenja ispitanica o prijenosu znanja i sposobnosti između dvaju jezika (J1 i J2) pri čitanju

	Pomažu li znanja i sposobnosti iz hrvatskoga jezika pri čitanju tekstova na engleskome jeziku		Pomažu li znanja i sposobnosti iz engleskoga jezika pri čitanju tekstova na hrvatskome jeziku	
	f	%	f	%
da	34	42,5	18	24,0
ne	38	47,5	51	68,0
ne znam	8	10,0	6	8,0

Međutim, značajan postotak ispitanica (47,5%) u našem istraživanju nisu prepoznale navedeni utjecaj čitanja na J1 na čitanje na J2 (Tablica 9). Većina ispitanica (56,63%) nije obrazložila odgovor¹⁰⁴, a u nekolicini ponuđenih obrazloženja kao razlog navodi se prevelika razlika dvaju jezika. Naime, u određenoj mjeri može se razumjeti ovaj stav jer je utvrđeno da se, u slučaju kada se dva jezika značajno razlikuju, na bilo kojoj jezičnoj razini jezični podatci obrađuju na različite načine te je prijenos sposobnosti između tih dvaju jezika složeniji (Šamo, 2014). S druge pak strane, ispitanice koje smatraju da im znanja i sposobnosti iz hrvatskoga jezika pomažu pri čitanju tekstova na engleskome jeziku kao razlog uglavnom navode sličnosti dvaju jezika. Od ostalih razloga mogu se spomenuti mogućnost primjene gramatičkih znanja usvojenih u materinskome jeziku, poznavanje strukture teksta, ali i „...onaj tko dobro poznaje svoj jezik, može biti uspješniji u učenju drugog jezika...” te „da nisam naučila čitati na materinskom jeziku ne bih mogla ni na ostalim“.

Analizom odgovora na pitanje smatraju li da im znanja i sposobnosti iz engleskoga kao J2 pomažu pri čitanju tekstova na hrvatskome kao J1 uočeno je da je postotak ispitanica koje su ponudile negativan odgovor čak i znatno veći (68%) nego u prethodnome pitanju (Tablica 9). Ispitanice uglavnom ne navode razlog, ali iz ponuđenih obrazloženja zamjetno je da nemaju dovoljno razvijenu svijest o mogućnostima prijenosa znanja i sposobnosti iz J2 na

¹⁰⁴ Razlog zbog kojega ispitanice nisu odgovorile na ovo pitanje jest činjenica da u samome zadatku stoji da je obrazloženje potrebno ukoliko je odgovor pozitivan.

J1: „svaki jezik ima svoja određena pravila“, „nema baš sličnosti, zato što engleski jezik zvuči drukčije* i ne mogu to znanje primijeniti na čitanje na hrvatskom jeziku“. Ispitanice koje ipak smatraju da im navedena znanja mogu pomoći navode sljedeće razloge: „neke stručne riječi koje znamo iz engleskog možemo koristiti pri čitanju tekstova na hrvatskom jeziku“, „ima dosta engleskih riječi u hrvatskom jeziku“, „pomažu mi da uvidim razliku između jezika, načina pisanja, slaganja riječi i rečenica“, „kod prijevoda teksta sa* hrvatskog na engleski“. Dakle, razmišljanja ispitanica uglavnom su usmjerena na čitanje naglas te na leksičku i semantičku razinu dvaju jezika.

9.5.3. Jezična vrsnoća u stranome jeziku

U cilju postizanja potpunijega uvida u razinu vrsnoće, odnosno općega znanja engleskoga jezika kod ispitanica, osim prethodno navedenih varijabli, primijenjen je i prilagođeni *cloze* test (Prilog 4), posebno konstruiran za potrebe ove disertacije.

Rezultati pokazuju da je prosječan broj bodova koje su ispitanice postigle na ovome testu $M=47,94$ ($SD=15,93$, $min.=8$, $max.=80$), što je 48,9% od ukupnoga broja bodova ($N=98$), odnosno rezultat 48,2% ($N=40$) ispitanica ispod je prosječnoga broja postignutih bodova. Zaključujemo stoga da je postignuti rezultat ispitanica na ovome testu relativno nizak naročito ako se zna da se radi o studentskoj populaciji, odnosno da su ispitanice u prosjeku učile engleski jezik 9 ili 10 godina. Pretpostavlja se da bi razina znanja koje posjeduju, prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike* (Vijeće Europe, 2005) trebala odgovarati stupnju B2 ili A2, ovisno o tome jesu li na državnoj maturi polagali višu (B2 razina predviđena je za gimnazijske programe) ili nižu razinu (A2 razina predviđena je za ostale četverogodišnje srednjoškolske programe). Međutim, ovi rezultati zapravo potvrđuju kako je razina znanja J2 kod studenata zapravo često niža od očekivane zbog čega grupe studenata mogu biti izrazito heterogene po kriteriju inicijalnoga znanja (Jelovčić, 2010). Mogućim razlogom može biti i činjenica da ispitanice u našem istraživanju slušaju kolegij engleskoga jezika tek na drugoj, odnosno trećoj godini studija, što znači da nakon završetka srednjoškolskoga obrazovanja dolazi do diskontinuiteta u institucionalnoj izloženosti stranome jeziku. Također, iako Celce-Murcia i Ohlstein (2000) navode kako stručnjaci smatraju da čitatelji pogađaju nepoznate riječi pomoću kontekstualnih jezičnih signala koje nalaze u tekstu što zapravo olakšava pogađanje izostavljenih riječi u zadacima ovoga tipa (*cloze* test), dobiveni rezultati u većoj mjeri potvrđuju stav prema kojemu nedovoljna vrsnoća,

kao jedan od čimbenika, može dovesti do nepodudaranja u analizi riječi i prepoznavanju, odnosno mogu rezultirati pogrešnom interpretacijom (Haynes, 1993, u Celce-Murcia i Ohlstein, 2000; Balajthy i Lipa-Wade, 2003).

Rezultat *cloze* testa u nastavku rada koristit će se kao jedna od mjera vrsnoće ispitanica u engleskome kao J2.

9.5.4. Strategije čitanja

Na pitanje otvorenoga tipa u općem upitniku *Što su, prema vašemu mišljenju, strategije čitanja?*, 9,63% ispitanica nisu dale odgovor ili su navele kako ne znaju odgovor. Među ponuđenim odgovorima uočeno je da relativno značajan postotak (34,94%) definicija strategija čitanja uključuje razumijevanje kao važnu komponentu. U nastavku se daje prijedlog klasifikacije preostalih odgovora. Među ponuđenim su definicijama strategija one koje se, prema najčešće prihvaćenoj podjeli strategija, mogu označiti kao *metakognitivne strategije* (Oxford, 1990b), a koje se odnose na vrijeme potrebno za čitanje: „odvojiti vrijeme za tu aktivnost“, „čitati što više“; na mjesto za čitanje: „udobno mjesto gdje se mogu opustiti...“; odnosno općenito na planiranje aktivnosti čitanja: „organizirani načini pripreme i olakšavanja čitanja“, „bitno je dobro se skoncentrirati i imati mir“. Najveći postotak ispitanica (73,49%) definira strategije čitanja kao način na koji čitamo pri čemu su neke definicije općenite: „načini čitanja i razumijevanja teksta“, „postupci koji nam pomažu u čitanju“, „omogućuju nam da lakše i brže čitamo“, „neka pravila koja nam pomažu da lakše ovladamo* čitanje“, dok su za neke definicije ispitanice ponudile konkretnije pojašnjenje na temelju kojega je moguće prepoznati i određene vrste metakognitivnih strategija prema Mokhtari i Sheorey (2002):

a) *strategije potpore*: „načini na koje čitamo-tiho, glasno, u sebi... kako bismo si 'pomogli' kod pamćenja pri učenju“, „čitanje s razumijevanjem, bilježenje nejasnih riječi, shvaćanje smisla“, „možda kada čitam engleski* pa ne znam neku riječ, pa onda tražim u rječniku“;

b) *strategije kao pomoć pri rješavanju problema*: „način čitanja koji smo prilagodili svojim sposobnostima“, „koncentracija i 'udubljenost' u tekst te razumijevanje teksta“, „najprije polagano iščitavati, zatim čitati sa* razumijevanjem“, „možda kada čitam na engleskom, a ne znam sve riječi onda po smislu zaključim što bi moglo značiti“, „ne

bi* se trebali previše žuriti, skoncentrirati se na tekst“, „ne brzati, proučiti tekst i razumjeti ga“;

c) *globalne strategije*: „načini kako na što bolji način razumjeti ono što piše a da se služimo vlastiti iskustvom da to dešifriramo“, „korištenje svih osjetila kod učenja, sposobnost analiziranja i ostalo“, „ne znam da li* pri učenju mislite na uočavanje onog bitnog i zapažanje. Neki imaju razne strategije npr. brzog čitanja (čitanje po dijagonali). Ja nemam neku strategiju“, „načini koji nam pomažu da kroz čitanje uspješno analiziramo i shvatimo poruke i smisao pročitanog“.

Neke od ponuđenih definicija obuhvaćaju više strategija istovremeno: „način na koji će se najbolje razumjeti txt* ili vidjeti koje su inf.* najvažnije i sl. npr. proći kroz txt* brzinski, uočiti ključne riječi, iz konteksta uočiti tj. pretpostaviti značenje manje poznatih riječi (ili za određene provjeriti u rječniku), te na kraju pročitati još jednom“ (globalne strategije, strategije potpore i strategije kao pomoć pri rješavanju problema).

Također, budući da se radi o budućim učiteljicama i odgojiteljicama, uočena je i definicija koja je usmjerena na strategije poučavanja početnoga čitanja, odnosno kinestetičko čitanje (prema Šamo, 2014) kojim je moguće usmjeravati pažnju i poticati ritmičke pokrete očiju te na taj način povećavati brzinu čitanja (Miljković, 1987 u Vizek Vidović i sur., 2003): „način na koji osoba čita, tj. pomaže si u čitanju na način da prstom prati tekst...“.

Dio se definicija strategija zapravo ne odnosi na strategije već na samo čitanje kao jezičnu djelatnost: „brzo čitanje, sporo čitanje, čitanje s razumijevanjem, čitanje iz zabave“ (vrste ili metode čitanja); „da bi nešto pročitali i razumjeli, potrebno je poznavati jezik, njegove osnove i pravila“ (važnost jezične sposobnosti); „načini kako pročitano što bolje zapamtiti i primijeniti“, „čitati treba polako i detaljno da bi usvojili sve što se u tekstu nalazi“, „čitati, razumjeti“, „čitaj s razumijevanjem, misli o pročitanom“, „nadopuna već stečenog znanja“ (čitanje i razumijevanje kao preduvjet učenja i usvajanja novih informacija te proširivanja znanja i spoznaja). Neke se definicije ponovno odnose na čitanje naglas: „čitanje na glas“, razumijevanje pročitanog“, „...učenje lijepog izražavanja, razvijanje brzine govora“, „pravilan izgovor...“, „ponavljanje na glas napisanog teksta“, „govorne vrednote“, „to je kad u sebi par puta pročitaš tekst tako da ga što bolje možeš na glas pročitati“, „znanje određenih pravila-intonacija, naglasci, rečenični i interpunkcijski znakovi, tempo, zainteresiranost za tekst“, „način na koji neka osoba čita. Netko čita sporije, netko pazi na zareze, a netko ne itd.“. Dio definicija strategija čitanja uključuju i društvenu i afektivnu komponentu:

„prihvatiti da nešto trebamo pročitati iako nas to i ne zanima, razviti pozitivan stav prema čitanju literaturom koja nas zanima“, „čitanje samom sebi i drugima s razumijevanjem kako bi se što više od pročitano zapamtilo“. Na kraju, zabilježeno je i da ispitanice uočavaju povezanost individualnih razlika s uporabom strategija: „načini čitanja, razlikuju se od osobe do osobe“.

Kod usporedbe čitanja na J1 i J2 ispitanice su također navele uporabu određenih strategija pri čitanju na engleskome kao J2 (prema Mokhtari i Sheorey, 2002): prilagođavanje načina čitanja svrsi i sadržaju (globalne strategije): „osobno, engleski često čitam 'površno' (skeniram txt*) ako je nešto za što ne znam da li je* važno, dok u hrvatskom većinom čitam sve jednako“, prepoznavanje nepoznatih riječi iz konteksta (strategije kao pomoć pri rješavanju problema): „u engleskom uvijek bude neka meni nepoznata riječ. Ali iz konteksta se može povezati što znači“, kao i prevođenje na J1 (strategije potpore): „hrvatski čitam svaki dan, a engleski ne i prvo ga u glavi prevodim na hrvatski da bi* ga razumjela i shvatila pa je i teže i duže traje, osobito kod nepoznatih riječi“, „svaki tekst na engleskom prvo prevedem na hrvatski pa mi bude lakše“, „engleski treba prevadati* da se otkrije smisao“.

Provjereno je i mišljenje ispitanica o razlici između uspješnih i manje uspješnih čitatelja, drugim riječima željelo se ispitati na koji način ova populacija definira uspješnoga čitatelja da bi se dobio detaljniji uvid u mišljenja i shvaćanja ispitanica o strategijama čitanja. Ponovno je, kao i kod prethodnih pitanja otvorenoga tipa, uočeno da se dio obrazloženja odnosi isključivo na čitanje naglas, gdje ispitanice prepoznaju i navode neke osobine interpretativnoga čitanja: „uspješni se razlikuju po tome jer čitaju pravilno, s pravilnim izgovorom, i stankama npr. točka, zarez te s pravilnim naglaskom“, „po tome koliko poznaju riječi, koliko su vješti u njihovom spajanju i pridržavanju govornih vrednota“, „oni manje uspješniji vjerojatno imaju i slabiju dikciju“, „manje uspješni čitatelji ne paze na znakove, pričaju monotono, na istom tonu ili su prebrzi ili prespori“, ali i afektivnu komponentu (motivacija i strah), kao važan čimbenik kod čitanja naglas: „po tome koliko svojim čitanjem motiviraju i privlače pažnju slušatelja“, „možda po sramežljivosti pred kolegama (grupom ljudi), nedovoljno lijepe artikulacije glasova“, „uspješniji čitatelji možda više čitaju od onih manje uspješnih, ali sigurno imaju manju tremu od čitanja pred nekim i sigurniji su“, „neuspješni imaju strah od neuspjeha i 'blokadu' već i prije nego počnu čitati“. Osim naglaska na govornim vrednotama, neke su ispitanice uključile i komponentu razumijevanja i gramatičku sposobnost: „ne griješe puno, paze na rečenične znakove i izgovor, naglašavaju bitne dijelove i čitaju s razumijevanjem“, „po razumijevanju, po gramatici, izgovoru“.

Motivaciju za čitanje, koja je presudna za razvoj i održanje glavnih sastavnica i preduvjeta zreloga čitanja (Čudina-Obradović, 2014), kao važan preduvjet za uspješno čitanje prepoznale su i ispitanice u našem istraživanju: „uspješni čitatelji su oni koji se mogu udubiti u čitanje bez da* im* sitnice ometaju“, „po njihovoj koncentraciji i volji za čitanje“, „...dalje mislim da je važan motiv i koncentracija“. Od ostalih osobina uspješnih čitatelja prepoznat je i pozitivan stav prema čitanju: „uspješni čitatelji čitaju ono što ih zanima i vole tu aktivnost, imaju pozitivan stav prema navici čitanja“, „onaj tko voli čitanje, ima interes za to* je sigurno uspješniji“, „manje uspješni čitatelji ne uživaju u čitanju“, količina pročitano: „u broju pročitanih stranica“, „uspješni čitatelji poznaju više autora, pisaca, lakše se snalaze u knjižnicama“, „po količini pročitano, što manje čitaju to će biti lošiji u tome“ te vrsta ili zahtjevnost teksta koji se čita: „uspješni su čitatelji koji ne čitaju samo 'lako' štivo“. Utjecaj čitanja na razvoj jezičnih sposobnosti općenito također je prepoznat kao važna razlika između uspješnih i manje uspješnih čitatelja: „pa možda po govornim sposobnostima, bogatom rječniku, lijepom izražavanju“, „uspješni su oni koji čitaju kako bi se obrazovali i od toga imali koristi te proširili znanje“, kao i važnost prethodnoga (iskustvenoga) znanja: „na prvom mjestu je znanje koje čitatelj ima“. Jedna od razlika koje su ispitanice također prepoznale jest i brzina („po brzini čitanja te razumijevanju pročitano“), no uočeni su i kontradiktorni stavovi: „manje uspješni su oni koji sporo čitaju“, odnosno bolji čitatelji „sporije čitaju i razumiju pročitano“. Dakle, mišljenja su ispitanica o važnosti brzine čitanja¹⁰⁵ podijeljena, kao i mišljenja ispitanika u drugim istraživanjima (Auerbach i Paxton, 1997). Na kraju, uočeno je da je razumijevanje kao važnu komponentu prema kojoj se razlikuju uspješni od manje uspješnih čitatelja prepoznao najveći postotak ispitanica (32,53%): „oni koji razumiju i oni koji ne razumiju pročitano“, „po tome što neki koji pročitaju text* ne znaju što su pročitali“. Jedna je ispitanica navela kako se uspješni od manje uspješnih čitatelja razlikuju „možda po količini pročitanih knjiga koja se postiže čitalačkom vještinom“, što je, iako pomalo nespretno izraženo, zapravo u skladu s Mathewovim efektom (Visinko, 2014) prema kojemu su učenici koji su u značajnoj mjeri svladali vještinu čitanja u pravilu dobri čitatelji, puno čitaju i na taj način razvijaju svoj rječnik zbog čega još više čitaju i unapređuju svoje čitalačke vještine. Za razliku od njih, učenici koji su sporiji u čitanju imaju slabije razvijen rječnik te im i dekodiranje riječi i razumijevanje pročitano predstavlja veći problem. Dakle, pretpostavka je da će takvi učenici izbjegavati čitanje, čitati sve rjeđe i manje te stoga neće razvijati svoje čitalačke sposobnosti.

¹⁰⁵ O brzini čitanja govori se u teorijskome dijelu rada u poglavlju 3.2.

9.5.4.1. Percipirana uporaba strategija čitanja (SORS)

Uvid u percipiranu uporabu metakognitivnih strategija čitanja na hrvatskome kao J1 i engleskome kao J2 dobiven je pomoću upitnika SORS (*Survey of Reading Strategies*, Mokhtari i Sheorey, 2002) (Prilozi 5, 6 i 7).

U Tablici 10 prikazane su dobivene prosječne vrijednosti za svaku od 30 strategija u SORSE upitniku kao i za svaku od 28 strategija u SORSH upitniku. Rezultati pokazuju da su prosječne vrijednosti samopercipirane primjene strategija za sve tri podkategorije na obama upitnicima srednje učestale ili značajne (srednji rezultat od 3,5 ili više pokazatelj je značajne, odnosno visoke uporabe strategija, za rezultat između 2,5–3,4 uporaba strategija je srednje učestala, dok je srednji rezultat 2,4 i manje pokazatelj niske uporabe strategija). Najviša je vrijednost na obama upitnicima dobivena za *strategiju kao pomoć pri rješavanju problema 9. Nastojim se ponovno vratiti na dio teksta kada izgubim koncentraciju* ($M_{\text{SORSE}}=4,33$, $SD=0,87$; $M_{\text{SORSH}}=4,22$, $SD=0,87$). Najniža je vrijednost na SORSE upitniku dobivena za globalnu strategiju 27. *Provjeravam jesu li moje pretpostavke o tekstu bile ispravne ili pogrešne* ($M=2,71$, $SD=0,97$), a na SORSH upitniku za *strategiju potpore 15. Koristim tablice, dijagrame i slike u tekstu u svrhu boljeg razumijevanja* ($M=2,77$, $SD=1,16$).

Tablica 10. Srednje vrijednosti za pojedinačne strategije u upitnicima SORSE i SORSH

redni br.	Podkate- gorija	Strategija	SORSE		SORSH	
			M	SD	M	SD
1.	globalne	Dok čitam, uvijek na umu imam cilj čitanja.	3,58	0,93	3,78	0,90
2.	potpore	Dok čitam, radim bilješke radi lakšega razumijevanja pročitano.	3,22	1,19	3,28	1,14
3.	globalne	Pokušavam upotrijebiti svoja znanja kako bih razumjela/razumio što čitam.	4,17	0,91	4,10	0,79
4.	globalne	Prije čitanja letimično pogledam cijeli tekst kako bih utvrdila/utvrdio o čemu se radi u tekstu.	3,65	1,22	3,83	1,16
5.	potpore	Kada tekst postane težak, čitanje naglas pomaže mi u razumijevanju pročitano.	3,79	1,38	3,94	1,20
6.	globalne	Razmišljam odgovara li sadržaj teksta cilju zbog kojega čitam.	3,37	1,17	3,53	0,92
7.	problem	Čitam polako i pažljivo kako bih bila sigurna/bio siguran da razumijem što čitam.	4,02	1,01	3,76	0,94
8.	globalne	Prije čitanja pregledam tekst kako bih uočila/uočio osobine teksta kao što je dužina, organizacija i naslov.	4,08	1,04	3,96	1,15
9.	problem	Nastojim se ponovno vratiti na dio teksta kada izgubim koncentraciju.	4,33	0,87	4,22	0,87
10.	potpore	Podvlačim ili zaokružujem podatke u tekstu koji će mi pomoći pri zapamćivanju.	3,88	1,20	4,13	0,97
11.	problem	Prilagođavam brzinu čitanja prema onome što čitam.	4,25	0,96	4,12	0,86
12.	globalne	Dok čitam, odlučujem što ću čitati pažljivo, a što ću zanemariti.	3,71	1,19	3,77	1,07
13.	potpore	Koristim pomoćnu građu (npr., rječnik) za pomoć pri razumijevanju onoga što čitam.	3,61	1,09	2,76	1,05
14.	problem	Kada tekst postane težak, posvećujem veću pozornost onome što čitam.	4,08	0,97	4,18	0,75
15.	globalne	Koristim tablice, dijagrame i slike u tekstu u svrhu boljega razumijevanja.	2,95	1,29	2,77	1,16
16.	problem	S vremena na vrijeme zastanem kako bih razmislila/razmislio o onome što čitam.	3,52	0,99	3,42	0,95
17.	globalne	Koristim kontekstualne izraze radi boljega razumijevanja onoga što čitam (idiome, fraze, kolokacije, oznake kohezije).	2,78	1,01	2,77	0,99
18.	potpore	Parafraziram (preoblikujem ideje svojim riječima) kako bih bolje razumjela/razumio pročitano.	3,70	1,04	3,80	1,03
19.	problem	Nastojim stvarati predodžbe ili vizualizirati podatke kako bih bolje zapamtila/zapamtio što čitam.	4,06	0,89	4,05	0,87
20.	globalne	Rabim grafičke oznake kao što su podebljana slova i kurziv radi boljega uočavanja ključnih podataka.	3,70	1,08	3,94	1,12
21.	globalne	Kritički analiziram i vrednujem podatke u tekstu.	2,94	1,03	2,87	0,95
22.	potpore	Vraćam se na već pročitani dio teksta / pogledam sljedeći dio kako bih pronašla/pronašao odnose među idejama.	3,33	1,00	3,24	0,96
23.	globalne	Provjeravam svoje razumijevanje kada nađem na novi podatak.	3,37	1,10	3,43	0,93
24.	globalne	Pokušavam pogoditi sadržaj teksta dok čitam.	3,28	1,11	3,20	0,97
25.	problem	Kada tekst postane pretežak, ponovno ga pročitam kako bih ga bolje razumjela/razumio.	4,13	0,84	4,11	0,87
26.	potpore	Postavljam si pitanja na koja želim pronaći odgovor u tekstu.	2,98	1,14	3,10	1,02
27.	globalne	Provjeravam jesu li moje pretpostavke o tekstu bile ispravne ili pogrešne.	2,71	0,97	2,95	0,91
28.	problem	Dok čitam, pogađam značenje nepoznatih riječi ili fraza.	3,28	1,17	3,20	1,06
29.	potpore	Dok čitam, prevodim s engleskoga na svoj materinski jezik.	3,67	1,19		
30.	potpore	Dok čitam, razmišljam o podatcima na engleskome i na materinskome jeziku.	3,41	1,08		

U nastavku će biti analizirane dobivene vrijednosti prema ovim dvama upitnicima za svaku od tri podljestvice strategija kao i za najviše i najniže vrijednosti dobivene za pojedinačne strategije.

9.5.4.2. Percipirana uporaba strategija čitanja na engleskome kao stranome jeziku (SORSE)

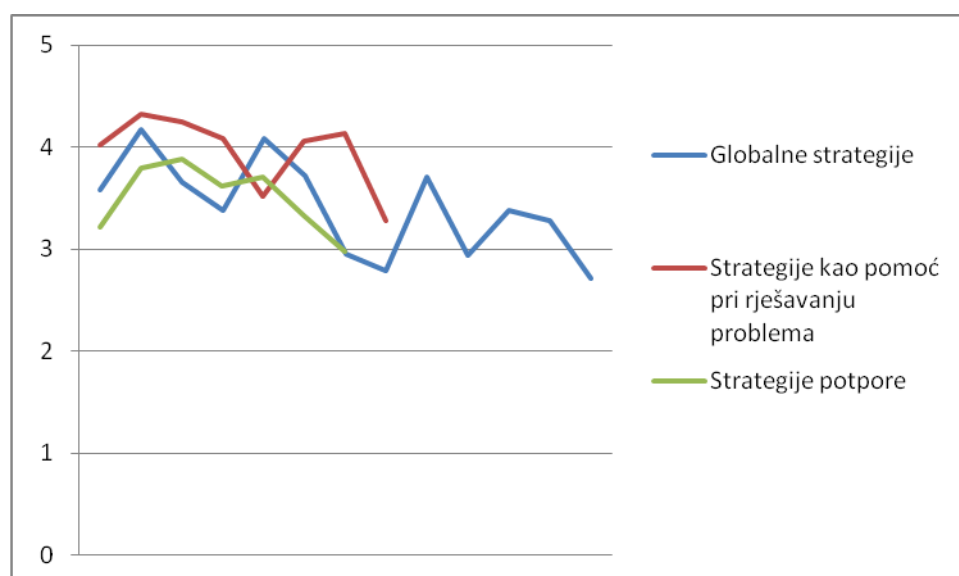
Upitnikom SORSE (Prilog 6), koji sadrži 30 čestica, ispitano je koje strategije čitanja ispitanice percipiraju da rabe pri čitanju tekstova na engleskome kao J2. Rezultati prema trima podljestvicama strategija prikazani su na Slici 12.

Dobivene su sljedeće prosječne vrijednosti za svaku od tri podljestvice strategija čitanja: *globalne strategije* (M=3,41), *strategije potpore* (M=3,51) i *strategije kao pomoć pri rješavanju problema* (M=3,96). Dakle, može se zaključiti da je za *globalne strategije* čitanja na engleskome kao J2 percipirana uporaba strategija srednje učestala dok je za *strategije potpore* i *strategije kao pomoć pri rješavanju problema* značajna, odnosno visoka. Slične rezultate navodi i Topalov (2012) koja je provela istraživanje uz pomoć SORS upitnika na uzorku od 487 sveučilišnih studenata. Međutim, razlika postoji kod podljestvice *strategija potpore* za koje je u njezinu istraživanju dobivena najniža srednja vrijednost, dok je za *globalne strategije* utvrđena srednje učestala uporaba strategija, a za *strategije kao pomoć pri rješavanju problema* utvrđena je značajna, odnosno visoka uporaba strategija kao i u našem istraživanju.

Analiza dobivenih srednjih vrijednosti za pojedinačne strategije unutar svake od tri podljestvice (Tablica 10) pokazala je da je za 7 od ukupno 13 *globalnih strategija* percipirana uporaba strategija značajna, tj. dobivena je srednja vrijednost iznad 3,5 dok srednje vrijednosti za ostale strategije pokazuju srednje učestalu uporabu strategija. Dakle, ni jedna strategija u ovoj podskupini nije u kategoriji rijetke ili niske uporabe.

Nadalje, rezultati pokazuju da ispitanice percipiraju da najviše koriste sljedeće *globalne strategije*: 3. *Pokušavam upotrijebiti svoja znanja kako bih razumjela/razumio što čitam* (M=4,17, SD=0,91) i 8. *Prije čitanja pregledam tekst kako bih uočila/uočio osobine teksta kao što je dužina, organizacija i naslov* (M=4,08, SD=1,04). Iako percipirane kao najmanje korištene, sljedeće *globalne strategije* također pripadaju skupini strategija koje se srednje učestalo koriste: 27. *Provjeravam jesu li moje pretpostavke o tekstu bile ispravne ili pogrešne* (M=2,71, SD=0,97), 17. *Koristim kontekstualne izraze radi boljšega razumijevanja*

onoga što čitam (*idiome, fraze, kolokacije, oznake kohezije* ($M=2,78$, $SD=1,01$), 21. *Kritički analiziram i vrednujem podatke u tekstu* ($M=2,94$, $SD=1,03$), 15. *Koristim tablice, dijagrame i slike u tekstu u svrhu boljega razumijevanja* ($M=2,95$, $SD=1,29$).



Slika 12. Samopercipirana uporaba strategija čitanja pri čitanju tekstova na engleskome jeziku (SORSE upitnik)

Dobiveni rezultati za *strategije potpore* pokazuju da je za 5 od ukupno 9 strategija potpore srednja vrijednost iznad 3,5, odnosno percipirana je uporaba strategija značajna. Srednje su vrijednosti za preostale strategije u rasponu od 2,98 do 3,41, tj. za ostale je strategije potpore utvrđena srednje učestala uporaba strategija. Analizom pojedinačnih rezultata utvrđeno je da su, prema percepciji ispitanica, najučestalije rabljene strategije 10. *Podvlačim ili zaokružujem podatke u tekstu koji će mi pomoći pri zapamćivanju* ($M=3,88$, $SD=1,20$), 5. *Kada tekst postane težak, čitanje naglas pomaže mi u razumijevanju pročitano* ($M=3,79$, $SD=1,38$), 18. *Parafraziram (preoblikujem ideje svojim riječima) kako bih bolje razumjela/razumio pročitano* ($M=3,70$, $SD=1,04$). Najniže su srednje vrijednosti dobivene za sljedeće strategije potpore: 26. *Postavljam si pitanja na koja želim pronaći odgovor u tekstu* ($M=2,98$, $SD=1,14$), 2. *Dok čitam, radim bilješke radi lakšega razumijevanja pročitano* ($M=3,22$, $SD=1,20$).

Prema dobivenim rezultatima za *strategije kao pomoć pri rješavanju problema*, za koje je prosječna vrijednost bila najviša ($M=3,96$), može se uočiti da je od ukupno 8 strategija samo za jednu strategiju srednja vrijednost ispod 3,5, tj. samo je za ovu strategiju utvrđena

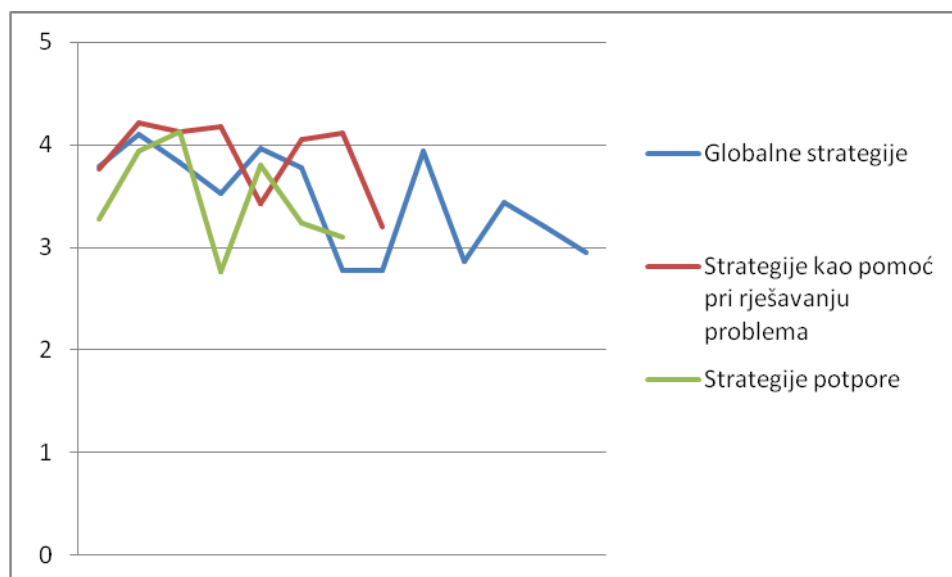
percipirana srednje učestala uporaba: 28. *Dok čitam, pogađam značenje nepoznatih riječi ili fraza* (M=3,28, SD=1,11). To znači da je za preostale strategije iz ove potkategorije utvrđena percipirana značajna uporaba strategija. Najviše su vrijednosti dobivene za sljedeće tri strategije kao pomoć pri rješavanju problema: 9. *Nastojim se ponovno vratiti na dio teksta kada izgubim koncentraciju* (M=4,33, SD=0,87), 11. *Prilagođavam brzinu čitanja prema onome što čitam* (M=4,25, SD=0,96) 25. *Kada tekst postane pretežak, ponovno ga pročitam kako bih ga bolje razumjela/razumio* (M=4,13, SD=0,84). Za 9. je strategiju i Poole (2009) utvrdio da je percipirana kao najčešće korištena strategija čitanja među sveučilišnim studentima, korisnicima engleskoga kao J2 u Kolumbiji. Najniže vrijednosti su, osim za već spomenutu 28. strategiju, utvrđene i za 16. strategiju *S vremena na vrijeme zastanem kako bih razmislila/razmislio o onome što čitam* (M=3,52, SD=0,99).

9.5.4.3. Percipirana uporaba strategija čitanja na hrvatskome kao materinskome jeziku (SORSH)

Upitnikom SORSH (Prilog 7), koji sadrži 28 čestica, ispitano je koje strategije čitanja rabe ispitanice pri čitanju tekstova na hrvatskome kao J1. Upitnik SORSH ima dvije čestice manje nego upitnik SORSE jer su 29. i 30. čestica (*strategije potpore*) izostavljene budući da se odnose isključivo na strategije čitanja na J2. Na Slici 13 prikazani su dobiveni rezultati prema trima podljestvicama.

Prosječne dobivene vrijednosti za svaku podljestvicu strategija pojedinačno su sljedeće: *globalne strategije* (M=3,46), *strategije potpore* (M=3,46) i *strategije kao pomoć pri rješavanju problema* (M=3,88).

Analiza *globalnih strategija* pokazuje da je za 7 od ukupno 13 strategija srednja vrijednost iznad 3,5 dok je percipirana uporaba ostalih strategija u ovoj kategoriji srednje učestala. Rezultati (Tablica 10) pokazuju kako ispitanice percipiraju da najviše koriste sljedeće *globalne strategije*: 3. *Pokušavam upotrijebiti svoja znanja kako bih razumjela/razumio što čitam* (M=4,10, SD=0,79), 8. *Prije čitanja pregledam tekst kako bih uočila/uočio osobine teksta kao što je dužina, organizacija i naslov* (M=3,96, SD=1,15).



Slika 13. Samopercipirana uporaba strategija čitanja pri čitanju tekstova na hrvatskome jeziku (SORSH upitnik)

Najniže su srednje vrijednosti dobivene za sljedeće *globalne strategije*: 15. *Koristim tablice, dijagrame i slike u tekstu u svrhu boljega razumijevanja*, ($M=2,77$, $SD=1,16$), 17. *Koristim kontekstualne izraze radi boljega razumijevanja onoga što čitam (idiome, fraze, kolokacije, oznake kohezije)*, ($M=2,77$, $SD=0,99$), 21. *Kritički analiziram i vrednujem podatke u tekstu* ($M=2,87$, $SD=0,95$).

Analiza rezultata za *strategije potpore* pokazuje da je za 3 od ukupno 7 *strategija potpore* srednja vrijednost iznad 3,5, odnosno percipirana je uporaba strategija značajna dok je za ostale *strategije potpore* utvrđena srednje učestala uporaba strategija. Prema percepciji ispitanica, najučestalije rabljene strategije su: 10. *Podvlačim ili zaokružujem podatke u tekstu koji će mi pomoći pri zapamćivanju* ($M=4,13$, $SD=0,97$), 5. *Kada tekst postane težak, čitanje naglas pomaže mi u razumijevanju pročitano*, ($M=3,94$, $SD=1,20$), 18. *Parafraziram (preoblikujem ideje svojim riječima) kako bih bolje razumjela/razumio pročitano* ($M=3,80$, $SD=1,03$). Najniže su srednje vrijednosti dobivene za sljedeće *strategije potpore*: 13. *Koristim pomoćnu građu (npr. rječnik) za pomoć pri razumijevanju onoga što čitam* ($M=2,76$, $SD=1,05$), 26. *Postavljam si pitanja na koja želim pronaći odgovor u tekstu* ($M=3,10$, $SD=1,02$).

Prema dobivenim rezultatima za *strategije kao pomoć pri rješavanju problema*, za koje je prosječna vrijednost bila najviša ($M=3,88$), može se uočiti da je od ukupno 8 strategija samo za dvije strategije srednja vrijednost ispod 3,5, tj. samo je za ove strategije utvrđena

srednje učestala uporaba: 28. *Dok čitam, pogađam značenje nepoznatih riječi ili fraza* (M=3,20, SD=1,06), 16. *S vremena na vrijeme zastanem kako bih razmislila/razmislio o onome što čitam* (M=3,42, SD=0,95). To znači da je za preostale strategije iz ove potkategorije utvrđena značajna uporaba strategija. Najviše su vrijednosti dobivene za sljedeće strategije kao pomoć pri rješavanju problema: 9. *Nastojim se ponovno vratiti na dio teksta kada izgubim koncentraciju* (M=4,22, SD=0,87), i 14. *Kada tekst postane težak, posvećujem veću pozornost onome što čitam* (M=4,18, SD=0,75).

9.5.5. Razumijevanje pročitanoa, čitalačke sposobnosti i vrsnoća

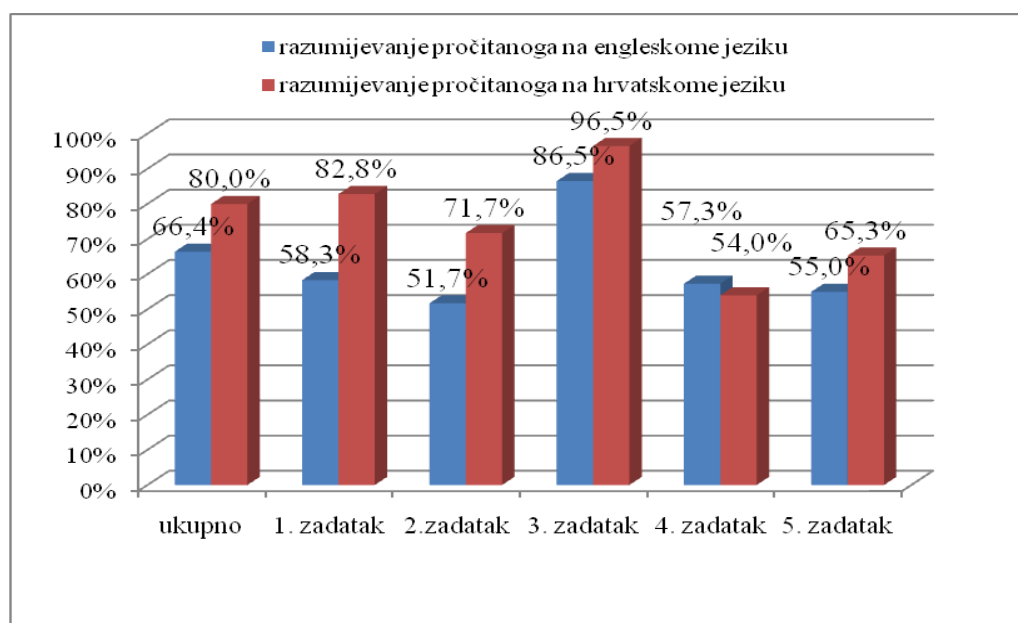
Sljedeći je instrument korišten u istraživanju test razumijevanja pročitanoa na J1 i J2. Srednja vrijednost bodova koje su ispitanice postigle na testu razumijevanja pročitanoa na engleskome kao J2 (Prilog 8), od ukupno 17 bodova, iznosi M=11,29 (SD=2,45) pri čemu je minimalan broj postignutih bodova 5, a maksimalan 16. Srednje su vrijednosti postignutih bodova prema zadacima sljedeće: 1. zadatak (ukupno 4 boda) (M=2,34; SD=1,12), 2. zadatak (ukupno 3 boda) (M=1,55; SD=0,77), 3. zadatak (ukupno 4 boda) (M=3,46; SD=0,70), 4. zadatak (ukupno 3 boda) (M=1,72; SD=0,59), 5. zadatak (ukupno 4 boda) (M=2,20; SD=0,68). Mogući razlog relativno lošemu rezultatu mogao bi biti nedovoljno razvijen vokabular, što se prema Pečjak i sur. (2009) pokazalo jednim od najboljih prediktora razumijevanja pri čitanju. Naime, stručnjaci naglašavaju kako su važni preduvjeti razumijevanja nekoga teksta poznavanje i razumijevanje 90-95% riječi u tekstu (Nagy i Scott, 2000, u Pečjak i sur., 2009) kao i prethodna znanja učenika (Visinko, 2014).

Dobivena srednja vrijednost, od ukupno 17 mogućih bodova na testu razumijevanja pročitanoa na J1, iznosi M=13,60 (SD=2,05), pri čemu je minimalan broj postignutih bodova 6, a maksimalan 17. U nastavku su prikazane srednje vrijednosti postignutih bodova prema zadacima: 1. zadatak (ukupno 4 boda) (M=3,31; SD=1,09), 2. zadatak (ukupno 3 boda) (M=2,16; SD=0,67), 3. zadatak (ukupno 4 boda) (M=3,87; SD=0,34), 4. zadatak (ukupno 3 boda) (M=1,62; SD=0,56), 5. zadatak (ukupno 4 boda) (M=2,61; SD=0,75).

T-testom uspoređene su srednje vrijednosti rezultata obaju testova i utvrđena je statistički značajna razlika između ukupnoga rezultata na testu razumijevanja pročitanoa na J1 i J2 ($t=8,605$, $df=82$, $p=0,000$).

Rezultati testa razumijevanja pročitanoa na engleskome i hrvatskome jeziku (Slika 14) pokazuju da su, osim za 4. zadatak (sažimanje teksta u odgovarajući naslov), više

vrijednosti dobivene za rezultate na testu razumijevanja pročitano na hrvatskome nego na engleskome jeziku.



Slika 14. Rezultati testa razumijevanja pročitano na engleskome i hrvatskome jeziku

T-testom provjereno je jesu li razlike statistički značajne (Tablica 11) i utvrđeno je da su, osim 4. zadatka, svi rezultati statistički značajno viši na testu razumijevanja pročitano na hrvatskome nego na engleskome jeziku.

Perkins, Brutton i Pohlman (1989, u Grabe, 2009) na uzorku od 174 japanskih ispitanika utvrdili su postojanje statistički značajne pozitivne korelacije između vrsnoće u J2 i razumijevanja pročitano na J2, ali nisku korelaciju između razumijevanja pročitano na J1 i J2. Stoga je provjereno vrijedi li isto i za rezultate u ovome istraživanju. Dobiveni rezultati potvrđuju da su rezultati slični prethodno opisanima. Naime, iz Tablice 12 može se vidjeti da postoji statistički značajna korelacija između rezultata testa razumijevanja pročitano na J2 i vrsnoće u J2 (*cloze* test: $r=0,636$, $p=0,000$; ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi: $r=0,365$, $p=0,001$; samoprocjena znanja engleskoga jezika: $r=0,542$, $p=0,000$).

Tablica 11. T-test za rezultate testa razumijevanja pročitanoa na J1 i J2 prema zadacima

		N	M	SD	t	df	p
1. zadatak	test razumijevanja- hrvatski	83	3,31	1,09	6,531	82	0,000
	test razumijevanja- engleski	83	2,34	1,12			
2. zadatak	test razumijevanja- hrvatski	83	2,16	0,67	6,318	82	0,000
	test razumijevanja- engleski	83	1,55	0,77			
3. zadatak	test razumijevanja- hrvatski	83	3,87	0,34	5,091	82	0,000
	test razumijevanja- engleski	83	3,46	0,70			
4. zadatak	test razumijevanja- hrvatski	83	1,62	0,56	-1,106	82	0,272
	test razumijevanja- engleski	83	1,72	0,59			
5. zadatak	test razumijevanja- hrvatski	83	2,61	0,75	4,161	82	0,000
	test razumijevanja- engleski	83	2,20	0,68			

Rezultat testa razumijevanja pročitanoa na J2 također je korelirao i s općim uspjehom ispitanica na studiju ($r=0,320$, $p=0,003$) i samoprocjenom čitalačkih sposobnosti na engleskome jeziku ($r=0,432$, $p=0,000$). Između razumijevanja pročitanoa na J1 i na J2 ($r=0,424$, $p=0,000$) također je utvrđena statistički značajna korelacija, no u ovome je istraživanju bila umjerena, a ne niska kao u istraživanju Perkinsa i sur. (1989, u Grabe, 2009).

Tablica 12. Korelacije između vrsnoće, samoprocjene čitalačkih sposobnosti i rezultata na testu razumijevanja pročitanoa na J1 i J2

	Opći uspjeh na studiju	Ocjena iz Hrvatsko- ga jezika u srednjoj školi	Ocjena iz hrvatsko- ga jezika na studiju	Samopro- cjena znanja hrvatsko- ga jezika	Ocjena iz Englesko- ga jezika u srednjoj školi	Broj bodova od ukupno 98 (<i>cloze</i>)	Samopro- cjena znanja englesko- ga jezika	Samopro- cjena čitalačkih sposobno- sti na hrvatsko- me jeziku	Samopro- cjena čitalačkih sposobno- sti na englesko- me jeziku	Rezultat na testu razumije- vanja pročitanoa na hrvatsko- me jeziku	Rezultat na testu razumijeva- nja pročitanoa na englesko- me jeziku
Rezultat na testu razumijevanja pročitanoa na engleskome jeziku	0,320**	0,179	0,140	0,174	0,365**	0,636**	0,542**	0,099	0,432**	0,424**	-
Rezultat na testu razumijevanja pročitanoa na hrvatskome jeziku	0,317**	0,219*	0,077	0,025	0,372**	0,510**	0,251*	0,052	0,254*	-	
Samoprocjena čitalačkih sposobnosti na engleskome jeziku	0,147	-0,009	0,117	0,040	0,422**	0,572**	0,646**	0,299**	-		
Samoprocjena čitalačkih sposobnosti na hrvatskome jeziku	-0,013	0,243*	0,179	0,335**	0,085	0,091	0,086	-			
Samoprocjena znanja engleskoga jezika	0,203	-0,041	0,131	0,167	0,501**	0,631**	-				
Broj bodova od ukupno 98 (<i>cloze</i>)	0,237*	0,034	0,154	0,098	0,455**	-					
Ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi	0,287**	0,266*	0,116	0,176	-						
Samoprocjena znanja hrvatskoga jezika	0,275*	0,505**	0,465**	-							
Ocjena iz hrvatskoga jezika na studiju	0,282*	0,249*	-								
Ocjena iz Hrvatskoga jezika u srednjoj školi	0,347**	-									
Opći uspjeh na studiju	-										

Napomena: veličina korelacije određena je prema J. Cohen (1988, str. 79-81): mala $r=0,10$ do $0,29$; srednja $r=0,30$ do $0,49$; velika $r=0,50$ do $1,00$

Korelacija (Tablica 12) je utvrđena i između rezultata testa razumijevanja pročitano na J1 i samoprocjene čitalačkih sposobnosti na J1 ($r=0,254$, $p=0,021$), općega uspjeha ispitanica na studiju ($r=0,317$, $p=0,004$) i ocjene iz Hrvatskoga jezika u srednjoj školi ($r=0,249$, $p=0,025$). Također je utvrđena statistički značajna korelacija između rezultata testa razumijevanja pročitano na J1 i vrsnoće u J2 (*cloze* test: $r=0,510$, $p=0,000$; ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi: $r=0,372$, $p=0,001$; samoprocjena znanja engleskoga jezika: $r=0,251$, $p=0,000$) te rezultata testa razumijevanja pročitano na J1 i samoprocjene čitalačkih sposobnosti na engleskome jeziku ($r=0,254$, $p=0,021$).

9.5.6. Primjena strategija čitanja na temelju dnevnika čitanja na stranome jeziku i intervju

Polustrukturirani dnevnik čitanja, kao što je navedeno, korišten je s manjom skupinom ispitanica ($N=22$). U nastavku će biti opisani dobiveni rezultati prema strategijama čitanja koje su ispitanice navele u dnevniku.

Prva je strategija koja se navodi u dnevniku, prema klasifikaciji strategija u SORS upitniku, *strategija potpore*, a podrazumijeva vođenje bilježaka prilikom čitanja. Većina ispitanica ($N=14$, odnosno 63,64%) navele su kako se ne koriste ovom strategijom prilikom čitanja na J2, a razlozi su: „Smatram da nije potrebno. Ako nešto nije jasno, pročitam taj dio teksta dva puta“, „Imam dobro razvijenu vizualnu percepciju i pamćenje“. Dodaju i da im je teže usmjeriti pažnju na čitanje ako istovremeno vode bilješke, da čitaju brže ako ne vode bilješke te da nemaju naviku vođenja bilježaka ni u materinskome jeziku. Ispitanice koje su odgovorile da pišu bilješke, navode kako uglavnom zapisuju ključne i/ili nepoznate riječi ili izraze, kao i da im je teško usmjeriti pažnju na tekst ako istovremeno ne vode bilješke. Manji broj ispitanica ($N=5$, ili 22,73%), koje su navele da za neke dane vode bilješke dok za druge ne, u obrazloženju navode da na početku u pravilu ne vode bilješke, no s vremenom, zbog veće količine podataka, moraju zapisivati ključne podatke radi lakšega zapamćivanja i razumijevanja.

Sljedeća *strategija potpore* u dnevniku čitanja odnosi se na podvlačenje teksta i/ili zaokruživanje ključnih riječi za vrijeme čitanja teksta na engleskome jeziku. Isti je broj ispitanica ($N=8$, ili 36,36%) koje navode kako se koriste i onih koje navode da se ne koriste ovom strategijom, dok se ostale ispitanice ($N=6$, ili 27,27%) povremeno koriste ovom

strategijom. Analiza odgovora dobivenih u intervjuu pokazuje da ispitanice koje podvlače tekst najčešće podvlače nepoznate ili ključne riječi, a čine to jer na taj način poboljšavaju koncentraciju. Razlog zbog kojega ispitanice ne rabe ovu strategiju jest nedostatak vremena ili jednostavno nemaju naviku podvlačiti tekst ni pri čitanju na materinskome jeziku.

Zanimljivo je i da je podjednak broj ispitanica koje radije čitaju naglas (N=8, ili 36,36%) i onih koje preferiraju čitanje u sebi (N=12, odnosno 54,55%). Naglas najčešće čitaju da bi zadržale koncentraciju (pri čitanju u sebi „misli odlutaju”) i jer bolje razumiju nepoznate riječi i/ili tekst. No zanimljivo je da i ispitanice koje čitaju u sebi navode slične razloge: lakše se koncentriraju, lakše razmišljaju o sadržaju teksta, bolje razumiju tekst. Kao razloge navode i „živcira me moj glas“, „naporno je čitati naglas“ ili „zbog navike“, a neke i osjećaju da im je teže čitati naglas na J2 jer imaju poteškoće s izgovorom, dok to kod čitanja u sebi nije slučaj. Dobiveni su rezultati uspoređeni s vrsnoćom u engleskome jeziku, no nije utvrđena povezanost zbog čega se može zaključiti da se najvjerojatnije radi o individualnim razlikama među ispitanicama.

Analizom odgovora o učestalosti uporabe rječnika prilikom čitanja uočeno je da se ispitanice zapravo ne oslanjaju prečesto na rječnik budući da su se njime u prosjeku koristile 9 puta za vrijeme čitanja teksta (SD=7,19, min.=0, max.=26). Tomu u prilog ide i podatak da su čak 18 ispitanica (81,82%) navele da uglavnom pokušavaju pogoditi značenje riječi iz konteksta, odnosno pažljivo čitaju rečenicu u kojoj je nepoznata riječ, ali i rečenice u njezinu okruženju. Rezultati također pokazuju da su neke ispitanice s nižom razinom vrsnoće češće koristile rječnik pri čitanju teksta na engleskome jeziku (npr. uporaba rječnika 26 puta: (prosjek 3, *cloze* 8,2%), (prosjek 3, *cloze* 17,3%)) nego ispitanice s višom razinom vrsnoće (uporaba rječnika jednom: (prosjek 4, *cloze* 48%), uporaba rječnika 2 puta: (prosjek 4, *cloze* 60,2%)), iako su uočeni i suprotni rezultati, odnosno ispitanica s višom razinom vrsnoće (prosjek 4, *cloze* 59,2%) navela je da se koristila rječnikom 20 puta, dok je ispitanica s nižom razinom vrsnoće (prosjek 3, *cloze* 24,5%) navela da se ni jednom nije koristila rječnikom. Dakle, s obzirom na opisane rezultate, ali i vrlo mali broj ispitanica (N=22), nužna su dodatna testiranja na većem uzorku prije donošenja valjanih zaključaka.

Sljedeća se čestica u dnevniku čitanja na J2 odnosila na brzinu čitanja i većina je ispitanica (N=20, ili 90,91%) naznačila da čitaju polako i pažljivo radi boljega razumijevanja.

Za česticu u dnevniku čitanja *Analiziram pročitano jer tako lakše razumijem sadržaj teksta*, podjednak je broj ispitanica koje su dale pozitivan odgovor (N=10, ili 45,45%) i onih koje su za pojedine dane dale pozitivan, a za pojedine negativan odgovor (N=9, ili 40,91%).

Pojašnjenja dobivena tijekom intervjua pokazuju da primjena ove strategije često ovisi o vremenu koje ispitanice imaju na raspolaganju. Ispitanice također navode da analiziraju tekst na način da ga ponovno pregledaju, posebno podvučene dijelove te da usmjeravaju pažnju na ključne riječi i pokušavaju informacije povezati s ostatkom teksta, povezuju pročitano s prethodnim znanjem, ponavljaju u mislima sadržaj pročitano i potom komentiraju s prijateljima, analiziraju odlomak po odlomak, traže smisao, „složim informacije i sažetak u glavi“, ali i „podsvjesno procesuiram ono što je zanimljivo, ako sam shvatila, OK, a ako nisam, niti neću“.

Većina ispitanica (N=19, odnosno 86,36%) navele su da ako nešto ne razumiju, ponovno pročitaju sporni dio teksta. Učestalost vraćanja na već pročitani dio teksta ovisi o svrsi čitanja, koncentraciji i težini teksta koja može biti posljedica kompleksnosti samoga sadržaja ili nedostatne jezične vrsnoće u J2, ali i o tome koliko je tekst zanimljiv. Također navode da istu strategiju ponekad koriste i pri čitanju na hrvatskome jeziku.

Sljedećim se pitanjem željelo provjeriti primjenjuju li ispitanice društvene strategije prilikom čitanja, odnosno traže li pomoć od prijatelja ukoliko nešto ne razumiju za vrijeme čitanja. Dobiveni rezultati ($N_{DA}=7$, $N_{NE}=10$, $N_{DA \text{ i } NE}=5$) pokazuju da veći broj ispitanica ne traže pomoć. Razlog tomu može biti činjenica da su ispitanice čitale tekstove kod kuće, dakle pretpostavka je da nisu u neposrednoj blizini imale prijatelje od kojih bi zatražile pomoć te su se u većoj mjeri oslanjale na svoja znanja i iskustvo ili tekst koji su čitale. Također, razlogom može biti i jezična vrsnoća ispitanica. Naime, Božinović i Perić (2012) utvrdile su da je uporaba društveno-afektivnih strategija češća na početnome nego na srednjem stupnju učenja jezika, na kojemu se, s obzirom na pokazatelje jezične vrsnoće, pretpostavlja da je većina ispitanica u ovome istraživanju.

Kao uzroci poteškoća pri čitanju najčešće su navedeni: nepoznate riječi i poteškoće u izgovoru riječi („imala sam poteškoće s razumijevanjem nekih riječi* ali nisam imala volje koristiti rječnik pa sam ih nastojala izvući iz konteksta“), nedostatno razumijevanje pojedinih dijelova teksta, nerazumijevanje duljih rečenica (koje rastavljaju na kraće rečenice kako bi ih lakše razumjele), nedostatak koncentracije i nedostatak motivacije.

Strategije koje su ispitanicama najčešće pomagale pri rješavanju prethodno navedenih poteškoća, prema klasifikaciji koju navode Mokhtari i Sheorey (2002), *strategije su potpore* (uporaba rječnika, čitanje nepoznatih riječi ili dijelova teksta naglas, podvlačenje teksta, povezivanje svake stranice s prethodno pročitanim tekstom i pokušaj prisjećanja prethodno pročitano), i *strategije kao pomoć pri rješavanju problema* (ponovno čitanje istoga

odlomka i/ili rečenice, pogađanje značenja nepoznatih riječi iz konteksta nakon čega je ponekad uslijedila i provjera značenja u rječniku ili na internetu (*online* rječnik ili pretraživač te sporije i pažljivije čitanje). Ostale strategije mogu se klasificirati prema Oxford (1990b) kao *kognitivne* (analiziranje pročitanoa, rastavljanje riječi na dijelove), *društvene* (traženje pomoći od prijatelja ili prijateljice kako bi se odredilo značenje nepoznate riječi) i *metakognitivne strategije* (organizacija aktivnosti čitanja, tj. čitanje polako i uz stvaranje 'radne atmosfere' (isključivanje glazbe / televizora, promjena mjesta čitanja, pauza, odluka ispitanice da nekoliko minuta leži i ne razmišlja ni o čemu, odluka da je potrebno uložiti više truda). Također je značajno da su ispitanice navele kako im je pri koncentraciji i motivaciji za čitanje pomoglo što je tekst, nakon uvodnoga dijela koji im je stvarao veće poteškoće, postao zanimljiv.

U obrazloženju sljedećega zapisa u dnevniku (*Danas sam uspješno...*), uz neke od već navedenih *strategija potpore* i *strategija kao pomoći pri rješavanju problema*, prepoznate su i *globalne strategije* (povezivanje prijašnjih znanja s onime što čitaju (npr. znanja iz područja razvojne psihologije o J. Piagetu, prepoznavanje određenih jezičnih izraza na J2 koje su prethodno učili)), ali i još neke *strategije potpore* (pisanje bilježaka radi lakšega razumijevanja i zapamćivanja) i *strategije kao pomoć pri rješavanju problema* (vraćanje na tekst u slučaju gubitka koncentracije). Ispitanice također navode da su uspješno pročitale određeni dio teksta i razumjele riječi ili odlomke, odnosno cijeli sadržaj („sretna sam jer sam razumjela više riječi nego jučer“) iako ima i onih koje su bile manje uspješne („danas sam uspješno ništa. Tri puta sam čitala tekst i ništa nisam razumjela“). Neke ispitanice izrazile su zadovoljstvo jer su naučile nove riječi, ili su jednostavno bile zadovoljne jer „uspješno sam se natjerala da uopće počnem čitati“. Ispitanice su prepoznale i sažimanje (prepričavanje pročitanoa teksta) kao važnu strategiju.

Kod posljednja tri zapisa u dnevniku čitanja (*Sutra ću prije čitanja..., Sutra ću za vrijeme čitanja..., Nakon čitanja teksta...*) ponovno su uočene neke od već navedenih strategija (Mokhtari i Sheorey, 2002; Oxford, 1990b). Zamijećeno je i da su u ovome dijelu dnevnika ispitanice u značajnoj mjeri prepoznale važnost *metakognitivne strategije* planiranja „odmoriti se od ostalih obaveza, pripremiti sve potrebno za rad“, „obaviti sve poslove i pogledati sve što želim na televiziji, a tek onda ću se u miru primiti čitanja“, „pronaći miran kutak gdje mi neće smetati tuđi razgovori, odrediti dio teksta / broj stranica koji ću pročitati. Primijetila sam da mi pomaže u daljnjoj koncentraciji i bolje pamtim kada znam koliko toga ima“). Nadalje, uočeno je da je ispitanica čija je razina jezične vrsnoće relativno niska

(prosjeak 3, cloze 17,3%) navela kako ne može razumjeti tekst globalno, već mora pronaći u rječniku sve nepoznate riječi, kao i da prevodi tekst riječ po riječ što se smatra strategijom manje uspješnih učenika jezika (Grenfell i Harris, 1999). Zanimljivo je i da ispitanice same uočavaju važnost primjene određenih strategija čitanja („napraviti ću si bilješke da ne moram svaki dan čitati od početka“, „proučiti ću zabilješke i spojiti ih u smislenu cjelinu“, „prepričati ću si sadržaj“).

Naravno, nužno je naglasiti da je, iako su brojna istraživanja pokazala važnost primjene dnevnika, neke od dobivenih rezultata potrebno uzeti s mjerom opreza jer se prije svega, uz relativno mali broj ispitanica (N=22), ipak radi o samoizvješću, što prema Dörnyei, (2007) može rezultirati davanjem poželjnih odgovora, odnosno željom da se zadovolje očekivanja. Također, budući da prikupljanje podataka na ovaj način zahtijeva značajno uloženo vrijeme, može se dogoditi da ispitanici postanu preumorni, nisu raspoloženi za pisanje ili da s vremenom izgube motivaciju pa stoga, kako odmiče vrijeme vođenja dnevnika, zapisi postaju sve šturiji (Dörnyei, 2007).

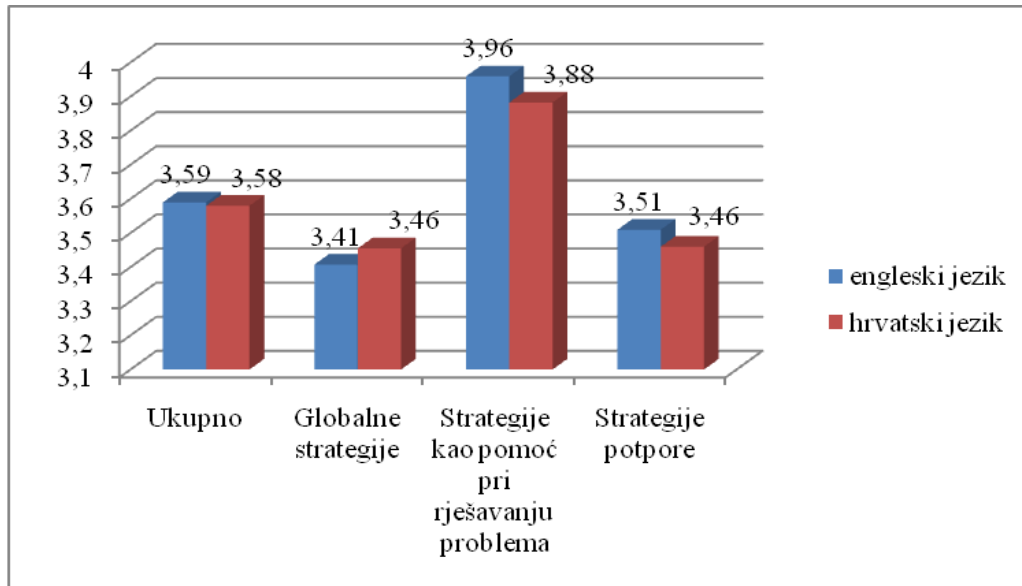
9.5.7. Rezultati i rasprava prema definiranim istraživačkim pitanjima i hipotezama

U ovome će se poglavlju pokušati ponuditi odgovori na definirana istraživačka pitanja, odnosno pokušat će se na temelju dobivenih rezultata utvrditi koje su hipoteze potvrđene.

9.5.7.1. SORSE/SORSH i dnevnik čitanja na stranome jeziku

Na temelju dobivenih rezultata (Slika 15) pokušat će se ponuditi odgovor na prvo istraživačko pitanje: *Kojim se strategijama čitanja služe hrvatski govornici engleskoga kao J2 pri čitanju akademskih tekstova na engleskome i hrvatskome jeziku, odnosno postoji li povezanost između uporabe strategija prilikom čitanja akademskih tekstova na engleskome i hrvatskome jeziku?* Utvrđeno je da, prema kategorizaciji uporabe strategija (Prilog 5a), ispitanice značajno učestalo koriste dvije od triju podljestvica strategija čitanja na engleskome kao J2 (*strategije kao pomoć pri rješavanju problema* i *strategije potpore*) dok je uporaba *globalnih strategija* srednje učestala. Distribucija rezultata za strategije čitanja na hrvatskome kao J1 nešto je drugačija, tj. ispitanice značajno koriste sve tri podvrste strategija. T-testom

nije utvrđena statistički značajna razlika u ukupnom rezultatu SORSE i SORSH upitnika ($t=0,139$, $df=82$, $p=0,890$).



Slika 15. Prikaz srednjih vrijednosti za uporabu strategija prema ukupnom rezultatu na SORSE i SORSH upitniku i prema podljestvicama

Ukoliko se analiziraju rezultati prema podljestvicama za oba upitnika (Slika 15), uočava se da su najviši rezultati, kao i u istraživanju koje je proveo Anderson (2003), dobiveni za *strategije kao pomoć pri rješavanju problema*, odnosno da ispitanice percipiraju da se najviše koriste ovom podljestvicom strategija.

Također se može uočiti da su, prema podljestvicama, prosječne vrijednosti za percipiranu uporabu strategija pri čitanju na J2 (osim za *globalne strategije*) nešto više nego pri čitanju na J1 što je u skladu s rezultatima koje su dobili Alsheikh i Mokhtari (2011) s ispitanicima kojima je J1 arapski te Kong (2006) čiji su ispitanici govornici kineskoga kao J1. Razlog nešto višim dobivenim prosječnim vrijednostima za čitanje na J2 može biti i činjenica da se materinski jezik u pravilu usvaja implicitno, odnosno kod implicitnoga znanja u manjoj mjeri prisutan svjesni napor govornika i potreba za verbalizacijom znanja, za razliku od eksplicitnoga poučavanja koje je prisutnije kod J2 i koje u većoj mjeri utječe na razumijevanje procesa i pravila jezika (Erdeljac i Willer-Gold, 2008). Relativno visoki ukupni rezultati na obama upitnicima ($M_{SORSE}=3,59$ i $M_{SORSH}=3,58$) u skladu su i s drugim istraživanjima u kojima je primijenjen SORS (Poole, 2009; Alsheikh i Mokhtari, 2011; Magogwe, 2013). Jedno od mogućih objašnjenja jest i činjenica da je istraživanje provedeno na uzorku koji su

činile isključivo ispitanice, a rezultati istraživanja na heterogenim uzorcima prema spolu pokazuju da je učestalost uporabe strategija čitanja viša kod ispitanica (Sheorey i Mokhtari, 2001; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006; Sheorey, 2006; Poole, 2009; Zare i Othman, 2013).

Zamjećuje se i da su samo za *globalne strategije*, za koje je u oba upitnika utvrđena srednja učestalost uporabe, na SORSE upitniku ($M=3,41$) dobiveni rezultati nešto niži od rezultata na SORSH upitniku ($M=3,46$). Sheorey i Baboczky (2008) utvrdili su da su uspješniji čitatelji u većoj mjeri koristili *globalne strategije*. Amer i sur. (2010) također su u istraživanju *online* strategija čitanja uporabom SORS upitnika pokazali da su *globalne strategije* značajno više koristili ispitanici čija je vrsnoća viša, dok su ispitanici niže jezične vrsnoće u većoj mjeri koristili *strategije kao pomoć pri rješavanju problema* i *strategije potpore*. Dakle, moglo bi se zaključiti da je i u ovome istraživanju mogući razlog manje učestalosti uporabe *globalnih strategija* nešto niža vrsnoća u J2.

U prikazanoj se korelacijskoj matrici (Tablica 13) mogu uočiti visoke i statistički značajne pozitivne korelacije svih promatranih ljestvica, odnosno svaka podljestvica visoko i statistički značajno korelira sa svakom odgovarajućom podljestvicom drugoga upitnika kao i s ukupnim rezultatom na upitniku na obama jezicima. Jednako tako postoji visoka značajna korelacija ukupnih rezultata na obama upitnicima ($r=0,697$, $p=0,000$). Dakle, može se reći da su ispitanice koje su postigle viši rezultat na SORSE upitniku također postigle visok rezultat i na SORSH upitniku.

Opisani rezultati sugeriraju da povećanje rezultata na jednoj ljestvici prati povećanje rezultata i na ostalima, odnosno da ispitanice koje se učestalije koriste jednom podvrstom strategija, približno jednakom učestalošću koriste se i drugim podvrstama strategija.

Tablica 13. Korelacije strategija pri čitanju na hrvatskome i engleskome jeziku prema ukupnom rezultatu na SORSE i SORSH upitniku i prema podljestvicama

	Ukupno SORS- engleski	Ukupno SORS- hrvatski	Strategije kao pomoć pri rješavanju problema- engleski	Strategije kao pomoć pri rješavanju problema- hrvatski	Strategije potpore - engleski	Strategije potpore- hrvatski	Globalne strategije- engleski	Globalne strategije- hrvatski
Globalne strategije- hrvatski	0,646**	0,890**	0,562**	0,725***	0,534*	0,683**	0,675**	-
Globalne strategije- engleski	0,916**	0,618**	0,777***	0,488**	0,735**	0,506*	-	-
Strategije potpore- hrvatski	0,595**	0,894**	0,511**	0,694**	0,611**	-	-	-
Strategije potpore - engleski	0,899**	0,644**	0,728**	0,577**	-	-	-	-
Strategije kao pomoć pri rješavanju problema- hrvatski	0,919**	0,643**	0,660**	-	-	-	-	-
Strategije kao pomoć pri rješavanju problema- engleski	0,633**	0,899**	-	-	-	-	-	-
Ukupno SORS- hrvatski	0,697**	-	-	-	-	-	-	-
Ukupno SORS- engleski	-	-	-	-	-	-	-	-

** . Korelacija je značajna na razini 0,01

Navedeno vrijedi za sve rezultate u oba upitnika, tj. češća uporaba strategija u hrvatskome jeziku bit će popraćena češćom uporabom strategija u engleskome jeziku i obrnuto. Moglo bi se stoga reći da se ispitanice ne koriste samo jednom potkategorijom već se podjednako koriste svim strategijama, što je u skladu sa stavom da „samo uspješniji rabimo li

više strategija u kombinaciji” (Visinko, 2014, str. 95). Također, može se zaključiti da dobiveni rezultati otvaraju mogućnost postojanja prijenosa strategija iz jednoga u drugi jezik što su potvrdila i neka istraživanja (Alderson, 1984; Carell, 1991 u Mokhtari i Sheorey, 2002; Brisbois, 1995 u Šamo, 2014; Mokhtari i Reichard, 2004).

Ovu pretpostavku dodatno potvrđuje činjenica da su, unatoč neznatnoj razlici u srednjim vrijednostima, najučestalije percipirane *globalne strategije* iste u upitnicima SORSE i SORSH (3. i 8. strategija). Također, osim za 27. strategiju, za koju je dobivena najniža srednja vrijednost na SORSE, ali ne i na SORSH upitniku, preostale tri najniže rangirane strategije ove podljestvice iste su u oba upitnika (15., 17. i 21. strategija). Za *strategije potpore* u obama jezicima također je uočeno visoko poklapanje kod najučestalije percipiranih strategija (5., 10. i 18. strategija) dok je kod najmanje učestalih strategija podudarnost utvrđena samo na 26. strategiji. Podudarnosti su utvrđene i za *strategije kao pomoć pri rješavanju problema* kod najčešće rabljenih (9. strategija) i kod najmanje rabljenih strategija u dvama jezicima (28. i 16. strategija).

Osim opisanih rezultata SORSE i SORSH upitnika, u nastavku će biti opisani i kvalitativni podatci dobiveni pomoću dnevnika čitanja i intervjua s ciljem dodatne provjere odgovora na prvi dio istraživačkoga pitanja: *Kojim se strategijama čitanja služe hrvatski govornici engleskoga kao J2 pri čitanju akademskih tekstova na engleskome jeziku?*

Za vođenje bilježaka prilikom čitanja (*strategija potpore*) većina je ispitanica (N=14, odnosno 63,64%) navela kako se ne koriste njome dok je za podvlačenje teksta i/ili zaokruživanje ključnih riječi za vrijeme čitanja teksta na engleskome jeziku (*strategija potpore*) broj ispitanica (N=8, 36,36%) koje navode kako se koriste i onih koje navode da se ne koriste ovom strategijom isti. Sljedeća je *strategija potpore* navedena u dnevniku čitanje naglas, za koju je podjednak broj ispitanica koje preferiraju čitanje naglas (N=8, 36,36%) i onih koje preferiraju čitanje u sebi (N=12, 54,55%).

Analizirani su i odgovori vezani uz učestalost uporabe rječnika prilikom čitanja. Vidljivo je da se većina ispitanica zapravo ne oslanjaju prečesto na rječnik iako rezultati SORS upitnika pokazuju da cijela populacija ispitanica percipira da *strategiju potpore* rabe značajno učestalo pri čitanju na engleskome jeziku (M=3,61), ali srednje učestalo na hrvatskome jeziku (M=2,76). Prema tome, moglo bi se zaključiti da vrsnoća, za koju se pretpostavlja da je viša u materinskome jeziku u odnosu na J2, u određenoj mjeri utječe na uporabu rječnika, ali i da je moguće da individualni čimbenici imaju značajnu ulogu.

Sljedeća u dnevniku je brzina čitanja, odnosno *strategija kao pomoć pri rješavanju problema* za koju je većina ispitanica (N=20, 90,91%) naznačila da čitaju polako i pažljivo radi boljšega razumijevanja.

Broj ispitanica koje su dale pozitivan odgovor (N=10, 45,45%) i onih koje su za pojedine dane dale pozitivan, a za pojedine negativan odgovor (N=9, 40,91%) podjednak je za zapis *Analiziram pročitano jer tako lakše razumijem sadržaj teksta*.

Ponovno čitanje dijela teksta koji ne razumiju kao strategiju primjenjuje većina ispitanica (N=19, ili 86,36%).

U dijelu dnevnika koji je bio poluotvorenoga tipa uočeno je da strategije koje su ispitanice navele korespondiraju sa značajnim brojem strategija navedenih u SORS upitniku: strategije potpore (2. *Dok čitam, radim bilješke radi lakšeg razumijevanja pročitano*, 5. *Kada tekst postane težak, čitanje naglas pomaže mi u razumijevanju pročitano*, 10. *Podvlačim ili zaokružujem podatke u tekstu koji će mi pomoći pri zapamćivanju*, 13. *Koristim pomoćnu građu (npr., rječnik) za pomoć pri razumijevanju onoga što čitam*, 22. *Vraćam se na već pročitani dio teksta / pogledam sljedeći dio kako bih pronašla/pronašao odnose među idejama*), strategije kao pomoć pri rješavanju problema (7. *Čitam polako i pažljivo kako bih bila sigurna/bio siguran da razumijem što čitam*, 9. *Nastojim se ponovno vratiti na dio teksta kada izgubim koncentraciju*, 25. *Kada tekst postane pretežak, ponovno ga pročitam kako bih ga bolje razumjela/razumio*, 28. *Dok čitam, pogađam značenje nepoznatih riječi ili fraza, sporije i pažljivije čitanje*) i globalne strategije (3. *Pokušavam upotrijebiti svoja znanja kako bih razumjela/razumio što čitam*). Za navedene je strategije pomoću SORSE i SORSH upitnika utvrđena srednje učestala i značajno visoka uporaba.

Prema tome, na temelju prikazanih rezultata SORS upitnika te dnevnika čitanja i intervjua moguće je ponuditi odgovor na prvo istraživačko pitanje, tj. može se utvrditi da ispitanice za sve strategije u upitniku navode značajnu ili srednje učestalu uporabu, odnosno da određeni broj strategija naročito *strategija potpore* i *strategija kao pomoć pri rješavanju problema* navode i u dnevniku čitanja. Nadalje, na temelju visoke korelacije dvaju upitnika i ostalih prikazanih rezultata može se zaključiti da je H1 potvrđena, odnosno da hrvatski govornici engleskoga kao J2 rabe slične strategije čitanja u hrvatskome i engleskome jeziku, kao i da ispitanice koje češće rabe strategije čitanja u hrvatskome kao J1 češće koriste i strategije čitanja na engleskome kao J2.

9.5.7.2. SORSE/ SORSH i izloženost jezicima

Osim prethodno opisanih rezultata također se željelo utvrditi *Postoji li povezanost između uporabe strategija čitanja na engleskome kao J2 i hrvatskome kao J1 i izloženosti jezicima?* (2. istraživačko pitanje). Stoga je provjereno postoji li statistički značajna razlika s obzirom na ukupan rezultat SORSE i SORSH upitnika za sljedeće varijable: učenje engleskoga jezika izvan škole, učenje još nekoga jezika i kontakt s govornicima engleskoga jezika. Rezultati t-testa pokazali su da ne postoje statistički značajne razlike, odnosno jesu li ili nisu učile engleski jezik izvan škole, jesu li učile dodatni jezik i imaju li kontakt s govornicima engleskoga jezika ne utječe na samopercepciju ispitanica o uporabi strategija čitanja na engleskome kao J2 (Tablica 14).

Tablica 14. Usporedba razlika među ispitanicama s obzirom na rezultat SORSE upitnika prema kriteriju učenje stranih jezika i kontakt s izvornim govornicima

Ukupan rezultat SORSE		N	M	SD	t	df	p
Učenje engleskoga jezika izvan škole	Da	30	3,60	0,52	-0,300	80	0,765
	Ne	52	3,65	0,59			
Učenje još nekoga stranog jezika	Da	75	3,60	0,56	-1,679	81	0,097
	Ne	8	3,94	0,54			
Kontakt s govornicima engleskoga jezika	Da	57	3,63	0,53	0,006	80	0,995
	Ne	25	3,63	0,64			

Iste su varijable uspoređene sa samopercepcijom ispitanica o uporabi strategija čitanja na hrvatskome kao J1 (Tablica 15).

Tablica 15. Usporedba razlika među ispitanicama s obzirom na rezultat SORSH upitnika za varijable vezane uz učenje stranih jezika i kontakt s izvornim govornicima

Ukupan rezultat SORSH		N	M	SD	t	df	p
Učenje engleskoga jezika izvan škole	Da	30	3,56	0,41	-0,415	80	0,679
	Ne	52	3,61	0,56			
Učenje još nekog stranoga jezika	Da	75	3,54	0,50	-3,156	81	0,002
	Ne	8	4,11	0,32			
Kontakt s govornicima engleskoga jezika	Da	57	3,59	0,47	-0,051	80	0,959
	Ne	25	3,60	0,60			

Rezultati t-testa pokazali su postojanje značajne razlike između ispitanica koje jesu i onih koje nisu učile još neki strani jezik osim engleskoga ($t=-3,156$, $df=81$, $p=0,002$).

Tablica 16. Korelacija strategija čitanja na engleskome (SORSE) i hrvatskome jeziku (SORSH) i duljine učenja stranih jezika

	Duljina učenja trećega stranog jezika	Duljina učenja drugoga stranog jezika	Duljina učenja engleskoga jezika izvan škole	Duljina učenja engleskoga jezika	Ukupni rezultat SORSH upitnika	Ukupni rezultat SORSE upitnika
Ukupni rezultat SORSE upitnika	0,067	0,035	0,027	0,111	0,697**	-
Ukupni rezultat SORSH upitnika	0,074	0,027	0,056	0,027	-	
Duljina učenja engleskoga jezika	0,235*	-0,231*	0,523**	-		
Duljina učenja engleskoga jezika izvan škole	0,277*	0,250*	-			
Duljina učenja drugoga stranog jezika	0,217	-				
Duljina učenja trećega stranog jezika	-					

** Korelacija je značajna na razini 0,01.

*. Korelacija je značajna na razini 0,05.

Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da ispitanice koje su učile još neki jezik percipiraju da u manjoj mjeri koriste strategije čitanja na hrvatskome jeziku, odnosno da

kod ispitane populacije učenje dodatnoga stranoga jezika nije povezano s uporabom strategija prilikom čitanja na hrvatskome jeziku. Međutim, za navedeni je rezultat nužno napomenuti da je mogući razlog dobivenim rezultatima razlika u broju ispitanica koje su odgovorile pozitivno i onih koje su odgovorile negativno na postavljeno pitanje.

Za rezultate obaju upitnika (SORSE i SORSH) načinjen je izračun korelacije s duljinom učenja engleskoga, ali i drugih stranih jezika i utvrđeno je da ukupan rezultat ni na jednom od ovih upitnika ne korelira statistički značajno s ispitanim varijablama (Tablica 16).

Izračunom korelacija za tjednu izloženost jezicima i rezultata SORSE upitnika (Tablica 17) utvrđena je statistički značajna, pozitivna korelacija između tjedne izloženosti engleskome jeziku izvan studija i ukupnoga rezultata na SORSE upitniku ($r=0,312$, $p=0,004$), dok za ostale mjere tjedne izloženosti jezicima nije utvrđena statistički značajna korelacija. Za istu je varijablu utvrđena i statistički značajna pozitivna korelacija s rezultatom upitnika SORSH ($r=0,267$, $p=0,015$) (Tablica 17).

Tablica 17. Korelacija ukupnoga rezultata upitnika strategija čitanja na engleskome (SORSE) i hrvatskome jeziku (SORSH) i duljine izloženosti engleskome i drugim jezicima

	Tjedna izloženost trećemu stranom jeziku	Tjedna izloženost drugomu stranom jeziku	Tjedna izloženost engleskome jeziku izvan studija	Ukupno SORSH	Ukupno SORSE
Ukupno SORSE	-0,041	0,035	0,312**	0,697**	-
Ukupno SORSH	-0,065	-0,093	0,267*	-	
Tjedna izloženost engleskome jeziku izvan studija	0,238*	0,203	-		
Tjedna izloženost drugomu stranom jeziku	0,257*	-			
Tjedna izloženost trećemu stranom jeziku	-				

** . Korelacija je značajna na razini 0,01.

*. Korelacija je značajna na razini 0,05.

Može se reći da one ispitanice koje su tijekom tjedna dulje izložene engleskome jeziku izvan studija percipiraju da se u većoj mjeri koriste strategijama čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku. Dobiveni rezultati mogu se povezati s rezultatima istraživanja koje su

proveli Geld i Stanojević (2007) s ispitanicima osnovnoškolske dobi, a koji potvrđuju da je učenje engleskoga jezika izvan škole pozitivno povezano s vještinom čitanja i razumijevanja pročitano. Bolje rezultate u pisanju na stranome jeziku kod osnovnoškolaca, ali i srednjoškolaca koji su bili izloženi engleskome jeziku i izvan škole utvrdila je i Zergollern Miletić (2007). Violić-Koprivec i Dubčić (2010) također su utvrdile, na uzorku sveučilišnih studenata, da ispitanici percipiraju da poznavanju prvoga stranog jezika najviše pridonosi izloženost jeziku izvan nastave. Stoga bi se možda moglo zaključiti da povećana izloženost J2 izvan redovne nastave ima pozitivan učinak kako na pojedinačne jezične djelatnosti, tako i na ukupnu vrsnoću u J2, a samim time moguće i na češću uporabu strategija čitanja.

Dakle, na temelju prikazanih rezultata može se zaključiti da je tek djelomično potvrđena H2: *Izloženost stranim jezicima povezana je s češćom uporabom strategija čitanja na engleskome kao J2 i hrvatskome kao J1*, budući da je jedina varijabla za koju je potvrđena pozitivna povezanost s rezultatima obaju upitnika (SORSE i SORSH) tjedna izloženost engleskome jeziku izvan studija.

9.5.7.3. SORSE/SORSH i jezična vrsnoća

Sljedeće je istraživačko pitanje (*Postoji li povezanost između uporabe navedenih strategija i vrsnoće u hrvatskome kao J1 i engleskome kao J2*) vezano uz jezičnu vrsnoću kao jednu od značajnih varijabli za koju se pretpostavlja da utječe na uporabu strategija čitanja. Varijable koje su korištene kod procjene jezične vrsnoće u J2 su: ocjena iz engleskoga kao J2 u osnovnoj i srednjoj školi, samoprocjena znanja engleskoga jezika i rezultat *cloze* testa. Izračun korelacije ovih četiriju varijabli (Tablica 18) pokazuje da rezultat *cloze* testa statistički značajno korelira s ocjenom iz engleskoga kao J2 u osnovnoj ($r=0,424$; $p=0,000$) i srednjoj školi ($r=0,455$; $p=0,000$) te sa samoprocjenom znanja engleskoga jezika ($r=0,631$; $p=0,000$). Dakle, na temelju korelacija moguće je utvrditi da su u ovome istraživanju navedene varijable prihvatljivi pokazatelji vrsnoće ispitanica u engleskome kao J2.

Izračun korelacije ukupnoga prosjeka rezultata na upitniku SORSE s mjerama vrsnoće u engleskome jeziku (Tablica 18) pokazuje da rezultat upitnika SORSE korelira statistički značajno sa sljedećim mjerama: rezultat na *cloze* testu ($r=0,281$, $p=0,010$), prosječna ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi ($r=0,354$, $p=0,001$) te samoprocjena znanja iz engleskoga jezika ($r=0,266$, $p=0,015$). Prema tome, gotovo sve varijable korištene kao pokazatelj

uspješnosti u engleskome jeziku (osim ocjene iz Engleskoga jezika u osnovnoj školi) koreliraju s rezultatom na SORSE upitniku.

Od varijabli koje su korištene kao pokazatelj vrsnoće u hrvatskome jeziku (prosječna ocjena iz Hrvatskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi, samoprocjena znanja hrvatskoga jezika i ocjena iz hrvatskoga jezika na studiju) izračun korelacije za ukupan prosjek rezultata na upitniku SORSH s razinom vrsnoće u hrvatskome jeziku pokazuje statistički značajnu korelaciju s prosječnom ocjenom iz Hrvatskoga jezika u srednjoj školi ($r=0,269$, $p=0,014$) i samoprocjenom znanja iz hrvatskoga jezika ($r=0,318$, $p=0,003$) (Tablica 18).

Stoga se može zaključiti da su djelomično potvrđeni i prvi (*Viša razina vrsnoće u engleskome kao J2 povezana je s češćom uporabom strategija čitanja na engleskome jeziku*) i drugi dio H3 (*Bolji uspjeh u hrvatskome jeziku povezan je s češćom uporabom strategija čitanja na hrvatskome jeziku*). Ovaj je rezultat u skladu s prethodnim istraživanjima u kojima je utvrđena pozitivna povezanost između jezične vrsnoće i primjene strategija čitanja (Clarke, 1980; Griva i sur., 2009). Statistički značajna korelacija s rezultatima SORSE upitnika nije utvrđena za ocjenu iz Engleskoga jezika u osnovnoj školi, a za rezultat SORSH upitnika nije utvrđena statistički značajna korelacija za varijable prosječna ocjena iz Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi i prosjek ocjena iz hrvatskoga jezika na studiju.

Tablica 18. Korelacija strategija čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku i mjera vrsnoće u engleskome i hrvatskome jeziku

	Ukupno SORSH	Ukupno SORSE	Ocjena iz hrvatsko- ga jezika na studiju	Samo- procjena znanja hrvatskoga jezika	Samo- procjena znanja englesko- ga jezika	Ocjena iz Hrvatsko- ga jezika u srednjoj školi	Ocjena iz Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi	Ocjena iz Englesko- ga jezika u srednjoj školi	Ocjena iz Englesko- ga jezika u osnovnoj školi	<i>cloze</i>
Broj bodova od ukupno 98 (<i>cloze</i>)	0,059	0,281*	0,154	0,098	0,631**	0,034	-0,076	0,455**	0,424**	-
Ocjena iz Engleskoga j. OŠ	-0,004	0,120	0,295**	0,177	0,366**	-0,057	0,141	0,241*	-	
Ocjena iz Engleskoga j. SŠ	0,236*	0,354**	0,116	0,176	0,501**	0,266*	-0,198	-		
Ocjena iz Hrvatskoga j. OŠ	-0,033	0,042	0,275*	0,262*	-0,175	0,286**	-			
Ocjena iz Hrvatskoga j. SŠ	0,269*	0,262*	0,249*	0,505**	-0,041	-				
Samoprocjena znanja engleskoga jezika	0,160	0,266*	0,131	0,167	-					
Samoprocjena znanja hrvatskoga jezika	0,318**	0,362**	0,465**	-						
Ocjena iz hrvatskoga jezika na studiju	0,083	0,209	-							
Ukupno SORSE	0,697**	-								
Ukupno SORSH	-									

**. Korelacija je značajna na razini 0,01.

*. Korelacija je značajna na razini 0,05.

Činjenica da za ocjene iz Engleskoga i Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi nije utvrđena statistički značajna korelacija možda se može objasniti izrazito asimetričnom distribucijom s tendencijom grupiranja rezultata oko viših vrijednosti koja je dobivena za obje navedene varijable (Slika 7), odnosno može se zaključiti da su ocjene u osnovnoj školi u usporedbi s ocjenama na višim razinama obrazovanja relativno visoke, što može biti posljedica razlike u kriterijima vrednovanja učeničkih znanja i postignuća na različitim razinama obrazovanja u Hrvatskoj.

9.5.7.4. SORSE/SORSH i uspjeh na studiju

U svrhu pronalaženja odgovora na sljedeće istraživačko pitanje *Postoji li povezanost između uporabe navedenih strategija i uspjeha iz relevantnih kolegija i/ili općega uspjeha na studiju* izračunata je korelacija između rezultata SORSE i SORSH upitnika i varijabli koje su korištene kao pokazatelj uspjeha ispitanica na studiju (ocjene iz kolegija Razvojna psihologija, Opća pedagogija, Školska / Predškolska pedagogija i prosjek ocjena na studiju).

Kao što se vidi u Tablici 19, ukupan prosjek rezultata na upitniku SORSE korelira statistički značajno s prosjekom ocjena na studiju ($r=0,482$, $p=0,000$), s ocjenom iz kolegija Razvojna psihologija ($r=0,322$, $p=0,003$) te s ocjenom iz kolegija Opća pedagogija ($r=0,237$, $p=0,031$).

Dakle, može se zaključiti da ispitanice koje imaju viši prosjek ocjena na studiju te ocjena iz relevantnih kolegija vezanih uz struku (Razvojna psihologija i Opća pedagogija) percipiraju da u većoj mjeri koriste strategije čitanja na engleskome jeziku.

Nadalje, ukupan prosjek rezultata na upitniku SORSH također korelira statistički značajno s prosjekom ocjena na studiju ($r=0,408$, $p=0,000$) s ocjenom iz kolegija Razvojna psihologija ($r=0,328$, $p=0,002$) i iz kolegija Školska / Predškolska pedagogija ($r=0,334$, $p=0,002$) (Tablica 19). Zaključak koji proizlazi iz opisanih rezultata jest da ispitanice koje imaju viši prosjek ocjena na studiju i višu ocjenu iz kolegija Razvojna psihologija i Školska / Predškolska pedagogija percipiraju da se u većoj mjeri koriste strategijama čitanja na hrvatskome jeziku.

Tablica 19. Korelacija strategija čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku i uspjeha iz relevantnih kolegija na studiju

	Prosječna ocjena na studiju	Ocjena iz kolegija Školska / Predškolska pedagogija	Ocjena iz kolegija Opća pedagogija	Ocjena iz kolegija Razvojna psihologija	Ukupno SORSH	Ukupno SORSE
Ukupno SORSE	0,482**	0,168	0,237*	0,322**	0,697**	-
Ukupno SORSH	0,408**	0,334**	0,180	0,328**	-	
Ocjena iz kolegija Razvojna psihologija	0,664**	0,341**	0,173	-		
Ocjena iz kolegija Opća pedagogija	0,300**	0,387**	-			
Ocjena iz kolegija Školska / Predškolska pedagogija	0,385**	-				
Prosječna ocjena na studiju	-					

** . Korelacija je značajna na razini 0,01.

*. Korelacija je značajna na razini 0,05.

Navedeni rezultat uglavnom potvrđuje H4 (*Bolji opći uspjeh i uspjeh iz relevantnih kolegija na studiju povezan je s češćom uporabom strategija čitanja na hrvatskome i engleskome jeziku*) budući da je za oba upitnika utvrđena statistički značajna pozitivna korelacija s općim uspjehom na studiju. Ispitanice koje postižu bolji uspjeh na studiju u većoj mjeri percipiraju da se koriste strategijama čitanja na engleskome kao J2, ali i na hrvatskome kao J1. Statistički značajna korelacija nije utvrđena za ocjene iz po jednoga od triju kolegija na studiju, odnosno SORSE ne korelira s ocjenom iz kolegija Školska / Predškolska pedagogija dok SORSH ne korelira s ocjenom kolegija Opća pedagogija. Mogućim razlogom tomu može biti asimetrična distribucija s tendencijom grupiranja rezultata oko viših vrijednosti koja je utvrđena za varijable ocjena iz Opće pedagogije i Školske / Predškolske pedagogije.

9.5.7.5. SORSE/SORSH i stavovi prema engleskome jeziku i čitanju

Na temelju rezultata SORSE upitnika i stavova ispitanica o engleskome jeziku i jezičnoj djelatnosti čitanja (Tablica 20) pokušat će se odgovoriti na sljedeće istraživačko

pitanje (*Postoji li povezanost između uporabe strategija prilikom čitanja akademskih tekstova na engleskome i hrvatskome jeziku i stavova ispitanika?*).

Tablica 20. Razlika među ispitanicama s obzirom na rezultat SORSE upitnika za varijable vezane uz stavove prema engleskome jeziku i jezičnoj djelatnosti čitanja

Ukupan rezultat SORSE		N	M	SD	t	df	p
Volite li engleski jezik?	Da	66	3,70	0,46	3,698	76	0,000
	Ne	12	3,09	0,78			
Volite li čitati?	Da	64	3,67	0,54	1,352	77	0,180
	Ne	15	3,45	0,66			
Pomažu li znanja iz hrvatskoga jezika pri čitanju na engleskome jeziku?	Da	34	3,71	0,45	1,276	70	0,206
	Ne	38	3,54	0,64			
Pomažu li znanja iz engleskoga jezika pri čitanju na hrvatskome jeziku?	Da	18	3,81	0,41	1,423	67	0,159
	Ne	51	3,59	0,61			
Je li Vam važno da budete uspješni u engleskome jeziku?	Da	76	3,64	0,54	0,899	81	0,372
	Ne	7	3,44	0,83			

T-testom utvrđeno je da statistički značajna razlika postoji između ispitanica koje izjavljuju da vole engleski jezik i onih koje izjavljuju da ga ne vole ($t=3,698$, $df=76$, $p=0,000$), tj. ispitanice koje izjavljuju da vole engleski jezik ($M=3,7$) percipiraju da se u većoj mjeri koriste strategijama čitanja na engleskome jeziku nego ispitanice koje izjavljuju da ga ne vole ($M=3,09$).

Za ostale varijable (*Volite li čitati*, *Pomažu li znanja iz hrvatskoga jezika pri čitanju na engleskome jeziku*, *Pomažu li znanja iz engleskoga jezika pri čitanju na hrvatskome jeziku* i *Je li Vam važno da budete uspješni u engleskome jeziku*) nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na percipiranu uporabu strategija čitanja na engleskome jeziku, odnosno s obzirom na ukupni prosjek rezultata na SORSE upitniku.

T-testom također su uspoređeni rezultati koje su ispitanice postigle na SORSH upitniku i njihovi stavovi o engleskome jeziku i jezičnoj djelatnosti čitanja (Tablica 21).

Utvrđeno je da statistički značajna razlika postoji između ispitanica koje izjavljuju da vole čitati i onih koje izjavljuju da ne vole čitati ($t=2,069$, $df=77$, $p=0,042$).

Tablica 21. Razlika među ispitanicama s obzirom na rezultat SORSH upitnika za varijable vezane uz stavove prema engleskome jeziku i jezičnoj djelatnosti čitanja

Ukupan rezultat SORSH		N	M	SD	t	df	p																																												
Volite li engleski jezik?	Da	66	3,63	0,45	1,191	12,36	0,256																																												
	Ne	12	3,36	0,77				Volite li čitati?	Da	64	3,67	0,45	2,069	77	0,042	Ne	15	3,38	0,65	Pomažu li znanja iz hrvatskoga jezika pri čitanju na engleskome jeziku?	Da	34	3,56	0,38	-0,484	70	0,630	Ne	38	3,62	0,59	Pomažu li znanja iz engleskoga jezika pri čitanju na hrvatskome jeziku?	Da	18	3,66	0,35	0,502	67	0,618	Ne	51	3,59	0,55	Je li Vam važno da budete uspješni u engleskome jeziku?	Da	76	3,60	0,49	0,053	81	0,958
Volite li čitati?	Da	64	3,67	0,45	2,069	77	0,042																																												
	Ne	15	3,38	0,65				Pomažu li znanja iz hrvatskoga jezika pri čitanju na engleskome jeziku?	Da	34	3,56	0,38	-0,484	70	0,630	Ne	38	3,62	0,59	Pomažu li znanja iz engleskoga jezika pri čitanju na hrvatskome jeziku?	Da	18	3,66	0,35	0,502	67	0,618	Ne	51	3,59	0,55	Je li Vam važno da budete uspješni u engleskome jeziku?	Da	76	3,60	0,49	0,053	81	0,958	Ne	7	3,59	0,75								
Pomažu li znanja iz hrvatskoga jezika pri čitanju na engleskome jeziku?	Da	34	3,56	0,38	-0,484	70	0,630																																												
	Ne	38	3,62	0,59				Pomažu li znanja iz engleskoga jezika pri čitanju na hrvatskome jeziku?	Da	18	3,66	0,35	0,502	67	0,618	Ne	51	3,59	0,55	Je li Vam važno da budete uspješni u engleskome jeziku?	Da	76	3,60	0,49	0,053	81	0,958	Ne	7	3,59	0,75																				
Pomažu li znanja iz engleskoga jezika pri čitanju na hrvatskome jeziku?	Da	18	3,66	0,35	0,502	67	0,618																																												
	Ne	51	3,59	0,55				Je li Vam važno da budete uspješni u engleskome jeziku?	Da	76	3,60	0,49	0,053	81	0,958	Ne	7	3,59	0,75																																
Je li Vam važno da budete uspješni u engleskome jeziku?	Da	76	3,60	0,49	0,053	81	0,958																																												
	Ne	7	3,59	0,75																																															

Može se stoga zaključiti da one ispitanice koje izjavljuju da vole čitati ($M=3,68$) u većoj mjeri percipiraju da se koriste strategijama čitanja na hrvatskome jeziku od onih ispitanica koje izjavljuju da ne vole čitati ($M=3,38$).

Prema tome, H5 (*Ispitanici koji imaju pozitivne stavove prema čitanju i engleskome jeziku češće rabe strategije čitanja na engleskome kao J2 i strategije čitanja na hrvatskome kao J1*) tek je djelomično potvrđena budući da je za rezultat na SORSE upitniku utvrđena statistički značajna korelacija s varijablom *Volite li engleski jezik?* dok je za rezultat na SORSH upitniku utvrđena statistički značajna korelacija s varijablom *Volite li čitati?*

9.5.7.6. SORSE/SORSH i čitalačke sposobnosti

Sljedeće je istraživačko pitanje bilo *Postoji li povezanost između uporabe strategija čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku i samoprocjene čitalačkih sposobnosti u obama jezicima te rezultata testa razumijevanja pročitanoa na hrvatskome i engleskome jeziku?*

Rezultati prikazani u Tablici 22 pokazuju da ukupni prosjek rezultata na SORSE upitniku statistički značajno korelira s rezultatom testa razumijevanja pročitanoa na engleskome ($r=0,355$, $p=0,001$) i na hrvatskome jeziku ($r=0,242$, $p=0,028$), ali ne korelira sa samoprocjenom čitalačkih sposobnosti na engleskome jeziku ($r=0,154$, $p=0,164$). Prema tomu, može se zaključiti da je percipirana češća uporaba strategija čitanja na engleskome jeziku povezana s višim rezultatom na testu razumijevanja kako na engleskome, tako i na hrvatskome jeziku.

Dobiveni rezultati mogli bi se povezati s istraživanjem koje je Šamo (2006c) provela s učenicima osmoga razreda osnovne škole, a koji pokazuju da su učenici koji su bili uspješniji u čitanju koristili 11 strategija čitanja na engleskome kao J2 značajno češće nego učenici koji su bili manje uspješni u čitanju. Dobivene rezultate potvrđuju i visoke pozitivne korelacije češće uporabe strategija i boljega uspjeha u čitanju koje su utvrdili Sheorey i Mokhtari (2001) i Zare i Othman (2013).

Ukupni prosjek rezultata na SORSH upitniku statistički značajno korelira s rezultatom na testu razumijevanja pročitanoa na hrvatskome jeziku ($r=0,249$, $p=0,023$), ali ne korelira s rezultatom na testu razumijevanja pročitanoa na engleskome jeziku ($r=0,099$, $p=0,372$) niti sa samoprocjenom čitalačkih sposobnosti na hrvatskome jeziku ($r=0,104$, $p=0,351$). Drugim riječima, one ispitanice koje su postigle viši rezultat na testu razumijevanja pročitanoa na hrvatskome jeziku u većoj mjeri percipiraju da se koriste strategijama čitanja na hrvatskome jeziku.

Kolić-Vehovec i Bajšanski (2006) također su utvrdili da učenici koji procjenjuju da češće rabe strategije čitanja na J1 bolje i razumiju pročitano, kao i da ova povezanost raste s dobi, što objašnjavaju razvojem metakognicije odnosno točnosti samoprocjene.

Tablica 22. Korelacija strategija čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku s rezultatom *cloze* testa, testa razumijevanja pročitanoa i samoprocjenom čitalačkih sposobnosti u obama jezicima

	Samoprocjena čitalačkih sposobnosti na hrvatskome jeziku	Samoprocjena čitalačkih sposobnosti na engleskome jeziku	Rezultat na testu razumijevanja pročitanoa na hrvatskome jeziku	Rezultat na testu razumijevanja pročitanoa na engleskome jeziku	Ukupan rezultat SORSH	Ukupan rezultat SORSE
Ukupan rezultat SORSE	0,167	0,154	0,242*	0,355**	0,697**	-
Ukupan rezultat SORSH	0,104	0,045	0,249*	0,099	-	
Rezultat na testu razumijevanja pročitanoa na engleskome jeziku	0,099	0,432**	0,424**	-		
Rezultat na testu razumijevanja pročitanoa na hrvatskome jeziku	0,052	0,254*	-			
Samoprocjena čitalačkih sposobnosti na engleskome jeziku	0,299**	-				
Samoprocjena čitalačkih sposobnosti na hrvatskome jeziku	-					

Također se željelo utvrditi je li percipirana uporaba strategija čitanja u većoj mjeri povezana s vrsnoćom u engleskome (rezultati *cloze* testa, samoprocjena znanja J2, prosječna ocjena iz Engleskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi) i hrvatskome jeziku (ocjena iz J1 na fakultetu, samoprocjena znanja J1, prosječna ocjena iz Hrvatskoga jezika u osnovnoj i srednjoj školi), s razumijevanjem pročitanoa ili samoprocjenom čitalačkih sposobnosti (Tablice 18 i 22). Utvrđeno je da rezultat SORSE upitnika nije korelirao s prosječnom ocjenom iz Engleskoga jezika u osnovnoj školi i samoprocjenom čitalačkih sposobnosti na J2.

Kod varijabli za koje je utvrđena statistički značajna korelacija može se uočiti da je korelacija rezultata SORSE upitnika i *cloze* testa ($r=0,281$, $p=0,010$) te samoprocjene znanja J2 niska ($r=0,266$, $p=0,015$), dok je korelacija SORSE upitnika i prosječne ocjene iz Engleskoga jezika u srednjoj školi ($r=0,354$, $p=0,001$) i rezultata testa razumijevanja pročitana srednje jačine ($r=0,355$, $p=0,001$) što upućuje na zaključak da je, općenito gledano, percipirana uporaba strategija na J2 ipak više povezana s razumijevanjem pročitana nego s jezičnom vrsnoćom u J2. Korelacija rezultata SORSH upitnika nije utvrđena za prosječnu ocjenu iz Hrvatskoga jezika u osnovnoj školi ni za samoprocjenu čitalačkih sposobnosti. Kod varijabli koje koreliraju s rezultatom SORSH upitnika utvrđeno je da je korelacija rezultata SORSH upitnika i prosječne ocjene iz Hrvatskoga jezika u srednjoj školi ($r=0,269$, $p=0,014$) i rezultata testa razumijevanja pročitana na hrvatskome jeziku ($r=0,249$, $p=0,023$) niska, dok je korelacija rezultata SORSH upitnika i samoprocjene znanja hrvatskoga jezika srednje jačine ($r=0,318$, $p=0,003$). Prema tomu, za upitnik SORSH nije moguće ni za jednu od tri ispitivane mjere (jezična vrsnoća, razumijevanje pročitana i samoprocjena čitalačkih sposobnosti) nedvojbeno potvrditi postojanje veze sa samopercipiranom uporabom metakognitivnih strategija čitanja zbog čega nije ni moguće ustvrditi da je potvrđena *H6: Uporaba strategija čitanja u većoj je mjeri povezana s vrsnoćom nego s razumijevanjem pročitana i samoprocjenom čitalačkih sposobnosti.*

9.5.7.7. Regresijske analize

Izračunom koeficijenta korelacije (Tablice 16, 17, 18, 19, 22) utvrđeno je postojanje statistički značajne korelacije rezultata na SORSE i SORSH upitniku s dijelom ispitanih varijabli. Stoga su provedene dvije stupnjevite regresijske analize (*Stepwise* modelom) kako bi se utvrdilo je li moguće i u kojoj mjeri na osnovu dobivenih varijabli predvidjeti rezultat na SORS upitniku, odnosno utvrditi učinak svake od pojedinačnih varijabli na zavisnu varijablu.

Prvo je provedena regresijska analiza za rezultat na SORSE upitniku, pri čemu su u izračun, kao prediktori, uvrštene varijable za koje je utvrđena statistički značajna korelacija s rezultatom na SORSE upitniku: prosječna ocjena iz Engleskoga jezika u srednjoj školi, samoprocjena znanja engleskoga jezika, rezultati testa razumijevanja pročitana na engleskome jeziku, rezultati *cloze* testa, prosjek ocjena na studiju i tjedna izloženost engleskome jeziku izvan studija.

Konačni regresijski model postignut je već u drugom koraku, a u modelu su ostale samo dvije varijable i to prosjek ocjena na studiju i tjedna izloženost engleskome jeziku izvan studija. Pokazalo se da je model statistički značajan ($F(2,80)=16,47$, $p=0,000$) i objašnjava oko 29% ukupne varijance zavisne varijable ($R^2=0,29$). Kao što se vidi iz Tablice 23, prosjek ocjena na studiju ima nešto veći utjecaj na rezultat SORSE upitnika ($\beta=0,49$).

Tablica 23. Rezultati stupnjevite regresijske analize (*Stepwise* model) za kriterijsku varijablu rezultat SORSE upitnika

Prediktori	R	R ²	ΔR^2	B	SE	β	t	p
Prosjek ocjena na studiju	0,49	0,24	0,24	0,49	0,10	0,49	5,01	0,00
Tjedna izloženost engleskome jeziku izvan studija	0,54	0,29	0,06	0,02	0,01	0,24	2,49	0,02

Legenda: R – koeficijent multiple korelacije, R² – koeficijent determinacije, ΔR^2 – korigirani koeficijent determinacije, B - regresijski koeficijent, SE - standardna pogreška, β - beta-koeficijent, t - t-test, p - pripadajuća razina značajnosti

Dakle, moglo bi se zaključiti da studenti koji su uspješniji na studiju i oni koji su više tjedno izloženi engleskome jeziku izvan studija u većoj mjeri percipiraju da se koriste strategijama čitanja na engleskome jeziku.

Regresijska je analiza provedena i za rezultat na SORSH upitniku. U regresijsku analizu (*Stepwise* modelom) uvršten je ukupan rezultat SORSH upitnika kao kriterijska varijabla, a kao prediktori uvrštene su sljedeće varijable: ocjena iz Hrvatskoga jezika u srednjoj školi, samoprocjena znanja hrvatskoga jezika, prosjek ocjena na studiju i rezultat na testu razumijevanja pročitana na hrvatskome jeziku. Konačan regresijski model također je dobiven već u drugom koraku, kao i u izračunu za SORSE upitnik, pri čemu su u modelu ostale dvije varijable: prosjek ocjena na studiju i samoprocjena znanja hrvatskoga jezika. Utvrđeno je da je model statistički značajan ($F(1,79)=10,95$, $p=0,000$) i objašnjava oko 22% ukupne varijance kriterijske varijable ($R^2=0,22$). Kao što se vidi iz Tablice 24, prosjek ocjena na studiju ima nešto veći utjecaj na rezultat SORSH upitnika ($\beta=0,41$).

Prema tome, moglo bi se zaključiti da studenti koji su uspješniji na studiju i oni čija je samoprocjena znanja hrvatskoga jezika viša u većoj mjeri percipiraju da koriste strategije čitanja na hrvatskome jeziku.

Tablica 24. Rezultati stupnjevite regresijske analize (Stepwise model) za kriterijsku varijablu rezultat SORSH upitnika

Prediktori	R	R²	ΔR^2	B	SE	β	t	p
Prosjek ocjena na studiju	0,41	0,17	0,17	0,37	0,09	0,41	4,07	0,00
Samoprocjena znanja hrvatskoga jezika	0,47	0,22	0,05	0,18	0,09	0,22	2,14	0,04

p<0,05*; p<0,01**

Legenda: R – koeficijent multiple korelacije, R² – koeficijent determinacije, ΔR^2 – korigirani koeficijent determinacije, B - regresijski koeficijent, SE - standardna pogreška, β - beta-koeficijent, t - t-test, p - pripadajuća razina značajnosti

Međutim, važno je naglasiti da je zbog relativno maloga ukupnog broja ispitanica (N=83) koje su sudjelovale u istraživanju rezultate regresijske analize potrebno uzeti s dozom opreza. Naime, što je broj ispitanika manji, a broj varijabli u regresijskoj jednadžbi veći, to će biti veća i pristranost multiple korelacije.

10. ZAKLJUČAK

U teorijskome dijelu disertacije nastojao se dati prikaz relevantnih istraživanja i rasprava koje potvrđuju da je, suprotno općeprihvaćenom vjerovanju, kao i stavovima ispitanica u provedenome istraživanju, čitanje zapravo vrlo složena djelatnost te da može značajno utjecati na uspjeh pojedinca tijekom obrazovanja, ali i kasnije u njegovome profesionalnom i osobnom životu. Iako postoje brojni modeli, pristupi i teorije čitanja kojima se nastojalo (i nastoji) objasniti procese vezane uz čitanje i njihovu međusobnu interakciju, kao i brojna saznanja o procesima koji su u osnovi ove jezične djelatnosti, još uvijek nije u potpunosti definirano na koji način čitatelj, posebice onaj dvo(više)jezični, procesira informacije za vrijeme čitanja. Međutim, na temelju rezultata brojnih istraživanja s polazištem u nizu čimbenika za koje se pretpostavlja da mogu biti povezani s čitanjem kao posebno značajni izdvajaju se: vrsnoća u jeziku na kojemu se čita, postojeća (kontekstualna) znanja, sposobnost čitanja na J1 i J2 te poznavanje i primjena strategija čitanja.

U ovoj je disertaciji opisano istraživanje koje je provedeno kako bi se utvrdilo koje metakognitivne strategije čitanja rabe studentice učiteljskoga i odgojiteljskoga studija pri čitanju akademskih tekstova na hrvatskome kao materinskome i engleskome kao stranome jeziku te postoji li povezanost između strategija kojima se služe na tim dvama jezicima, odnosno između navedenih strategija čitanja i nekih relevantnih čimbenika.

Dobivenim rezultatima utvrđeno je da ispitanice percipiraju da u prosjeku koriste ispitivane metakognitivne strategije čitanja značajno ili srednje učestalo. Ovaj je podatak bitan budući da su brojna istraživanja čitanja, uostalom kao što je već navedeno, potvrdila postojanje pozitivne korelacije između uporabe strategija čitanja i uspješnoga čitanja na J1 i J2. Posebno se naglašava važnost metakognitivnih strategija, za koje se smatra da omogućuju pravovremenu i učinkovitu primjenu odgovarajuće strategije čitanja, ali i za koje je utvrđeno da ih češće koriste uspješniji učenici, dok ih manje uspješni učenici koriste rjeđe i često neučinkovito.

Također treba istaknuti da su rezultati provedenoga istraživanja pokazali da ispitanice rabe slične strategije na hrvatskome kao J1 i engleskome kao J2, kao i da ispitanice koje češće rabe metakognitivne strategije čitanja na J1 češće ih koriste i na J2. Budući da se čitanje smatra kumulativnim procesom koji teče po geometrijskoj progresiji, pretpostavka je da se

sve nove spoznaje do kojih pojedinac dolazi čitanjem nadograđuju na one koje posjeduje otprije. Prema tomu, može se zaključiti da se dvo(više)jezični čitatelji pri čitanju na materinskome, ali i inome jeziku, oslanjaju na ono što su usvojili u obama jezicima. Drugim riječima, može se pretpostaviti da postoji mogućnost prijenosa znanja, vještina i sposobnosti iz jednoga jezika u drugi. Iznenađuje međutim podatak da su ispitanice u ovome istraživanju - unatoč činjenici da je na temelju samopercepcije utvrđeno da koriste slične strategije u dvama jezicima - u relativno malom postotku prepoznale utjecaj čitanja na J1 na čitanje na J2 i obrnuto.

Analizom pojedinačnih strategija može se uočiti da su najviše prosječne vrijednosti dobivene za strategije vezane uz primjenu postojećih znanja, prilagodbu brzine čitanja, uočavanje osobina teksta prije čitanja te postupke koji pomažu zadržati i/ili povećati koncentraciju i razumijevanje (povećana pažnja, vizualiziranje, ponovljeno čitanje). Najniže su prosječne vrijednosti dobivene za strategije primjene rječnika (samo za čitanje na J1), uporabu tablica i ostalih grafičkih prikaza za razumijevanje, uporabu kontekstualnih izraza, kritičko analiziranje i vrednovanje pročitanoa, te provjeru ispravnosti pretpostavki o tekstu. Dakle, uočava se da su navedene strategije čitanja zapravo postupci koji se smatraju vještinama višega reda, odnosno postupci kojima se u novije vrijeme pridaje značajnija pozornost nego postupcima niže razine, odnosno pukom zapamćivanju i reprodukciji primljenih informacija. Prema tome, temeljem dobivenih najnižih vrijednosti za ispitivane strategije, moglo bi se zaključiti da kod ispitanica u provedenom istraživanju čitalačka pismenost nije dostatno razvijena u svim aspektima i da je uz temeljna znanja i vještine vezane uz djelatnost čitanja nužno razvijati i sposobnosti promišljanja i vrednovanja pročitanoa.

Dobiveni rezultati također pokazuju i da su prosječne vrijednosti za ukupnu percipiranu uporabu metakognitivnih strategija čitanja i uporabu prema podljestvicama uglavnom (iako ne statistički značajno) više na J2, osim za *globalne* strategije. Više vrijednosti dobivene za strategije čitanja na J2 mogu se objasniti i činjenicom da se J2 poučava eksplicitno za razliku od J1 koji se uglavnom usvaja. Nadalje, češća uporaba *globalnih* strategija na J1 u odnosu na J2 mogla bi se objasniti na temelju rezultata prethodnih istraživanja kojima je utvrđeno da je primjena *globalnih* strategija čitanja pozitivno povezana s jezičnom vrsnoćom. Stoga ne iznenađuje da su ispitanice u ovom istraživanju također percipirale da ih u većoj mjeri koriste na materinskome jeziku za koji se pretpostavlja da

posjeduju višu jezičnu vrsnoću, što upravo potvrđuju pokazatelji njihove jezične vrsnoće u obama jezicima.

S obzirom na dobivene rezultate o njihovoj percipiranoj primjeni strategija, ujedno proizlazi zaključak da ispitanice podjednako rabe sve strategije te da posjeduju relativno visoku razinu strategijske sposobnosti u obama jezicima, što je pak posebno značajno u kontekstu suvremene nastave jezika koja u prvi plan stavlja osposobljavanje učenika za samostalno i cjeloživotno učenje. Smatra se naime da neprestano prenošenje znanja i vještina iz različitih područja omogućuje učenicima razvijanje strategija učenja, pri čemu se naglašava da način učenja ima jednaku važnost kao sam njegov sadržaj.

S obzirom na čimbenike za koje se pretpostavilo da bi mogli biti povezani sa samopercipiranom uporabom strategija čitanja (*izloženost jezicima, jezična vrsnoća, opći uspjeh i uspjeh iz kolegija relevantnih za struku*), utvrđena je pozitivna korelacija u odnosu na tjednu izloženost engleskome jeziku izvan studija, većinu pokazatelja jezične vrsnoće u obama jezicima, te bolji opći uspjeh i uspjeh iz većine relevantnih kolegija na studiju.

Izloženost engleskome jeziku izvan studija mogla bi se povezati sa samoreguliranim učenjem, odnosno sposobnošću učenika da planiraju, postavljaju ciljeve, organiziraju se te sami nadgledaju i vrednuju svoj napredak tijekom procesa usvajanja znanja. Također, s obzirom na činjenicu da varijable vezane uz oblike organizirane pouke engleskoga i drugih stranih jezika nisu značajno korelirale s percipiranom uporabom strategija, pitanje koje se nameće i koje bi trebalo dodatno istražiti jest u kojoj se mjeri i s kojom učinkovitošću navedene strategije poučavaju i primjenjuju u nastavi jezika.

Kao i kod većine prethodnih istraživanja, ovdje se uglavnom pokazala pozitivna povezanost jezične vrsnoće i strategijskoga ponašanja. Drugim riječima, kod ispitanica kod kojih je na temelju dostupnih relevantnih pokazatelja¹⁰⁶ utvrđena viša razina jezične vrsnoće u obama jezicima¹⁰⁷ utvrđena je i značajnija primjena metakognitivnih strategija čitanja. Međutim, na temelju dobivenih rezultata nije moguće odgovoriti na pitanje uzročno-posljedične povezanosti ovih dviju varijabli, odnosno nije moguće utvrditi je li jezična vrsnoća korisnika J1 i J2 posljedica primjene strategija čitanja ili je pak primjena strategija čitanja posljedica jezične vrsnoće.

¹⁰⁶ Izuzev ocjene iz Hrvatskoga i Engleskoga jezika u osnovnoj školi.

¹⁰⁷ Osim ocjene iz kolegija hrvatskoga jezika na studiju.

Budući da je za opći uspjeh i uspjeh iz većine relevantnih kolegija¹⁰⁸ također utvrđena pozitivna korelacija s percipiranom uporabom strategija, može se zaključiti da postoji pozitivna povezanost širih postojećih znanja i percipirane primjene strategija u opisanoj populaciji ispitanica.

Za istraživane je stavove, posebice stavove prema čitanju koji su se ovdje pokazali iznenađujuće pozitivnima, tek djelomično potvrđena značajna korelacija s percipiranom primjenom strategija čitanja. Riječ je naime o varijablama *Volite li engleski jezik?*, odnosno *Volite li čitati?*.

Prema tomu, slijedi zaključak da su izloženost jezicima izvan organiziranih oblika poučavanja, jezična vrsnoća i kontekstualna znanja uglavnom pozitivno povezana sa samopercipiranom primjenom metakognitivnih strategija čitanja kod ispitane populacije studentica učiteljskoga i odgojiteljskoga studija.

Što se tiče utvrđivanja intenziteta korelacije mjera za vrsnoću u engleskome i hrvatskome jeziku, razumijevanja pročitanoa i samoprocjene čitalačkih sposobnosti na obama jezicima sa samopercipiranom uporabom metakognitivnih strategija čitanja moglo bi se općenito zaključiti da je percipirana uporaba metakognitivnih strategija na engleskome jeziku kod ispitane populacije studentica podjednako povezana s razumijevanjem pročitanoa i s jezičnom vrsnoćom na tome jeziku (J2). Isto vrijedi i govorimo li o kontekstu hrvatskoga jezika. Naime, zaključuje se da je percipirana uporaba metakognitivnih strategija čitanja na materinskome jeziku također podjednako povezana s jezičnom vrsnoćom i razumijevanjem pročitanoa.

Osim što su kvantitativni podatci potvrdili značajnu uporabu metakognitivnih strategija čitanja, kvalitativni podatci također potvrđuju da ispitanice poznaju, svjesne su i navode da koriste niz strategija čitanja, kako metakognitivnih tako i strategija poučavanja čitanja, te kognitivnih i društveno-afektivnih strategija. Također je uočeno da su ispitanice svjesne određenih strategija koje su specifične za J2 čitanje, kao i individualnih čimbenika (motivacija, strah, stavovi) koji utječu na način na koji pojedinci čitaju, odnosno na primjenu strategija čitanja.

¹⁰⁸ Izuzev ocjene iz kolegija Školska/Predškolska pedagogija za SORSE i ocjene iz kolegija Opća pedagogija za SORSH.

Dakle, dobiveni rezultati dodatno potvrđuju zaključak nekih sličnih istraživanja, prema kojemu strategijske i metakognitivne sposobnosti, skupa sa samoreguliranim učenjem, imaju značajnu ulogu ne samo u poučavanju i učenju općenito, nego i u razvoju jezične djelatnosti čitanja na materinskome i na inome jeziku.

10.1. Ograničenja i preporuke za daljnja istraživanja

Osnovno je ograničenje opisanoga istraživanja u činjenici da je provedeno na relativno malom, prigodnom uzorku homogenom po spolu, zbog čega nije moguće rezultate generalizirati na široj populaciji. Osim toga, Peacock i Ho (2003) su u istraživanju koje su proveli sa sveučilišnim studentima koji su pohađali osam različitih studija utvrdili da upotreba jezičnih strategija pri učenju engleskoga jezika za akademske svrhe varira s tipom studija, pa bi bilo korisno također provjeriti u kojoj bi se mjeri rezultati razlikovali kada u istraživanju ne bi sudjelovali isključivo ispitanici s istorodnih studija, odnosno s iste visokoškolske ustanove.

Nadalje, neka su ograničenja usko vezana uz činjenicu da još uvijek, kao što je navedeno u teorijskome dijelu disertacije, postoji niz nejasnoća vezanih uz ovladavanje jezicima, razvoj čitalačkih sposobnosti i usvajanje strategijskog ponašanja, jer su to izrazito složeni procesi koje nije moguće izravno promatrati. Ovdje će biti kratko spomenuto samo ono najosnovnije. Dobiveni se podatci o strategijama naime temelje na samoiskazu i samopercepciji ispitanica (upitnik SORS i dnevnik čitanja), dok su istraživanja pokazala da postoji razlika između strategija koje ispitanici percipiraju da ih koriste i strategija koje navode za vrijeme glasnoga navođenja misli. Za buduća se istraživanja stoga preporučuje dodatna provjera strategijskoga ponašanja čitatelja promatranjem i/ili primjenom verbalnih protokola, kao i razmatranje proširenja popisa pojedinačnih strategija. Tome bi prethodila provjera uporabe strategija na široj i heterogenoj populaciji korisnika engleskoga kao stranoga jezika u Hrvatskoj kako bi se utvrdilo jesu li uistinu sve navedene strategije relevantne i za ovu specifičnu populaciju s obzirom na činjenicu da je ovdje primijenjeni upitnik validiran na populaciji govornika engleskoga kao inoga jezika u SAD-u. Također se preporučuje primjena dodatnih pokazatelja čitalačke sposobnosti ispitanika na obama jezicima.

Konačno, imajući u vidu da je utvrđeno kako na primjenu strategija mogu utjecati razlike među pojedincima u pristupu istome zadatku, ovisne o nizu međusobno povezanih

individualnih čimbenika, u budućim je istraživanjima nužno uključiti dodatne varijable koje bi omogućile detaljniji uvid u proces strategijskoga čitanja.

10.2. Implikacije za nastavu

S obzirom da u provedenome istraživanju nije utvrđena povezanost percipirane primjene strategija s institucionalnim poučavanjem jezika, a poučavanje strategija čitanja smatra se važnim pokazateljem uspješnosti u J1 i J2 čitanju, potrebno je kod nastavnika već na najnižim stupnjevima odgojno-obrazovnoga procesa osvijestiti važnost poznavanja i primjene strategija. Također je nužno i na višim razinama obrazovanja također osvijestiti važnost procesa čitanja i strategija čitanja, te razvijati kod učenika metakogniciju i uputiti ih u primjenu metakognitivnih strategija pri učenju, posebice pri čitanju, kako na J1 tako i na J2. Istraživanja su pokazala da poučavanje strategija, ako se provodi u povoljnim uvjetima i na prikladan način, može biti učinkovito tako da učenici mogu znatno poboljšati svoju sposobnost čitanja. Stoga je nužno osobito istaknuti eksplicitno poučavanje strategija u razrednom okruženju pomoću stvarnih zadataka koji omogućuju učenicima osvijestiti njihov značaj. Pri tome se dakako ne smije zaboraviti da je jedna od temeljnih zadaća nastavnika pomoći učeniku pri samostalnom upravljanju vlastitoga učenja i stjecanju nadzora nad njim.

Kao što je već navedeno, eksplicitno je poučavanje strategija učenja i čitanja posebno značajno jer se na taj način kod učenika može osvijestiti uporaba strategija, a samim time im se omogućuje da kombiniraju veći broj strategija, što konačno može imati pozitivan učinak na uspjeh u čitanju. Poticanje učenika na kritičko promišljanje o vlastitome čitanju ne samo da može povećati njihovu metakognitivnu svjesnost i kontrolu pri čitanju na J2 već može također značajno povećati njihov užitak u čitanju na J2. Kolić-Vehovec (2013) smatra da je najbolji način poučavanja strategija čitanja metodom postupnog prenošenja odgovornosti, odnosno nastavnikova je uloga demonstrirati na koji se način određena strategija može primijeniti i prilikom primjene objašnjavati što radi i zašto primjenjuje određene postupke. Nakon toga se od učenika očekuje da sami pokušaju primijeniti istu strategiju, naravno prvi put uz nastavnikovu pomoć i vođenje, a nakon toga i samostalno dok se određena strategija ne usvoji do razine vještine, što se može postići učestalom primjenom i uvježbavanjem.

Na kraju je nužno ponoviti i naglasiti da su strategije važne pa ih treba postupno razvijati, posebice jer je utvrđeno da ih učenici mogu naučiti uspješno koristiti već u ranoj

dobi. Pri tome je nužan oprez pri poučavanju jer ako nastavnici učenicima daju gotova rješenja, rješavaju tek neposredan problem, no ukoliko ih osposobe da sami pronalaze rješenja, daju im sredstva pomoću kojih mogu sami upravljati svojim učenjem i sami preuzeti odgovornost za svoje učenje.

11. LITERATURA

- Abraham, R. G., i Chapelle, C. A. (1992). The Meaning of Cloze Test Scores: An Item Difficulty Perspective. *The Modern Language Journal*, 76 (4), 468–479.
- Adams, M. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aebersold, J. A., i Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (1979). The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 13, 219-227.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem? U J. C. Alderson i A. H. Urquhart (ur.), *Reading in a Foreign Language* (str. 1-27). London: Longman.
- Alderson, J. C. (1991). Language Testing in the 1990s: How Far Have We Come? How Much Further Have We to Go? U S. Anivan (ur.), *Current developments in language testing* (str. 1-26). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., Clapham, C., i Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almasi, J. F. (2003). *Teaching Strategic Processes in Reading*. New York: Guilford Press.
- Alsheikh, N. (2011). Three readers, three languages, three texts: The Strategic reading of multilingual and multiliterate readers. *The Reading Matrix*, 11 (1), 34-53.
- Alsheikh, N., i Mokhtari, K. (2011). An Examination of the Metacognitive Reading Strategies Used by Native Speakers of Arabic When Reading in English and Arabic. *English Language Teaching*, 4 (2), 151-160.
- Alvermann, D. E., i Eakle, A. J. (2003). Comprehension Instruction - Adolescents and Their Multiple Literacies. U A. P. Sweet i C. E. Snow (ur.), *Rethinking reading comprehension* (str. 12-29). New York: The Guilford Press.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (4), 213-230.
- Amer, A., Al Barwani, T., i Ibrahim, M. (2010). Student teachers' perceived use of online reading strategies. *International Journal of Education & Development Using Information and Communication Technology*, 6 (4), 102-113.

- Ančić, J. (2003). Strategije učenja kao važan faktor u usvajanju stranog jezika. U D. Stolac i sur. (ur.), *Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici* (1-8). Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku i Grafrade.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- Anderson, N. J. (1999). Improving reading speed. *English Teaching Forum*, 2-5.
- Anderson, N. J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. *ERIC Digest*, 35 (5), 56-70.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second / foreign language. *The Reading Matrix*, 3 (3), 1-33.
- Anderson, R. C., i Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. U R. Barr, M. L. Kamil i P. Mosenthal (ur.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 1 (str. 255-292). New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.
- Auerbach, E., i Paxton, D. (1997). "It's not the English thing": Bringing reading research into the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 31 (2), 237-261.
- Bachman, L. F. (1985). Performance on cloze tests with fixed-ratio and rational deletions. *TESOL Quarterly*, 19, 535-556.
- Bachman, L. F., i Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bacigalupa, C. (2005). The Use of Video Games by Kindergartners in a Family Child Care Setting. *Early Childhood Education Journal*, 33 (1), 25-30.
- Bagarić, V., i Mihaljević Djigunović, J. (2007). Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika*, 8 (1), 84-93.
- Baker, L., i Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. U D. Pearson (ur.), *Handbook of Reading Research* (str. 353-394). New York: Longman.
- Balajthy, E., i Lipa-Wade, S. (2003). *Struggling readers: Assessment and instruction in grades K-6*. New York, NY: Guilford Press.
- Barnett, M. (1988). Teaching Reading in a Foreign Language. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics* /online/. Preuzeto 22.4.2015. s <http://www.ericdigests.org/pre-9211/reading.htm>
- Barton, D. (1994). *Sustaining local literacies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Benson, M. J. (1991). "University ESL reading: a content analysis". *English for Specific Purposes*, 10, 75-88.

- Bernhardt, E. B. (2003). New directions in research. *Reading Research Quarterly*, 38 (1), 112–117.
- Bernhardt, E. B., i Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationship between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15-34.
- Black, J. H. (1993). Learning and reception strategy use and the cloze procedure. *Canadian Modern Language Review*, 49, 418-445.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Block, E. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of LI and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319-343.
- Bloome, D. (1993). Necessary indeterminacy and the microethnographic study of reading as a social process. *Journal of Research on Reading*, 16 (2), 98-111.
- Bosiljevac, H. (1996). *Usvajanje vokabulara u nastavi engleskog jezika kao stranog*. Magistarski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short circuits: The relation between L1 reading, L2 reading, and L1 knowledge. U J. Hulstijn i J. Matter (ur.), *Reading in Two Languages AILA Review* 8 (str. 45–608). Alblasterdam, The Netherlands: Haveka B.V.
- Bossers, B. (1992). *Reading in two languages: a study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Rotterdam, The Netherlands: Drukkerij Van Driel.
- Božinović, N. (2012). *Strategije učenja gramatike i gramatička kompetencija u stranome jeziku*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Božinović, N., i Perić, B. (2012). Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika. *Metodički ogledi*, 19 (2), 115-135.
- Bransford, J., Brown, A., i Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Brantmeier, C. (2002). Second language reading strategy research at the secondary and university levels: variations, disparities, and generalizability. *The Reading Matrix*, 2(3), 1–14.
- Braš Roth, M. i sur. (ur.) (2010). *PISA 2009. Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja /online/. Preuzeto 25.8.2014. s <http://www.pisa.hr/knjige/2009-rezultati-sve/Default.html>

- Bratanić, M. (2011). *Struna - Hrvatsko strukovno nazivlje*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje /online/. Preuzeto 11.8.2015. s <http://struna.ihjj.hr/naziv/jezicni-registar/24755/>
- Brindley, G. (2002). Issues in language assessment. U R. B. Kaplan (ur.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (str. 459-470). Oxford: Oxford University Press.
- Brisbois, J. I. (1995). Connections between first- and second-language reading. *Journal of Reading Behavior*, 27, 565-584.
- Brown, J. D. (1988). Tailored cloze: improved with classical item analysis techniques. *Language Testing*, 5, 19-31.
- Brown, J. D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2002). Do Cloze Tests Work? Or, Is It Just An Illusion? *Second Language Studies*, 21 (1), 79-125. Dostupno na <http://www.hawaii>
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practice*. White Plains: NY: Longman/ Pearson Education.
- Buck, G. (1997). The Testing of Listening in a Second Language. U C. Clapham i D. Corson (ur.), *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education, Vol. 7*. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers.
- Buljan Culej, J. (2012). Preliminarni hrvatski rezultati prvoga Europskog istraživanja jezičnih kompetencija. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja /online/. Preuzeto 20.8.2014. s http://dokumenti.ncvvo.hr/ESLC/Preliminarni_hrvatski_rezultati.pdf
- Camilleri, A. (1999). *Introducing Learner Autonomy in Teacher Education*. Germany: Council of Europe Publishing.
- Canale, M., i Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carpenter, P., i Just, M. (1981). Cognitive processes in reading: Models based on readers' eye fixations. U A. Lesgold, i C. Perfetti (ur.), *Interactive processes in reading* (str. 177-213). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

- Carrell, P. L. (1983). Some Issues in Studying the Role of Schemata, or Background Knowledge in Second Language Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 1, 81-92.
- Carrell, P. L. (1988). Interactive Text Processing: Implications for ESL/Second Language Reading Classrooms. U P. L. Carrell, J. Devine i D. E. Eskey (ur.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (str. 239-259). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-134.
- Carrell, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied Linguistics*, 12, 159-179.
- Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *ARAL*, 21(1), 1-20.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., i Liberto, J.C. (1989). Metacognitive Strategy Training for ESL Reading. *TESOL Quarterly*, 23 (4), 647-678.
- Carrell, P. L., i Grabe, W. (2002). Reading. U N. Schmitt (ur.), *An Introduction to Applied Linguistics* (str. 233-250). London: Arnold.
- Castles, A., i Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Celce-Murcia, M., i Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cergol, K. (2011). Jezična aktivacija i leksički pristup u stranom ili drugom i materinskom jeziku. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Chamot, A. U. (2001). The role of learning strategies in second language acquisition. U C. N. Candlin (ur.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (str. 25-43). Singapore: Pearson Education.
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading or when language competence interferes with reading performance. *Modern Language Journal*, 64, 203-209.
- Cohen, A. D. (1990). *Language Learning: Insights for Learners, Teachers, and Researchers*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Cohen, A. D. (1996). *Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues* /online/. Preuzeto 11.8.2007. s <http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/SBIclarify.pdf>

- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language* (drugo izdanje). New York: Routledge.
- Cohen, A. D., i Hosenfeld, C. (1981). Some uses of mentalistic data in second language research. *Language Learning*, 26, 45-66.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J., i Li, T. Y. (1996). *The Impact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language* /online/. Preuzeto 11.8.2007. s <http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/cohen-paper5.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (drugo izdanje). New Jersey: Lawrence Erlbaum
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: OUP.
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7 (2), 103-117.
- Cook, V. (1992). Evidence for Multicompetence. *Language Learning*, 42 (4), 557-591.
- Cook, V. (ur.) (2002). *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cook, V. (ur.) (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cooper, M. (1984). Linguistic competence of practised and unpractised non-native readers of English. U J. C. Alderson i A. H. Urquhart (ur.), *Reading in a Foreign Language* (str. 122-135). London: Longman.
- Cotterall, S. (1990). Developing reading strategies through small group interaction. *RELC Journal*, 21, 55-59.
- Cumming, A., Rebuffot, J., i Ledwell, M. (1989). Reading and summarizing challenging texts in first and second languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 201-219.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1980). The Cross-Lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue. *TESOL Quarterly*, 14 (2), 175-187.

- Cummins, J. (1986). Empowering minority students: a framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.
- Cummins, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting at Bogazici University Istanbul, Turkey* /online/. Preuzeto 9.8.2015. s <http://www.wakeed.org/wp-content/uploads/2014/04/tesol.turkey.pdf>
- Cziko, G. A. (1978). Differences in First- and Second-Language Reading: The Use of Syntactic, Semantic and Discourse Constraints. *Canadian Modern Language Review*, 34 (3), 473-89.
- Cziko, G. A. (1980). Language Competence and Reading Strategies: A Comparison of First- and Second-Language Oral Reading Errors. *Language Learning*, 30, 101–114.
- Češi, M., Cvikić, L., i Milović, S. (ur.) (2012). *Inojezični učenik u okruženju hrvatskoga jezika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Čudina-Obradović, M. (2003). *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2004). *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Datta, S., i Macdonald-Ross, M. (2002). Reading Skills and Reading Habits: A study of new Open University undergraduate reserves. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 17 (1), 69-88.
- Davies, F. (1995). *Introducing Reading*. London: Penguin.
- de Bot, K. (2002). Cognitive processing in bilinguals: Language choice and code-switching. U R. B. Kaplan (ur.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (str. 287-300). Oxford: Oxford University Press.
- Demel, M. (1990). Mogući kriteriji izbora tekstova za rad sa studentima matematike. *Strani jezici*, 19 (4), 227-230.
- Devine, J. (1993). The role of metacognition in second language reading and writing. U J. Carson i I. Leki (ur.), *Reading in the composition classroom: Second language perspectives* (str. 105-121). Boston: Heinle & Heinle.

- Douglas, D. (2000). *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dressler, C., i Kamil, M. L. (2006). First- and second-language literacy. U D. August i T. Shanahan (ur.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (str. 197-238). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dreyer, C., i Oxford, R. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa. U R. Oxford (ur.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives* (str. 61-74). Manoa: University of Hawaii Press.
- Dudley-Evans, T., i St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies* (drugo izdanje). New York: The Guilford Press.
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erdeljac, V., i Willer-Gold, J. (2008). Eksplicitno i implicitno u učenju jezika: lingvistička perspektiva. U D. Pavličević-Franić i A. Bežen (ur.), *Konferencijski zbornik – Drugi međunarodni specijalizirani znanstveni skup: Rano učenje hrvatskoga jezika 2* (str. 353-367). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.
- Fecteau, M. L. (1999). First-and Second-Language Reading Comprehension of Literary Texts. *The Modern Language Journal*, 83 (4), 475–493.
- Ferbežar, I., i Požgaj-Hadži, V. (2008). Kako izraditi jezični test. *LAHOR*, 2 (6), 165-182.
- Filipović, R. (1986). *Teorija jezika u kontaktu*. Zagreb: Jugoslavenska akademija znanosti i umjetnosti, Školska knjiga
- Flowerdew, J., Miller, L., i Li, D. S. C. (2000). Chinese lecturers' perceptions, problems and strategies in lecturing in English to Chinese-speaking students. *RELC*, 31, 116-138.
- Fotos, S. S. (1991). The cloze test as an integrative measure of EFL proficiency: A substitute for essays on college entrance examinations? *Language Learning*, 41, 313-336.

- Fotovatian, S., i Shokrpour, N. (2007). Comparison of the Efficiency of Reading Comprehension Strategies on Iranian University Students' Comprehension. *Journal of College Reading and Learning*, 37 (2), 47-63.
- Gačić, M. (2009). *Gramatika engleskog jezika struke*. Zagreb: Učiteljski fakultet i Školska knjiga.
- Gamaroff, R. (1998). Cloze tests as predictors of global language proficiency: A statistical analysis. *South African Journal of Linguistics*, 16 (1), 7-15.
- García G. E., Jiménez, R. T., i Pearson, P. D. (1998). Metacognition, childhood bilingualism, and reading. U D. Hacker, J. Dunlowsky i A. Graesser (ur.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (str. 200-248). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- Geladari, A., Griva, E., i Mastrothanasis, K. (2010). A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3764–3769.
- Geld, R., i Stanojević, M. M. (2007). Razumijevanje teksta čitanjem: statistička analiza rezultata testova za osnovne i srednje škole. *Metodika*, 8 (1), 148-159.
- Genesee, F., i Upshur J. A. (1996). *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. New York: Cambridge University Press.
- Geoghegan, G. (1983). *Non-native speakers of English at Cambridge University: linguistic difficulties and social adjustment*. Cambridge: Bell Educational Trust.
- Gitsaki, C. (1998). Second Language Acquisition Theories: Overview and Evaluation. *Journal of Communication and International Studies*, 4 (2), 89-98 /online/. Preuzeto 4.9.2007 s <http://eprint.uq.edu.au/archive/00002325/01/L2-theories.htm>
- Glaser, R. (1991). Kognitivna znanost i edukacija. U N. N. Šoljan i M. Kovačević (ur.), *Kognitivna znanost*, (str. 194-232). Zagreb: Školske novine.
- Godev, C. B., Martinez-Gibson, E. A., i Toris, C. C. (2002). Reading comprehension test: L1 versus L2 in open-ended questions. *Foreign Language Annals*, 35, 202-221.
- Goodman, K. S. (1967). Reading. A Psycholinguistic Guessing-Game. *Journal of the Reading Specialist*. 6 (1), 126-35.
- Goodman, K. S., i Goodman, Y. M. (1977). Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading. *Harvard Educational Review*, 47, 317-333.
- Goodman, K. S. (1993). *Phonics phacts*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Goodman, K. S. (1998). The reading process. U P. L. Carrell, J. Devine i D. E. Eskey (ur.), *Interactive approaches to second language reading* (str. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gough, P. B., i Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Gower, R., Phillips, D., i Walters, S. (2007). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Macmillan Education.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the term "interactive". U P. L. Carrell, J. Devine i D. E. Eskey (ur.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (str. 56-70). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25 (3), 375-406.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2010). Reading in a Second Language. U R. B. Kaplan (ur.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (str. 88-99). Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W., i Stoller, F. L. (2001). Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teachers. U M. Celce-Murcia (ur), *Teaching English as a second or foreign language* (treće izdanje) (str. 187-203). Boston: Heinle and Heinle.
- Grabe, W., i Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Green, J. M., i Oxford, R. L. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency and gender. *TESOL Quarterly*, 29 (2), 261-297.
- Greene, B. B. Jr. (2001). Testing reading comprehension of theoretical discourse with cloze. *Journal of Research in Reading*, 24 (1), 82-98.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grenfell, M., i Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. London: Routledge.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367- 383.
- Griva, E. (2005). Reading strategies of Greek University students learning English in an academic context. *English for Specific Purposes World*, 1 (9), 4 /online/. Preuzeto 18.7.2015. s http://www.espworld.info/Articles_9/Griva/Eleni_Griva.htm

- Griva E., i Tsakiridou, H. (2006). Strategies employed by students learning foreign languages for academic purposes. *English for Specific Purposes World*, 1 (12) /online/. Preuzeto 10.10 2009. s http://www.esp-world.info/Articles_12/strategies.htm
- Griva, E., Alevriadou, A., Xanthidou P., i Tsakiridou, E. (2009). Minority Language Students: a comparative account of good and poor writers' strategies in Greek and in a foreign language. U zborniku radova s međunarodne konferencije IAIE, *Intercultural education*. Paideia, Polity, Demoi. Athens.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. U J. Nicol (ur.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (str. 1-22). Oxford: Blackwell Publishing.
- Hadley, G., i Naaykens, J. (1999). Testing the Test: Comparing SEMAC and Exact Word Scoring on the Selective Deletion Cloze. *Korea TESOL Journal*, 2 (1), 63-72.
- Hanania, E., i Shikhani, M. (1986). Interrelationships among Three Tests of Language Proficiency: Standardized ESL, Cloze, and Writing. *TESOL Quarterly*, 20 (1), 97-109. /online/. Preuzeto 3.10.2013. s <http://www.jstor.org/stable/3586391?origin=JSTOR-pdf>
- Haynes, M. (1993). Patterns and perils of guessing in second language reading. U T. Huckin, M. Haynes i J. Coady (ur.), *Second language reading and vocabulary learning* (str. 46-64). Norwood, NJ: Ablex.
- Heaton, J. B. (1991). *Writing English Language Tests*. New York: Longman.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hercezi-Skalicki, M. (1993). *Reading technical English for academic purposes*. Zagreb: Školska knjiga.
- Horvatić Čajko, I. (2009). Stranojezična znanja i višejezična kompetencija nakon srednjoškolskog obrazovanja. *Metodika*, 18, 10 (1), 97-111.
- Hosenfeld, C. (1984). Case studies of ninth grade readers. U J. C. Alderson i A. H. Urquhart (ur.), *Reading in a Foreign Language* (str. 231-240). London: Longman.
- Howe, M. J. A. (2002). *Psihologija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hsiao, T.Y., i Oxford, R. (2002). Comparing Theories of Language Learning Strategies: A confirmatory Factor Analysis. *The Modern Language Journal*, 86, 368-383.
- Huang, H., Chern, C., i Lin, C. (2006). EFL learners' online reading strategies: A comparison between high and low EFL proficient readers. *English Teaching and Learning, Special Issue*, 1, 1-22.

- Hudson, T. (1988). The effects of induced schemata on the "short circuit" in L2 reading: Non-decoding factors in L2 reading performance. U P. L. Carrell, J. Devine i D. Eskey (ur.), *Interactive approaches to second language reading* (str. 183-205). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hulstijn, J. H. (1993). When do foreign-language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables. *The Modern Language Journal*, 77, 139-147.
- Hutchinson, T., i Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. New York: Cambridge University Press.
- Jakovac, M., i Pavić, A. (2011). Motivacija i strategije učenja u ovladavanju engleskim jezikom prometne struke. *Strani jezici*, 40, 7-26.
- Janzen, J. (1996). Teaching strategic reading, *TESOL Journal*, 6(1), 6-9.
- Jelaska, Z. (2005a). Jezik, komunikacija i sposobnosti: nazivi i bliskoznačnice. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 52 (4), 128-138.
- Jelaska, Z. (2005b). Jezik - znanje ili sposobnost. U Z. Jelaska i suradnici (ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 24-37). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2005c). Materinski, drugi, strani i ostali jezici. U Z. Jelaska i suradnici (ur.), *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 11-23). Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Jelaska, Z. (2007a). Uvod. U L. Cvikić (ur.), *Drugi jezik hrvatski* (str. 14-21). Zagreb: Profil.
- Jelaska, Z. (2007b). Teorijski okviri jezikoslovnomu znanju u novom nastavnom programu hrvatskoga jezika za osnovnu školu. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (ur.), *Komunikacija u nastavi hrvatskoga jezika: suvremeni pristupi poučavanju u osnovnim i srednjim školama* (str. 9-33). Jastrebarsko; Zagreb: Naklada Slap: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Jelaska, Z. (2007c). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *LAHOR*, 3, 86-99.
- Jelaska, Z., i Cvikić, L. (2008). Procjenjivanje i vrjednovanje u hrvatskome jeziku. *LAHOR*, 5, 115-125.
- Jelić, A. B. (2002). O čitateljskim navikama učenika na stranom jeziku. U E. Petrović, D. Smajić, V. Bagarić i M. Radišić (ur.), *Dijete i jezik danas - Dijete i učenje hrvatskoga jezika; Dijete i učenje stranoga jezika: Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i*

- znanstvenog skupa u *Europskoj godini jezika* (str. 164-176). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Visoka učiteljska škola u Osijeku.
- Jelić, A. B. (2004). Vještina čitanja na stranom jeziku: teorijska ishodišta. *Strani jezici*, 33 (1-2), 19-33.
- Jelić, A. B. (2007). Nenamjerno usvajanje vokabulara kroz čitanje: čimbenici, strategije i rezultat. *Strani jezici*, 36, 2, 123-137.
- Jelić, A. B. (2009). Čitanje, usvajanje vokabulara i strateško ponašanje učenika stranog jezika. *Društvena istraživanja*, 18 (4-5), 895-911.
- Jelovčić, I. (2010). Strani jezik struke-analiza stavova studenata. *Metodika*, 11 (1), 44-55
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van den Broek, P., Espin, C., i Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology*, 95, 719-729.
- Jimenez, R.G., i Pearson, P. (1995). Three Children, Two Languages, and Strategic Reading: Case Studies in Bilingual/Monolingual Reading. *American Educational Research Journal*, 32, 67-97.
- Jojić, Lj., i Matasović R. (ur.) (2002). *Hrvatski enciklopedijski rječnik*. Zagreb: Novi Liber.
- Jonz, J. (1991). Cloze item types and second language comprehension. *Language Testing*, 8, 1-22.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. (2003). *Academic Writing Course* (treće izdanje). London: Longman.
- Just, M. A., i Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Just, M. A., i Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, 122-149
- Kabashi, J. (1988). *Uloga "Cloze" procedure testiranja u ispitivanju kompetencije u engleskom kao stranom jeziku*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kaplan, R. B. (ur.) (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kaylani, C. (1996). The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. U R. Oxford (ur.), *Language learning strategies around the world: Cross-*

- cultural perspectives* (str. 75-88). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: OUP.
- Kintsch, W., i van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 67-86.
- Kletzien, S. B., Vizek Vidović, V., i Cota Bekavac, M. (2002). *Čitanje, pisanje i rasprava za poticanje kritičkog mišljenja*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Knight, S. L., Padron, Y. N., i Waxman, H. C. (1985). The cognitive reading strategies of ESL students. *TESOL Quarterly*, 19, 789-792.
- Kobayashi, M. (2002). Cloze Tests Revisited: Exploring Item characteristics with Special Attention to Scoring Methods. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 571-586.
- Koda, K. (1994). Second language reading research: Problems and possibilities. *Applied Psycholinguistics*, 15(1), 1-28.
- Koda, K. (2004). *Insights into second language reading: A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development. U K. Koda (ur.), *Reading and language learning* (str. 1-44). (specijalno izdanje) *Language Learning Supplement*, 57, 1-44.
- Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. U K. Koda i A. Zehler (ur.), *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (str. 68-96). New York, NY: Routledge.
- Kolić-Vehovec, S. (1992). Kognitivno-motivacijski faktori čitanja. *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 1, 75-82.
- Kolić-Vehovec, S. (1994). Kognitivni čimbenici vještine čitanja. *Godišnjak odsjeka za psihologiju*, 3, 115-128.
- Kolić-Vehovec, S. (1998). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. U M. Mićanović (ur.), *Čitanje za školu i život. IV. Simpozij učitelja i nastavnika hrvatskog jezika. Zbornik radova* (str. 23-32). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. /online/. Preuzeto 5.6.2015. s <http://www.azoo.hr/images/izdanja/citanje/Citanje.pdf>

- Kolić-Vehovec, S., i Bajšanski, I. (2001). Konstrukcija upitnika strategijskog čitanja. *Psihologijske teme*, 10, 51-62.
- Kolić-Vehovec, S., i Bajšanski, I. (2003). Children's metacognition as predictor of reading comprehension at different developmental levels. *Proceedings of the 12th European Conference on Reading* (str. 216-222). Dublin: Reading Association of Ireland.
- Kolić-Vehovec, S., i Muranović, E. (2004). Evaluacija treninga recipročnog podučavanja strategija čitanja. *Suvremena psihologija*, 7, 1, 95-108.
- Kolić-Vehovec, S., i Bajšanski, I. (2006). Dobne i spolne razlike u nekim vidovima metakognicije i razumijevanja pri čitanju. *Društvena istraživanja*, 15, 6, 1005–1027.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S., i Rončević Zubković, B. (2009). Spolne razlike u (meta) kognitivnim i motivacijskim čimbenicima razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji. *Suvremena psihologija*, 12, 2, 229-242.
- Kong, A. (2006). Connection between L1 and L2 readings: Reading strategies used by four Chinese adult readers. *The Reading Matrix*, 6 (2), 19-45.
- Kostić Bobanović, M., i Ambrosi-Randić, N. (2008). Language Learning Strategies in Different English as a Foreign Language Education Levels. *Društvena istraživanja*, 17, (1-2) (93-94), 281-300.
- Kostić-Bobanović, M., i Bobanović M. (2011). A Comparative Study of Language Learning Strategies Used By Monolingual and Bilingual EFL Learners. *Metodički obzori*, 13, (63), 41-53.
- Kovačević, M. (2005). Transfer materinskoga jezika u učenju stranoga jezika: slovensko-engleski slučaj. *Strani jezici*, 34 (3), 235-243.
- Kruhan, M. (1999). Vještine čitanja i pisanja u nastavi stranih jezika. U Y. Vrhovac i sur. (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi* (str. 139-157). Zagreb: Naprijed.
- Kunnan, A. J. (1992). An investigation of a criterion-referenced test using G-theory, and factor and cluster analyses. *Language Testing*, 9 (1), 30- 49.
- Lan, R. L. (2005). *Language Learning Strategies Profiles of EFL Elementary School Students in Taiwan* /online/. Preuzeto 27.2.2007 s <https://drum.umd.edu/dspace/bitstream/1903/2480/1/umi-umd-2352.pdf>
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Laszlo, M. (2013). Informacijsko čitanje u nastavi jezika i književnosti. U M. Mićanović (ur.), *Čitanje za školu i život. IV. Simpozij učitelja i nastavnika hrvatskog jezika. Zbornik*

- radova (str. 56-69). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje /online/. Preuzeto 5.6.2015. s <http://www.azoo.hr/images/izdanja/citanje/Citanje.pdf>
- Lauš, I., i Narančić Kovač, S. (2008). Razumijevanje priče i diskursa u narativnoj slikovnici na engleskom kao stranom jeziku. U D. Pavličević-Franić i A. Bežen (ur.), *Konferencijski zbornik – Drugi međunarodni specijalizirani znanstveni skup: Rano učenje hrvatskoga jezika 2* (str. 99-113). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.
- Lee, S. (1996). The Concurrent Validity of Cloze Test with Essay Test among Korean Students. *ERIC Clearinghouse* /online/. Preuzeto 5.6.2105. s <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED41671>
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: an overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3 /online/. Preuzeto 7.11.2002. s <http://itelj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>
- Lewis, J. (2000). *Academic literacy: Reading and strategies*. New York: Houghton.
- Lewkowicz, J. A. (1997). The integrated testing of a second language. U C. Clapham i D. Corson (ur.), *Encyclopedia of language and education, vol. 7: Language testing and assessment* (str. 121–130). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Lightbown, P. M., i Spada, N. (1993, 2013). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press
- Litz, D. R., i Smith, A. K. (2006). Semantically acceptable scoring procedures (SEMAC) versus exact replacement scoring methods (ERS) for 'cloze' tests: a case study. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8 (1).
- Liu, M. H. (2005). Reticence in oral English language classrooms: A case study in China. *TESL Reporter*, 38 (1), 1-16.
- Macaro, E. (2001). *Learner strategies in second and foreign language classrooms*. London: Continuum.
- Macaro, E. (2010). *Continuum Companion to Second Language Acquisition*. London: Continuum.
- Mackey, A., i Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. New York: Routledge.
- Magogwe, J. M. (2013). Metacognitive awareness of reading strategies of University of Botswana English as Second Language students of different academic reading

- proficiencies. *Reading & Writing*, 4(1) /online/. Preuzeto 20.9.2015. s <http://www.rw.org.za/index.php/rw/article/viewFile/29/45>
- Maguire, T. (1997). *Modelling efficient reading strategies* /online/. Preuzeto 24.7.2015. s <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/199798/memories/TMcguire.pdf>
- Manguel, A. (1996). *A History of Reading*. London: Harper Collins Publishers.
- Manguel, A. (2001). *Povijest čitanja*. Zagreb: Prometej.
- Markočić, A. (1999). Strategije učenja engleskog jezika u srednjoj školi. *Strani jezici*, XXVIII, 3-4, 197-208.
- Martinet, A. (1963). *Elements de linguistique generale* (treće izdanje). Paris: Librairie Armand Colin.
- Martinović, A., i Poljaković, I. (2010). Attitudes toward ESP among university students. *FLUMINENSIA*, 22 (2), 145-161.
- Mathewson, G. C. (1976). The Function of Attitude in the Reading Process. U H. Singer i R. B. Rudell (ur.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (drugo izdanje) (str. 655-676). Newark, Delaware; International Reading Association.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. U R. B. Ruddell, M. R. Ruddell i H. Singer (ur.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (četvrto izdanje) (str. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.
- McDonough, S. H. (1995). *Strategy and skill in learning a foreign language*. London: Edward Arnold.
- McDonough, J., i McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. London: Arnold.
- McLeod, B., i McLaughlin, B. (1986). Restructuring or Automaticity? Reading in a Second Language. *Language Learning*, 36, 109–123.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Medved Krajnović, M. (1999). Vrednovanje znanja i učenje stranih jezika. U Y. Vrhovac i sur. (ur.), *Strani jezik u osnovnoj školi* (str. 68-80). Zagreb: Naprijed.
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jezičnosti do višejezičnosti - Uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.
- Medved Krajnović, M., i Šamo, R. (2007). Testing Foreign Language Proficiency: What Verbal Protocols Reveal. *SRAZ LII*, 283-299.

- Mihaljević Djigunović, J. (1999). Kako motivirani učenici uče strani jezik? *Strani jezici*, XXVIII, 3-4, 191-196.
- Mihaljević Djigunović, J. (2000). Language Learning Strategies and Affect. *CLCS Occasional Paper No.59*. Dublin: Trinity College.
- Mihaljević Djigunović, J. (2001a). Do young learners know how to learn a foreign language?. U Y. Vrhovac (ur.), *Children and Foreign Languages* (str. 57-71). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević Djigunović, J. (2001b). Are language learning strategies motivation-specific? *Orbis linguarum*, 18, 167-180.
- Mihaljević Djigunović, J. (2002). *Strah od stranoga jezika*. Naklada Ljevak, Zagreb.
- Mihaljević Djigunović, J. (2006). Interaction between L1 and L2 Communicative Language Competences. *SRAZ*, LI, 261-277.
- Mihaljević Djigunović, J. (2007). Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika. *Metodika*, 8 (1), 104-114.
- Mihaljević Djigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51, 197 (3), 471-491.
- Mihaljević Djigunović, J., i Geld, R. (2005). Strategije dekodiranja značenja pri čitanju na stranom jeziku. U J. Granić (ur.), *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike* (str. 489-497). Zagreb; Split: HDPL.
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mildner V. (2003). *Govor između lijeve i desne hemisfere*. Zagreb: IPC grupa.
- Mildner V., i Ratković, Z. (1997). Aktivnost moždanih hemisfera pri obradi fonoloških zadataka na materinskom i stranom jeziku. *Strani jezici*, XXVI, 4, 417-427.
- Miljević-Riđički, R., Miljković, D., Pavličević-Franić, D., Rijavec, M., Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., i Zarevski, P. (2000). *Učitelji za učitelje*. Zagreb: IEP.
- Miljković, D. (1987). *Bitne karakteristike čitanja i mogućnosti njegovog unapređivanja*. Beograd: VINC.
- Mokhtari, K. (2008). Perceived and real-time use of reading strategies by three proficient trilliterate readers: A case study. U K. Mokhtari i R. Sheorey (ur.), *Reading strategies of first- and second-language learners: See how they read* (str. 143-160). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

- Mokhtari, K., i Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Mokhtari, K., i Sheorey, R. (2002). Measuring ESL Students' Awareness of Reading Strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), 2-10.
- Mokhtari, K., i Reichard, C. (2004). Investigating the strategic reading processes of first and second language readers in two different cultural contexts. *System*, 32, 379–394.
- Mokhtari, K., i Reichard, C. (2008). The impact of reading purpose on the use of reading strategies. U K. Mokhtari i R. Sheorey (ur.), *Reading strategies of first-and second-language learners* (str. 85-97). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Mokhtari, K., i Sheorey, R. (2008). *Reading Strategies of First- and Second- Language Learners: See How They Read*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Nagy, W., i Scott, J. (2000). Vocabulary processes. U M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson i R. Barr (ur.), *Handbook of reading research* (str. 343-366). Mahwah, NJ: LEA.
- Naiman, N. i sur. (1978). The good language learner. *Research in Education Series No 7*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- National Reading Panel (2000). *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development
- Nemeth Jajić, J. (2013). Metodički aspekti čitanja neknjiževnih tekstova u nastavi hrvatskoga jezika. U M. Mićanović (ur.), *Čitanje za školu i život. IV. Simpozij učitelja i nastavnika hrvatskog jezika. Zbornik radova* (str. 56-69). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje /online/. Preuzeto 5.6.2015. s <http://www.azoo.hr/images/izdanja/citanje/Citanje.pdf>
- Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6, 35-41.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Nuttall, Ch. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Macmillan-Heineman.
- OECD. (2002). *PISA Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment Reading, Mathematical and Scientific Literacy: Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. OECD Publishing.
- Oller, J. W., i Jonz, J. (1994). Why cloze procedure? U J. W. Oller i J. Jonz (ur.), *Cloze and coherence* (str. 1-18). London: Associated University Press.

- O'Malley, J. M., i Chamot, A. U. (1985). Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. *Language Learning*, 35 (1), 21-46
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., i Kupper, L. (1985a). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19/3, 557-584.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P., i Kupper, L. (1985b). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35/1, 21-46.
- O'Malley, J. M., i Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Omrčen, D. (2011). *Usvajanje vokabulara engleskoga kao stranoga jezika struke*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- O'Toole, J. M., i King, R. A. R. (2011). The deceptive mean: Conceptual scoring of cloze entries differentially advantages more able readers. *Language Testing*, 28 (1), 127–144.
- Oxford, R. L. (1990a). Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles. U S. S. Magnan (ur.), *Shifting the instructional focus to the learner* (str. 35-55). Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Oxford, R. L. (1990b). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House/Harper & Row.
- Oxford, R. L. (ur.) (1996). *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives. Technical Report No.13*. University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Oxford, R. (1999a). Learning Strategies. U B. Spolsky (ur.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (str. 518-522). Oxford: Elsevier.
- Oxford, R. (ur.) (1999b). *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center (drugo izdanje)
- Oxford, R. L. (2000). Relationships between language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109-126.
- Oxford, R. L., i Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73, 404-419.

- Oxford, R., i Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *Modern Language Journal*, 73 (3), 291-300.
- Owen, C., Reeves, J., i Widener, S. (1996). *Testing*. Birmingham, UK: University of Birmingham Press.
- Palinscar, A., i Brown, A. (1984). Reciprocal teaching: A means to a meaningful end. U J. Osborn i P. T. Wilson (ur.), *Reading education: Foundations for a literate America* (str. 2119-2310). Cambridge, Massachusetts: Lexington.
- Paris, S. G., Cross, D. R., i Lipson, M. Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76 (6), 1239-1252.
- Paris, S. G., Wasik, B. A., i Turner, J. C. (1996). The development of strategic readers. U R. Barr., M. L. Kamil, P. B. Mosenthal i P. D. Pearson (ur.), *Handbook of Reading Research 2* (str. 609-641). New York, NY: Longman.
- Parry, K. (1996). Culture, Literacy, and L2 Reading. *TESOL Quarterly*, 30 (4), 665-692.
- Paul, R., i Norbury, C. F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communication* (četvrto izdanje). St. Louis, MO: Elsevier.
- Pavičić, V. (1999). Model strateškog pristupa učenju vokabulara engleskog jezika. *Strani jezici*, XXVIII, 3-4, 209-217.
- Pavičić, V. (2000). Istraživanje strategija učenja vokabulara. *Strani jezici*, XXIX, 1-2, 15-26.
- Pavičić, V. (2003). *Odnos strategija učenja i strategija poučavanja vokabulara u engleskom kao stranom jeziku*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Pavičić Takač, V., i Radišić, M. (2007). Istraživanje strategija čitanja mlađih učenika engleskoga kao stranog jezika: izrada instrumenta. *Život i škola*, 7 (1), 70-78.
- Pavlenko, A. (2003). "I feel clumsy speaking Russian": L2 influence on L1 in narratives of Russian L2 users of English. U V. Cook (ur.), *Effects of the second language on the first* (str. 32-61). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike*. Alfa: Zagreb
- Pavličević-Franić, D. (2011). *Jezikopisnice*. Zagreb: Alfa.
- Peacock, M., i Ho, M. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics*, 13 (2), 179-200.

- Pearson, P. D., i Tierney, R. J. (1984). On becoming a thoughtful reader: Learning to read like a writer. U A. C. Purves i O. Niles (ur.), *Becoming readers in a complex society, [Eighty-third Yearbook of the National Society of the Study of Education]* (str. 144-173). Chicago: University of Chicago Press.
- Pečjak S., Kolić-Vehovec S., Rončević Zubković B., i Ajdišek, N. (2009). (Meta)kognitivni i motivacijski prediktori razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji. *Suvremena psihologija*, 12, 2, 257-270.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perkins, K., Brutton, S. R., i Pohlmann, J. T. (1989). First and second language reading comprehension. *RELC Journal*, 10 (2), 1–9.
- Petravić, A., i Andranka, M. (2005). Katalog znanja, vještina i sposobnosti/Nacionalni obrazovni standard za strane jezike iz perspective autora. *Strani jezici*, 34, 1, 31-49.
- PIRLS (2006). *Students' Reading Attitudes, Self-Concept, and Out-of-School Activities, Chapter 4* (str. 139-156) /online/. Preuzeto 24.6.2015. s http://timss.bc.edu/PDF/P06_IR_Ch4.pdf
- Poole, A. (2009). The reading strategies used by male and female Colombian university students. *Profile*, 11 (1), 29-40.
- Potkonjak, N. i sur. (ur.) (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be instruction of? U M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson i R. Barr (ur.), *Handbook of reading research, vol. 3* (str. 545–562). Mahwah, NJ: LEA.
- Pressley, M., i Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of constructively responsive reading*. Hillside, N.J.: Erlbaum.
- Pugh, A. K., i Ulijn, J. M. (1984). *Reading for Professional Purposes: studies and practices in native and foreign languages*. London: Heinemann.
- Rayner, K., i Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Rayner K., Pollatsek A., Ashby, J., i Clifton Jr., C. (2012). *Psychology of Reading*. (drugo izdanje). New York: Psychology Press.
- Richards, J. C., i Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richards, J. C., i Schmidt, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. (treće izdanje). Harlow: Pearson Education Limited.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Retorta, M. (1996). *The Effect of Test Method on Reading Strategies: An Analysis of Multiple-Choice and Cloze Tests*. Doktorska disertacija /online/. Preuzeto 6.5.2015. s <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24394/D%20%20RETORTA,%20MIRIAM%20SESTER.pdf?sequence=1>
- Rončević Zubković, B. (2013). Samoregulacija čitanja. U M. Mićanović (ur.), *Čitanje za školu i život. IV. Simpozij učitelja i nastavnika hrvatskog jezika. Zbornik radova* (str. 56-69). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje /online/. Preuzeto 5.6.2015. s <http://www.azoo.hr/images/izdanja/citanje/Citanje.pdf>
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, I. (1991). *Tekst u nastavi stranog jezika*. Zagreb: Školske novine.
- Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. U A. Wenden i J. Rubin (ur.), *Learner strategies in language learning* (str. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rubin, J., i Thompson, I. (1994). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. U S. Dornic (ur.), *Attention and performance. VI* (str. 573-603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rupp, A. A., Ferne T., i Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective. *Language Testing*, 23 (4), 441–474.
- Saeedi, M., Tavakoli, M., Kazerooni, S. R., i Parvaresh, V. (2011). Do c-test and cloze procedure measure what they purport to be measuring? A case of criterion-related validity. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 5(2), 867-876.
- Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data. U J. Devine, P. Carrell i D. E. Eskey (ur.), *Research in Reading in English as a Second Language* (str. 105-120). Washington, D. C.: TESOL.
- Scarborough, H. S. (2003). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. U S. B. Neuman i D. K. Dickinson (ur.), *Handbook of early literacy research* (str. 97–110). New York: Guilford Press.

- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454-461.
- Schratz, M. (1988). *On the trail of everyday experience ...The individual learner's personality as an influential factor for the development of learner-centred tests*. U Evaluation and testing in the learning and teaching of languages for communication. Strasbourg: Council of Europe.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-232.
- Shapiro, E. S. (1996). *Academic skills problems: direct assessment and intervention*. (drugo izdanje). New York: The Guilford Press.
- Sheorey, R. (2006). *Learning and teaching of English in India*. New Delhi: Sage Publications.
- Sheorey, R., i Mokhtari, K. (2001). Coping with academic materials: differences in the reading strategies of native and non-native readers. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 29 (4), 431-449.
- Sheorey, R., i Baboczky, E. (2008). Metacognitive awareness of reading strategies among Hungarian college students. *Reading strategies of first-and second-language learners*, 161-173.
- Shohamy, E. (1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Language Testing*, 1, 147-170
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Reading Study Group.
- Snow, C. E., i Sweet, A. P. (2003). Reading for Comprehension. U A. P Sweet i C. E. Snow (ur.), *Rethinking reading comprehension* (str. 1-11). New York: The Guilford Press.
- Song, M. J. (1998). Teaching reading strategies in an ongoing EFL university reading classroom. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 41-54.
- Spencer, D., i Sadoski, M. (1988). Differential effects among cultural groups of pre-reading activities in ESL. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 9 (3), 227-232.
- Spolsky, B. (1995). *Measured words: the development of objective language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Stanovich, K. E. (1980). Towards an interactive-compensatory model of individual differences in development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew-effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.

- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Sternberg R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- Stott, N. (2001). Helping ESL students become better readers: Schema theory applications and limitations. *The Internet TESL Journal*, VII, 11 /online/. Preuzeto 29.12.2006. s <http://iteslj.org./Articles/Stott-Schema.html>
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. U M. Tickoo (ur.), *ESP: State of the Art* (str. 1-13). Singapore: SEAMEO Regional Centre.
- Strong, R. W., Silver, H. F., Perini, M. G., i Tuculescu, G. M. (2002). *Reading for academic success, powerful strategies for struggling, average and advanced readers, grades, 7, 12*. New York: Corwin Press
- Surić Faber, E., i Žalac, A. (2008). Čitanje za kritičko mišljenje. U M. Češi i M. Barbaroša-Šikić (ur.), *Jezik, književnost i mediji u nastavi hrvatskoga jezika* (str. 113-121). Jastrebarsko: Naklada Slap i Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Šamo, R. (2001a). *Razvijanje vještine čitanja u ranom učenju engleskog jezika*. Magistarski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Šamo, R. (2001b). The Development of Strategic Readers. U Y. Vrhovac (ur.), *Children and Foreign Languages III* (str. 139-147). Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- Šamo R. (2002). Poznavanje koncepta L1 i L2 čitanja - primjer jednog istraživanja. U Petrović, E., Smajić, D., Bagarić, V. i Radišić, M. (ur.), *Dijete i jezik danas - Dijete i učenje hrvatskoga jezika; Dijete i učenje stranoga jezika* (str. 156-163). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Visoka učiteljska škola u Osijeku.
- Šamo, R. (2006a). *Analiza strategija čitanja uspješnih i manje uspješnih učenika engleskog kao stranog jezika*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Šamo, R. (2006b). Dob učenika - samo jedan od čimbenika uspjeha u ranome učenju stranih jezika. *Strani jezici*, 35, (4), 407-415
- Šamo, R. (2006c). Jezično iskustveno znanje učenika u zadacima čitanja na engleskom kao stranom jeziku. *Metodički ogleđi*, 13 (1), 31-48.
- Šamo, R. (2009). The Age Factor and L2 Reading Strategies. U M. Nikolov (ur.), *Early Learning of Modern Foreign Languages Processes and Outcomes* (str. 121-131). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

- Šamo R. (2011). Naslov?! Koji naslov?! U I. Vodopija i D. Smajić (ur.), *Dijete i jezik: Dijete i tekst* (str. 187-202). Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Šamo, R. (2014). *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Šamo, R., Ćurić, I., i Mikulec, A. (2015). A contribution to reconsidering the role of slang and colloquialisms in contemporary FL teaching. U A. Peti-Stantić i M.-M. Stanojević (ur.), *Language Varieties Between Norms and Attitudes* (str. 133-149). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Taillefer, G. (1996). L2 reading ability: further insight into the short-circuit hypothesis. *Modern Language Journal*, 80 (4), 461-477.
- Tang, H. (1997). The relationship between reading comprehension processes in L1 and L2 reading. *Reading Psychology*, 18, 249-301.
- Taraban, R., Rynearson, K., i Kerr, M. (2000). College students' academic performance and self-reports of comprehension strategy use. *Reading Psychology*, 21, 283-308.
- Tarone, E., i Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor, W. (1953). Cloze procedure: A new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- The Flesch Reading Ease Readability Formula*. Stranici je pristupljeno 23.2.2013. <http://www.readabilityformulas.com/flesch-reading-ease-readability-formula.php>.
- The Gunning's Fog Index (or FOG) Readability Formula*. Stranici je pristupljeno 23.2.2013. <http://www.readabilityformulas.com/gunning-fog-readability-formula.php>.
- Tompkin, G. i McGee, L (1993). *Teaching reading with Literature: Case studies to action plans*. New York: Merrill.
- Topalov, J. (2012). Strategije čitanja na engleskom jeziku – kvantitativna analiza. U B. Radić-Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi učenja u nastavi engleskog jezika, tematski zbornik* (str. 27-39). Novi Sad: Filozofski fakultet
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26.
- Tulving, E. (1993). What is episodic memory? *Current Directions in Psychological Science*, 2 (3), 67-70.

- Tremblay, A. (2011). Proficiency Assessment Standards in Second Language Acquisition Research: "Clozing" the Gap. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 339–372.
- Tremblay, A., i Garrison, M. D. (2010). Cloze Tests: A Tool for Proficiency Assessment in Research on L2 French. U M. T. Prior i sur. (ur.), *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum: Exploring SLA Perspectives, Positions and Practices* (str. 73-88). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Upton, T. (1997). First and Second Language Use in Reading Comprehension Strategies of Japanese ESL students". *TESL EJ*, 3, 1.
- Urquhart, A. H. (1987). "Comprehensions and Interpretations". *Reading in a Foreign Language*, 3, 387-407.
- van Dijk, T. A. (1981). Review of R. O. Freedle (ed.) 1979. *Journal of Linguistics*, 17, 140-148.
- Vasta, R., Haith, M. M., i Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija: Moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vijeće Europe, Odjel za suvremene jezike Strasbourg (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ)*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vilke, M. (1977). *Uvod u glotodidaktiku*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika. Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje, poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Violić-Koprivec, A., i Dubčić, J. (2010). Učenje stranih jezika na Sveučilištu u Dubrovniku. *Medianali*, 4 (8), 175-198
- Vrhovac, Y. (2006). Vrednovanje i samovrednovanje na satu stranoga jezika. U I. Vodopija (ur.), *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranog jezika za učenike mlađe školske dobi* (str. 253-262). Osijek: Sveučilište u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku
- Vrkić, M., i Vlahović Štetić, V. (2013). Uvjerenja o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u studiju. *Napredak*, 154 (4), 511-526.
- Weaver, C. A., i Kintsch, W. (1991). Expository text. U R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal i P. D. Pearson (ur.), *Handbook of reading research Vol. 2* (str. 230–244). White Plains, NY: Longman.

- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Weinstein, C. E. (1988). Assessment and Training of Student Learning Strategies. U R. Schmeck (ur.), *Learning Strategies and Learning Styles* (str. 275-290). New York: Plenum Press.
- Weir, C. J. (1990). *Communicative language testing*. New Jersey: Prentice Hall International.
- Weir, C. J. (1997). The testing of reading in a second language. U C. Clapham i D. Corson (ur.), *Encyclopedia of language and education. Language testing and assessment, Vol. 7* (str. 39-49).
- Wenden, A., i Rubin, J. (ur.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall.
- Whitehurst, G., i Lonigan, C. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2007). *Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiley, J. Griffin, T. D., i Thiede, K. (2005). Putting the Comprehension in Metacomprehension. *The Journal of General Psychology*, 132 (4), 408-428.
- Wolf, D. (1993). A comparison of assessment tasks used to measure FL reading comprehension. *Modern Language Journal*, 77, 473-89.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345-376.
- Zare, P., i Nooreen, N. (2011). The Relationship Between Language Learning Strategy Use and Reading Comprehension Achievement Among Iranian Undergraduate EFL Learners. *World Applied Sciences Journal*, 13 (8): 1870-1877.
- Zare, P., i Othman, M. (2013). The relationship between reading comprehension and reading strategy use among Malaysian ESL learners. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (13), 187-193.
- Zergollern-Miletić, L. (2007). Ovladanost vještinom pisanja na engleskome jeziku na kraju osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja kod hrvatskih učenika. *Metodika*, 8, 1, 190-204.

Zimmerman, B. J., i Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.

Žic Fuchs, M. (1991). *Znanje o jeziku i znanje o svijetu*. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za opću lingvistiku i orijentalne studije.

12. PRILOZI

Prilog 1. Plan provedbe istraživanja

1. Faza (svibanj, 2010.)

1. Suglasnost
2. Podatci o ispitanicima
3. Test razumijevanja pročitanoa na engleskome jeziku
4. Upitnik SORS- strategije čitanja na engleskome jeziku

2. Faza - nakon dva tjedna (lipanj, 2010.)

1. *Cloze* test- provjera jezične vrsnoće
2. Test razumijevanja pročitanoa na hrvatskome jeziku
3. Upitnik SORS- strategije čitanja na hrvatskome jeziku

3. Faza (samo dio studenata) (lipanj, 2010.)

Dnevnik čitanja - ispitanice tijekom 7 dana čitaju tekst (Prilog 11.) i vode dnevnik čitanja.

Nakon dovršetka dnevnika, s ispitanicama se provodi kratak intervju kako bi se dodatno razjasnili zapisi u dnevniku čitanja

Prilog 2. Suglasnost za provođenje istraživanja među studentima (Petrinja)

SUGLASNOST (PETRINJA)

za provođenje istraživanja među studentima

Ovim Vas putem molim da u svojstvu ispitanika sudjelujete u znanstvenome istraživanju vezanome uz učenje stranoga jezika, a koje se provodi u svrhu izrade doktorske disertacije. Vaše je sudjelovanje isključivo na dobrovoljnoj bazi i imate pravo odustati u bilo kojemu trenutku.

(molim Vas napisite svoje prezime i ime, smjer i godinu studija tiskanim slovima na gornju crtu)

Vaše će sudjelovanje u istraživanju uključivati ispunjavanje upitnika, rješavanje tri testa (jedan na hrvatskome i dva na engleskome jeziku), kratak intervju i pisanje dnevnika.

Rezultati testova bit će korišteni isključivo u znanstvene svrhe.

„Svojim potpisom izražavam svoj pristanak za sudjelovanje u istraživanju i potvrđujem da sam informiran/a da je moje sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, da imam pravo odustati u bilo kojemu trenutku, da je istraživač obvezan pridržavati se Etičkoga kodeksa i dužan zaštititi tajnost podataka.“

(vlastiti potpis)

Datum i mjesto _____

Ukoliko imate pitanja vezana uz istraživanje možete kontaktirati Alenku Mikulec, prof. (e-mail adresa: amikulec@vusp.hr).

Hvala na suradnji.

Prilog 2a. Suglasnost za provođenje istraživanja među studentima (Zagreb)

SUGLASNOST (ZAGREB)

za provođenje istraživanja među studentima

Ovim Vas putem molim da u svojstvu ispitanika sudjelujete u znanstvenome istraživanju vezanome uz učenje stranoga jezika, a koje se provodi u svrhu izrade doktorske disertacije. Vaše je sudjelovanje isključivo na dobrovoljnoj bazi i imate pravo odustati u bilo kojemu trenutku.

(molim Vas napišite svoje prezime i ime, smjer i godinu studija tiskanim slovima na gornju crtu)

Vaše će sudjelovanje u istraživanju uključivati ispunjavanje upitnika i rješavanje tri testa (jedan na hrvatskome i dva na engleskome jeziku).

Rezultati testova bit će korišteni isključivo u znanstvene svrhe.

„Svojim potpisom izražavam svoj pristanak za sudjelovanje u istraživanju i potvrđujem da sam informiran/a da je moje sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno, da imam pravo odustati u bilo kojemu trenutku, da je istraživač obvezan pridržavati se Etičkog kodeksa i dužan zaštititi tajnost podataka.“

(vlastiti potpis)

Datum i mjesto _____

Ukoliko imate pitanja vezana uz istraživanje možete kontaktirati Alenku Mikulec, prof.

(e-mail adresa: amikulec@vusp.hr).

Hvala na suradnji.

Prilog 3. Opći upitnik

Podatci o studentici/studentu

1. Ime i prezime _____
2. Dob _____ Spol _____ M Ž
3. Napišite godinu i smjer studija _____
4. Koliko dugo učite engleski jezik? _____
5. Jeste li učili engleski i izvan škole? Koliko dugo i kada? _____
6. Koju ste srednju školu završili i gdje? _____
7. Koju ste prosječnu ocjenu imali iz engleskoga jezika u **osnovnoj** školi? _____
8. Koju ste prosječnu ocjenu imali iz engleskoga jezika u **srednjoj** školi? _____
9. Volite li engleski jezik? Zašto? _____
10. Koju ste prosječnu ocjenu imali iz hrvatskoga jezika u **osnovnoj** školi? _____
11. Koju ste prosječnu ocjenu imali iz hrvatskoga jezika u **srednjoj** školi? _____
12. Jeste li učili još neki strani jezik osim engleskoga? Koji/Koje? _____
13. Koliko dugo? 1. jezik _____ 2. jezik _____
14. Koju ste prosječnu ocjenu imali iz drugoga (i trećega, četvrtoga) stranoga jezika u **osnovnoj** školi? (navedite jezik i ocjenu) _____
15. Koju ste prosječnu ocjenu imali iz drugoga (i trećega, četvrtoga) stranoga jezika u **srednjoj** školi? (navedite jezik i ocjenu) _____
16. Koliko ste tjedno izloženi drugomu stranomu jeziku?
 - a. nemam kontakt s tim jezikom
 - b. do 5 sati tjedno
 - c. do 10 sati tjedno
 - d. 15 i više sati tjedno
17. Koliko ste tjedno izloženi trećemu stranomu jeziku?
 - a. nemam kontakt s tim jezikom
 - b. do 5 sati tjedno
 - c. do 10 sati tjedno
 - d. 15 i više sati tjedno
18. Kojom biste ocjenom ocijenili svoje znanje **engleskoga** jezika? _____
19. Kojom biste ocjenom ocijenili svoje znanje **hrvatskoga** jezika? _____
20. Koju ocjenu imate iz hrvatskoga jezika na studiju:
RN prosjek ocjena : Hrvatska gramatika, Hrvatski pravopis, Hrvatski jezik _____
PO prosjek ocjena dva kolegija Hrvatski jezik i Jezično izražavanje _____
21. Koju ocjenu imate iz sljedećih kolegija:
RN: Razvojna psihologija 1 _____ Razvojna psihologija 2 _____
 Opća pedagogija _____ Školska pedagogija _____
PO: Razvojna psihologija 1 _____ Razvojna psihologija 2 _____
 Uvod u pedagogiju _____ Predškolska pedagogija 1 _____
22. Koji Vam je prosjek ocjena?
 - a. RN (1. i 2. godina) _____
 - b. PO (1.godina) _____
23. Što čitate na engleskome jeziku? (za potrebe studija) _____

24. Koliko ste sati tjedno izloženi engleskome jeziku izvan studija?
- a. nisam uopće
 - b. do 5 sati tjedno
 - c. do 10 sati tjedno
 - d. više od 15 sati tjedno
25. Jeste li kada imali ili sada imate kontakt s govornicima engleskoga jezika? _____
- a. U kojemu obliku (razgovor, dopisivanje...)? _____

 - b. Zašto? Koliko često? _____

26. Oblik izloženosti engleskome jeziku izvan studija
- a. Internet
 - i. do 3 sata dnevno
 - j. 3-9 sati dnevno
 - k. više od 9 sati dnevno
 - b. glazba
 - i. do 3 sata dnevno
 - j. 3-9 sati dnevno
 - k. više od 9 sati dnevno
 - c. filmovi
 - i. do 3 sata dnevno
 - j. 3-9 sati dnevno
 - k. više od 9 sati dnevno
 - d. knjige
 - i. do 3 sata dnevno
 - j. 3-9 sati dnevno
 - k. više od 9 sati dnevno
 - e. časopisi
 - i. do 3 sata dnevno
 - j. 3-9 sati dnevno
 - k. više od 9 sati dnevno
27. Koje su Vam aktivnosti na satu engleskoga jezika **najteže** (označite brojevima od 1-5, tako da broj 1 bude najteža, a broj 5 najlakša aktivnost)?
- a. čitanje na glas _____
 - b. čitanje u sebi _____
 - c. pisanje _____
 - d. govorenje _____
 - e. slušanje _____
28. Koje su Vam aktivnosti na satu engleskoga jezika **najdraže** (označite brojevima od 1-5, tako da broj 1 bude najdraža aktivnost)?
- a. čitanje na glas _____
 - b. čitanje u sebi _____
 - c. pisanje _____
 - d. govorenje _____
 - e. slušanje _____
29. Koliko Vam je važno da budete uspješni u engleskome jeziku? Zašto? _____

30. Što, po Vašemu mišljenju znači čitati? _____

31. Volite li čitati? Zašto? _____

32. Po čemu se, prema Vašemu mišljenju, razlikuju uspješni od manje uspješnih čitatelja?

33. U čemu je razlika između čitanja na engleskome i hrvatskome jeziku? _____

34. Ocjenom od 1-5 ocijenite svoje čitalačke sposobnosti
na hrvatskome jeziku. _____ na engleskome jeziku _____

35. Mislite li da Vam znanja i sposobnosti iz hrvatskoga jezika pomažu pri čitanju
tekstova na engleskome jeziku? Ako da, što točno/kako?

36. Mislite li da Vam znanja i sposobnosti iz engleskoga jezika pomažu pri čitanju
tekstova na hrvatskome jeziku? Ako da, što
točno/kako? _____

37. Što su, prema Vašemu mišljenju, strategije **učenja**? _____

38. Što su, prema Vašemu mišljenju, strategije **čitanja**? _____

Prilog 4. Cloze test**IME I PREZIME _____**

Please read the text and write the missing words on the lines.

Pygmalion in the Classroom

Teachers naturally welcome information about their students that might help them to teach more effectively. For many, results from standardized assessment tests - such as IQ and academic achievement measures - are one useful source of information. Normally, of course, such tests are designed to be as accurate as possible. One of the most famous experiments in child psychology, however, was built around the provision of deliberately *inaccurate* test information to teachers.

Robert Rosenthal and Lenore Jacobson (1968) informed a group of elementary-school teachers that a new test of intellectual potential has been developed to measure children's readiness to "bloom." 1 _____ test, the teachers were told, could identify those children 2 _____ were most likely to show spurts or leaps forward in 3 _____ academic performance during the coming year. Each teacher 4 _____ also given a list of the children from his or 5 _____ classroom whom the test had identified as likely bloomers. 6 _____ fact, however, a random-numbers table had been used 7 _____ select the supposed bloomers. These children were no different from 8 _____ other children in the class.

What is the point 9 _____ deliberately misleading teachers in this way? Rosenthal and Jacobson study grew 10 _____ of previous research by Rosenthal on a phenomenon known 11 _____ *the researcher expectancy effect*. Across a series of experiments, Rosenthal (1966, 1976) 12 _____ demonstrated that what researchers expect can affect the results they obtain. For example, testers 13 _____ are led to believe that their subjects will perform well on some cognitive measure typically elicit better performance 14 _____ testers who are led to believe that their subjects 15 _____ perform poorly. The effect extends even to animal research. Testers 16 _____ are told that they are working with "maze-bright" rats obtain better performance than testers who believe that 17 _____ rats are "maze-dull."

18 _____ work on researcher expectancy effects 19 _____ of considerable methodological significance, 20 _____ such research identifies a source of bias that may seriously affect 21 _____ outcomes of research. The point of the Rosenthal and Jacobson study was 22 _____ see whether expectancy effects extend beyond the laboratory to 23 _____ real-life settings within which children develop. Do the expectancies 24 _____ teachers hold about their students affect the way 25 _____ students perform? And in particular, can the creation of

positive expectancies- 26 _____ was done with respect to the bloomers-lead to positive outcomes 27 _____ the children?

The answer to 28 _____ question turned out to be a qualified yes. Rosenthal and Jacobson 29 _____ not find any effects of expectancies for the older children 30 _____ the study. At first and second grades, however, 31 _____ effects were dramatic. Children who had been identified 32 _____ bloomers easily outperformed their classmates on an IQ test given 33 _____ the end of the year. By the end of 34 _____ year, the bloomers were also earning better grades 35 _____ reading and arithmetic. Apparently, the teachers' expectancies acted as self-fulfilling prophecies. Children 36 _____ were expected to perform well did 37 _____ fact perform well.

The Rosenthal and Jacobson study is not only 38 _____ of the most famous but also one 39 _____ the most controversial experiments in child psychology. The original study 40 _____ been subjected to a number of criticisms, and 41 _____ results have not always been replicated in follow-up research (Brophy, 1983; Wineberg, 1987). Clearly, children's intellectual performance 42 _____ many determinants, and teachers' expectancies are at best 43 _____ of many contributors. Nevertheless, the weight of the evidence 44 _____ convinced most critics that expectancies 45 _____ make a difference-not always, certainly, but in some classrooms and for 46 _____ children. What teachers expect 47 _____ their students has been shown to affect how 48 _____ behave toward those students, and the teachers' behavior has in turn 49 _____ shown to affect -for better or for worse- how the children perform. Expectancies themselves can have many bases. Among the sources that have been identified are standardized test scores (the basis explored in the Rosenthal and Jacobson study), gender, social class, race, physical attractiveness, and presence of an older sibling in the school system (Dusek Joseph, 1983). Anyone who has ever followed an older sibling through school should be able to appreciate this last factor.

Rosenthal and Jacobson entitled their book *Pygmalion in the Classroom*. In the Pygmalion legend, a sculptor's skill and devotion transform a mass of stone into a perfect, living woman. Teachers' effects on students are neither this powerful nor (unfortunately) this positive. But teachers can have effects, and the expectancies that they form are one determinant of what these effects may be.

Prilog 4a. Tekst korišten kao predložak za cloze test**Pygmalion in the Classroom**

Teachers naturally welcome information about their students that might help them to teach more effectively. For many, results from standardized assessment tests - such as IQ and academic achievement measures - are one useful source of information. Normally, of course, such tests are designed to be as accurate as possible. One of the most famous experiments in child psychology, however, was built around the provision of deliberately *inaccurate* test information to teachers.

Robert Rosenthal and Lenore Jacobson (1968) informed a group of elementary-school teachers that a new test of intellectual potential had been developed to measure children's readiness to "bloom." The test, the teachers were told, could identify those children who were most likely to show spurts or leaps forward in their academic performance during the coming year. Each teacher was also given a list of the children from his or her classroom whom the test had identified as likely bloomers. In fact, however, a random-numbers table had been used to select the supposed bloomers. These children were no different from any other children in the class.

What is the point of deliberately misleading teachers in this way? Rosenthal and Jacobson's study grew out of previous research by Rosenthal on a phenomenon known as the *researcher expectancy effect*. Across a series of experiments, Rosenthal (1966, 1976) had demonstrated that what researchers expect can affect the results they obtain. For example, testers who are led to believe that their subjects will perform well on some cognitive measure typically elicit better performance than testers who are led to believe that their subjects will perform poorly. The effect extends even to animal research. Testers who are told that they are working with "maze-bright" rats obtain better performance than testers who believe that their rats are "maze-dull."

The work on researcher expectancy effects is of considerable methodological significance, for such research identifies a source of bias that may seriously affect the outcomes of research. The point of the Rosenthal and Jacobson study was to see whether expectancy effects extend beyond the laboratory to the real-life settings within which children develop. Do the expectancies that teachers hold about their students affect the way the

students perform? And in particular, can the creation of positive expectancies- as was done with respect to the bloomers-lead to positive outcomes for the children?

The answer to this question turned out to be a qualified yes. Rosenthal and Jacobson did not find any effects of expectancies for the older children in the study. At first and second grades, however, the effects were dramatic. Children who had been identified as bloomers easily outperformed their classmates on an IQ test given at the end of the year. By the end of the year, the bloomers were also earning better grades in reading and arithmetic. Apparently, the teachers' expectancies acted as self-fulfilling prophecies. Children who were expected to perform well did in fact perform well.

The Rosenthal and Jacobson study is not only one of the most famous but also one of the most controversial experiments in child psychology. The original study has been subjected to a number of criticisms, and its results have not always been replicated in follow-up research (Brophy, 1983; Wineberg, 1987). Clearly, children's intellectual performance has many determinants, and teachers' expectancies are at best one of many contributors. Nevertheless, the weight of the evidence has convinced most critics that expectancies can make a difference-not always, certainly, but in some classrooms and for some children. What teachers expect of their students has been shown to affect how they behave toward those students, and the teachers' behavior has in turn been shown to affect -for better or for worse-how the children perform. Expectancies themselves can have many bases. Among the sources that have been identified are standardized test scores (the basis explored in the Rosenthal and Jacobson study), gender, social class, race, physical attractiveness, and presence of an older sibling in the school system (Dusek & Joseph, 1983). Anyone who has ever followed an older sibling through school should be able to appreciate this last factor.

Rosenthal and Jacobson entitled their book *Pygmalion in the Classroom*. In the Pygmalion legend, a sculptor's skill and devotion transform a mass of stone into a perfect, living woman. Teachers' effects on students are neither this powerful nor (unfortunately) this positive. But teachers can have effects, and the expectancies that they form are one determinant of what these effects may be.

Vasta, R., Haith, M., i Miller, S. (1995). *Child Psychology: A Modern Science*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Prilog 5. Upitnik *Survey of Reading Strategies (SORS)* na engleskom jeziku

The purpose of this survey is to collect information about the various techniques you use when you read **school-related academic materials in English** (e.g. reading textbooks for homework or examinations, reading journal articles, etc.). Each statement is followed by five numbers, 1, 2, 3, 4, and 5, and each number means the following:

“1” means that “**I never or almost never** do this”

“2” means that “**I do this only occasionally**”.

“3” means that “**I sometimes** do this”. (About **50%** of the time.)

“4” means that “**I usually** do this”.

“5” means that “**I always or almost always** do this”.

After reading each statement, **circle the number** (1,2,3,4 or 5) which applies to you. Note that there are **no right or wrong responses** to any of the items on this survey.

Category	Strategy	Never					Always				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
GLOB	1. I have a purpose in mind when I read.	1	2	3	4	5					
SUP	2. I take notes while reading to help me understand what I read.	1	2	3	4	5					
GLOB	3. I think about what I know to help me understand what I read.	1	2	3	4	5					
GLOB	4. I take an overall view of the text to see what it is about before reading it.	1	2	3	4	5					
SUP	5. When text becomes difficult, I read aloud to help me understand what I read.	1	2	3	4	5					
GLOB	6. I think about whether the content of the text fits my reading purpose.	1	2	3	4	5					
PROB	7. I read slowly and carefully to make sure I understand what I am reading.	1	2	3	4	5					
GLOB	8. I review the text first by noting its characteristics like length and organization.	1	2	3	4	5					
PROB	9. I try to get back on track when I lose concentration.	1	2	3	4	5					
SUP	10. I underline or circle information in the text to help me remember it.	1	2	3	4	5					
PROB	11. I adjust my reading speed according to what I am reading.	1	2	3	4	5					
GLOB	12. When reading, I decide what to read closely and what to ignore.	1	2	3	4	5					
SUP	13. I use reference materials (e.g., a dictionary) to help me understand what I read.	1	2	3	4	5					
PROB	14. When text becomes difficult, I pay closer attention to what I am reading.	1	2	3	4	5					
GLOB	15. I use tables, figures and pictures in text to increase my understanding.	1	2	3	4	5					
PROB	16. I stop from time to time and think about what I am reading.	1	2	3	4	5					
GLOB	17. I use context clues to help me better understand what I am reading.	1	2	3	4	5					
SUP	18. I paraphrase (restate ideas in my own words) to	1	2	3	4	5					

	better understand what I read.					
PROB	19. I try to picture or visualize information to help remember what I read.	1	2	3	4	5
GLOB	20. I use typographical features like bold face and italics to identify key information.	1	2	3	4	5
GLOB	21. I critically analyze and evaluate the information presented in the text.	1	2	3	4	5
SUP	22. I go back and forth in the text to find relationships among ideas in it.	1	2	3	4	5
GLOB	23. I check my information (sic.) ¹⁰⁹ when I come across new information.	1	2	3	4	5
GLOB	24. I try to guess what the content of the text is about when I read.	1	2	3	4	5
PROB	25. When text becomes difficult, I re-read it to increase my understanding.	1	2	3	4	5
SUP	26. I ask myself questions I like to have answered in the text.	1	2	3	4	5
GLOB	27. I check to see if my guesses about the text are right or wrong.	1	2	3	4	5
PROB	28. When I read, I guess the meaning of unknown words or phrases.	1	2	3	4	5
SUP	29. When reading, I translate from English into my native language.	1	2	3	4	5
SUP	30. When reading, I think about information in both English and my mother tongue.	1	2	3	4	5

Mokhtari, K. i Sheorey, R. (2008, str. 63-64, prema Mokhtari, K. i Sheorey, R., 2002)

¹⁰⁹ U izvornom tekstu čestica glasi *I check my understanding when I come across new information.*

Prilog 5a. Upute za bodovanje rezultata dobivenih pomoću SORS upitnika

Scoring Guidelines for the Survey of Reading Strategies

Student Name: _____ Date: _____

1. Write the number you circled for each statement (i.e., 1, 2, 3, 4, or 5) in the appropriate blanks below.
2. Add up the scores under each column and place the result on the line under each column.
3. Divide the subscale score by the number of statements in each column to get the average for each subscale.
4. Calculate the average for the whole inventory by adding up the subscale scores and dividing by 30.
5. Use the interpretation guidelines below to understand your averages.

Global Reading Strategies (GLOB Subscale)	Problem Solving Strategies (PROB Subscale)	Support Reading Strategies (SUP Subscale)	Overall Reading Strategies
1. _____	7. _____	2. _____	GLOB _____
3. _____	9. _____	5. _____	PROB _____
4. _____	11. _____	10. _____	SUP _____
6. _____	14. _____	13. _____	
8. _____	16. _____	18. _____	_____ Overall Score
12. _____	19. _____	22. _____	_____ Overall average
15. _____	25. _____	26. _____	
17. _____	28. _____	29. _____	
20. _____		30. _____	
21. _____	_____ PROB Score		
23. _____	_____ PROB Average	_____ SUP Score	
24. _____		_____ SUP Average	
27. _____			
_____ GLOB Score			
_____ GLOB Average			

Key to averages: 3.5 or higher = High 2.5 – 3.4 = Medium 2.4 or lower = Low

Interpreting your scores: The overall average indicates how often you use reading strategies when reading academic materials. The average for each subscale shows which group of strategies (i.e., global, problem solving, or support reading strategies) you use most often when reading. It is important to note, however, that the best possible use of these strategies depends on your reading ability in English, the type of material read, and your reading purpose. A low score on any of the subscales or parts of the inventory indicates that there may be some strategies in these parts that you might want to learn about and consider using when reading (adapted from Oxford 1990, pp. 297-300).

Mokhtari, K., Sheorey, R. i Reichard, C. (2008). Measuring the Reading Strategies of First- and Second-Language Readers. U K. Mokhtari, i R. Sheorey (ur.), *Reading strategies of First- and Second-Language Learners: See How They Read* (str. 43-65). Norwood: Christopher-Gordon Publishers.

Prilog 6. Upitnik o strategijama čitanja na engleskome jeziku (SORSE)**IME I PREZIME****UPITNIK O STRATEGIJAMA ČITANJA KOJE STUDENTI KORISTE PRI ČITANJU TEKSTOVA NA ENGLESKOME JEZIKU**

Cilj je ovoga upitnika prikupiti podatke o različitim metodama i tehnikama koje koristite pri čitanju **akademskih tekstova na engleskome jeziku** (na primjer, čitanje udžbenika za ispit, čitanje stručnih i znanstvenih časopisa...).

Sve čestice u upitniku odnose se isključivo na Vaše čitanje **materijala vezanih uz studij** (udžbenici, stručne knjige, **ne** novine ili popularni časopisi...).

Uz svaku tvrdnju nalazi se pet brojeva: 1, 2, 3, 4, i 5. Odredite u kojoj Vas mjeri opisuju sljedeće tvrdnje i zaokružite broj koji najtočnije opisuje Vaše postupke:

“1” = “**Nikad ili gotovo nikad** to ne činim.”

“2” = “Činim to **samo ponekad/rijetko**.”

“3” = “Činim to **ponekad**”. (oko 50 % vremena).

“4” = “**Obično** to činim”.

“5” = “Činim to **uvijek ili gotovo uvijek**.”

Ne zaboravite, ovdje **nema ispravnih i pogrešnih odgovora**.

1. Dok čitam, uvijek na umu imam cilj čitanja.	1	2	3	4	5
2. Dok čitam, radim bilješke radi lakšega razumijevanja pročitanoa.	1	2	3	4	5
3. Pokušavam upotrijebiti svoja znanja kako bih razumjela/razumio što čitam.	1	2	3	4	5
4. Prije čitanja letimično pogledam cijeli tekst kako bih utvrdila/utvrdio o čemu se radi u tekstu.	1	2	3	4	5
5. Kada tekst postane težak, čitanje naglas pomaže mi u razumijevanju pročitanoa.	1	2	3	4	5
6. Razmišljam odgovara li sadržaj teksta cilju zbog kojega čitam.	1	2	3	4	5
7. Čitam polako i pažljivo kako bih bila sigurna/bio siguran da razumijem što čitam.	1	2	3	4	5
8. Prije čitanja pregledam tekst kako bih uočila/uočio osobine teksta kao što je dužina, organizacija i naslov.	1	2	3	4	5
9. Nastojim se ponovno vratiti na dio teksta kada izgubim koncentraciju.	1	2	3	4	5
10. Podvlačim ili zaokružujem podatke u tekstu koji će mi pomoći pri zapamćivanju.	1	2	3	4	5

11. Prilagođavam brzinu čitanja prema onome što čitam.	1	2	3	4	5
12. Dok čitam, odlučujem što ću čitati pažljivo, a što ću zanemariti.	1	2	3	4	5
13. Koristim pomoćnu građu (npr., rječnik) za pomoć pri razumijevanju onoga što čitam.	1	2	3	4	5
14. Kada tekst postane težak, posvećujem veću pozornost onome što čitam.	1	2	3	4	5
15. Koristim tablice, dijagrame i slike u tekstu u svrhu boljega razumijevanja.	1	2	3	4	5
16. S vremena na vrijeme zastanem kako bih razmislila/razmislio o onome što čitam.	1	2	3	4	5
17. Koristim kontekstualne izraze radi boljega razumijevanja onoga što čitam (idiome, fraze, kolokacije, oznake kohezije).	1	2	3	4	5
18. Parafraziram (preoblikujem ideje svojim riječima) kako bih bolje razumjela/razumio pročitano.	1	2	3	4	5
19. Nastojim stvarati predodžbe ili vizualizirati podatke kako bih bolje zapamtila/zapamtio što čitam.	1	2	3	4	5
20. Rabim grafičke oznake kao što su podebljana slova i kurziv radi boljega uočavanja ključnih podataka.	1	2	3	4	5
21. Kritički analiziram i vrednujem podatke u tekstu.	1	2	3	4	5
22. Vraćam se na već pročitani dio teksta / pogledam sljedeći dio kako bih pronašla/pronašao odnose među idejama.	1	2	3	4	5
23. Provjeravam svoje razumijevanje kada naiđem na novi podatak.	1	2	3	4	5
24. Pokušavam pogoditi sadržaj teksta dok čitam.	1	2	3	4	5
25. Kada tekst postane pretežak, ponovno ga pročitam kako bih ga bolje razumjela/razumio.	1	2	3	4	5
26. Postavljam si pitanja na koja želim pronaći odgovor u tekstu.	1	2	3	4	5
27. Provjeravam jesu li moje pretpostavke o tekstu bile ispravne ili pogrešne.	1	2	3	4	5
28. Dok čitam, pogađam značenje nepoznatih riječi ili fraza.	1	2	3	4	5
29. Dok čitam, prevodim s engleskoga na svoj materinski jezik.	1	2	3	4	5
30. Dok čitam, razmišljam o podacima na engleskome i na materinskome jeziku.	1	2	3	4	5

Prilog 7. Upitnik o strategijama čitanja na hrvatskome jeziku (SORSH)**IME I PREZIME****UPITNIK O STRATEGIJAMA ČITANJA KOJE STUDENTI KORISTE PRI ČITANJU TEKSTOVA NA HRVATSKOME JEZIKU**

Cilj je ovoga upitnika prikupiti podatke o različitim metodama i tehnikama koje koristite pri čitanju **akademskih tekstova na hrvatskome jeziku** (na primjer, čitanje udžbenika za ispit, čitanje stručnih i znanstvenih časopisa...).

Sve čestice u upitniku odnose se isključivo na Vaše čitanje **materijala vezanih uz studij** (udžbenici, stručne knjige, **ne** novine ili popularni časopisi...).

Uz svaku tvrdnju nalazi se pet brojeva, 1, 2, 3, 4 i 5. Odredite u kojoj Vas mjeri opisuju sljedeće tvrdnje i zaokružite broj koji najtočnije opisuje Vaše postupke:

“1” = “**Nikad ili gotovo nikad** to ne činim.”

“2” = “Činim to **samo ponekad/rijetko**.”

“3” = “Činim to **ponekad**”. (oko 50 % vremena).

“4” = “**Obično** to činim”.

“5” = “Činim to **uvijek ili gotovo uvijek**.”

Ne zaboravite, ovdje **nema ispravnih i pogrešnih odgovora**.

1. Dok čitam, uvijek na umu imam cilj čitanja.	1	2	3	4	5
2. Dok čitam, radim bilješke radi lakšega razumijevanja pročitano.	1	2	3	4	5
3. Pokušavam upotrijebiti svoja znanja kako bih razumjela/razumio što čitam.	1	2	3	4	5
4. Prije čitanja letimično pogledam cijeli tekst kako bih utvrdila/utvrdio o čemu se radi u tekstu.	1	2	3	4	5
5. Kada tekst postane težak, čitanje naglas pomaže mi u razumijevanju pročitano.	1	2	3	4	5
6. Razmišljam odgovara li sadržaj teksta cilju zbog kojega čitam.	1	2	3	4	5
7. Čitam polako i pažljivo kako bih bila sigurna/bio siguran da razumijem što čitam.	1	2	3	4	5
8. Prije čitanja pregledam tekst kako bih uočila/uočio osobine teksta kao što je dužina, organizacija i naslov.	1	2	3	4	5
9. Nastojim se ponovno vratiti na dio teksta kada izgubim koncentraciju.	1	2	3	4	5
10. Podvlačim ili zaokružujem podatke u tekstu koji će mi pomoći pri zapamćivanju.	1	2	3	4	5
11. Prilagođavam brzinu čitanja prema onome što čitam.	1	2	3	4	5
12. Dok čitam, odlučujem što ću čitati pažljivo, a što ću zanemariti.	1	2	3	4	5
13. Koristim pomoćnu građu (npr., rječnik) za pomoć pri razumijevanju onoga što čitam.	1	2	3	4	5

14. Kada tekst postane težak, posvećujem veću pozornost onome što čitam.	1	2	3	4	5
15. Koristim tablice, dijagrame i slike u tekstu u svrhu boljega razumijevanja.	1	2	3	4	5
16. S vremena na vrijeme zastanem kako bih razmislila/razmislio o onome što čitam.	1	2	3	4	5
17. Koristim kontekstualne izraze radi boljega razumijevanja onoga što čitam (idiome, fraze, oznake kohezije).	1	2	3	4	5
18. Parafraziram (preoblikujem ideje svojim riječima) kako bih bolje razumjela/razumio pročitano.	1	2	3	4	5
19. Nastojim stvarati predodžbe ili vizualizirati podatke kako bih bolje zapamtila/zapamtio što čitam.	1	2	3	4	5
20. Rabim grafičke oznake kao što su podebljana slova i kurziv radi boljega uočavanja ključnih podataka.	1	2	3	4	5
21. Kritički analiziram i vrednujem podatke u tekstu.	1	2	3	4	5
22. Vraćam se na već pročitani dio teksta / pogledam sljedeći dio kako bih pronašla/pronašao odnose među idejama.	1	2	3	4	5
23. Provjeravam svoje razumijevanje kada naiđem na novi podatak.	1	2	3	4	5
24. Pokušavam pogoditi sadržaj teksta dok čitam.	1	2	3	4	5
25. Kada tekst postane pretežak, ponovno ga pročitam kako bih ga bolje razumjela/razumio.	1	2	3	4	5
26. Postavljam si pitanja na koja želim pronaći odgovor u tekstu.	1	2	3	4	5
27. Provjeravam jesu li moje pretpostavke o tekstu bile ispravne ili pogrešne.	1	2	3	4	5
28. Dok čitam, pogađam značenje nepoznatih riječi ili fraza.	1	2	3	4	5

Prilog 8. Test razumijevanja pročitanoga na engleskome jeziku

READING COMPREHENSION TEST

Please read the text and then do the exercises below:

Punishment is a consequence that decreases the likelihood of the behavior that it follows. _____(1) Most parents use these techniques in the hope that the punished behavior will not occur again. Indeed, moderate to strong punishment, if delivered clearly and consistently, is effective in reducing undesirable behaviors. (Mild punishment, in contrast, can actually increase the behavior, if the attention that comes with it is the only attention the child normally receives.)

At the same time, punishment can produce a number of side effects that parents do not anticipate. First of all, strong punishers can elicit aggression and other emotional behaviors in children, including crying, tantrums, and head banging. Second, the individual who delivers the punishment sometimes becomes so closely associated with punishment in general that the child may begin to avoid interaction with that person. Third, punishment can reduce an entire class of responses-sometimes including behaviors that are not a problem. For example, the child who is punished by the teacher for speaking out of turn may react by decreasing the rate of all verbal participation in class. _____(2)The fact that many delinquent children were exposed to physical punishment in childhood (Bandura & Walters, 1959) and that abused children frequently grow up to be abusing parents (Parke & Collmer, 1975) may reflect, in part, the children's imitation of aggression by the parents. Fifth, punishment is not a good teaching device because it only tells children what they did wrong, not what they should be doing instead. _____ (3) Because it often is successful in temporarily ending the child's aversive behavior, it negatively reinforces parents who use it and makes them more likely to use it again in similar situations.

_____ (4) Even then, it should be used sparingly, and preferably as a negative consequence, such as removing something desirable, rather than as a positive consequence, such as slapping or spanking.

1. Four sentences have been left out. Write the number (1-4) next to the missing sentence:

- Punishment should always be used in combination with reinforcement for the appropriate behaviors we wish the child to display.

- Finally, punishment has an addictive quality. _____
- We typically think of punishment as the discipline dispensed by parents, such as spanking, taking away television or other privileges, or confining the child to his or her room.

- Fourth, parents who use punishment may be serving as models for behavior that they do not want to see their children imitate. _____

2. According to the text, what are the advantages and disadvantages of punishment?

Advantages _____

Disadvantages

3. Based on the information presented in the text, circle the letter T if the sentence is true or F if it is false.

- Mild punishment can be effective in reducing undesirable behaviors. T F
- Abusive parents may have been abused as children. T F
- Children who receive strong punishment can become aggressive. T F
- Punishment teaches children how to correct their poor behavior. T F

4. Suggest the best title for the text:

5. Summarize the text in two-three sentences (between 50 and 70 words) in Croatian (do not translate the sentences). Present the summary in your own words.

Prilog 8a. Tekst korišten u testu razumijevanja pročitanoga na engleskome jeziku**Effects and Side Effects of Punishment by Parents or Teachers**

Punishment is a consequence that decreases the likelihood of the behavior that it follows. We typically think of punishment as the discipline dispensed by parents, such as spanking, taking away television or other privileges, or confining the child to his or her room. Most parents use these techniques in the hope that the punished behavior will not occur again. Indeed, moderate to strong punishment, if delivered clearly and consistently, is effective in reducing undesirable behaviors. (Mild punishment, in contrast, can actually increase the behavior, if the attention that comes with it is the only attention the child normally receives.)

At the same time, punishment can produce a number of side effects that parents do not anticipate. First of all, strong punishers can elicit aggression and other emotional behaviors in children, including crying, tantrums, and head banging. Second, the individual who delivers the punishment sometimes becomes so closely associated with punishment in general that the child may begin to avoid interaction with that person. Third, punishment can reduce an entire class of responses-sometimes including behaviors that are not a problem. For example, the child who is punished by the teacher for speaking out of turn may react by decreasing the rate of all verbal participation in class. Fourth, parents who use punishment may be serving as models for behavior that they do not want to see their children imitate. The fact that many delinquent children were exposed to physical punishment in childhood (Bandura & Walters, 1959) and that abused children frequently grow up to be abusing parents (Parke & Collmer, 1975) may reflect, in part, the children's imitation of aggression by the parents. Fifth, punishment is not a good teaching device because it only tells children what they did wrong, not what they should be doing instead. Finally, punishment has an addictive quality. Because it often is successful in temporarily ending the child's aversive behavior, it negatively reinforces parents who use it and makes them more likely to use it again in similar situations.

Punishment should always be used in combination with reinforcement for the appropriate behaviors we wish the child to display. Even then, it should be used sparingly, and preferably as a negative consequence, such as removing something desirable, rather than as a positive consequence, such as slapping or spanking.

Vasta, R., Haith, M., i Miller, S. (1995). *Child Psychology: A Modern Science*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Prilog 8b. Kriteriji vrednovanja za 4. zadatak na testu razumijevanja pročitanoga na engleskome i hrvatskome jeziku

4. Suggest the best title for the text / Predložite naslov koji bi najbolje odgovarao ovome tekstu:

3 BODA - ZADATAK JE ISPUNJEN U POTPUNOSTI

- naslov stvarno odgovara sadržaju (2 boda)
- naslov je jezično prihvatljiv (0.5 boda)
- naslov nije doslovno preuzet iz teksta (0.5 boda)

2.5 BODA

- naslov stvarno odgovara sadržaju (2 boda)
- naslov nije jezično prihvatljiv (0 bodova)
- naslov nije doslovno preuzet iz teksta (0.5 boda)

2.5 BODA

- naslov stvarno odgovara sadržaju (2 boda)
- naslov je jezično prihvatljiv (0.5 boda)
- naslov je doslovno preuzet iz teksta (0 bodova)

2 BODA - KRITERIJI SU DJELOMIČNO ZADOVOLJENI

- naslov djelomično odgovara sadržaju (1 bod)
- naslov je jezično prihvatljiv (0.5 boda)
- naslov nije doslovno preuzet iz teksta (0.5 boda)

1.5 BOD

- naslov djelomično odgovara sadržaju (1 bod)
- naslov nije jezično prihvatljiv (0 bodova)
- naslov nije doslovno preuzet iz teksta (0.5 boda)

1.5 BOD

- naslov djelomično odgovara sadržaju (1 bod)
- naslov je jezično prihvatljiv (0.5 boda)
- naslov je doslovno preuzet iz teksta (0 bodova)

1 BOD

- naslov djelomično odgovara sadržaju (1 bod)
- naslov nije jezično prihvatljiv (0 bodova)
- naslov nije doslovno preuzet iz teksta (0 bodova)

1 BOD

- naslov ne odgovara sadržaju (0 bodova)
- naslov je jezično prihvatljiv (0.5 boda)
- naslov nije doslovno preuzet iz teksta (0.5 boda)

0.5 BODA

- naslov ne odgovara sadržaju (0 bodova)
- naslov je jezično prihvatljiv (0.5 boda)
- naslov je doslovno preuzet iz teksta (0 bodova)

0.5 BODA

- naslov ne odgovara sadržaju (0 bodova)
- naslov nije jezično prihvatljiv (0 bodova)
- naslov nije doslovno preuzet iz teksta (0.5 bodova)

0 BODOVA – NIJE ZADOVOLJEN NITI JEDAN OD TRI NAVEDENA KRITERIJA

Prilog 8c. Kriteriji vrednovanja za 5. zadatak na testu razumijevanja pročitanoa na engleskome jeziku

5. Summarize the text in two-three sentences (between 50 and 70 words) in Croatian (do not translate the sentences). Present the summary in your own words.

4 BODA

- sažetak je pisan vlastitim riječima (0.5 boda) i tekst je povezan (0.5 boda) (1 bod ukupno)

- sažetak ne prelazi značajno zadane okvire (50-70 riječi) (0.5 boda) i jezično je prihvatljiv (0.5 boda) (1 bod ukupno)

- u sažetku je izražena glavna ideja što pokazuje da je ispitanik/ca razumio/razumjela tekst (2 boda ukupno)

tri informacije koje bi sažetak trebao sadržavati su :

1. tekst govori o kažnjavanju kao tehnicu koju rabe roditelji kako se određeni nepoželjni oblici ponašanja ne bi ponavljali (0.5 BODA)
2. u tekstu se navode neke prednosti (navedene su 3 prednosti) ali i negativne posljedice kažnjavanja (navedeno je 6 posljedica) (1 BOD)
3. autori daju preporuku na koji način bi se kažnjavanje trebalo koristiti (0.5 BODA)

Prilog 9. Test razumijevanja pročitanoa na hrvatskome jeziku

IME I PREZIME _____

ČITANJE S RAZUMIJEVANJEM**Molim Vas pažljivo pročitajte tekst i riješite zadatke vezane uz zadani tekst:**

Neovisno o kojim socijalnim vještinama je riječ, većina intervencijskih programa slična je po općem modelu poučavanja – to je model u kojem odrasli poučavaju dijete. No, teškoće neomiljenog djeteta tiču se ponašanja prema vršnjacima, i bez obzira na to koje se vještine stječu pomoću intervencija, dijete će ih primjenjivati u vršnjačkoj skupini. Možda bi, zbog toga, vršnjaci od samog početka mogli sudjelovati u procesu mijenjanja.

Posljednjih godina razvijeni su brojni intervencijski programi u kojima sudjeluju vršnjaci (Kohler i Strain, 1990.). _____ (1) U *intervenciji približavanjem* djeca kojoj treba pomoć druže se sa socijalno kompetentnom djecom čiji je zadatak da s njima započnu i održe igru. Vršnjaci „terapeuti“ ne prolaze ni kroz kakav osobit trening; umjesto toga pretpostavlja se da će doći do prirodnog prijenosa socijalnih vještina kad se socijalno kompetentna djeca druže s manje kompetentnom. Nasuprot tome, u *intervenciji s poticanjem i potkrepljivanjem* neomiljena djeca vježbaju postupati na posebne načine koji će im pomoći u učenju socijalnih vještina. Ti postupci uključuju poticaje za uključivanje u neku društvenu aktivnost (npr. „Dođi se igrati!“) i potkrepljenje za poželjnu reakciju (npr. „Želim se igrati s tobom“). I konačno, *intervencije koje provode vršnjaci* također uključuju uvježbavanje uz pomoć socijalno kompetentne djece, samo što je ovdje naglasak na učenju općenitih načina približavanja drugima koji će proizvesti različite socijalne odgovore u djece s teškoćama. _____(2)

_____ (3) Nije čudno da su se uspješnijima ipak pokazale tehnike usmjerene na uvježbavanje socijalnih vještina u odnosu na intervencije približavanjem (Odom i Strain, 1984.). Intervencije su koristile ne samo djeci niskog sociometrijskog položaja, već i drugim skupinama djece (npr. mentalno retardiranoj ili autističnoj djeci). Zanimljivo je da su intervencije pomogle ne samo djeci s teškoćama, nego i vršnjacima koji su bili u ulozi terapeuta (Kohler i sur., 1989.), a isto je utvrđeno i kad su vršnjaci pomagali djeci u učenju školskih predmeta. _____ (4) Međutim, za sada još nema dovoljno dokaza o dugoročnim učincima intervencija u kojima sudjeluju vršnjaci kao, uostalom, ni ostalih intervencija. Traženje odgovora na pitanje o tome mogu li intervencijski programi u djetinjstvu spriječiti kasnije probleme u odnosima s drugima, ostaje važan izazov budućim istraživanjima.

1. Iz teksta su izostavljene četiri rečenice. Napišite broj uz rečenicu koja je izostavljena:

- ◆ Svakim od tri opisana pristupa mogu se poboljšati dječje socijalne vještine. _____
- ◆ I konačno, rezultati pokazuju da se neki dobici od intervencija mogu primijetiti i u drugim okolnostima te da traju neko vrijeme. _____
- ◆ Takva približavanja mogu biti dijeljenje igračke, započinjanje igre ili predlaganje nove igre. _____
- ◆ Prema Odomu i Strainu (1984.) ti se programi mogu podijeliti u tri skupine. _____

2. U tekstu se iznosi problem i navode se mogućnosti rješenja tog problema. Napišite o kojemu je problemu riječ i ispišite neke mogućnosti rješenja problema.

3. Ukoliko je rečenica točna (s obzirom na podatke predstavljene u tekstu) zaokružite T, a ukoliko je netočna, zaokružite N.

a. Prema istraživanjima, samo djeca niskog sociometrijskog položaja imala su koristi od intervencija. T N

b. U *intervenciji približavanjem* djeca „terapeuti“ samo trebaju započeti i održati igru s djecom kojoj je potrebna pomoć. T N

c. Dječje socijalne vještine mogu se poboljšati pomoću intervencije približavanjem, intervencije s poticanjem i potkrepljivanjem, te intervencijama koje provode vršnjaci. T N

d. Vršnjaci „terapeuti“ sistematski se pripremaju kako bi pomogli djeci kojoj je pomoć potrebna. T N

4. Predložite naslov koji bi najbolje odgovarao ovom tekstu.

5. Svojim riječima napišite sažetak teksta (2-3 rečenice, odnosno 50-70 riječi) (ne kopirajte doslovno rečenice iz teksta).

Prilog 9a. Tekst korišten u testu razumijevanja pročitanoga na hrvatskome jeziku

Vršnjaci u ulozi terapeuta

Neovisno o kojim socijalnim vještinama je riječ, većina intervencijskih programa slična je po općem modelu poučavanja – to je model u kojem odrasli poučavaju dijete. No, teškoće neomiljenog djeteta tiču se ponašanja prema vršnjacima, i bez obzira na to koje se vještine stječu pomoću intervencija, dijete će ih primjenjivati u vršnjačkoj skupini. Možda bi, zbog toga, vršnjaci od samog početka mogli sudjelovati u procesu mijenjanja.

Posljednjih godina razvijeni su brojni intervencijski programi u kojima sudjeluju vršnjaci (Kohler i Strain, 1990.). Prema Odomu i Strainu (1984.) ti se programi mogu podijeliti u tri skupine. U *intervenciji približavanjem* djeca kojoj treba pomoć druže se sa socijalno kompetentnom djecom čiji je zadatak da s njima započnu i održe igru. Vršnjaci „terapeuti“ ne prolaze ni kroz kakav osobit trening; umjesto toga pretpostavlja se da će doći do prirodnog prijenosa socijalnih vještina kad se socijalno kompetentna djeca druže s manje kompetentnom. Nasuprot tome, u *intervenciji s poticanjem i potkrepljivanjem* neomiljena djeca vježbaju postupati na posebne načine koji će im pomoći u učenju socijalnih vještina. Ti postupci uključuju poticaje za uključivanje u neku društvenu aktivnost (npr. „Dođi se igrati!“) i potkrepljenje za poželjnu reakciju (npr. „Želim se igrati s tobom“). I konačno, *intervencije koje provode vršnjaci* također uključuju uvježbavanje uz pomoć socijalno kompetentne djece, samo što je ovdje naglasak na učenju općenitih načina približavanja drugima koji će proizvesti različite socijalne odgovore u djece s teškoćama. Takva približavanja mogu biti dijeljenje igračke, započinjanje igre ili predlaganje nove igre.

Svakim od tri opisana pristupa mogu se poboljšati dječje socijalne vještine. Nije čudno da su se uspješnijima ipak pokazale tehnike usmjerene na uvježbavanje socijalnih vještina u odnosu na intervencije približavanjem (Odom i Strain, 1984.). Intervencije su koristile ne samo djeci niskog sociometrijskog položaja, već i drugim skupinama djece (npr. mentalno retardiranoj ili autističnoj djeci). Zanimljivo je da su intervencije pomogle ne samo djeci s teškoćama, nego i vršnjacima koji su bili u ulozi terapeuta (Kohler i sur., 1989.), a isto je utvrđeno i kad su vršnjaci pomagali djeci u učenju školskih predmeta. I konačno, rezultati pokazuju da se neki dobici od intervencija mogu primijetiti i u drugim okolnostima te da traju neko vrijeme. Međutim, za sada još nema dovoljno dokaza o dugoročnim učincima intervencija u kojima sudjeluju vršnjaci kao, uostalom, ni ostalih intervencija. Traženje

odgovora na pitanje o tome mogu li intervencijski programi u djetinjstvu spriječiti kasnije probleme u odnosima s drugima, ostaje važan izazov budućim istraživanjima.

Vasta, R., Haith, M., i Miller, S. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Slap.

Prilog 9b. Kriteriji vrednovanja za 5. zadatak na testu razumijevanja pročitanoga na hrvatskome jeziku

5. Svojim riječima napišite sažetak teksta (2-3 rečenice, odnosno 50-70 riječi). (Ne kopirajte doslovno rečenice iz teksta.)

4 BODA

- sažetak je pisan vlastitim riječima (0.5 boda) i tekst je povezan (0.5 boda) (1 bod ukupno)

- sažetak ne prelazi značajno zadane okvire (50-70 riječi) (0.5 boda) i jezično je prihvatljiv (0.5 boda) (1 bod ukupno)

- u sažetku je izražena glavna ideja što pokazuje da je ispitanica razumjela tekst (2 boda ukupno)

tri informacije koje bi sažetak trebao sadržavati su :

1. tekst govori o intervencijskim programima koji mogu pomoći djeci koja nemaju dovoljno razvijene socijalne vještine-neomiljenoj djeci (0.5 boda)
2. navode se tri intervencijska programa u koja su uključeni vršnjaci/ u kojima važnu ulogu imaju vršnjaci (0.5 boda)
3. iako su se intervencije u kojima su sudjelovali vršnjaci pokazale korisnima, ne samo za djecu s poteškoćama već i za vršnjake koji su im pomagali, još uvijek nisu utvrđeni dugoročni učinci ovih ali ni drugih intervencijskih programa) (1 bod)

Prilog 10. Dnevnik čitanja

Dnevnik čitanja Ime studentice _____ Naslov teksta _____ Vođenje dnevnika, pomaže Vam osvijestiti način na koji čitate i time Vam daje uvid u Vaš napredak u učenju. Također Vam pomaže uočiti eventualne nedostatke. Važno je da upišete sve- bilo da se radi o uspjehu ili neuspjehu.		
Ispunjavate svaki put kada čitate: Datum _____ Vrijeme: Od _____ do _____		
1. Danas sam pročitala _____ stranica teksta./redaka teksta.		
2. Za vrijeme čitanja, radim bilješke radi lakšeg razumijevanja.	DA	NE
3. Dok čitam podvlačim tekst i/ili zaokružujem ključne riječi.	DA	NE
4. Lakše mi je kada čitam naglas/u sebi. (podvucite odgovarajuću riječ)		
5. Danas sam koristila rječnik _____ puta.		
6. Čitam polako i pažljivo radi boljšega razumijevanja.	DA	NE
7. Analiziram pročitano jer tako lakše razumijem sadržaj teksta.	DA	NE
8. Ako nešto ne razumijem, ponovno pročitam taj dio teksta.	DA	NE
9. Pokušavam pogoditi značenje riječi iz konteksta.	DA	NE
10. Ako nešto nikako ne razumijem, tražim pomoć od prijatelja.	DA	NE
Danas sam pri čitanju imala poteškoće s _____ _____ _____		
Pomoglo mi je kada sam _____ _____ _____		
Danas sam uspješno _____ _____ _____		
Sutra ću prije čitanja _____ _____ _____		
Sutra ću za vrijeme čitanja _____ _____ _____		
Nakon čitanja teksta _____ _____ _____		

Prilog 11. Tekst *The Use of Video Games by Kindergartners in a Family Child Care Setting* na temelju kojega su ispitanice pisale dnevnik čitanja

The Use of Video Games by Kindergartners in a Family Child Care Setting

Chiara Bacigalupa^{1,2}

In this interpretive study of children's social interactions in a family child care setting, children were seen to spend a significant portion of their time playing, watching others play, and distracted by video games. When children were focused on video games, their interactions with one another were disjointed, rushed, and ineffective. Because children's interactions are considered to be important learning opportunities, the prevalence of video games in child care settings and the implications of their use should be studied more closely.

KEY WORDS: video games; social development; kindergarten; family child care; child care.

VIDEO GAMES AND SOCIAL DEVELOPMENT

Traditionally, educators of young children have sought to promote social development by providing activities that encourage children to interact with one another and with adults. In all areas of development, children learn best through hands-on, real world interactions. In terms of social development, children need concrete experiences with peers and adults in order to learn (1) to differentiate themselves from others, (2) the social expectations that others hold, (3) how to resolve conflicts, and (4) how to participate as a member of a community (DeVries & Zan, 1994).

Katz (1999) recommends that any activity provided in a program for young children should be evaluated for its ability to promote children's learning in four areas: skills, knowledge, dispositions, and feelings. In terms of social development, activities should help children to acquire social skills, knowledge about what is expected of them socially, dispositions to be friendly, helpful, and cooperative, and feelings, such as competence, confidence, belonging, and security.

Early childhood professionals should provide activities that are most likely to lead to such development.

Do video games promote or hinder these kinds of learning opportunities? The literature to date does not provide a clear answer to this question. First, very little research has been done on the use of video games by young children. Most studies of video game use focus on children between the ages of 8 and 16 (e.g. Keller, 1992; Panelas, 1983; Sherry, 2001; Yelland and Lloyd, 2001), either because young children don't play the types of games (e.g. violent games) studied (Sherry, 2001), or because the authors assume that young children don't have the cognitive skills needed to play video games (Keller, 1992).

Some of this literature on older children does consider how video games affect social development. Sherry (2001) is concerned that video games may encourage children to be more aggressive, and Provenzo (1992) believes that the solitary nature of the games isolates children and prevents them from experiencing the benefits of interaction with other children. Others, however, have seen positive effects on children's social skills. Keller (1992) asserts that video games may help withdrawn children to enter social play by giving them a structured situation in which to participate and a popular topic with which to initiate discussions. These contradictory views do not paint a clear picture of how video games might affect the social development of children.

¹Curriculum and Instruction, University of Minnesota, Eagan, USA.

²Correspondence should be directed to Chiara Bacigalupa, Curriculum and Instruction, University of Minnesota, 802 Golden Meadow Road, Eagan, MN 55123, USA; e-mail: c.bacigalupa@comcast.net

While the literature on video games has focused on older children, there is a fairly large body of writing on the effects of using computers (as opposed to video games) on the social development of children under the age of eight. NAEYC's position paper (1996) on technology, for example, compiles evidence that computers encourage children to work in groups, encourage children to seek help from peers, and encourage children to engage in high levels of spoken communication and cooperation. Natasí and Clements (1993) argue that elementary-age children learn perspective-taking and conflict resolution skills when using appropriate computer programs. Cordes and Miller (2000), on the other hand, argue that computers lead to isolation, less self-motivation, and detachment from the community, and that they unnecessarily expose children to highly commercialized products. The literature on young children and computers, then, does not portray a clear argument in favor of or against computer use. We know even less about how video game use affects young children.

This study contributes to the existing literature by (1) focusing on video game use by young children (kindergartners), (2) taking an in-depth look at the nature of children's interactions during video game play, and (3) studying video game usage within the context of the children's natural child care environment.

METHODS

This study took place in a family child care home in a middle class neighborhood. The caregiver, a dedicated early childhood professional, offered licensed, high-quality care. She was respectful, calm, and attentive to the children. Her home was clean, comfortable, and extremely well-stocked with games, art supplies, sports equipment, books, and other appropriate activities. The children were relaxed, friendly, and talkative.

The kindergartners, three boys and three girls, were from European-American, middle class families. The kindergartners arrived at the family day care home at 12:30 p.m., and were the only children in the home until 4:00 p.m. when the older school-age children arrived. I observed from 1:00 p.m. to 4:00 p.m., one time per week, over a period of 2 months.

The kindergartner's schedule included lunch, a "quiet time" when children were expected to do quiet activities, group activities initiated by the caregiver, time outside, and a free play period starting at about 3:00 p.m. During free play, the children could choose

to play games on the Nintendo™ set. The Nintendo™ set and the 19-inch television screen on which the games were displayed occupied one corner of the room where children spent most of their time. Each child was allowed 18 minutes of video game time.

The primary source of data is the field notes that I made of my observations. I jotted notes as I observed, often scribbling children's conversations verbatim. I also used a tape recorder to capture dialogue. At home, I transcribed the tapes and expanded my field jottings into more detailed field notes. I used Nvivo® software to organize and code the transcripts and field notes.

CHILDREN'S USE OF VIDEO GAMES

My original intent in this study was to observe children's play in order to learn more about how they negotiated their social relationships with one another. I soon found, however, that the children spent only a limited amount of time playing with one another. Although the children had many opportunities to play with one another, they spent much of that potential play time playing video games or watching other children play video games. I found that the presence of video games in this setting monopolized children's attention in three ways: (1) children spent a great deal of time thinking about and talking about video games; (2) video games distracted the children so that they didn't fully engage in alternate activities; and (3) children very often chose to watch others play video games rather than engage in alternate activities.

Children Thought About and Talked About Video Games Frequently

The children seemed to think about the video games throughout the day. For example, I frequently observed instances in which the boys chose to examine video game instructions rather than reading the books that were available to them during the after-lunch quiet period. The children also repeatedly asked when it would be time to play the video games or who would get to play the games first. I was surprised at how much the video games occupied the thoughts of the children.

I was also surprised at how motivated the children were to play the games. They often willingly did things they didn't necessarily want to do in order to enhance their game time. For example, the children could earn extra minutes of video game play by finishing all their food at lunchtime. The following conversation shows that even a child who I knew to

be a picky eater was willing to eat disliked foods in order to earn those extra video game minutes.

- Researcher: What was for lunch?
 T: Something I didn't like (laughing).
 R: (laughing) What didn't you like at lunch?
 T: (laughs) I just didn't like, um, the grilled cheese, cheese sandwiches. [In other situations, T absolutely refused to eat grilled cheese sandwiches.]
 R: Oh, so how did you solve that problem?
 T: I just ate both of 'em' cause I wanted 20 minutes on (takes a breath)
 R: Because what?
 T: 'Cause I wanted 20 minutes on the Nintendo™. Cause you only you can only get up to 20 minutes if you eat all your food.
 R: What happens if you don't eat all your food?
 T: Then you only get...10 minutes.
 R: Who makes that rule?
 T: M [the caregiver].
 R: What do the other kids think about that rule?
 T: They think it's okay. (Tape transcript, 3/1/2000)

The children were also highly motivated to complete any activities that stood between them and playing video games. The caregiver did not allow the children to play video games until she said it was time. Often she wanted them to complete a project or go outside first. The children abided by this rule, but they did all they could to speed their way to game-playing time. For example, one day when the children had just completed a group activity, T spontaneously said, "I'm going outside so I can play Nintendo!" (Field notes, 4/6/2000) (She meant that the sooner she went outside, the sooner she could play Nintendo.) This was one of many comments made by the children indicating that they were anxious to start playing video games.

Video Games Distracted the Children

Once a video game was turned on, it often distracted the children who were trying to complete other activities. Consider the following scene, in which a boy, M, and a girl, T were planning to play a game of pool (there was a child-sized version of a pool table in the middle of the room). T needed to finish cleaning up from a different activity, and M waited for her at the pool table. He took practice shots and seemed excited to start playing. Meanwhile, at the far end of the room, a second boy, S, had turned on a video game, and a third boy, A, was watching S play.

- T comes over to the pool table and asks M, "Want to play pool now, M?" M says, "Sure!" They start to play pool. When it is T's turn, M goes over to watch S playing Nintendo™. Then T comes over

too. Now E (another girl) also sits down to watch the Nintendo™ game. All five (one child was absent) kids are watching the screen.

T reminds M that it's his turn in the pool game. "It's your turn, M." M doesn't answer T. T continues to watch the Nintendo™ game. M goes over to the pool table and starts to take a turn. T calls out, "No, it's my turn!" So M comes back to watch the Nintendo™. T takes her turn, and comes back over to the Nintendo™. "It's your turn, M. It's your turn, M." M seems oblivious to T. He is watching the Nintendo™ game. But then he goes over to the pool table and takes his turn. T continues to watch the Nintendo™. (Field notes, 3/10/2000)

In this example, neither T nor M was able to put their full attention on the pool game because they both were distracted by S's video game. They lost track of what was going on and whose turn it was, and after only a few turns, they abandoned the pool game altogether.

I observed many other instances in which children were distracted from their activities because someone was playing a video game. Consider the following situation in which T and E (both girls) tried to play a board game. In this scene, T and E were sitting near the television set, and T had her back to the screen. A was playing a video game, and M and S were watching his game.

- E says to T, "Let's do this (pulling over a board game)."
 E starts setting up the game, but T watches the Nintendo™ game.
 T notices what E is doing and she says, "Want me to help?" She turns away from the Nintendo™ to help set up the board game.
 T checks in with the Nintendo™, but she does help set up the game too. She is clearly monitoring both activities pretty closely because she comments on what's happening in the Nintendo™ game. (Field notes, 4/13/2000).

As the board game continued, T was able to pay attention to it, but in-between her turns she watched the video game. Putting her attention on the video games between turns had the effect of stopping any interactions she might have had with E. Instead, the girls took their turns separately and hardly talked to one another.

In both of these examples (and in other instances like them), the children were unable to interact continuously with one another while a video game was being played. During the pool game, T and M didn't watch each other's turns or talk about the game. During the board game, E and T were virtually silent, with T's attention absorbed by the video game.

The children were so distracted by the video games that they did not engage in the kinds of give-and-take interactions in their own activities that I would have expected to see.

Watching Others Play Video Games

In the previous examples, video games grabbed the attention of children who were trying to engage in non-video game activities. In addition to this phenomenon, every one of my observations contains notes on some children who never even attempted to engage in other activities because they preferred to watch video games being played instead. In most cases, when one child started to play a video game, others would come over to the television set, sit down, and watch the screen until it was their turn to play or the video game was turned off. In all the times that I observed children playing video games, there was only one instance of a child playing with no one watching her game. Usually, at least two children watched the game, and on several occasions all of the children watched the game. Thus, the video games not only distracted children from their activities, it also prevented them from beginning other activities in the first place.

The caregiver's rule was that each child was allowed to play video games for 18 minutes per day. I never saw children play less than 18 minutes, and sometimes they played longer if they had "earned" extra minutes. Each child usually played every day. There were six kindergartners. If a child watched every child's game and played a game, he or she was sitting in front of video games for close to two hours. Moreover, additional games of Nintendo™ were played by the older children when they came home from school at 4:00 p.m. One of the older children reported to me that the kindergartners did watch those games as well, especially the boys (personal conversation, 4/13/2000).

The fact that children watched each other play video games meant that they were spending far more time on video games than adults might have guessed. When a parent asked the caregiver how much time the children spent playing video games, she responded that each child was allowed to play for 18 minutes. While this is accurate, it does not nearly reflect the amount of time that children were engaged by the video games.

DISCUSSION

I have presented evidence that the children in this setting spent a great deal of time playing, watching,

and thinking about video games. Should we be concerned with this intense focus on video games? Are the kinds of interactions children have with one another when they play video games the kinds of interactions that help them to develop social skills?

Piaget proposed that children are egocentric—that is, that they have difficulty seeing the world from the point of view of others. Initially, children do not realize that others have their own points of view, but with time they start to recognize that other people have their own outlooks, and that those outlooks can differ substantially. The ability to recognize different points of view is considered to be an important precursor to healthy social and moral relationships (Rest, 1983). Development of the ability to recognize that other people have different points of view is a direct result of children's interactions with others (DeVries & Zan, 1994; Shantz, 1983).

Not only should children be aware of differences in viewpoint, but they must also be able to solve the problems that arise from those differences. Many teachers and parents of young children agree that children need to learn problem-solving skills. They also agree that children learn those skills by experiencing conflict and negotiating solutions (usually with adult guidance) with one another. Spivack and Shure (in Shantz, 1983) proposed that social problem-solving requires children to be able (1) to think of various solutions to a problem, (2) to know how others are likely to respond to a proposed solution, and (3) to use problem solving techniques. Practicing these problem-solving steps in real-life situations usually requires considerable time and attention.

In a typical child care program or kindergarten classroom, children come into regular contact with their peers. Most programs provide children with opportunities to engage in dramatic play with one another, play sports and games, do projects, and talk with one another while eating or performing other tasks. These activities are thought to provide children with opportunities to hear other points of view and to solve problems. Do video games offer children the same kinds of opportunities?

The children I observed usually played one-player games—only one child manipulated a joystick and determined the moves of a single character. The other children watched. All of the children's attention was focused on the television screen. They rarely looked at one another.

Very little was said during the video games, except for occasional remarks such as "Cool!" or "Got him!" The exceptions to these short remarks

were discussions about how a player should proceed or which strategy would be best. These discussions, however, were very different from the types of discussions that arise in other activities.

Consider the following example in which the children have different points of view about how to capture a key in a video game. The key was important to them because it enabled the player to proceed to a new level, and all the children were interested in seeing the new levels. A was playing the game, and T and M were watching him.

T knows where the key is. A asks her where it is. T wants to get it herself—to take the controller from A, but A doesn't want that. T then tries to help by pointing on the television to an area that A should go to. A starts moving his car around. T says, "I know a faster way to get it." A ignores T, but M is now intrigued by the idea that there might be a faster way to get the key. He keeps asking A to let T show him the faster way. A wants to do it by himself. A eventually gets the key. (Field notes, 03/23/2000)

This example shows a situation with the potential for children to work together. A initially wanted help, and T was willing to offer help. T, however, was unable to articulate her strategy, and A ignored her requests to show him what she meant. He also ignored M's comments. It is likely that A ignored T and M because he didn't have time to engage them in discussion. The action in the game was going too fast, and in order to avoid having his character killed, he had to stay focused on the game. There wasn't time for verbal explanations or careful consideration. With the action going so fast, A was able to ignore the opinions and suggestions of the other two until the situation simply resolved itself.

Compare the children's interactions during this video game with the types of interactions we typically expect to see when children are engaged in other activities. Activities such as dramatic play require children to interact more directly with one another. They may have to agree upon which game to play, agree upon roles, and agree upon rules. If they don't agree, the play is likely to stop. Children can go at a slower and more leisurely pace, which gives them the opportunity to discuss differences of opinion as they arise. Finally, children usually play face-to-face, and use facial and physical gestures to ascertain what the other person is feeling or thinking.

Video games did not provide these children with those kinds of experiences. The rules were internal to each game—they could not be negotiated because the computer determined what happened next. When

disagreements did arise, the action in the games progressed so quickly that there was no time for the children to express opinions or consider the ideas of others. And if they did try to talk with one another, the child who held the joystick could effectively ignore what the other children said. Finally, the children's attention remained fixed on the video game screen so that they did not look at each other when they interacted.

It is important to note that it was not only the children who chose to play video games who lost opportunities to develop social skills. The children who were distracted from their other activities or who chose to watch others play video games did not do activities which might have provided them with more meaningful social experiences.

One might ask, however, whether the experiences of these children were typical. We don't think of video games as being readily available in most child care centers; maybe these children were in an unusual situation. Very few studies have looked at the amount of time young children spend on video games. An exception is a report by the Henry J. Kaiser Family Foundation (Rideout, Vandewater, & Wartella, 2003) which looks at the use of electronic media in homes by children under the age of six. While this report found that young children use video games less than they do other forms of electronic media, it did find that 30% of children under six have played a video game and 10% have their own video game consoles in their bedrooms. In addition, video game usage seems to increase as children get older—50% of children ages four to six have played video games.

The Kaiser Family Foundation study focused on the use of electronic media by children in their own homes. No study has measured how many child care programs offer video games as a play choice. We simply don't know. It may be that video games are available more often than we think, especially in school-age programs. The family child care home I visited was run by a very well-credentialed provider who worked hard to provide a wide variety of activities for the children in her care. If these children still managed to spend a large portion of their time playing video games, it seems likely to me that children are spending time on video games in other home day care settings as well. In addition, programs housed in school buildings or commercial establishments might also allow access to video games on computers, "arcade-style" games, and hand-held game players. Indeed, when Ceglowski (2003) interviewed children about the activities they had available to them in child

care, she found that children often reported playing video games and watching television in child care centers, SACC programs, licensed family child care homes, and “kith and kin” care.

CONCLUSION

Children in child care settings have wonderful opportunities to interact with other children and adults and to receive adult guidance in how to negotiate those interactions. The opportunities for social development are tremendous. Yet, when children are allowed to play video games, their interactions do not necessarily lead to the development of important social skills because the nature of the games preclude meaningful interactions and because the games distract all of the children from more beneficial activities. As professionals concerned with children’s development, we must be aware of the costs of video game play and seek to provide them with better choices.

REFERENCES

- Ceglowski, D. (2003). Children’s perceptions of child care. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Cordes, C., & Miller, E. (2000). *Fool’s gold: A critical look at computers in childhood*. College Park, MD: Alliance for Childhood. Retrieved January 5, 2004 from http://www.alliancefor-childhood.net/projects/computers/computers_reports.htm.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: creating a constructivist atmosphere in early education*. New York: Teachers College Press.
- Katz, L. (1999). *Another look at what young children should be learning*. Champaign, IL: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC Document #ED430735.
- Keller, S. (1992). *Children and the Nintendo*. Champaign, IL: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ERIC Document #ED405069.
- NAEYC (1996). *Technology and young children—ages 3 through 8*. Washington, DC: A Position Statement of the National Association for the Education of Young Children.
- Nastasi, B., & Clements, D. (1993). Motivational and social outcomes of cooperative computer education environments. *Journal of Computing in Childhood Education*, 4(1), 15–43.
- Panelas, T. (1983). Adolescents and video games: Consumption of leisure and the social construction of the peer group. *Youth & Society*, 15(1), 51–65.
- Provenzo, E. F. (1992). The video generation. *The American School Board Journal*, 179(3), 29–32.
- Rest, J. R. (1983). Morality. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Volume 3, Cognitive development* (4th ed.; J. Flavell & E. Markman, Vol. Eds., pp. 556–628). New York: Wiley.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A., & Wartella, E. A., (2003). Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers, and preschoolers. The Henry J. Kaiser Family Foundation. Retrieved January 5, 2004 from www.kff.org/entmedia/entmedia102803pkg.cfm.
- Shantz, C. H. (1983). Social cognition. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Volume 3, Cognitive development*. (4th ed.; J. Flavell & E. Markman, Vol. Eds., pp. 495–555). New York: Wiley.
- Sherry, J. L. (2001). The effects of violent video games on aggression: A meta-analysis. *Human Communication Research*, 27(3), 409–431.
- Yelland, N., & Lloyd, M. (2001). Virtual kids of the 21st century: Understanding the children in schools today. *In Information Technology in Childhood Education Annual*, 175–192.

ŽIVOTOPIS I POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

Alenka Mikulec, prof. rođena je 1. prosinca 1974. godine u Sisku. Srednju školu (Matematičku gimnaziju) završila je 1993. u Sisku. Na Filozofskome je fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 1999. godine diplomirala na dvopredmetnom studiju engleskoga jezika i književnosti i češkoga jezika i književnosti.

Godine 2000. upisala je poslijediplomski magistarski studij na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, smjer Glotodidaktika s kojega, nakon pokretanja doktorskog studija 2006. godine, prelazi na Poslijediplomski doktorski studij Glotodidaktike.

Od 1995. – 2000. predavala je engleski jezik u školi stranih jezika *Izvor 91* u Zagrebu i *Eurolingua* u Sisku.

Od 2001. radi kao stručni suradnik na "Visokoj učiteljskoj školi" u Petrinji, sada odsjek Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu, gdje je 2004. birana u zvanje predavača, a 2009. u zvanje višega predavača. Izvodila je nastavu na više kolegija u nastavi pojačanoga predmeta Engleski jezik na stručnom studiju te kolegija *Engleski jezik* kao dijela općeprogramske osnova za učiteljski i studij predškolskog odgoja. Od 2010. predaje na sveučilišnom studiju jezik struke i izborne kolegije *Odabrana područja kulture SAD-a i UK-a, Engleski jezik 1 i 2* (početni stupanj).

Također je bila mentor studentima pojačanoga predmeta pri izradi diplomskih radova.

Popis objavljenih znanstvenih i stručnih radova

Mikulec, A., i Šimek-Cvitković, S. (2003). Priča u nastavi stranog jezika. U I. Prskalo i S. Vučak (ur.), *Zbornik radova sa stručno-znanstvenog skupa Dani Mate Demarina: Učitelj-učenik-škola* (str. 318-327). Zagreb-Petrinja: Visoka učiteljska škola Petrinja i Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Šimek-Cvitković, S., i Mikulec, A. (2003). Pisanje u nastavi stranog jezika. U I. Prskalo i S. Vučak (ur.), *Zbornik radova sa stručno-znanstvenog skupa Dani Mate Demarina: Učitelj-učenik-škola* (str. 318-327). Zagreb-Petrinja: Visoka učiteljska škola Petrinja i Hrvatski pedagoško-književni zbor.

- Mikulec, A., i Carević, I. (2004). Razvoj kreativnosti kroz nastavu stranog jezika. U I. Prskalo (ur.), *Peti Dani Mate Demarina-Škola i razvoj* (str. 149-154). Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Carević, I., i Mikulec, A. (2004). Uloga bajke u nastavi engleskoga jezika s učenicima rane školske dobi. *Metodika*, 5 (9), 245-250.
- Mikulec, A., i Šimek-Cvitković, S. (2005). Developing Communicative Competence in a Class Environment. U N. Tatković (ur.), *Interactive Communication in Education* (str. 13-19). Pula: Visoka učiteljska škola u Puli.
- Mikulec, A., i Ivanković, M. (2006). Utjecaj izloženosti stranom jeziku na upotrebu strategija učenja stranog jezika. U M. Šagud (ur.), *Sedmi Dani Mate Demarina, Prema suvremenoj školi* (str. 197-205). Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- Jurčević Lozančić, A., Mikulec, A., i Korenić, M. (2008). Inkluzija djece s posebnim potrebama u nastavu stranoga jezika, U I. Šerbetar (ur.), *Deveti Dani Mate Demarina, Odgoj i obrazovanje između lokalnog i globalnog* (str. 251-256). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Mikulec, A., i Carević, I. (2010). Vole li djeca u nižim razredima rad s tekstom u nastavi engleskoga jezika. *Metodika*, 11 (21), 225-233.
- Mikulec, A., i Šimek Cvitković, S. (2010). Utjecaj teksta na stranom jeziku na govornu produkciju na hrvatskom jeziku. U A. Jurčević Lozančić (ur.), *11. Dani Mate Demarina, Očekivanja, postignuća i perspektive u teoriji i praksi ranog i primarnog odgoja i obrazovanja* (str. 279-289). Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- Mikulec, A., i Peček, I. (2010). Vizualna pomagala u ranom učenju engleskog jezika, U A. Bežen i D. Pavličević-Franić (ur.), *Society and Language-multilingualism and multiculturalism* (192-201). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.
- Mikulec, A., i Vuić, B. (2012). Analysis of Verbal Content in Contemporary Cartoons at Different Linguistic Levels. U A. Akbarov i V. Cook (ur.), *Contemporary Foreign Language Education: Linking Theory into Practice* (str. 35-43). Sarajevo: International Burch University.
- Cergol Kovačević K., i Mikulec, A. (2013). Future Teachers and English as a Lingua Franca: Lexico-Grammatical Aspects. U J. Mihaljević Djigunović i M. Medved Krajnović (ur.), *UZRT 2012 Empirical Studies in English Applied Linguistics* (str. 211-222). Zagreb: Filozofski fakultet.

- Mikulec, A., i Cergol Kovačević, K. (2013). Lexico-Grammatical Features in Croatian ELF. U J. Dombi, J. Horváth, i M. Nikolov (ur.), *UPRT 2013: Empirical Studies in English Applied Linguistics* (str. 57-67). Pecs: Lingua Franca Csoport.
- Mikulec, A. (2014). The Contrastive Approach in Early English Language Acquisition: An Example of Teaching Word Order. U M. Gačić i R. Šamo (ur.), *Early Foreign Language Learning and Teaching: Perspectives and Experiences* (str. 104-115). Zagreb: Faculty of Teacher Education.
- Šamo, R., Čurić, I., i Mikulec, A. (2015). A contribution to reconsidering the role of slang and colloquialisms in contemporary FL teaching. U A. Peti-Stantić i M.-M. Stanojević (ur.), *Language Varieties Between Norms and Attitudes* (str. 133-149). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vuić, B. i Mikulec, A. (2015). Utjecaj verbalnih sadržaja nekih medija na pisane odgovore učenika razredne nastave i studenata učiteljskoga fakulteta, U D. Smajić i V. Majdenić (ur.), *Dijete i jezik danas - Dijete i mediji* (str. 161-178). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.

