



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet u Zagrebu

Ivana Lukica

**UČINAK POUČAVANJA STRATEGIJA
ČITANJA NA ČITANJE S
RAZUMIJEVANJEM U PRAVNOM
ENGLESKOM KAO STRANOM JEZIKU
STRUKE**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet u Zagrebu

Ivana Lukica

**UČINAK POUČAVANJA STRATEGIJA
ČITANJA NA ČITANJE S
RAZUMIJEVANJEM U PRAVNOM
ENGLISKOM KAO STRANOM JEZIKU
STRUKE**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Renata Šamo

Zagreb, 2017.



Sveučilište u Zagrebu

Faculty of Humanities and Social Sciences

Ivana Lukica

**THE EFFECTS OF READING STRATEGIES
INSTRUCTION ON READING
COMPREHENSION OF STUDENTS OF
LEGAL ENGLISH**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Associate Professor Renata Šamo, PhD

Zagreb, 2017

PODACI O MENTORICI

Dr. sc. Renata Šamo diplomirala je engleski jezik i književnost 1987. godine. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 2001. godine obranila je magistarski rad pod naslovom *Razvijanje vještine čitanja u ranom učenju engleskog kao stranog jezika* te stekla akademski stupanj magistra humanističkih znanosti, znanstveno polje jezikoslovlje. Doktorsku je disertaciju pod naslovom *Analiza strategija čitanja uspješnih i manje uspješnih učenika engleskog kao stranog jezika* obranila također na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2006. godine i time stekla akademski stupanj doktora humanističkih znanosti, polje filologija, grana anglistika.

Dr. sc. Renata Šamo neprekidno se usavršavala na seminarima, radionicama i konferencijama u zemlji i inozemstvu (SAD, UK, Irska, Portugal, Mađarska, Belgija, Švicarska, Poljska, Austrija, Grčka). Do sada je objavila brojne radove kod domaćih i inozemnih izdavača te autorsku knjigu *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja* na hrvatskom jeziku. Suurednica je znanstvene monografije *Early Foreign Language Learning and Teaching: Perspectives and Experiences*. Članica je dvaju uredništava, novopokrenutog poljskog časopisa *The Journal of Language, Thought & Education (JLTE)* i hrvatskog časopisa *Tabula* Filozofskog fakulteta Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli. Primijenjenolingvističko područje kojem najvećim dijelom pripadaju njezini istraživački interesi jest proces ovladavanja engleskim jezikom s osobitim osvrtom na vještinu čitanja, uglavnom iz psiholingvističke perspektive. Aktivno je sudjelovala u radu dvaju projektnih timova MZSO Republike Hrvatske (Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u osnovnoj školi (1997.–2001.) i Usvajanje engleskog jezika od rane dobi: analiza učenikova međujezika (2007.–2012.)), a trenutno je uključena u mrežu ELL-ReN koja, pod pokroviteljstvom Međunarodnog udruženja za primijenjenu lingvistiku, okuplja znanstvenike koji se bave procesiranjem jezika u ranoj dobi s različitih gledišta.

Dr. sc. Renata Šamo ima 28 godina nastavnog iskustva, a u sustavu visokog obrazovanja djeluje od 1997. godine. Danas je zaposlena, kao izvanredni profesor, na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje je voditelj i izvoditelj više kolegija na dodiplomskoj i diplomskoj razini. Vanjski je suradnik na Filozofskom fakultetu istog sveučilišta (diplomski i doktorski studijski program) te na Sveučilištu Jurja Dobrile u Puli (diplomski program). Članica je nekoliko organizacija, kao što su: Hrvatsko filološko društvo, Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku (ujedno bivša članica njegovog Predsjedništva, a sada u drugom mandatu članica

Nadzornog odbora), Britansko društvo za primijenjenu lingvistiku, Međunarodno društvo za primijenjenu lingvistiku te Matica Hrvatska. Uz znanstveno-nastavni rad bavi se prevođenjem akademskih i publicističkih tekstova, a povremeno sudjeluje kao konsekutivni prevoditelj na različitim skupovima.

ZAHVALE

Želim zahvaliti nastavnicima koji su me vodili kroz moje formalno obrazovanje i zbog kojih ne bih bila osoba kakva danas jesam, ali i jednako dragocjenim osobama iz privatnog života.

Prvenstveno želim zahvaliti svojoj mentorici dr. sc. Renati Šamo na nesebičnoj podršci koju mi je pružala od rađanja ideje o ovom doktorskom radu, sve do njegovog završetka. Nisam mogla poželjeti vredniju suputnicu na ovom dugom i zahtjevnom putu.

Mojoj osnovnoškolskoj profesorici hrvatskog jezika i književnosti Jasenki Staničić uz čiju sam pomoć razvijala ljubav prema čitanju i pisanju i koja mi je primjerom pokazala što znači biti učitelj. Hvala Vam za svaku blagu riječ, za svakih 5+ iz lektire i za svaki put kad ste mi dopustili da u knjižnici zadužim knjigu više. Mojoj razrednici u srednjoj školi, profesorici engleskog jezika, Mirjani Vinski, želim zahvaliti što je prepoznala moju ljubav prema engleskom jeziku, donosila mi dodatne materijale u vrijeme prije interneta i vlastite knjige na engleskom kad sam o njihovoj kupnji mogla samo sanjati.

Dr. sc. Marti Medved-Krajnović za podršku i ohrabrenje sve od prijamnog ispita na studiju anglistike do danas. Hvala Vam što ste odgovorili na elektroničke poruke i u šest sati ujutro ako je trebalo, što ste sa svima nama na studiju nesebično dijelili informacije i znanje te nas poticali da istražujemo i pišemo. Dr. sc. Jeleni Mihaljević-Djigunović zbog čijeg mi je predavanja iz kolegija Metodika četvrtak bio omiljeni dan u tjednu tijekom četvrte godine studija. I zbog još puno lijepih dana na doktorskom studiju. Želim Vam zahvaliti za sva mala i velika oduševljenja koja sam doživjela poučavajući. Dr. sc. Višnji Pavičić-Takač na čijem sam kolegiju shvatila da mogu povezati sve svoje velike ljubavi: čitanje, engleski jezik i poučavanje. Hvala Vam također za divne riječi nakon mog prvog izlaganja na znanstvenoj konferenciji kojih se često sjetim. Dr. sc. Leliji Sočanac za pruženu priliku da se razvijam. Za slobodu u radu. Za proteklih sedam godina podrške. Kakva je sreća i privilegij učiti od takvih uzora!

Svim svojim učenicima tijekom prošlih deset godina koliko poučavam. I vi ste mi bili neprocjenjivi učitelji.

Svojim dvjema Ivanama zahvaljujem na dragocjenom prijateljstvu. Agnieszki koju sam upoznala prvog dana dokorskog studija i koja mi je otada najdraža suradnica i prijateljica bez premca – dziękuję z głębi serca. Bratu Ivanu i sestri Jasmini, bratu i sestri po prijateljstvu Daliboru i Lidiji, suprugu Mariu na strpljenju i razumijevanju, Lisi, koja mi je obogatila život

kako samo dijete može. Zbog vas svaki dan nastojim biti bolja jer *Family is not an important thing. It's everything.* Hvala vam!

SAŽETAK

Vještina čitanja na stranom jeziku važan je čimbenik koji doprinosi akademskom uspjehu studenata. U ovladavanju tom vještinom veliku ulogu imaju strategije čitanja i motivacija za čitanje. Stoga smo nastojali utvrditi postojanje pozitivnih učinaka eksplicitnog poučavanja strategija čitanja na čitanje s razumijevanjem na engleskom kao stranom jeziku pravne struke. Osim toga, nastojali smo utvrditi i hoće li ispitanici nakon poučavanja pokazati veću metakognitivnu svjesnost o strategijama čitanja i hoće li poučavanje strategija čitanja utjecati na rast motivacije za čitanje na engleskom jeziku. Naposljetku, nastojali smo utvrditi povezanost strategija čitanja, motivacije za čitanje i čitanja s razumijevanjem s nekoliko važnih čimbenika te razlike među ispitanicima s obzirom na spol. U istraživanju smo koristili dva opća upitnika, dva testa čitanja s razumijevanjem, upitnike za mjerenje korištenja strategija čitanja, motivacije za čitanje na engleskom jeziku, polustrukturirani intervju i razgovor sa studentima u skupini.

Rezultati pokazuju da ispitanice percipiraju da češće koriste strategije čitanja i da su motiviranije za čitanje od ispitanika. Utvrđena je i pozitivna korelacija prosječne ocjene iz predmeta engleski jezik u srednjoj školi, percipirane vještine čitanja i učestalosti čitanja s uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem te pozitivna korelacija percipirane učestalosti korištena strategija i motivacije za čitanje. Naposljetku, rezultati pokazuju pozitivan učinak poučavanja strategija čitanja na metakognitivnu svjesnost o korištenju pomoćnih strategija čitanja. Rezultati dobiveni kvalitativnom obradom podataka ukazuju da su pojedini ispitanici ostvarili ne samo značajan napredak u čitanju s razumijevanjem, nego i u motivaciji za čitanje i učenje te samopouzdanju i samostalnosti.

S obzirom na dobivene rezultate i spoznaje o koristi poučavanja strategija čitanja iz drugih istraživanja, predlažemo uključivanje eksplicitnog poučavanja strategija čitanja u nastavu pravnog engleskog kao stranog jezika struke.

Ključne riječi: strategije čitanja, motivacija za čitanje na engleskom jeziku, čitanje s razumijevanjem na engleskom jeziku, poučavanje strategija čitanja.

ABSTRACT

The complex phenomenon of reading has long been recognized as a topic of great interest across many disciplines such as cognitive psychology, educational psychology, applied linguistics, teaching methodology and neuroscience, to name just a few. Despite the long history of research and numerous findings about the reading process, as well as the emergence of many theories of reading which have attempted to explain what goes on in one's mind while reading, neither a single definition, nor a unifying explanation of the reading process exist today. Investigations into the differences between excellent and poor readers yielded interesting results as to the factors that contribute to or hinder reading comprehension.

Strategies have been identified as one of the factors that contribute to efficient learning several decades ago and have also been defined and classified in many different ways. So much so that we can read about learning strategies and learner strategies as well as about reading strategies and comprehension strategies. Terminological issues aside, it has been determined that using many strategies or many different strategies is not enough for them to positively influence one's comprehension. It is not even enough to use a group of strategies that have been termed as better or more useful (e.g. metacognitive strategies). Research has shown the importance of knowing which groups of strategies to use for a particular task and how to use them to maximize their effect. In other words, attention has been shifted from strategies to strategic competence and strategic behaviour. According to this view, there are no metacognitive as opposed to cognitive strategies. Rather, there are metacognitive awareness and metacognitive control as two resources for understanding and using strategies (Grabe, 2009).

Alongside attempts of conceptualization, a growing number of instructional models have been developed in hope of raising metacognitive awareness of strategies, enhancing reading comprehension or positively influencing other factors that contribute to better comprehension and more successful reading. One such model is *Styles- and Strategies-Based Instruction* which comprises five steps (strategy preparation, strategy awareness raising, strategy instruction, strategy practice, personalization of strategies) in order to facilitate comprehension (Cohen and Weaver, 2006). It can be incorporated into any lesson or any course, applied to pre-existing or new material and most importantly – it gives learners the freedom to choose, practice and internalize strategies according to their individual needs and preferences.

In addition to strategies, reading is also strongly affected by affect, which Day and Bamford (1998, p. 21) call „the secret garden of reading“. Several affective factors influence reading, most notably attitudes and motivation. Although second language learning motivation and first language reading motivation have been the subject of scientific research for several decades and have endured similar attempts at defining and framing as have strategies, foreign language reading motivation is a relatively uncharted territory in need of much investigation and study. If one is to research reading in the field of foreign languages for specific purposes, they are faced with few landmarks indeed.

Given the scope of this doctoral thesis, we have attempted to provide a theoretical overview of the aforementioned research areas, before presenting the results of our own research into the effects of reading strategies instruction in the field of English for Legal Purposes.

Our primary goal was to determine the effects of *Styles- and Strategies-Based Instruction* on reading comprehension, metacognitive awareness of reading strategies and reading motivation in an English for Legal Purposes course at the University of Zagreb, Faculty of Law. In addition, we wanted to determine possible correlations between reading comprehension, reading strategies and reading motivation. Lastly, we wanted to investigate the influence of gender on reading comprehension, strategy awareness and reading motivation.

78 first semester students participated in the study which took place in three stages over a period of 15 weeks. The participants took an English reading comprehension test and were grouped either as excellent, average or poor readers according to their results. Several instruments have been used in the first stage of the study in order to collect data on students' foreign language learning and reading experience, including attitudes towards reading and frequency of reading, as well as opinions about the reading process and reading strategies, perceived use of reading strategies and motivation to read in English (Background questionnaire 1, *Survey of Reading Strategies*, Reading motivation questionnaire, semi-structured interview). 10 weeks of reading strategies instruction ensued before the second English reading comprehension test was given to the participants. At that stage, Background questionnaire 2, *Survey of Reading Strategies* and Reading motivation questionnaire were administered, and semi-structured interviews and a group discussion were conducted in order to determine the effects of instruction in the experimental group and compare it to the control group.

The results showed significant differences between male and female participants in overall reading strategy awareness and English reading motivation in favour of females. Female participants use global and problem-solving strategies very often, while male participants report frequent use of only problem-solving strategies. Furthermore, female participants are more extrinsically motivated, while male participants derive their English reading motivation mostly from the importance of reading component of motivation.

Secondary school English grade point average, perceived reading competence in English and frequency of reading in English correlated positively with reading comprehension results on both tests indicating their importance for reading comprehension.

A positive correlation was determined between perceived strategy use and English reading motivation in both stages as opposed to no correlation found between perceived strategy use and reading comprehension results in both stages. However, a positive correlation between support strategies and multiple choice task of the reading comprehension test in stage three has been found indicating that students who used more support strategies achieved better results on the multiple choice task.

Positive effects of strategies instruction on strategy awareness were partially confirmed, but not on reading comprehension or reading motivation. However, semi-structured interviews conducted in the third stage of the study point to positive effects of strategies instruction on confidence and motivation of the poor readers. In addition, excellent readers reported transferring reading strategies from English to Croatian and/or German language.

On the basis of our results, as well as previous results that emphasise positive effects of strategies instruction on strategy awareness, reading motivation and reading comprehension, we propose that more attention should be given to fostering strategic reading behaviour through integrated reading strategies instruction in English for Legal Purposes courses.

Key words: reading strategies, foreign language reading motivation, reading comprehension, reading strategies instruction

PODACI O MENTORICI

ZAHVALE

SAŽETAK

ABSTRACT

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. ČITANJE	5
2.1. Definicije čitanja	5
2.2. Svrhe čitanja.....	7
2.3. Čimbenici čitanja.....	8
2.4. Modeli čitanja.....	9
3. ČITANJE NA STRANOM JEZIKU	15
3.1. Odnos između materinskog i stranog jezika pri čitanju	16
3.2. Specifičnosti čitanja na stranom jeziku.....	18
4. INDIVIDUALNE RAZLIKE UČENIKA	20
4.1. Atribucije.....	20
4.2. Stavovi	22
5. STRATEGIJSKA DIMENZIJA ČITANJA	25
5.1. Definicije strategija učenja	26
5.2. Klasifikacije strategija učenja.....	29
5.3. Definicije strategija čitanja.....	36
5.4. Klasifikacija strategija čitanja.....	37
5.5. Strategijska kompetencija.....	41
6. POUČAVANJE STRATEGIJA UČENJA I ČITANJA	43
6.1. Metode poučavanja strategija učenja	44
6.2. Metode poučavanja strategija čitanja.....	47
6.3. Istraživanja metoda poučavanja strategija čitanja	51
6.3.1. Čitanje na materinskom i inim jezicima u osnovnoj i srednjoj školi	51
6.3.2. Čitanje na inim jezicima na fakultetu.....	53
7. MOTIVACIJA ZA ČITANJE	59
7.1. Problem definicija i teorija	59
7.2. Motivacija za čitanje na materinskom jeziku.....	60
7.3. Motivacija za učenje inih jezika	63
7.4. Motivacija za čitanje na inom jeziku	67
8. ENGLESKI KAO STRANI JEZIK PRAVNE STRUKE	70

8.1. Poučavanje jezika struke	71
8.2. Definicije i obilježja jezika prava	73
8.3. Engleski jezik pravne struke	75
8.4. Poučavanje engleskog kao stranog jezika pravne struke u Hrvatskoj	78
9. ISTRAŽIVANJE	81
9.1. Cilj istraživanja	81
9.2. Istraživačka pitanja	82
9.3. Hipoteze	82
9.4. Metodologija istraživanja	84
9.4.1. Ispitanici	84
9.4.2. Postupak	85
9.4.3. Instrumenti	86
9.4.3.1. Opći upitnik 1	86
9.4.3.2. Opći upitnik 2	86
9.4.3.3. Test čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku 1 i 2	87
9.4.3.4. Upitnik o strategijama čitanja	88
9.4.3.5. Upitnik o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku	89
9.4.3.6. Polustrukturirani intervju	90
9.4.3.7. Razgovor s ispitanicima u skupini	91
9.5. Rezultati i diskusija	91
9.5.1. Učenje stranih jezika i jezično znanje	92
9.5.2. Percepcija uspjeha u engleskom jeziku u srednjoj školi i zadovoljstvo uspjehom	95
9.5.3. Percepcija uspjeha u engleskom jeziku na fakultetu i zadovoljstvo nastavom na kolegiju Engleski jezik pravne struke I	100
9.5.4. Čitanje na stranom jeziku	107
9.5.5. Percepcija vještine čitanja na stranim jezicima	114
9.5.6. Učestalost čitanja na stranim jezicima	117
9.5.7. Stavovi o čitanju na prvom i drugom stranom jeziku	119
9.5.8. Strategije čitanja	124
9.5.9. Percepcija korištenja strategija čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku	126
9.5.10. Motivacija za čitanje na engleskom jeziku	133
9.5.11. Čitanje s razumijevanjem na engleskom jeziku	136
9.5.12. Razgovor s ispitanicima u skupini	138
9.5.13. Rezultati prema istraživačkim pitanjima i hipotezama	141
9.5.13.1. Razlike između ispitanica i ispitanika prema zavisnim varijablama	141
9.5.13.2. Povezanost kontrolnih varijabli i uspjeha u testovima čitanja s razumijevanjem	146

9.5.13.3. Povezanost metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja s rezultatima postignutima na testovima čitanja s razumijevanjem i motivacijom za čitanje na engleskom jeziku.....	148
9.5.13.4. Utjecaj poučavanja strategija čitanja na zavisne varijable	154
9.5.14. Intervjui	157
9.5.14.1. Razgovor s Dijanom	158
9.5.14.2. Razgovor s Petrom.....	161
9.5.14.3. Razgovor s Monikom	163
9.6. ZAKLJUČAK	166
9.7. Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja	171
9.8. Implikacije za nastavu pravnog engleskog kao stranog jezika struke	172
10. LITERATURA	173
11. PRILOZI.....	201
POPIS TABLICA.....	240
POPIS SLIKA	242
ŽIVOTOPIS I POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA	243

1. UVOD

„*We were never born to read*“

Marryanne Wolf, *Proust and the squid*

Ljudska bića nisu stvorena za čitanje, kaže Wolf (2007), ali upravo čitanje naziva jednim od najfascinantnijih ljudskih izuma jer je promijenilo organizaciju naših mozgova i tako proširilo načine našeg razmišljanja. Dok čitamo, mijenjamo se i na fiziološkoj i na intelektualnoj razini.

Kada čitamo na materinskom jeziku, u mozgu se stvaraju veze između određenih kombinacija neurona. Mnogi se znanstvenici slažu da je mozak dvojezičnih ili višejezičnih osoba premrežen na drugačiji, bogatiji način. Barac i Bialystok (2011) daju pregled istraživanja dvojezične djece od njihovog početka krajem 19. stoljeća do posljednjih pet godina i zaključuju kako rana dvojezičnost ili višejezičnost imaju pozitivan utjecaj na kognitivni razvoj i metalingvističku svjesnost koja se također proteže u kasne srednje godine (Bialystok, Marti i Viswanathan, 2005). Dapače: „Iskustvo kontroliranja pažnje usmjerene na dva jezika pojačava razvoj procesa kognitivne kontrole kod dvojezične djece, održava prednost kognitivne kontrole u odrasloj dobi i štiti starije dvojezične osobe od slabljenja ove funkcije sa starošću.“ (Bialystok, 2007, str. 210). Zaista velik broj znanstvenika nudi dokaze u prilog prednosti koje pruža ovladanost najmanje dvama jezicima (Bialystok, 2005, Cenoz, 2003, 2011, De Bot, 2004, Dijkstra i Van Heuven, 2002, French i Jacquet, 2004, Genesee i Nicoladis, 2007, Grosjean, 1998, Herdina i Jessner, 2002, Jessner, 1999, Kroll i Bialystok, 2013, Lasagabaster, 1998, Pavlenko, 2005).

Čitanje nas, dakle, obogaćuje i na intelektualnoj razini. Čitanje je kao ljudska djelatnost prisutno tek nekoliko tisuća godina, ali bez njega je suvremeni život nezamisliv. Čitanjem se informiramo, čitanjem učimo, čitanje je jedan od elemenata kojim se dokazuje pismenost. Podrazumijeva se da je u razvijenom svijetu svatko čitatelj, iako UNESCO-ovi podaci o pismenosti pokazuju da na svijetu 758 milijuna ljudi starijih od 15 godina ne zna pročitati ni najjednostavniju rečenicu¹. Ipak, isti podaci pokazuju da je u Hrvatskoj 2015. godine 99,74% stanovništva bilo pismeno. S druge strane, PISA izvještaj za 2012. godinu pokazuje da su

¹ UNESCO-ov Ured za statistiku, podaci za 2016. godinu, preuzeto s <http://www.uis.unesco.org/literacy/Pages/literacy-data-release-2016.aspx>

hrvatski petnaestogodišnjaci ostvarili ispodprosječan rezultat u čitanju na materinskom jeziku. „Ispod razine 2, koja se smatra osnovnom razinom znanja i sposobnosti u čitalačkoj pismenosti, nalazi se 18,6% hrvatskih učenika. Svega 4,4% hrvatskih učenika posjeduje znanja i vještine na najvišim razinama (razina 5 i 6).“² Imajući u vidu da „vještina čitanja u velikoj mjeri određuje uspješnost u usvajanju znanja na svim obrazovnim razinama, od osnovne škole do fakulteta“ (Rončević Zubković, 2011, str. 190), uviđamo probleme s kojima se suočavaju naši učenici u daljnjem obrazovanju.

Čitanje na stranom jeziku³ je „način na koji širimo svoju opću kulturu i otvaramo si vrata svijeta“, citirajmo jednog od ispitanika u ovom istraživanju. Zaista, sposobnost čitanja na jeziku koji nije materinski omogućuje nam da dođemo do informacija koje nam drugačije ne bi bile dostupne. Ako ovladamo čitanjem na nekom stranom jeziku, u mogućnosti smo čitati književna djela napisana na tom jeziku bez posredovanja prevoditelja i tako ostvarujemo sasvim drugačije iskustvo. Čitanje na stranom jeziku smatra se vještinom nužnom za uspjeh na studiju i primarnim načinom samostalnog učenja stranih jezika (Carrell i Grabe, 2002 u Usó-Juan i Martínez-Flor, 2006). Isto tako, čitanje na stranom jeziku jedan je od zahtjeva koje pred nas postavlja većina današnjih profesija. No, rezultati Europskog istraživanja jezičnih kompetencija, prvi put provedenog 2011. godine, pokazuju da 46% hrvatskih učenika osmih razreda u čitanju na svom prvom stranom jeziku (engleski) ostvaruje rezultat ispod A2 razine po Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (Buljan Culej, 2012). Dakle, nakon osam godina učenja engleskog jezika nisu sposobni koristiti jednostavan jezik u komunikaciji o svakodnevnim temama. Osim toga, gotovo 20% tih učenika na testu ostvaruje rezultat na pred-A1 razini, što je posebno zabrinjavajuće. Neki od tih učenika uspijevaju poboljšati svoju vještinu čitanja tijekom srednje škole, ali mnogi ne ostvaruju B2 stupanj ovladanosti engleskim jezikom, a upravo se to očekuje od hrvatskih gimnazijalaca. Kada ti učenici dođu na odabrani studij, pred njih se stavljaju mnogo veći zahtjevi čitanja i na materinskom i na stranom jeziku kojima nisu dorasli. Postaju demotivirani brojnim obvezama s kojima se ne mogu nositi, ne postižu ni prolazne rezultate i vrlo često odustaju od studija. Upravo su nedovoljne sposobnosti pri upisu studija jedan od najčešćih razloga odustajanja od studiranja u Hrvatskoj.⁴

² Izvor: „Priopćenje za javnost“ http://dokumenti.ncvvo.hr/PISA/PISA_2012_priopcenje_za_medije.pdf

³ U radu koristimo tri pojma: ini jezik, drugi jezik i strani jezik. Pojam strani jezik koristimo kada govorimo o jeziku koji se uči u didaktičkoj sredini i nije službeni jezik zemlje u kojoj se uči. Pojam drugi jezik koristimo kada govorimo o jeziku koji nije materinski jezik učenika, ali se usvaja ili uči kao jedan od službenih jezika zemlje u kojoj učenik živi. Pojam ini jezik koristimo kada istodobno govorimo i o drugom i o stranom jeziku.

⁴ Izvor: „Pregled obrazovanja i osposobljavanja za 2015.“, izvještaj Europske komisije dostupan na http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_hr.html

Znanost je dokazala prednosti višejezičnosti, Europska unija višejezičnost je navela kao jedan od svojih ciljeva, a učenje jezika postavila kao prioritet strateškim okvirom „Obrazovanje i osposobljavanje 2020“⁵. Učenje prvog stranog jezika kao obvezatnog predmeta od prvog razreda osnovne škole u Hrvatskoj je uvedeno 2003. godine, ne samo zbog preporuka Europske unije, već i zbog izvrsnih rezultata hrvatskog projekta ranog učenja stranih jezika provedenog od 1991. do 2001. godine, koji se nastavio na tradiciju istraživanja ranog učenja stranih jezika koja seže u 1970-e godine (Mihaljević-Djigunović, 2013, Petrović, 2004, Vilke, 2007). Nažalost, institucije nisu omogućile uvjete za rano učenje i poučavanje stranih jezika kakvi su postojali tijekom provedbe projekta i možda u tome možemo pronaći jedan od razloga zašto naši učenici postižu ispodprosječne rezultate. Naime, bez uzimanja u obzir mnogih čimbenika presudnih za uspjeh u ranom učenju kao što su broj kontakt sati, (ne)kompetentni nastavnici, (ne)prikladni materijali i kontinuitet poučavanja, vrlo je teško postići vrhunske rezultate (Mihaljević-Djigunović, 2009a). Sve navedeno može doprinijeti tome da veći broj učenika ne uspijeva ostvariti rezultate u čitanju na stranom jeziku koji se od njih očekuju.

Svjesni velikog broja studenata koji dolaze na fakultete sa slabim čitalačkim vještinama na materinskom i stranom jeziku i problema koje im to može uzrokovati u ostvarenju uspjeha na studiju (Carrell, 1989) ili ih čak odvratiti od ostanka na studiju, odlučili smo provesti istraživanje kojem je cilj pokazati kako im ni na fakultetu nije prekasno pomoći da poboljšaju vještinu čitanja s razumijevanjem na stranom jeziku, povećaju metakognitivnu svjesnost o strategijama čitanja i motivaciju za čitanje na engleskom jeziku.

Potaknuti brojnim istraživanjima koja ukazuju na snažnu povezanost strategija učenja i/ili čitanja i čitanja s razumijevanjem (Anderson, 1991, Bialystok, 1981, Block, 1986, Brantmeier, 2003a, Carrell, 1989, Ehrman i Oxford, 1989, Gavriilidou i Papanis, 2012, Hassan, 1999, Hsu, 2008, Jiang i Cohen, 2012, Jiménez, García i Pearson, 1996, Kletzien, 1991, Lahuerta-Martínez, 2008, Lister, 1999, McEwan, 2004, Mohamed, 1992, Mohamed, Chew i Kabilam, 2006, O'Malley i suradnici, 1985, Oxford, 1989, 1996, Oxford i Nyikos, 1989, Pressley i suradnici, 1989a, 1989b, Ravelomanana Randriamampionona, 1991, Sheorey i Mokhtari, 2001, Singhal, 2006, Strømsø, Bråten i Samuelstuen, 2003, Tragant i Victori, 2012, Upton, 1997, Vann i Abraham, 1990, Wong i Nunan, 2011, Xu, 2008, Yang, 2002, Zhang i Wu, 2009), kao i onima koja su pokazala pozitivan učinak poučavanja strategija čitanja na čitanje s razumijevanjem na stranom jeziku (Aghaie i Zhang, 2012, Akkakoson, 2014, Barnett, 1988,

⁵ Izvor: http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/hr/displayFtu.html?ftuid=FTU_5.13.6.html

Bimmel, van den Bergh i Oostdam, 2001, Carrell, 1985a, Carrell, 1998, Carrell, Pharis i Libreto, 1989, Chamot i Küpper, 1989, Cohen, 1998, Cubukcu, 2008, Dreyer i Nel, 2003, El-Koumy, 1999, Grabe, 2004, Hamp-Lyons, 1985, Janzen i Stoller, 1998, Johnson-Glenberg, 2000, Kern, 1989, Kolić-Vehovec i Muranović, 2004, Lopera Medina, 2012, Manoli, Papadopoulou i Metallidou, 2016, Oyetunji, 2013, Rraku, 2013, Song, 1998, Taylor, Stevens i Asher, 2006, Zhang, 2008, Zhicheng, 1992), pa čak i pozitivan transfer i utjecaj na čitanje na materinskom jeziku (Aghaie i Zhang, 2012, Salataci i Akyel, 2002), odlučili smo provesti istraživanje u nastojanju da dođemo do novih spoznaja o utjecaju poučavanja strategija čitanja na čitanje s razumijevanjem na engleskom kao stranom jeziku pravne struke i na motivaciju za čitanje na engleskom jeziku, što dosad nije učinjeno u nas.

2. ČITANJE

2.1. Definicije čitanja

Iako možemo reći da svi znaju što je čitanje, vrlo ga je teško definirati (Urquhart i Weir, 1998). U nastavku ćemo to ilustrirati iznoseći nekoliko različitih pristupa definiciji čitanja.

Perfetti u svojoj često citiranoj knjizi *Reading Ability* iz 1985. godine definira čitanje kao „...vještinu transformiranja pisane riječi u izgovorenu riječ.“ (Urquhart i Weir, 1998, str. 16). Ova definicija pojavila se nekoliko godina nakon što je Widdowson definirao čitanje kao „proces dobivanja jezičnih informacija kroz pisani medij“ (Urquhart i Weir, 1998, str. 17). I dok prva definicija stavlja naglasak na dekodiranje, druga ističe razumijevanje te je indikativna za promjenu fokusa istraživanja čitanja u drugoj polovici sedamdesetih godina prošlog stoljeća. Svjestan ograničenja svoje prvotne definicije, Perfetti ju je nadopunio tako što je naveo da „se čitanje može tumačiti kao razmišljanje vođeno pisanom riječju“ (Urquhart i Weir, 1998, str. 17). Danas znamo da je za uspješno čitanje nužno i dekodiranje i razumijevanje (Koda, 2010, Koda i Zehler, 2008), a Grabe ga opisuje kao „složenu sposobnost izvlačenja ili izgradnje značenja iz teksta“ (Grabe, 2014, str. 8). Primjećujemo stoga da se definicije čitanja nadograđuju, prilagođavaju ili mijenjaju sukladno teorijskim spoznajama i novim istraživanjima.

Čitanje se također opisuje kao ključan aspekt pismenosti (Venezky i suradnici, 1990, u Urquhart i Weir, 1998) i kao „...esencijalna komponenta učenja u akademskom smislu i temelj za postajanje informiranim članom zajednice.“ (Koda i Zehler, 2008, str. 1). No, Kern (2003, str. 44–45) naglašava kako bi se na pismenost trebalo gledati kao na „...više od niza akademskih vještina, više od kodiranja i dekodiranja riječi...“, a na „čitanje i pisanje ne kao na sporednu pomoćnu vještinu, već ključno čvorište u kojem se spajaju jezik, kultura i misao.“ (2003, str. 48). Slično stajalište zastupaju i Kramsch (1993) te Byram i Grundy (2002).

Još sveobuhvatniji opis čitanja nudi Smith objašnjavajući čitanje s psihološkog stajališta kao „shvaćanje“⁶:

⁶ eng. *making sense*

„Što je to osnovno čitanje ili ‚shvaćanje‘ kojim se svi bavimo? Mislim da i ne treba biti objašnjeno, ni da uopće može biti objašnjeno. To je ono što jesmo. Svatko onaj koji ne pokušava stalno shvatiti svijet ne može sebe smatrati funkcionalnim ljudskim bićem. Shvaćanje je stvar tumačenja, povezivanje situacije u kojoj se nalazite sa svime što već znate.“⁷ (2004, str. 2).

Smith nastavlja kako je čitanje primijenjeno u kontekstu pisane riječi samo primjer specifične upotrebe tog pojma. Zanimanje psihologa za čitanje seže od samih početaka psihologije kao zasebne discipline⁸, a nakon stagnacije koja je počela poslije Prvog svjetskog rata, doživljava procvat u modernim počecima psiholingvistike sredinom šezdesetih godina prošlog stoljeća. U novije vrijeme, istraživanja se odmiču od klasičnih psiholingvističkih tema prema puno širem pogledu na to kako je značenje utemeljeno u percepciji i postupcima (Wagner, Piasta i Torgesen, 2006).

Nadalje, čitanje se može objasniti kao interakcija između čitatelja i teksta, odnosno preko teksta, i autora teksta (Fox i Maggioni, 2015). Sva tri elementa unose mnoštvo čimbenika u proces čitanja. Čitatelj unosi svoje čitalačke sposobnosti i znanje o jeziku, znanje o svijetu, motivaciju za čitanje i cijeli niz individualnih čimbenika koji mogu utjecati na to kako će pristupiti čitanju i kako će razumjeti neki tekst. Čitanje istog teksta može biti različito iskustvo ne samo za različite čitatelje, već i za istog čitatelja u dvama različitim vremenskim razdobljima ili kada isti tekst čita imajući u vidu dvije različite svrhe (Alderson, 2000). Važnost čitateljevih individualnih razlika, od demografskih osobina poput spola ili dobi, do čitalačkih navika i stavova o čitanju, ne može se zanemariti pri pokušaju razumijevanja procesa čitanja. Osobine samog teksta također su iznimno važne jer čitatelj neće na isti način čitati književno djelo i članak u dnevnim novinama, fakultetski udžbenik i riječi popularne pjesme. Isto tako, organizacija teksta utječe na to kako će ga netko čitati. Konačno, autor teksta također je pojedinac koji u svoje pisanje unosi određeno znanje i emocije, a piše s određenom svrhom.

Možemo zaključiti da sve iznesene definicije imaju mnogo zajedničkih dodirnih točaka, ali da je vrlo teško dati sveobuhvatnu definiciju upravo zbog kompleksnosti čitanja. Ipak, u nastojanju da se približi takvoj sveobuhvatnoj definiciji, Grabe (2009) navodi deset obilježja procesa čitanja koji bi u njoj trebali biti sadržani: proces čitanja je jezični proces, proces

⁷ Autoričin prijevod

⁸ Kao godina utemeljenja psihologije kao zasebne discipline uzima se 1879. kada je utemeljen Wundtov laboratorij (Garnaham, Garrod i Sanford, 2006).

evaluacije i proces učenja, brz je, efikasan, interaktivan, fleksibilan, svrhovit, uključuje razumijevanje i strategije.

2.2. Svrhe čitanja

Kao što smo naveli u prethodnom potpoglavlju, čitatelji čitaju različite tekstove u različite svrhe. Visinko (2014) razlikuje četiri velike skupine: čitanje u osobne svrhe, čitanje u obrazovne svrhe, čitanje u profesionalne svrhe i čitanje u javne svrhe. Iako Alderson (2000) tvrdi da istraživanja o utjecaju svrhe čitanja na proces čitanja nisu značajna, ipak navodi da postoje dokazi u prilog razlici između pet makrosvrha čitanja kako ih navodi Carver (1990 u Alderson, 2000), a to su: brzo pretraživanje teksta za pronalaženje određene informacije, pretraživanje teksta za pronalaženje glavnih ideja, čitanje s razumijevanjem, čitanje u svrhu učenja i čitanje u svrhu pamćenja informacija.⁹ Sličnu kategorizaciju navodi Grabe (2009) kada se poziva na čitanje u obrazovne svrhe (vidi Tablicu 1), što nam je ujedno najzanimljivije u ovom radu.

Tablica 1. Kategorije čitanja u obrazovne svrhe prema Grabeu (2009)

1. Čitanje radi traženja informacija
2. Čitanje radi brzog razumijevanja
3. Čitanje radi učenja
4. Čitanje radi integriranja informacija
5. Čitanje radi evaluacije, kritike i korištenja informacija
6. Čitanje radi općeg razumijevanja (čitanje zbog interesa ili zabave)

Naime, istraživanja pokazuju da čitatelji s različitim stupnjem prethodnog znanja pristupaju tekstu s različitim svrhama, kao što i čitanje tekstova različitih žanrova utječe na svrhu čitanja (Grabe, 2009, Linderholm i van den Broek, 2002, Pressley i Afflerbach, 1995). Grabe (2009) zaključuje da postoji mnogo zajedničkog između različitih svrha čitanja i kognitivnih procesa uključenih u čitanje, stoga ćemo sljedeće potpoglavlje posvetiti upravo kognitivnim čimbenicima čitanja s razumijevanjem.

⁹ Autoričin prijevod termina *scanning, skimming, rauding, learning, memorizing*.

2.3. Čimbenici čitanja

Uloga općih kognitivnih čimbenika iznimno je važna u čitanju s razumijevanjem jer su podloga svim aspektima učenja (Grabe, 2009). Stoga ćemo u nastavku dati pregled tih čimbenika i opisati kako utječu na proces čitanja.

Čitanje obuhvaća i implicitno i eksplicitno učenje. Implicitno učenje sastoji se od nesvjesnog procesiranja pročitanih informacija i uvelike se oslanja na vrlo veliku količinu unosa (Grabe, 2009). Čitanjem velikih količina istog materijala (čimbenik učestalosti¹⁰) i čestim ponavljanjem (čimbenik asocijativnog učenja) ostvaruje se automatizam. Ovakvo učenje zahtijeva također mnogo vremena, ali rezultira stabilnim proceduralnim znanjem. Zbog toga vješti čitatelji ne razmišljaju o mnogim procesima uključenim u čitanje, već jednostavno – čitaju. Učenici stranih jezika vrlo često uspješne čitatelje na stranom jeziku opisuju kao one koji „misle“ na stranom jeziku. Ono što učenici nazivaju razmišljanjem je upravo nedostatak potrebe za eksplicitnim promišljanjem o značenju riječi, izgovoru, funkciji koju riječ ima u rečenici i sličnom jer je ostvaren automatizam.

Eksplicitno je učenje svjesno primjećivanje novih informacija i usmjeravanje pažnje na tekst koji čitamo. Metakognitivna svjesnost, kao jedan od elemenata eksplicitnog učenja, označava sposobnost čitatelja da odvoji dio pažnje za nadziranje procesa čitanja. Uspješan je čitatelj onaj koji, dok čita, propituje razumije li ono što čita, ostvaruje li svoj cilj čitanja i koje sve jezične resurse ima na raspolaganju (Grabe, 2009). Jedan od važnijih resursa su strategije i upravo je sposobnost čitatelja da odabere pravu strategiju u pravom trenutku i upotrijebi je na ispravan način dokaz njegove visoke metakognitivne svjesnosti, a korištenje metakognitivnih strategija karakteristika uspješnog čitatelja.

Jedna je takva strategija oslanjanje na kontekst u pokušaju tumačenja nepoznate riječi i nastojanju da nam ne naruši razumijevanje teksta. Dakle, kontekst ima vrlo veliku ulogu u čitanju s razumijevanjem, i to mnogo širu od pogađanja značenja pojedine riječi u tekstu, a jednako važnu ulogu ima i prethodno znanje¹¹ koje Grabe (2009) dijeli na četiri kategorije: opće znanje o svijetu, kulturološko znanje, tematsko znanje i stručno znanje. Ovo je posebno važno kod vrste čitanja s kojom se studenti susreću na fakultetu kada se od njih zahtijeva razumijevanje stručnih, često vrlo specijaliziranih tekstova, a oni se mogu osloniti samo na

¹⁰ eng. *frequency*

¹¹ eng. *background knowledge*

ograničeno prethodno znanje. Iako nitko ne dovodi u pitanje važnost prethodnog znanja za čitanje s razumijevanjem, postoji nekoliko različitih teorijskih objašnjenja kako se ono aktivira.

Jedna od teorija koje su često spominjane jest teorija sheme prema kojoj tekst kao takav ne nosi značenje, već samo daje smjernice čitateljima kako konstruirati značenje na temelju vlastitog prethodnog znanja (Carell, 1983, 1984, 1985). Drugim riječima, eksplicitne informacije u tekstu nedovoljne su za otkrivanje njegovog značenja, do značenja se dolazi kombiniranjem tekstualnih informacija i prethodnog znanja (Spiro, 1980). Shema se definira na različite načine: kao postojeća pretpostavka o tome kako je organiziran svijet (Axelrod, 1973), okvir unutar kojeg je smješteno znanje o nekoj temi (Richgels, 1982) ili prethodno stečene strukture znanja (Carrell i Eisterhold, 1983). No, ova je teorija naišla na mnoge kritike (Carver, 1992, Krasny, Sadoski i Paivio, 2007, Sadoski, Paivio i Goetz, 1991) kako se zanimanje istraživača usmjeravalo prema sociokulturnim pitanjima (McVee, Dunsmore i Gavelek, 2005).

Grabe (2009) navodi da je eksplicitno učenje temelj za procese višeg reda, strategijsko učenje i razvijanje metalingvističke i metakognitivne svjesnosti, ali zaključuje da je čitanje nemoguće bez obje vrste učenja, odnosno svih kognitivnih čimbenika koje smo opisali: učestalost, asocijativno učenje, svjesnost, primjećivanje, pažnja, kontekst i prethodno znanje. Nadalje, navodi kako ne postoje čitatelji koji se u čitanju s razumijevanjem koriste samo procesima nižeg reda ili samo procesima višeg reda, već je za razumijevanje nužna interakcija oba pristupa. Stoga ćemo u sljedećem potpoglavlju opisati u literaturi najčešće navođene i u istraživanjima najčešće korištene modele čitanja.

2.4. Modeli čitanja

Dva odvojena modela čitanja nastala su svaki pod okriljem jednog psihološkog smjera: vanjski model na temelju spoznaja antimentalizma i unutarnji model na temelju spoznaja mentalizma. Vanjski model¹², koji se još naziva i modelom dolje-gore ili odozdo-prema-gore¹³ čitanje tumači kao fiksni slijed radnji od trenutka kad ugledamo prvo slovo u tekstu do razumijevanja tog teksta. Unutarnji model, koji se još naziva i modelom gore-dolje ili odozgo-prema-dolje¹⁴, čitanje prepoznaje kao tumačenje informacija koje primamo iz teksta i njihovo

¹² Hrvatske nazive modela čitanja preuzeli smo od Šamo (2014).

¹³ eng. *bottom-up* ili *outside-in*

¹⁴ eng. *top-down* ili *inside-out*

povezivanje s našim prethodnim znanjem. Oba modela objašnjavaju čitanje pomoću odvojenog slijeda aktivnosti, ali smatraju da te aktivnosti kreću iz različitog smjera. Kao što smo prethodno naveli, novija istraživanja pokazuju da se čitanje s razumijevanjem sastoji od istodobnog korištenja obaju modela, odnosno njihove interakcije te je nastao cijeli niz interaktivnih modela. Grabe (2009) ih naziva metaforičkim modelima, baš kao i ograničene interaktivne modele¹⁵, a to su primarno vanjski modeli koji dozvoljavaju interakciju između procesa uključenih u čitanje, ali samo unutar pojedinih razina. Naime, pobornici ovakvih modela smatraju da se uspješno čitanje ostvaruje automatizmom na svakoj pojedinoj razini procesiranja i da je interakcija između razina manje potrebna što je automatizam veći. Prednost metaforičkih modela jest ta da temelje procesa čitanja čine svima razumljivima, ali nisu dovoljno detaljni, kritički nastrojeni i često ne odražavaju suvremenije poglede na čitanje (Grabe, 2009). Specifični modeli znanstveno su utemeljeni, a u nastavku ćemo dati kraći prikaz najutjecajnijih.

Prvi interaktivni model čitanja osmislio je Rumelhart 1977. godine (Rumelhart i McClelland, 1982). Glavna je njegova karakteristika da čitanje tumači kao procesiranje informacija na nekoliko razina između kojih se informacije nižu slobodno u oba smjera: od procesa nižeg prema procesima višeg reda i obratno (Rumelhart i McClelland, 1982). Vrlo je sličan i McClellandov kaskadni model¹⁶ čitanja (McClelland, 1979) pa je spajanjem ovih dvaju modela nastao novi model nazvan interaktivno-aktivacijski model¹⁷ (Rumelhart i McClelland, 1982). On pretpostavlja tri razine obrade podataka koje vizualno primamo: razinu obilježja slova, razinu slova i razinu riječi; između njih je protok informacija slobodan, u oba smjera, pod utjecajem konteksta i prethodnog znanja.

Prepoznavanje riječi zanimalo je također Stanovicha koji je predstavio interaktivno-kompenzacijski model (Stanovich, 1980).¹⁸ Ovaj se model temelji na pretpostavci da procesi višeg reda ne slijede nakon procesa nižeg reda, odnosno da su neovisni o njima, te da procesi na nekoj razini mogu nadoknaditi nedostatke koji se jave na bilo kojoj drugoj razini. Autor zapravo naglašava mogućnost da slabiji čitatelji svoje nedostatke u procesima nižeg reda nadoknade procesima višeg reda, što dotad nije spominjano. Dakle, za razliku od vanjskih i unutarnjih modela, Stanovich u svom modelu govori o nepostojanju prednosti procesa višeg reda pred procesima nižeg reda ili pak dominantnosti procesa višeg reda kod boljih čitatelja, već o kompenzacijskim sposobnostima tih procesa neovisno o razinama.

¹⁵ eng. *restricted interactive models*

¹⁶ eng. *cascade model*

¹⁷ eng. *interactive activation model*

¹⁸ eng. *interactive-compensatory model*

Model strateškog procesiranja diskursa¹⁹ VanDijka i Kintscha (1983) nije strukturalni, već strateški model, kako mu samo ime govori. Naime, autori strategiji razumijevanja daju središnje mjesto u svom modelu jer je smatraju ključnom „...u obradi diskursa na svim razinama unosa, u obradi tekstualnih i kontekstualnih informacija te u obradi vanjskih i unutarnjih informacija.“ (VanDijk i Kintsch, 1983, str. 10). Pomoću opće strategije razumijevanja, koja se sastoji od niza specifičnih strategija razumijevanja, stvara se baza teksta²⁰, odnosno semantički prikaz, u autobiografskoj memoriji. Istodobno se aktiviraju razni prikazi događaja, aktivnosti i osoba povezanih s tekstom koji čitamo te općenitije prethodno znanje pohranjeno u našoj semantičkoj memoriji. Ovaj model također pretpostavlja sustav kontrole koji nadzire kratkotrajnu memoriju i aktivira prethodno znanje te koordinira strategije. Za razliku od prethodno navedenih, ovom je modelu u središtu razumijevanje koje proizlazi iz interakcije čitatelja i diskursa. Kintsch je 1988. godine nadgradio ovaj model i nazvao ga konstrukcijsko-integracijski model²¹. On se sastoji od konstruiranja „...početne, obogaćene, ali nekoherentne i moguće kontradiktorne baze teksta...“ (Kintsch, 1988, str. 166) na temelju jezičnog unosa i integriranja te baze teksta s čitateljevim znanjem. Ovaj je model proširen nizom Kintschovih studija (npr. Kintsch i Welsch, 1991) koje su rezultirale razlikovanjem tekstualnog modela razumijevanja i situacijskog modela tumačenja značenja. Kintsch smatra da situacijski modeli koriste tekstualne informacije i prethodno čitateljevo znanje radi konstrukcije značenja koja se zatim pohranjuju u dugoročnu memoriju iz kojih onda učimo čitanjem (Grabe, 2009).

Just i Carpenter (1980, str. 350) navode da se „čitanje razlikuje s obzirom na onog tko čita, što čita i zašto čita“. Oni su, usmjereni se na individualne razlike pri čitanju, osmislili model koji se fokusira na vrijeme potrebno za procesiranje riječi, dijelova rečenica i cijelih rečenica, odnosno koji opisuje proces čitanja u stvarnom vremenu. Autori tvrde da čitatelji s većom radnom memorijom postižu bolje rezultate u čitanju s razumijevanjem i da upravo u radnoj memoriji leži najveća razlika između čitatelja. Nadalje, njihov model nastoji obuhvatiti i objasniti više razina obrade podataka, a ne samo jednu, odnosno opisuje simultane procese, ne one u nizu. Obuhvaća također utjecaj konteksta na razumijevanje i interakciju među procesima čitanja, ali njihova je uloga da „...sudjeluju u odabiru tumačenja, a ne da vladaju nad procesima nižeg reda.“ (Just i Carpenter, 1980, str. 352). Just i Carpenter predlažu dva smjera daljnjih istraživanja (računalne simulacije čitanja i istraživanja pokreta očiju za vrijeme

¹⁹ eng. *model of strategic discourse processing*

²⁰ eng. *text-base*

²¹ eng. *construction-integration model*

čitanja), te na temelju njih predlažu novu inačicu modela nazvanu model čitatelja ograničenog kapaciteta²² (Just i Carpenter, 1992). U ovom modelu nije više riječ samo o veličini radne memorije svakog pojedinca kao presudnom čimbeniku, već i o efikasnosti radne memorije, odnosno o resursima koje čitatelj ima na raspolaganju ako mu zahtjevi čitanja prelaze kapacitet radne memorije. Zaključuju kako se u takvoj situaciji izvršavaju procesi nižeg reda, dok se procesi višeg reda potrebni za razumijevanje ne izvršavaju ili se izvršavaju nepotpuno.

Nužno je još spomenuti model Andersona i Pearsona temeljen na teoriji sheme. Prema autorima „...shema predstavlja kognitivnu, mentalnu reprezentaciju s uporištem u iskustvu, čiji sadržaj čine strukturirane informacije i uvjerenja o osobama, pojavama i njihovim međusobnim odnosima.“ (Šamo, 2014, str. 14). Autore ne samo da zanima kako su sheme organizirane u skup mentalnih reprezentacija, nego i kako se one mogu mijenjati pod utjecajem novih informacija.

Tierney i Pearson (1983) razumijevanje teksta tumače kao interakciju između čitatelja teksta i njegovog autora te između njihovih očekivanja o tome što je autor mislio poručiti, odnosno što bi čitatelj mogao protumačiti. Dakle, i autor i čitatelj konstruiraju značenje teksta, a to čine kroz: planiranje²³ (postavljanje ciljeva i aktiviranje znanja), stvaranje nacрта²⁴ (započinjanje pisanja ili čitanja), svrstavanje²⁵ (zauzimanje stava prema čitatelju ili autoru kao i zauzimanje uloge u koju se autor i čitatelj udube u procesu razumijevanja), revidiranje²⁶ (proučavanje nastanka vlastitih tumačenja teksta) i nadziranje²⁷ (vrednovanje učinjenog, odnosno nadgledanje planiranja, stvaranja nacрта, svrstavanja i revidiranja).

Još jedan model koji je nastao 1980-ih godina je Perfettijev model verbalne učinkovitosti²⁸ koji se temelji na učinkovitoj vještini prepoznavanja riječi. Autor tvrdi da čitatelji nailaze na probleme u razumijevanju upravo zbog te slabo razvijene vještine. Naime, slabiji čitatelji nemaju automatski pristup riječima, odnosno „...sporo ih prepoznaju, teže ih slovkaju, a nedostaje im i znanje o glasovnoj strukturi jezika.“ (Šamo, 2014, str. 15). Perfetti je model nadograđivao još nekoliko puta da bi 2007. godine predstavio hipotezu o kvaliteti riječi²⁹ kojom nastoji objasniti razlike u razumijevanju teksta. Čitatelji koji imaju kvalitetne (precizne i fleksibilne) mentalne predodžbe o riječima brzo ih i s malo truda prepoznaju. Kvalitetne

²² eng. *capacity constrained reader model*

²³ eng. *planning*

²⁴ eng. *drafting*

²⁵ eng. *aligning*

²⁶ eng. *revising*

²⁷ eng. *monitoring*

²⁸ eng. *verbal efficiency model*

²⁹ eng. *lexical quality hypothesis*

predodžbe moraju se temeljiti na ortografiji, fonologiji i semantici. Jednako su važne i poveznice³⁰: „...veze koje osiguravaju koherenciju ortografskih, fonoloških i semantičkih predodžbi i zajedno s njima tvore značenje riječi.“ (Perfetti, 2007, str. 360). Perfetti zaključuje kako, sukladno tome, postoji nekoliko razloga za slabije čitanje s razumijevanjem, čemu treba posvetiti posebnu pažnju u nastavi.

Carverov model čitanja s razumijevanjem³¹ razvija se od 1984. godine. Izvorni naziv *rauding* nastao je kombinacijom riječi *reading* (čitanje) i *auding* (slušanje) kako bi objasnio dva ključna načina razumijevanja jezika (Grabe, 2009). Autor tvrdi da se učinkovito čitanje sastoji od brzine i točnosti. Brzina čitanja ovisi prvenstveno o vještini dekodiranja i općoj kognitivnoj vještini procesiranja, a točnost čitanja ovisi o vještini dekodiranja i vještini razumijevanja. Grabe (2009) navodi da je Carverov model važan jer govori o pet razina ili brzina čitanja koje su izravno povezane s različitim svrhama čitanja (vidi potpoglavlje 2.2.) i u tome vidi njegov najveći doprinos.

Walczykov model kompenzacije i pohrane³², nastao prema ranijem modelu (Walczyk, 1994), razlikuje pojmove kao što su kompenzacijske strategije i kompenzacijski postupci³³. Iako kompenzacijske strategije nadoknađuju manjkove pri čitanju, primjerice nedostatno prethodno znanje u dugoročnom pamćenju, za to im je potrebno mnogo vremena, što zahtijeva „...kontinuirano preusmjeravanje procesa kontrole, odnosno pažnje s modeliranja teksta.“ (Walczyk, 2000, str. 561). Budući da je upravo vrijeme jedan od ključnih aspekata ovog modela, njegov autor govori o kompenzacijskim postupcima kojima je za nadoknađivanje manjkova u čitanju potrebno manje vremena, samo nekoliko sekundi, što znači da minimalno opterećuju čitatelja. Na ovaj način „...čitatelj izbjegava odvlačenje pažnje s aktivnosti vezane za modeliranje teksta..., već se samo pohrana odvija nešto sporije“ (Walczyk, 2000, str. 561). Autor zaključuje da većina čitatelja može razumijeti većinu tekstova ako na raspolaganju ima dovoljno vremena. Ako je vrijeme ograničeno, također su ograničeni procesi višeg reda, pa se čitatelj više oslanja na procese nižeg reda.

Jedinstvena je teorija dvostrukog kodiranja³⁴ Sadoskija i Paivia (2004) zbog toga što razlikuje dva različita, specijalizirana mentalna sustava: jedan koji predočava i procesira jezik, a nazivaju ga verbalnim kodom, i drugi koji procesira nejezične informacije i transformira ih u mentalne predodžbe, a naziva se neverbalnim kodom ili vizualnim sustavom. Svaki od ta dva

³⁰ eng. *bindings*

³¹ eng. *rauding*

³² eng. *compensatory-encoding model*

³³ eng. *compensation behaviours*

³⁴ eng. *dual-coding theory*

koda sastoji se od niza mentalnih predodžbi koje se razlikuju s obzirom na njihov senzomotorički ili afektivni izvor. Autori tvrde da do razumijevanja teksta dolazi interakcijom dvaju spomenutih kodova.

Šamo (2014) također spominje pojavu nove pismenosti³⁵, odnosno pristup kojim se čitanje ne analizira kao izolirani koncept, već uzima u obzir da je čitanje „...uvijek povezano s nekim društveno-kulturnim kontekstom“ (str. 18).

Iako nijedan od navedenih modela ne objašnjava u potpunosti sve aspekte procesa čitanja, a ne navode ih ni drugi dosad predstavljeni modeli (vidi Grabe, 2009, Šamo, 2014), iznimno su važni jer pružaju uvid u ključne elemente procesa i na taj način pomažu boljem razumijevanju procesa čitanja i usvajanja čitanja te problema koji nastaju pri čitanju i razloga zbog kojih nastaju. Modeli čitanja doprinose znanstvenim istraživanjima i praktičnoj primjeni u nastavi te im ujedno daju smjernice, a doprinose također i razumijevanju procesa čitanja na inom jeziku o kojima će više riječi biti u sljedećem poglavlju.

³⁵ eng. *new literacy approaches*

3. ČITANJE NA STRANOM JEZIKU

U prethodnom smo poglavlju nastojali predstaviti dosadašnje znanstvene spoznaje o složenoj prirodi procesa čitanja. Utvrdili smo da ne postoji ni jedinstvena definicija čitanja ni jedinstven model čitanja. Unatoč tome, teorije čitanja i istraživanja čitanja na materinskom jeziku snažno su utjecale i na shvaćanje i tumačenje čitanja na stranom jeziku. Neminovno je pitanje je li proces čitanja na stranom jeziku isti kao proces čitanja na materinskom jeziku ili se ipak razlikuje? Ako je doista identičan, zašto onda svaki izvrstan čitatelj na materinskom jeziku nije ujedno izvrstan čitatelj na stranom jeziku? „Je li čitanje na stranom jeziku jezični problem ili problem čitanja?“ (Alderson, 1984, u Koda, 2005, str. 21). Ako se pak čitanje na stranom jeziku razlikuje od čitanja na materinskom jeziku, u čemu su njihove razlike?

Šamo navodi da „zamisao o čitanju kao univerzalnom procesu potječe od psiholingvističkog modela i donekle je prihvatljiva jer su mehanizmi za obradu podataka zajednički svima utoliko što se svaki čitatelj koristi perceptivnim (vizualnim) procesima radi prepoznavanja riječi, ubrzo im pridodaje procese na fonološkoj razini obrade, a sintaktička mu informacija pomaže odrediti značenje i razumjeti tekst.“ (2014, str. 22).

Govoreći o čitanju kao univerzalnom procesu, Perfetti (2003) iznosi tvrdnju da je čitanje dio dvaju paralelnih sustava kao što su jezični i sustav pisanja, a ne sustav paralelan njima. U pokušaju da objasni svoju tvrdnju, Perfetti predlaže pojam univerzalna gramatika čitanja koja govori o čitanju kao sposobnosti povezivanja dvaju spomenutih sustava.

Koda (2007) smatra da je sposobnost povezivanja jezičnog sustava i sustava pisanja zaista univerzalna u svim jezicima, ali se razlikuje način na koji se povezivanje ostvaruje u različitim jezicima. Smatra da metalingvistička svjesnost ima vrlo važnu ulogu u olakšavanju procesa povezivanja, a može se opisati kao sposobnost korištenja jezičnog znanja na metakognitivnoj razini. Drugim riječima, čitatelj svjesno analizira svoje jezično znanje kako bi riješio neki čitalački zadatak ili svladao probleme pri čitanju. Metalingvistička svjesnost doprinosi razvoju čitalačke sposobnosti jer obuhvaća fonološku, morfološku i sintaktičku svjesnost kao i svjesnost o organizaciji diskursa (Grabe, 2009, Koda, 2007). Potrebno je naglasiti da metalingvistička svjesnost podrazumijeva jezično znanje na apstraktnoj razini nevezano za različite načine na koje se manifestiraju različiti jezici. Iako su neki aspekti metalingvističke svjesnosti neovisni o jezicima, većina ih je ipak vezana upravo za jezike koji se uče, a to je vidljivo iz istraživanja s djecom koja uče čitati na različitim jezicima, posebno onima koji se razlikuju ortografski (Koda, 2007).

Grabe (2009) također govori o univerzalnome u čitanju i navodi šest aspekata kognitivnog i lingvističkog procesiranja. To znači da se svaki čitatelj oslanja na vizualno prepoznavanje riječi, fonološko procesiranje i sintaktičke informacije kako bi razumio tekst. Isto tako, svaki čitatelj sebi postavlja neki cilj čitanja, koristi određene strategije čitanja i ima stanovitu metakognitivnu i metalingvističku svjesnost. Nadalje, svaki čitatelj raspolaže ograničenom radnom memorijom i poseže za prethodnim znanjem pohranjenim u dugoročnoj memoriji kako bi razumio ono što čita. Naposljetku, svaki čitatelj automatizira svoje vještine procesiranja.

Ipak, razlike između jezika, počevši s prethodno spomenutim ortografskim, fonološkim i morfološkim, mogu stvoriti probleme već kod vizualnog prepoznavanja riječi. Tako prijenos na razini prepoznavanja riječi iz materinskog u strani jezik može biti pozitivan ako se radi o ortografski transparentnim jezicima (npr. hrvatskom i talijanskom), ali negativan ako je jedan od jezika ortografski netransparentan (npr. engleski). Ako najprije uzmemo u obzir da, osim razlika u samim jezicima, postoje razlike u lingvističkim i sociolingvističkim resursima koje čitatelj ima na raspolaganju, kao i razlike u metalingvističkoj svjesnosti proizašle iz činjenice da u čitateljevu umu postoje dva jezika, zatim individualne razlike čitatelja, razlike u izloženosti dvama jezicima i konačno kulturološke razlike u kontekstu materinskog i stranog jezika, možemo zaključiti da je odnos između čitanja na materinskom i stranom jeziku vrlo složen. U nastavku ćemo dati sažeti prikaz najvažnijih teorija i istraživanja koja su ga nastojala objasniti.

3.1. Odnos između materinskog i stranog jezika pri čitanju

Teorije čitanja na stranom jeziku iz 1970-ih i 1980-ih godina tumačile su čitanje kao univerzalni proces te tvrdile da se prijenos vještina iz materinskog u strani jezik odvija automatski (Grabe, 2009). Na tragu spomenutih teorija razvijena je hipoteza jezične međuovisnosti³⁶ (Cummins, 1980, 2005), prema kojoj je za uspješno čitanje na stranom jeziku dovoljno postići određenu razinu vrsnoće i automatizma u čitanju na materinskom jeziku. Kad se to postigne, procesi i vještine prenijet će se na strani jezik bez obzira na razinu ovladanosti tim jezikom. Cummins (1980) razlikuje dvije dimenzije jezične vrsnoće: vještine međuljudske komunikacije³⁷ i akademsku jezičnu vještinu³⁸, pa tvrdi da akademska jezična vještina proizlazi

³⁶ eng. *the developmental interdependence hypothesis* ili *the common underlying proficiency hypothesis*

³⁷ eng. *interpersonal communicative skills*

³⁸ eng. *cognitive/academic language proficiency*

iz istog izvora: zajedničke urođene vrsnoće³⁹, što omogućuje prijenos iz jednog jezika u drugi. Što će se prenijeti, ovisi o sociolingvističkim okolnostima, a moguć je prijenos koncepata, metakognitivnih i metalingvističkih strategija, pragmatičkih aspekata jezične upotrebe, specifičnih lingvističkih elemenata i fonološke svjesnosti (Cummins, 2005). Grabe (2009) navodi primjere istraživanja koja podupiru ovu teoriju, ali i onih koja je podupiru samo djelomično. Naime, istraživanja pokazuju prijenos određenih vještina iz materinskog u strani jezik (Verhoeven, 1990, 2000), odnosno između prvog i drugog jezika, ali isto tako pokazuju potrebu za određenim stupnjem vrsnoće na stranom jeziku radi uspješne primjene vještina u tom jeziku (Droop i Verhoeven, 2003).

Hipoteza jezičnog praga⁴⁰ također ima ishodište u početnim promišljanjima o ulozi ovladanosti stranim jezikom do većeg ili manjeg stupnja uspješnosti pri čitanju. Prema spomenutoj hipotezi, čitatelj mora ostvariti određenu razinu vrsnoće u stranom jeziku da bi došlo do pozitivnog prijenosa čitalačkih vještina iz materinskog u strani jezik. Drugim riječima, „...ograničeno znanje stranog jezika onemogućuje učeniku korištenje vještina prethodno stečenih na materinskom jeziku.“ (Koda, 2005, str. 23). Iako postoji mnogo istraživanja čiji rezultati idu u prilog postojanju jezičnog praga (Bernhardt i Kamil, 1995, Bossers, 1991, Carrell, 1991), Grabe (2009) naglašava nepostojanje jednog specifičnog praga, a Koda (2005) navodi da se i dalje ne zna što su točno jezični pragovi. Naime, čitanje na stranom jeziku različito se razvija kod djece, adolescenata i odraslih te dolazi do različitog prijenosa iz materinskog jezika, posebno kod studenata kada čitaju tekstove za akademske potrebe. Različiti načini i različite svrhe čitanja također zahtijevaju različite stupnjeve vrsnoće na stranom jeziku iz čega možemo zaključiti da postoji potreba za preciznijim utvrđivanjem zahtjeva koje određeni elementi kompetencije čitanja na stranom jeziku stavljaju pred učenika kako bi se (ne)postojanje različitih pragova jasnije odredilo.

U novije vrijeme, govori se također o postojanju zajedničkih urođenih sposobnosti⁴¹ koje uključuju radnu memoriju, brzinu kognitivnog procesiranja, metalingvističku svjesnost, prepoznavanje uzoraka i slično. Za razliku od zajedničke urođene vrsnoće, one nisu podložne poučavanju, već su dio učenikovih kognitivnih sposobnosti (Grabe, 2009).

Iz svega navedenog, vidljiva je nužnost poznavanja razlika i sličnosti između čitanja na materinskom i stranom jeziku te prilagodbe poučavanja čitanja ovim spoznajama. Važno je

³⁹ eng. *common underlying proficiency*

⁴⁰ eng. *language threshold hypothesis*

⁴¹ eng. *common underlying abilities*

osvijestiti doprinos koji vještine čitanja na materinskom jeziku mogu dati čitanju na stranom jeziku, ali istodobno osigurati dovoljnu količinu unosa na stranom jeziku i razvoj vještina čitanja na stranom jeziku. To se može postići eksplicitnim poučavanjem čitanja na stranom jeziku, što također uključuje poučavanje o utjecaju društvenih i kulturnih čimbenika koji utječu na čitanje i razumijevanje tekstova na stranom jeziku.

3.2. Specifičnosti čitanja na stranom jeziku

Grabe (2002) navodi sljedeće specifičnosti čitanja na stranom jeziku: ograničeno znanje stranog jezika, razina vrsnoće na stranom jeziku, korištenje strategija, količina izloženosti stranom jeziku te svjesnost o utjecaju društvenih i kulturnih čimbenika na čitanje.

Čitatelj početnik na nekom stranom jeziku počinje učiti čitati s mnogo slabijim jezičnim znanjem od onog materinskog jezika i to na razini govora, vokabulara, gramatike. S obzirom na već navedene spoznaje o jezičnom pragu, tako ograničeno znanje stranog jezika u početku predstavlja čimbenik koji snažno utječe na ovladavanje vještinom čitanja. Kad se stranim jezikom ovlada na razini koja omogućava automatsko prepoznavanje riječi i rečeničnih struktura, odnosno automatizam procesiranja informacija, učenik može iskoristiti vještine čitanja i strategije čitanja usvojene na materinskom jeziku.

Što se tiče strategija specifičnih za čitanje na stranom jeziku, Grabe (2002) navodi sljedeće: prevođenje u mislima, prepoznavanje srodnih riječi, korištenje rječnika i objašnjenja značenja riječi koja prate tekst. Osobito je važno da naglašava potrebu za eksplicitnim poučavanjem svih ovih strategija kako bi ih učenici osvijestili i naučili koristiti na učinkovit način.

Za postizanje automatskog procesiranja informacija iz teksta potrebno je mnogo i često čitati, što nije uvijek moguće u nastavi stranog jezika jer ona najčešće obuhvaća znatno manje sati od nastave materinskog jezika. Hrvatski projekt ranog učenja iz 1990-ih godina pokazao je također kakvu razliku čini veća izloženost stranom jeziku pomoću većeg broja nastavnih sati (Mihaljević-Djigunović, 2007), a slični rezultati zabilježeni su i u drugim zemljama (Nikolov, 2009). Ukoliko učenici nisu u mogućnosti pohađati dodatnu nastavu stranog jezika ili na neki drugi način dobiti pouku iz čitanja u tom početnom razdoblju usvajanja čitanja na stranom jeziku, razlika u izloženosti materinskom i stranom jeziku vrlo je velika. Upravo u razdoblju kad je najvažnije da bude što manja. Dio problema slabije izloženosti stranom jeziku prepoznaje se također u slabijoj izloženosti vrstama tekstova i načinima strukturiranja tekstova specifičnih

za strani jezik. Kako navodi Grabe (2002, str. 56), „u nekim slučajevima, nije stvar u neizloženosti retoričkim preferencama stranog jezika, već u potrebi za više vježbi čitanja takvih tekstova“.

Isti autor (Grabe, 2002) predlaže deset polaznih točaka na temelju kojih bi trebalo organizirati nastavu stranih jezika:

1. potreba za bogatim vokabularom
2. potreba za eksplicitnim poučavanjem stranog jezika kako bi učenici prešli njegov prag
3. potreba za poznavanjem načela po kojima se diskurs organizira
4. korisnost grafičkih prikaza u poučavanju čitanja s razumijevanjem
5. važnost metakognitivne svjesnosti i strategija učenja, odnosno potreba da učenici postanu strateški čitatelji
6. potreba za vježbanjem tečnog čitanja kako bi se razvio automatizam
7. važnost ekstenzivnog čitanja i izloženosti velikom broju različitih vrsta tekstova
8. korisnost integriranog poučavanja čitanja i pisanja u nastavnim sredinama
9. potreba za razvijanjem učinkovitog poučavanja čitanja unutar pojedinih predmeta
10. potreba za motiviranjem učenika da čitaju.

Sve su spomenute točke također primjenjive na organizaciju nastave engleskog kao stranog jezika pravne struke u kojoj su dosad bile implementirane samo neke od njih. Od posebnog zanimanja u našem radu upravo su one „zanemarene“ točke, a to su: poučavanje o strategijama čitanja integrirano u specifični kolegij struke i motiviranje studenata za čitanje, čemu su posvećeno 5. 6. i 7. poglavlje.

4. INDIVIDUALNE RAZLIKE UČENIKA

Otkako se fokus istraživanja stranih jezika usmjerio na učenika, nastojalo se utvrditi što neke od njih čini uspješnijima od drugih. Zašto neki učenici jezike uče i koriste s lakoćom, dok drugi ne uspijevaju doseći željenu razinu znanja i upotrebe ni nakon dugotrajnog učenja? U čemu je njihova razlika?

U nastojanju da daju odgovore na ova i mnoga slična pitanja, znanstvenici se već desetljećima bave istraživanjem individualnih razlika u ovladavanju inim jezicima, što je rezultiralo brojnim spoznajama, ali ne uvijek i jedinstvenim zaključcima, što smo uostalom prikazali u prethodnim poglavljima. Budući da individualne razlike učenika obuhvaćaju biološke, kognitivne, afektivne, društvene i kulturne razlike (Oxford, 2002), ovo je iznimno široko područje dosad najčešće uključivalo istraživanja o utjecaju dobi, inteligencije, talenta, osobina ličnosti, pojma o sebi, motivacije, stilova učenja, strategija učenja, stavova i vjerovanja, atribucija i straha od jezika, te njihovoj povezanosti (Dörnyei, 2006, Ehrman, Leaver, Oxford, 2003). Budući da su nam strategije čitanja uži predmet zanimanja u ovom istraživanju te da čine dvije od tri zavisne varijable, njima ćemo posvetiti zasebna poglavlja. U nastavku ovog poglavlja dat ćemo pregled individualnih razlika učenika čije smo elemente uključili u ovo istraživanje, a to su atribucije uspjeha u učenju i čitanju na stranom jeziku te stavovi i vjerovanja o čitanju na stranom jeziku.

4.1. Atribucije

Prema Mihaljević-Djigunović (1998, str. 55), atribucije su „načini na koje pojedinac sebi i drugima objašnjava uzrok svog uspjeha ili neuspjeha“. U literaturi se kao najčešće spominjani uzroci (ne)uspjeha navode: trud, sposobnost, sreća, zanimanje i težina zadatka. U svojoj teoriji atribucije Weiner (1985) razlikuje dimenzije, a to su: mjesto, kontrola i stabilnost. Sukladno tome, uzrok (ne)uspjeha može biti u samoj osobi ili izvan nje te može biti pod kontrolom same osobe ili izvan njene kontrole. Isto tako, uzrok (ne)uspjeha može biti stabilan ili se pak mijenja.

Dakle, kada izvrši određeni zadatak i kada se taj zadatak vrednuje, učenik osjeća zadovoljstvo ili nezadovoljstvo te pripisuje te uzroke svojim osjećajima. Na temelju njih u njemu se javljaju nove emocije koje utječu na njegovu motiviranost ili nemotiviranost za slične zadatke. Na primjer, neki učenik rješava zadatak čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku,

a zatim ga nastavnica ocjenjuje uspješno izvršenim. On je tada zadovoljan jer uspjeh pripisuje svom trudu i zbog toga se osjeća sretno. Drugi će učenik uspjeh pripisati sreći i osjećati olakšanje, dok će treći učenik uspjeh pripisati lakoći zadatka pa će se osjećati ponosno. Izgledno je da će sva tri učenika biti motivirana za rješavanje novih zadataka čitanja s razumijevanjem.

Istraživanja pokazuju da su učenici skloni određenom načinu pripisivanja uzroka tako da su neki usmjereniji ka uspjehu, a drugi ka neuspjehu. Učenici okrenuti uspjehu uzroke vide unutar sebe samih, na primjer talentu ili sposobnosti, dok neuspjeh povezuju s vanjskim uzrocima kao što su sreća ili nepravedno ocjenjivanje. Trud je za učenike okrenute uspjehu ujedno uzrok neuspjeha, što rezultira njihovim realističnim pristupom zadacima i čestim pozitivnim emocijama. Učenici okrenuti neuspjehu svoj uspjeh pripisuju vanjskim uzrocima izvan njihove kontrole kao što su sreća ili lakoća zadatka, a neuspjeh pripisuju uzrocima unutar sebe kao što je nedostatak talenta, koji su također izvan njihove kontrole. Učenici okrenuti neuspjehu stoga često osjećaju negativne emocije i imaju niska očekivanja.

Nužno je napomenuti da su atribucije pod utjecajem čimbenika dobi, odnosno da se mijenjaju sukladno razvoju učenika te da su istraživanja atribucija i učenja stranih jezika (Sorić i Ančić, 2008, Williams i suradnici, 2004) također pokazala razlike u atribucijama s obzirom na spol (Mohammadi i Sharififar, 2016, Williams i suradnici, 2004), kulturu (Brown, 2004, Gray, 2005), sredinu (Gobel i suradnici, 2013), te vrsnoću ili percipiranu vrsnoću na stranom jeziku (Mori i suradnici, 2011).

Što se tiče istraživanja atribucija u učenju stranih jezika u Hrvatskoj, neizostavno spominjemo istraživanja Mihaljević-Djigunović (1998), Siročić (2008) i Šegedin i Dukić (2011) provedena s učenicima osnovne škole, te istraživanja Sorić i Ančić (2008) i Pavičić-Takač i Varga (2011) sa srednjoškolskom populacijom.

Sorić i Ančić (2008) nastojale su utvrditi odnos između upotrebe strategija učenja i atribucija u engleskom kao stranom jeziku kod osnovnoškolaca i srednjoškolaca. Zaključile su da je taj odnos iznimno kompleksan i zahtijeva daljnje istraživanje, ali su primijetile da izvrsni učenici u objema skupinama, za razliku od slabijih učenika, svoj uspjeh pripisuju unutarnjim, stabilnim uzrocima.

Pavičić-Takač i Varga (2011) imale su cilj utvrditi kojim uzrocima učenici srednje strukovne škole pripisuju svoj uspjeh ili neuspjeh u engleskom kao stranom jeziku. Zaključile su da ispitanici ne pridaju toliku važnost trudu kao razlogu uspjeha, što je u suprotnosti s rezultatima hrvatskih istraživanja u kojima su ispitanici bili osnovnoškolci.

4.2. Stavovi

Prema Mihaljević-Djigunović (1998, str. 21), „opće je prihvaćena definicija stava kao stečenog i relativno trajnog odnosa prema ljudima i predmetima s kojima čovjek dolazi u dodir“. U učenju stranih jezika možemo govoriti o stavu o stranom jeziku, stavu o izvornim govornicima tog jezika ili kulturi u kojoj se govori taj jezik, stavu o jezičnim vještinama ili aktivnostima na tom jeziku i samom procesu učenja tog jezika. Pozitivan ili negativan stav o učenju stranog jezika ili o jeziku koji se uči čini veliku razliku u motivaciji za učenje, što može voditi ka boljoj ili lošijoj ovladanosti tim jezikom, odnosno boljem ili lošijem uspjehu.

Stav o čitanju definira se kao „...kognitivno i afektivno stanje koje čitanje čini više ili manje vjerojatnim“ (Smith, 1992, str. 51) ili „...sustav osjećaja prema čitanju zbog kojeg učenik pristupa čitanju ili ga izbjegava“ (Alexander i Filler, 1976 u Yamashita, 2004). Sastoji se od tri komponente: (1) kognitivne (označava osobna vjerovanja i vrednovanje), (2) afektivne (označava osjećaje) i (3) konativne (označava spremnost na djelovanje). Ovakav model stavova o čitanju prihvaćen je od strane većine istraživača. No, valja još spomenuti McKennin model razvoja stavova o čitanju (McKenna, Kear i Ellsworth, 1995) koji se temelji najprije na afektivnim komponentama, dok kognitivne i konativne komponente čine čimbenike doprinosa. Vrijednost modela je također u tome što opisuje razvoj stavova od trenutka kada netko počinje učiti čitati pa nadalje.

McKenna i Kear (1990) još razlikuju stavove o čitanju za zabavu i stavove o čitanju za akademske potrebe. Tako je moguće govoriti o općem stavu o čitanju ili stavu o zanimanju za određene žanrove, odnosno moguće je imati pozitivan stav o čitanju općenito i čitanju povijesnih romana, ali ne i o čitanju znanstvenofantastičnih priča.

Stavovi o čitanju na stranom jeziku, prema modelu razvoja stavova Daya i Bamforda (1998), imaju četiri izvora: stavove o čitanju na materinskom jeziku; prethodno iskustvo čitanja na stranom jeziku; stavove o stranom jeziku, ljudima i kulturi vezanima za taj jezik; te razredno okruženje u kojem se uči strani jezik. To znači da nastavnik stranog jezika može utjecati ne samo na posljednji, već i na prethodna dva čimbenika.

Istraživanja stavova o čitanju na materinskom jeziku bavila su se utjecajem vještine čitanja, dobi, spola i etničke pripadnosti te utjecajem poučavanja na stavove kao i povezanošću/prijenosom stavova između materinskog i stranog jezika (McKenna, Kear i Ellsworth, 1995, Smith, 1990, Yamashita, 2007). Zanimljivo je veliko nacionalno istraživanje

s više od 18 000 učenika od prvog do šestog razreda osnovnih škola u Sjedinjenim Američkim Državama (McKenna, Kear i Ellsworth, 1995), koje je dovelo do nekoliko zapaženih zaključaka. Autori su primijetili da učenici prvih razreda imaju relativno pozitivan stav o čitanju za zabavu i čitanju za akademske potrebe, dok su učenici šestih razreda indiferentni prema čitanju. Sve negativniji stav u starijoj dobi povezan je sa slabijom vještinom čitanja. Smithovo longitudinalno istraživanje (1990), koje je pratilo ispitanike u Sjedinjenim Američkim Državama u trajanju od 40 godina⁴², pokazalo je da se stav o čitanju tijekom školovanja vrlo malo mijenja, a da je njegov najbolji prediktor u odrasloj dobi stav mjeren pet godina nakon završetka srednje škole. S obzirom na razlike u spolovima, učenice pokazuju pozitivniji stav o objema vrstama čitanja od učenika u svim razredima, a posebno je zamjetna razlika u stavu o čitanju za zabavu u višim razredima. Slične rezultate zabilježili su Kush i Watkins (1996) s učenicima nižih razreda u Sjedinjenim Američkim Državama.

Što se tiče istraživanja stavova o stranom jeziku, nužno je spomenuti vrlo opsežno istraživanje o stavovima studenata u odnosu na njemački, francuski i španjolski kao strani jezik, koje je provela Horwitz (1988) u Sjedinjenim Američkim Državama koristeći svoj Upitnik o uvjerenjima o učenju jezika⁴³. Istraživanje je pokazalo različite stavove o svakom od tri navedena strana jezika. Sukladno stavovima, američki su studenti imali različita očekivanja o tome koliko je vremena i truda potrebno da bi se jezik naučio, a ona su često bila nerealna. Kao što Horwitz navodi (1988, str. 286), „kada studenti svoj zadatak procjene relativno laganim i vremenski nezahtjevnim, izvjesno je da će postati frustrirani ne riješe li ga brzo. S druge strane, vjerovanje da treba dugo vremena da se nauči neki jezik može biti obeshrabrujuće i uzrokovati nezatno ulaganje truda (posebno ako namjeravaju odustati od učenja jezika odmah po završetku obvezatnog kolegija)“.

U Hrvatskoj je stavove o učenju stranih jezika istraživala Mihaljević-Djigunović (1998). Istražujući takve stavove studenata politologije i novinarstva, primijetila je da ispitanici različito ocjenjuju jezike s obzirom na težinu njihova učenja. Tako više od polovice ispitanika engleski jezik smatra laganim, ali su relativno objektivni u procjeni vremena koje je potrebno da se engleski jezik nauči. Istražujući pak stavove osnovnoškolaca i srednjoškolaca (2007), utvrdila je da učenici koji uče dva strana jezika imaju pozitivniji stav o engleskom jeziku. „Možemo pretpostaviti da se učenjem više jezika povećava učenikova jezična svjesnost,

⁴² Stav o čitanju mjeren je u prvom i šestom razredu osnovne škole te prvom i četvrtom razredu srednje škole, 5 godina nakon završetka srednje škole i 21 ili 26 godina nakon završetka srednje škole.

⁴³ eng. BALLI – *Beliefs about Language Learning Inventory*

razvijaju strategije učenja i smanjuje strah od jezika pa to doprinosi pozitivnijem stavu prema učenju.“ (str. 108).

Što se tiče istraživanja stavova o čitanju na stranom jeziku, potrebno je spomenuti nekoliko kvalitativnih istraživanja bilingvalnih učenika. Jiménez (1997) te Jiménez, Garcia i Pearson (1996) utvrdili su da se stavovi učenika o drugom jeziku mijenjaju ovisno o vrsnoći obaju jezika, dok je Kamhi-Stein (2003) zaključila da različiti stavovi o prvom jeziku različito utječu na korištenje strategija čitanja na drugom jeziku kod studenata u Sjedinjenim Američkim Državama. Studenti koji su na svoj prvi jezik gledali isključivo kao na dodatni resurs, češće su koristili strategiju prevođenja u mislima za razliku od studenata koji su na svoj prvi jezik gledali kao na resurs i prepreku. Osim istraživanja kvalitativnog tipa, stavovi o čitanju na stranom jeziku istraživani su i kvantitativnim metodama. Tako su Saito, Horwitz i Garza (1999) utvrdili povezanost straha od čitanja na stranom jeziku sa stavom o tom jeziku, a Yamashita (2004, 2007) ukazala na povezanost stavova o materinskom i stranom jeziku.

Atribucije i stavovi mogu utjecati ne samo na uspjeh u čitanju s razumijevanjem na stranom jeziku, nego i na izbor strategija čitanja i motivaciju za čitanje. Kao što pokazuju dosadašnje spoznaje, odnosi između atribucija, stavova i ostalih individualnih razlika učenika složeni su i zahtijevaju daljnja istraživanja.

5. STRATEGIJSKA DIMENZIJA ČITANJA

S obzirom na dosad utvrđenu kompleksnost čitanja s razumijevanjem na stranom jeziku, postavlja se pitanje što neke čitatelje čini uspješnijima od drugih. Smatramo da su strategijski čitatelji najuspješniji čitatelji, a to ćemo u nastavku rada potkrijepiti dostupnim spoznajama o strategijama učenja i/ili čitanja.

Strategije su prepoznate kao jedna od individualnih razlika koja utječe na uspjeh u ovladavanju inim jezicima još sredinom 1970-ih godina i otada su važan predmet istraživanja u svijetu⁴⁴. Kod nas su također istraživane u kontekstu materinskog i stranog jezika. Čitanje na materinskom jeziku kao i strategije čitanja i poučavanje čitanja predmet su niza istraživanja Kolić-Vehovec i suradnika (Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2001, Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006b, Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2007, Kolić-Vehovec i Muranović, 2004, Kolić-Vehovec, Bajšanski i Rončević Zubković, 2011, Kolić-Vehovec, Rončević i Bajšanski, 2008, Kolić-Vehovec, Rončević Zubković i Pahljina-Reinić, 2014). Najveći doprinos istraživanju strategija čitanja na stranom jeziku dala je Šamo (2001a, 2001b, 2006a, 2006b, 2009), a strategijama čitanja učenika osnovnoškolske dobi bavile su se također Pavičić Takač i Radišić (2007). Jelić je 2009. godine provela istraživanje odnosa strategija čitanja i usvajanja vokabulara s ispitanicima srednjoškolske dobi. Jedino nama poznato istraživanje strategija čitanja ispitanika odrasle dobi je ono Mikulec iz 2016. godine u kojem je nastojala utvrditi strategije čitanja akademskih tekstova na hrvatskome i engleskome jeziku studentica Učiteljskog fakulteta.

Unatoč tome, i dalje ne postoji konsenzus oko definicije strategija, kao ni jedinstvena klasifikacija istih, jednim dijelom zbog njihove iznimne kompleksnosti koja onemogućuje sveobuhvatan i potpun uvid, a drugim dijelom zbog njihove vrlo individualne prirode. Naime, iako istraživanja pokazuju cijeli niz strategija koje su poznate velikom broju osoba i koje se često koriste, isto tako potvrđuju da je ključ najučinkovitijeg korištenja strategija u svakom pojedincu i njegovoj sposobnosti da osvijesti koje strategije upravo njemu najviše pomažu i u kojem trenutku da bi riješio problem ili ostvario cilj.

U sljedećim potpoglavljima dat ćemo uvid u problematiku definiranja strategija učenja i čitanja, kao i razne klasifikacije.

⁴⁴ Pregled učinkovitih strategija čitanja nude Pressley i suradnici (1989a, 1989b), a McEwan (2004) nudi iscrpan pregled istraživanja 7 strategija učinkovitih učenika.

5.1. Definicije strategija učenja

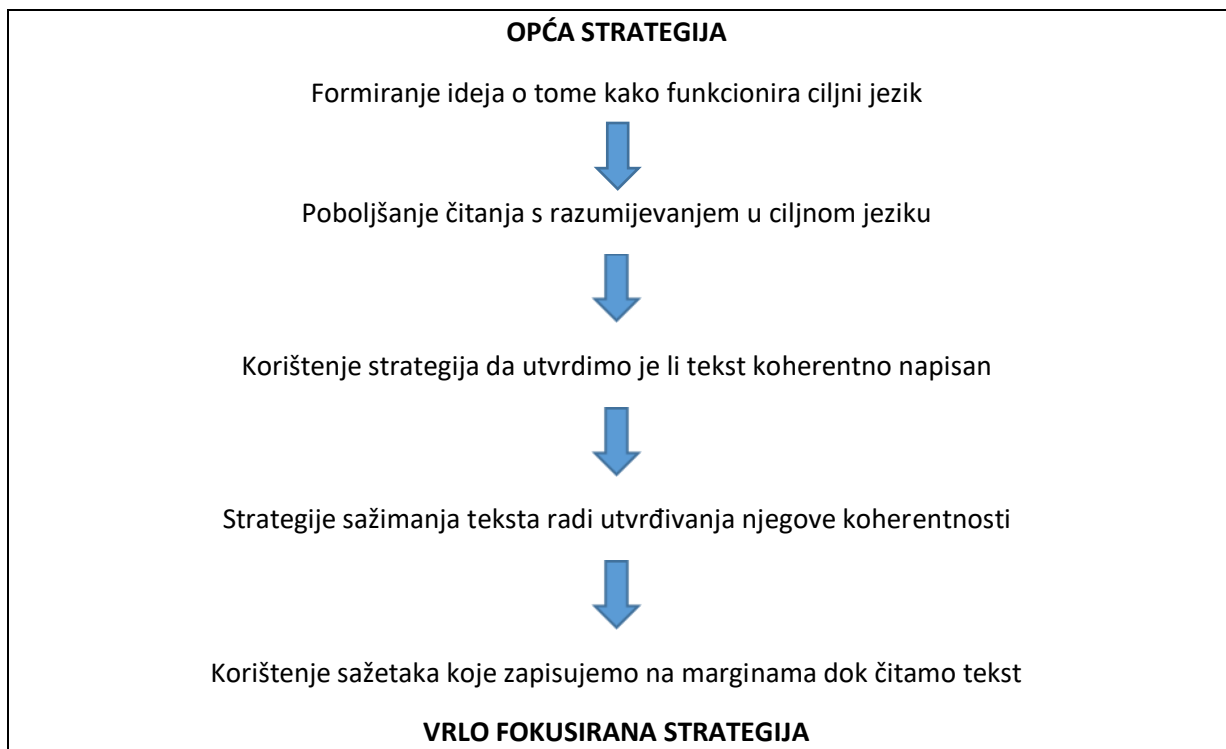
Grabe (2009) strategije učenja objašnjava kao jednu od komponenti eksplicitnog učenja. Učenik svjesno uočava potrebu za korištenjem strategija kako bi riješio neki problem u učenju, bira iz svoje baze znanja o strategijama onu koju smatra korisnom u tom slučaju te ju primjenjuje s manje ili više uspjeha. Dobri učenici, za razliku od slabijih, vještiji su u korištenju strategija pa se pojam strategija u literaturi često uspoređuje s pojmom vještina, a (ne)postojanje automatizma pri njihovom korištenju uočava kao jedina razlika (Grabe, 2009, Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006a). Tako Kolić-Vehovec i Muranović (2004, str. 96) strategije definiraju kao „...svjesno i namjerno odabrane akcije usmjerene postignuću određenog cilja“, nasuprot automatskim i nesvjesno korištenim vještinama.

Postoji i cijeli niz drugih definicija koje strategije opisuju kao tehnike učenja (Oxford i Crookall, 1989), kao metode, ponašanja ili postupke (Medved-Krajnović, 2010). O'Malley i Chamot (1990, str. 1) strategije učenja definiraju kao „...posebne misli ili ponašanja koje pojedinci koriste kako bi im pomogli da razumiju, nauče ili zadrže nove informacije“, a Oxford (1990, str. 1) kao „...korake koje učenik poduzima kako bi poboljšao svoje učenje.“. Jedna od definicija iz područja psihologije obrazovanja kaže da su strategije učenja „...sve misli, ponašanja ili osjećaji koji olakšavaju usvajanje, razumijevanje ili kasniji prijenos novog znanja i vještina.“ (Weinstein u Dörnyei, 2005, str. 164). Cohen u svojoj knjizi *Strategies in learning and using a second language* iz 1998. godine uvodi pojam strategije učenika⁴⁵ koje obuhvaćaju i strategije učenja⁴⁶ i strategije korištenja⁴⁷ te ih naziva „...procesu koje učenik svjesno odabire, a koji mogu rezultirati postupkom za poboljšanje znanja ili korištenja drugog ili stranog jezika kroz pohranu, čuvanje, prisjećanje i primjenu informacija o tom jeziku.“ (str. 4). Nadalje, svjestan terminoloških nejasnoća vezanih za sam pojam strategije, predlaže da se zadrži upravo taj pojam, ali da se osvijesti činjenica da isti obuhvaća cijeli niz strategija od najopćentijih do najfokusiranijih, to jest najspecifičnijih, što smo ilustrirali Slikom 1.

⁴⁵ eng. *second language learner strategies*

⁴⁶ eng. *language learning strategies*

⁴⁷ eng. *language use strategies*



Slika 1. Raspon strategija od općenitijih do fokusiranih prema Cohen (1998)

S obzirom na iznimno velik interes koji istraživači pokazuju za strategije učenja s jedne strane i nemogućnost postizanja konsenzusa ni oko definicije strategija učenja niti oko njihovih ključnih elemenata s druge strane, upravo je Cohen 2004. godine proveo istraživanje među stručnjacima u području strategija učenja kako bi pokušao objasniti razloge takvog neslaganja (Cohen, 2007). Istraživači su zamoljeni da iznesu svoja razmišljanja o definiciji koja je priložena u tu svrhu:

„Strategije se mogu klasificirati kao svjesne mentalne aktivnosti. Moraju sadržavati ne samo neku radnju, već i cilj (ili namjeru) i situaciju učenja. Dok mentalna aktivnost može biti podsvjesna, aktivnost koja ima cilj/namjeru i vezana je za situaciju učenja može biti isključivo svjesna.“⁴⁸ (Cohen, 2007, str. 31)

⁴⁸ Autoričin prijevod

Samo troje istraživača u potpunosti se složilo s definicijom, dok su ostali imali primjedbe na jedan ili više njenih dijelova koje je Cohen (2007) podijelio u sedam različitih skupina. U nastavku ih navodimo:

a) Razina svjesnosti

- većina se slaže da svaka strategija mora imati metakognitivnu komponentu nadgledanja kao tipičnog obilježja strategije, ali se ne slažu oko stupnja nadgledanja pri njezinu korištenju
- dvije trećine istraživača slažu se da postoji razlika između znanja o strategijama i strategijskog ponašanja te da posjedovanje znanja ujedno ne jamči njegovo korištenje
- istraživači se ne slažu oko razine svjesnosti potrebne da bi se nešto nazvalo strategijom jer neki čvrsto vjeruju da sve što se događa automatski ne može biti strategija.

b) Opseg pažnje

- istraživači se slažu da je pažnja usmjerena na strategije fluktuirajuće prirode i da obuhvaća raspon od potpune pažnje do izostanka bilo kakve pažnje.

c) Eksplicitnost

- jedan dio istraživača smatra da bi učenici zaista trebali znati eksplicitno reći što obuhvaća pojedina strategija, dok drugi dio smatra kako učenicima nedostaje metajezik pa ih je potrebno naučiti kako objasniti strategije
- jedan dio istraživača smatra kako su strategije fiksni koncepti, dok drugi dio smatra kako se strategije mijenjaju ovisno o učeniku.

d) Stupanj orijentacije prema cilju

- većina istraživača slaže se da strategije imaju cilj, ali dio njih nije siguran u sposobnost učenika da taj cilj osvijeste.

e) Veličina strategije

- većina istraživača ne razlikuje makrostrategije i mikrostrategije.

f) Grupiranje strategija

- postoji konsenzus istraživača oko činjenice da strategijsko ponašanje uključuje cjelovito ponašanje od korištenja jedne strategije do korištenja cijelog niza strategija ovisno o težini zadatka

- istraživači se slažu da pojedinačna strategija odvojena od ostalih nije učinkovita, već da strategije treba koristiti u skupinama⁴⁹ ili nizovima⁵⁰ koji se procjenjuju uz pomoć metakognitivnih strategija i mijenjaju ovisno o potrebama.

g) Korist strategija za učenje

- većina istraživača slaže se da opis strategija učenja mora također sadržavati dio o potencijalu koji (te) strategije imaju za učenje, iako ostali smatraju da se strategije koriste i u situacijama koje ne rezultiraju učenjem ili da korištenje strategija učenja različitim učenicima različito pomaže u učenju.

Iz ovog je opisa vidljivo kako istraživači imaju prilično različite poglede na ključne elemente strategija učenja pa je Cohenovo istraživanje ponudilo dva oprečna stajališta. Jedno je da se strategije moraju točno odrediti i koristiti u kombinaciji s drugim strategijama, a drugo je da se strategije koriste na globalnoj, fleksibilnoj razini (Cohen, 2007).

Bez obzira na navedene različitosti u stajalištima stručnjaka, svi su složni oko neupitne prednosti koju strategije učenja imaju u osamostaljivanju učenika, a gotovo jednoglasno su se složili i oko tvrdnje da učinkovitost korištenja strategija ovisi o individualnim razlikama samih učenika kao što su spol, dob, nadarenost, inteligencija, stavovi, motivacija i tako dalje.

U sljedećem potpoglavlju prikazat ćemo u literaturi najčešće spominjane klasifikacije strategija učenja.

5.2. Klasifikacije strategija učenja

Prve klasifikacije strategija učenja proizašle su iz istraživanja Rubin te Naiman i suradnika u drugoj polovici 1970-ih godina (O'Malley i Chamot, 1990). Spomenuti su autori nastojali utvrditi osobine uspješnih učenika drugih jezika i ono po čemu se isti razlikuju od manje uspješnih učenika te su upravo strategije učenja identificirane kao važan čimbenik uspjeha.

Na temelju intervjua s tridesetak uspješnih učenika drugog jezika, Naiman i suradnici su 1978. godine (O'Malley i Chamot, 1990, str. 5) naveli sljedeće strategije učenja kao njihove karakteristike:

- a) „Aktivno pristupanje zadatku, što znači da:

⁴⁹ eng. *strategy clusters*

⁵⁰ eng. *strategy chains*

- učenik pozitivno reagira na prilike za učenje jezika koje mu se ukažu ili ih sam traži
 - učenik pored redovnog učenja jezika u školi dodatno uči jezik kroz razne aktivnosti
 - učenik vježba i ponavlja.
- b) Shvaćanje jezika kao sustava, što znači da:
- učenik uspoređuje materinski i drugi jezik
 - učenik analizira ciljni jezik kako bi došao do zaključaka
 - učenik koristi činjenicu da je jezik sustav.
- c) Shvaćanje jezika kao sredstva komunikacije i interakcije, što znači da:
- učenik naglašava važnost tečnosti u odnosu na točnost
 - učenik traži situacije u kojima može komunicirati s izvornim govornicima drugog jezika.
- d) Upravljanje afektivnim zahtjevima učenja, što znači da:
- učenik pronalazi društvena i kulturna značenja jezika
 - učenik se dobro nosi s afektivnim zahtjevima učenja.
- e) Nadgledanje produkcije drugog jezika, što znači da:
- učenik stalno revidira znanje drugog jezika testirajući svoje zaključke i tražeći povratnu informaciju od izvornih govornika.“

Rubin pak 1981. godine (O'Malley i Chamot, 1990), na temelju intervjua i dnevnčkih zapisa, strategije učenja drugog jezika dijeli na:

- a) Strategije koje izravno utječu na učenje, a uključuju:
- traženje pojašnjenja ili primjera/traženje potvrde razumijevanja
 - nadziranje, to jest, ispravljanje vlastitih pogrešaka
 - tehnike pamćenja
 - pogađanje/induktivno zaključivanje
 - deduktivno rezoniranje
 - vježbanje i ponavljanje.
- b) Procese koji neizravno doprinose učenju, a uključuju:
- stvaranje prilika za uvježbavanje jezika
 - trikove u jezičnoj produkciji.

Doprinos tih ranih istraživanja je neosporiv, ali za razliku od klasifikacija strategija učenja drugog ili stranog jezika koje su ponudili autori u godinama koje slijede, klasifikacije Naiman i suradnika te Rubin (O'Malley i Chamot, 1990) ne temelje se na spoznajama o ovladavanju inim jezicima. Iako su već Naiman i suradnici primijetili važnost metakognitivnih strategija za uspješno ovladavanje inim jezikom navodeći nadgledanje produkcije drugog jezika kao jednu od skupina strategija učenja, istraživači su tek tijekom 1980-ih godina došli do spoznaje da je upravo metakognicija iznimno važno obilježje uspješnih čitatelja. Naime, kognitivna psihologija iznjedrila je model strategija učenja koji obuhvaća metakognitivne, kognitivne i društveno-afektivne strategije na temelju kojeg su nastale klasifikacije koje ćemo opisati u nastavku.

O'Malley i Chamot (1990) prvi put jasno razdvajaju kognitivne i metakognitivne strategije učenja, a kao treću skupinu strategija učenja navode društveno-afektivne (vidi Tablicu 2), vodeći se upravo istraživanjima i zaključcima iz područja kognitivne psihologije. Autori posebno naglašavaju važnost metakognitivnih strategija. Metakognitivna svjesnost učenika odražava se u pažljivom planiranju aktivnosti i usmjeravanju pažnje na aktivnost i njene komponente te vrednovanju aktivnosti nakon što je završila. Autori smatraju da je nadziranje ključna metakognitivna strategija, a što je posebno važno, navode da je učenika moguće poučiti kako nadzirati vlastitu aktivnost učenja.

Tablica 2. Klasifikacija strategija učenja prema O'Malley i Chamot (1990)

Skupine strategija učenja	Primjer	Opis
metakognitivne	selektivno planiranje planiranje	fokusiranje na određeni dio zadatka, npr. unaprijed odrediti da ćemo pažnju obratiti na ključne riječi planiranje organizacije pisanog ili usmenog diskursa
	nadziranje	ponovno razmišljanje o tome čemu ćemo pridati pažnju u zadatku, o razumijevanju informacija ili produkciji dok se odvija
	vrednovanje	provjeravanje razumijevanja nakon završetka zadatka receptivnog tipa ili provjeravanje jezične proizvodnje nakon što je završila
kognitivne	uvježbavanje	ponavljanje naziva koje moramo upamtiti
	organiziranje	grupiranje i klasificiranje riječi ili koncepata prema semantičkim ili sintaktičkim obilježjima
	induktivno zaključivanje	korištenje informacija u tekstu kako bismo pogodili značenje novih pojmova ili predvidjeli neki ishod
	sažimanje	spajanje informacija koje smo čuli kako bismo osigurali njihovo usvajanje
	deduktivno zaključivanje	primjenjivanje pravila na razumijevanje jezika
društveno-afektivne	vizualizacija	korištenje vizualnih poticaja (bilo stvarnih ili stvorenih) za razumijevanje i pamćenje novih informacija
	prijenos	korištenje znanih jezičnih informacija kako bismo olakšali rješavanje novih zadataka
	objašnjavanje	povezivanje ideja u novim informacijama ili uključivanje novih ideja u postojeće znanje
	suradivanje	zajednički rad s kolegama na rješavanju problema, dijeljenje informacija, traženje povratnih informacija
	traženje pojašnjenja	traženje dodatnih objašnjenja ili primjera od nastavnika ili kolega

Iste godine, Oxford (1990) predlaže sveobuhvatnu klasifikaciju strategija učenja koja se sastoji od 62 strategije. Dijeli ih na:

a) neposredne, koje čine:

- strategije pamćenja (stvaranje misaonih veza, primjena slika i zvukova, dobro ponavljanje, djelovanje)
- kognitivne strategije (vježbanje, primanje i slanje poruka, analiziranje i zaključivanje, stvaranje struktura za unos i izlaz)
- kompenzacijske strategije (inteligentno pogađanje, nadilaženje ograničenja u govoru i pisanju).

b) posredne, koje čine:

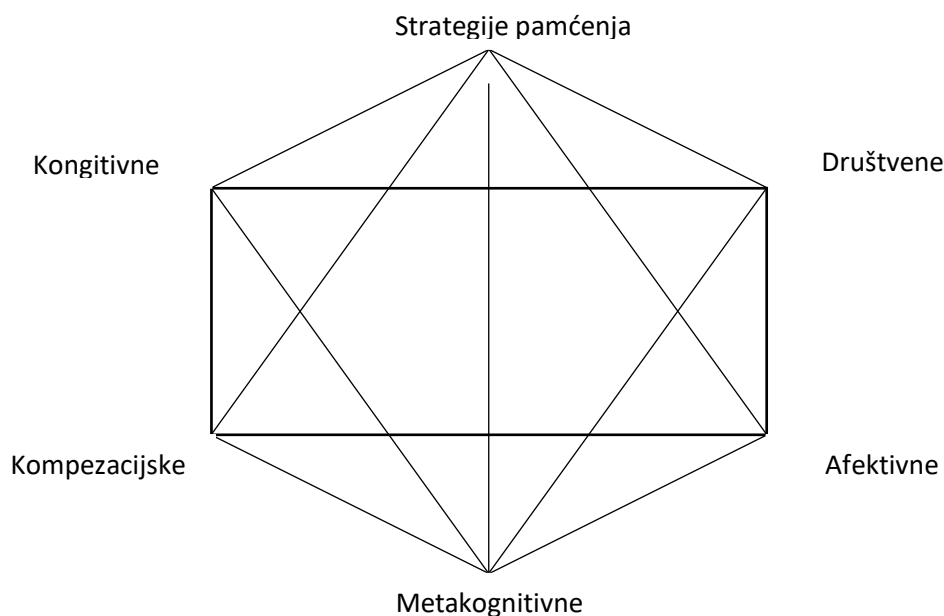
- metakognitivne strategije (usredotočeno učenje, organiziranje i planiranje učenja, vrednovanje učenja)
- afektivne strategije (smanjivanje straha od jezika, samopoticanje, mjerenje emocionalne temperature)
- društvene strategije (postavljanje pitanja, surađivanje s drugima, suošjećanje s drugima).

Za razliku od O'Malley i Chamot (1990), Oxford (1990) razdvaja društvene i afektivne strategije u dvije skupine, izdvaja strategije pamćenja iz kognitivnih strategija u zasebnu skupinu te dodaje kompenzacijske strategije.

No, jednako kao spomenuti autori, Oxford (1990) naglašava nužnost metakognitivnih strategija za uspješno učenje jezika te važnost poučavanja strategija učenja. Isto tako, govori o međusobnoj povezanosti i utjecaju svih skupina strategija, što ilustrira Slikom 2.

Na temelju ove klasifikacije Oxford (1990) je izradila Upitnik o strategijama učenja⁵¹, koji je od svog nastanka najčešće korišten instrument za mjerenje strategija učenja u području ovladavanja inim jezicima.

⁵¹ eng. *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*



Slika 2. Međusobna povezanost strategija učenja prema Oxford (Oxford, 1990, str. 15).

Cohen (1998) već spomenute klasifikacije (kognitivne, metakognitivne, društvene i afektivne strategije) smatra nedovoljno fleksibilnima te nudi vlastito viđenje odnosa među strategijama, čiji se vizualni prikaz nalazi na Slici 3. Zalaže se za razlikovanje strategija učenja jezika i strategija korištenja jezika koje zajedno čine strategije učenika. Strategije učenja obuhvaćaju: određivanje materijala koji treba usvojiti⁵², raspoređivanje istog radi lakšeg učenja⁵³, zadržavanje materijala kroz stalnu interakciju s njime⁵⁴ i pohranjivanje materijala u memoriju⁵⁵. Strategije korištenja odnose se na: strategije prisjećanja⁵⁶, strategije uvježbavanja⁵⁷, strategije prikrivanja⁵⁸ i komunikacijske strategije⁵⁹. Nadalje, autor tvrdi da kognitivne strategije podrazumijevaju sve strategije učenja jezika i sve strategije korištenja jezika, osim strategija prikrivanja, dok metakognitivne strategije obuhvaćaju vrednovanje i planiranje prije, za vrijeme i nakon aktivnosti učenja i korištenja jezika. „Uloga afektivnih strategija je da reguliraju osjećaje, motivaciju i stavove. Konačno, društvene strategije uključuju učenikovu interakciju s ostalim učenicima i izvornim govornicima.“ (Cohen, 1998, str. 264).

⁵² eng. *identification strategies*

⁵³ eng. *grouping strategies*

⁵⁴ eng. *retention strategies*

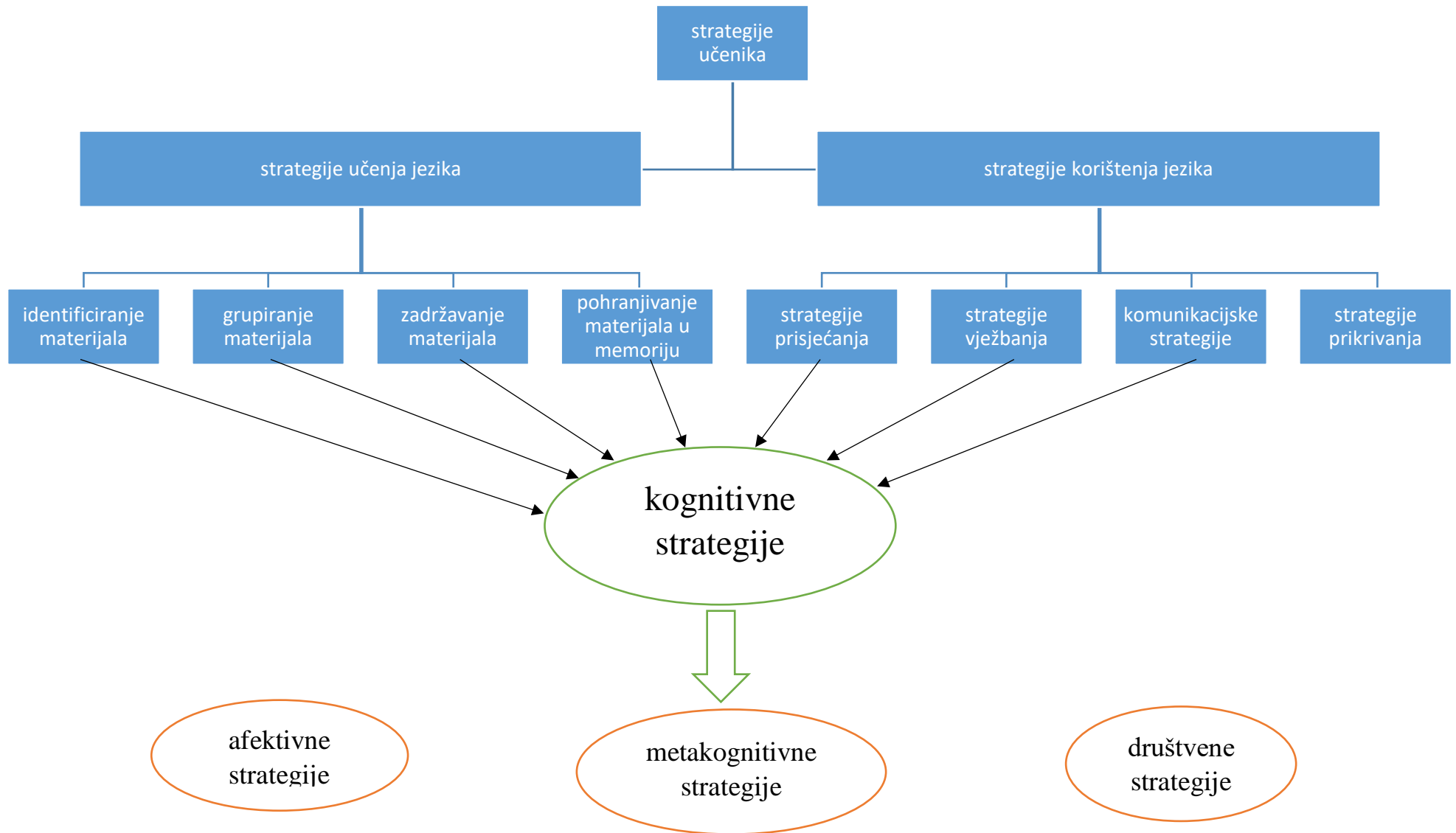
⁵⁵ eng. *storage strategies*

⁵⁶ eng. *retrieval strategies*

⁵⁷ eng. *rehearsal strategies*

⁵⁸ eng. *cover strategies*

⁵⁹ eng. *communication strategies*



Slika 3. Vizualni prikaz klasifikacije strategija učenika prema Cohenu (Cohen, 1998)

5.3. Definicije strategija čitanja

Sličnu sudbinu terminološke neodređenosti strategija učenja dijele i strategije čitanja. Naime, strategije čitanja opisuju se kao eksplicitne za razliku od vještina čitanja koje se opisuju kao implicitne, strategije čitanja kao svjesni, a vještine čitanja kao automatizirani postupci (Koda, 2005). Nužno je primijetiti da, iako su vještine čitanja uspješnih čitatelja automatizirane, one su u početku također bile svjesni pokušaji učenja i tek su učestalim ponavljanjem postale dio proceduralnog znanja (Grabe, 2009). Ovakav stav također iznose Paris i suradnici (1996, u Hudson, 2007, str. 106):

„Vještine se odnose na automatizirane tehnike procesiranja informacija bilo na razini prepoznavanja odnosa između grafema i fonema ili sažimanja priče. Vještine se primjenjuju nesvjesno na tekst iz mnogo razloga uključujući stručnost, vježbanje, slijedenje uputa, sreću i nevješto korištenje. Za razliku od njih, strategije su postupci namjerno odabrani radi postizanja određenog cilja. Vještina u nastajanju može postati strategija kada se koristi namjerno. Isto tako, strategija može ‚otići u podzemlje‘ ... i postati vještina. Zaista, strategije su mnogo učinkovitije i razvojno naprednije kada se generiraju i primjenjuju automatski kao vještine.“⁶⁰

Nadalje, strategije čitanja ujedno se smatraju podskupinom strategija učenja te se često i definiraju kao strategije učenja koje se koriste u procesu čitanja. „Strategije su osobito korisne kada čitatelj naiđe na prepreku u razumijevanju, pa se najčešće promatraju kao ciljna sredstva potrebna za konstrukciju značenja u trenucima kada dolazi do prekida u razumijevanju teksta.“ (Šamo, 2014, str. 34). Upravo zbog svoje svrhe, neki ih još nazivaju strategijama razumijevanja⁶¹ (Block, 1986, Kern, 1989, Kletzien, 1991, Pressley i suradnici, 1992, Singhal, 2001). Zbog kompleksnosti samog procesa čitanja, posebno na stranom jeziku, vodeći znanstvenici poput Carrell tvrde kako je: „Strategije čitanja gotovo nemoguće odvojiti od ostalih kognitivnih procesa vezanih za razmišljanje, rezoniranje, učenje ili motivaciju.“ (1998, str. 1).

⁶⁰ Autoričin prijevod

⁶¹ eng. *comprehension strategies*

5.4. Klasifikacija strategija čitanja

U literaturi primjećujemo dva pristupa klasifikaciji strategija čitanja. Jedan polazi od strategija učenja i njihove klasifikacije (kognitivne, metakognitivne i socijalno/afektivne), a zatim neke od tako klasificiranih strategija primjenjuje na određenu vještinu kao što je čitanje (O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990). Drugi pristup polazi od pretpostavke da su strategije čitanja zasebna skupina pa se klasifikacija takvih strategija predlaže na temelju modela čitanja.

Primjer drugog pristupa predstavlja klasifikacija koju predlaže Olshavsky (1976–1977), a nastala je kao rezultat istraživanja strategija čitanja pomoću verbalnih protokola. Autorica je zabilježene strategije podijelila na: strategije vezane za riječi (npr. korištenje konteksta), strategije vezane za dijelove rečenica⁶² (npr. ponovno čitanje) i strategije vezane za priču⁶³ (korištenje informacija o sadržaju priče).

Block (1986) strategije razumijevanja dijeli na opće⁶⁴ i lokalne⁶⁵. Opće strategije sastoje se od strategija razumijevanja i strategija nadziranja razumijevanja, a lokalne strategije od razumijevanja određenih jezičnih jedinica. Opće strategije tako uključuju: predviđanje sadržaja, prepoznavanje strukture teksta, integriranje informacija, propitivanje informacija, tumačenje teksta, korištenje općeg znanja i asocijacija, komentiranje procesa čitanja, nadziranje razumijevanja, popravljavanje procesa čitanja, emocionalno i misaono reagiranje na tekst. Lokalne strategije uključuju: parafraziranje, ponovno čitanje, postavljanje pitanja o značenju riječi, dijelova rečenica ili cijelih rečenica, te rješavanje problema s vokabularom.

Sarig (1987, u Alkhaleefa, 2016) predlaže četiri kategorije strategija čitanja, odnosno „poteza čitanja“⁶⁶, kako ih on naziva. To su: pomoćni potezi⁶⁷, potezi pojednostavljenja⁶⁸, potezi otkrivanja koherencije⁶⁹ i potezi nadziranja⁷⁰. Pomoćni potezi olakšavaju procesiranje teksta, potezi pojednostavljenja pomažu čitatelju da pojasni neke dijelove teksta, potezi otkrivanja koherencije usmjeravaju čitatelja prema stvaranju koherentne slike o tekstu, a potezi nadziranja pomažu čitatelju da nadzire proces čitanja.

⁶² eng. *clause-related strategies*

⁶³ eng. *story-related strategies*

⁶⁴ eng. *general strategies*

⁶⁵ eng. *local strategies*

⁶⁶ eng. *reading moves*

⁶⁷ eng. *technical-aid moves*

⁶⁸ eng. *clarification and simplification moves*

⁶⁹ eng. *coherence-detecting moves*

⁷⁰ eng. *monitoring moves*

Pritchard (1990) strategije procesiranja teksta dijeli u pet kategorija: (1) razvijanje svjesnosti (npr. čitateljevo shvaćanje gubitka koncentracije), (2) prihvaćanje nejasnoća (npr. preskakanje nepoznate riječi), (3) stvaranje veza unutar rečenica (npr. ponovno čitanje), (4) stvaranje veza između rečenica (npr. povezivanje upravo pročitane rečenice s prethodno pročitanim dijelom teksta) i (5) korištenje prethodnog znanja (npr. vizualiziranje).

Kao prethodno navedene, Andersonova klasifikacija (1991) nastala je na temelju njegovog vlastitog istraživanja strategija čitanja i prethodnih spoznaja o njima. Potrebno je naglasiti da je Anderson istodobno istraživao strategije rješavanja testova čitanja pa one tvore jednu od pet kategorija strategija čitanja, a to su: (1) strategije nadziranja⁷¹ (npr. postavljanje pitanja, prilagođavanje brzine čitanja boljem razumijevanju); (2) pomoćne strategije (npr. vizualiziranje, preskakanje nepoznatih riječi); (3) strategije parafraziranja⁷² (npr. prevođenje na materinski jezik, razdvajanje riječi na dijelove); (4) strategije postizanja koherencije teksta⁷³ (npr. oslanjanje na kontekst, korištenje prethodnog znanja); i (5) strategije rješavanja testova čitanja⁷⁴ (npr. traženje odgovora na pitanje kronološkim redoslijedom, odgovaranje na pitanje bez čitanja).

Potrebno je također navesti klasifikacije temeljene na vremenu korištenja strategija čitanja. Takve ih klasifikacije (Paris i suradnici, 1991, u Koda, 2005) dijele na strategije koje se koriste prije, za vrijeme i nakon čitanja. Strategije koje se koriste prije čitanja najčešće se odnose na aktiviranje prethodnog znanja. Strategije koje se koriste za vrijeme čitanja pomažu u prepoznavanju poruke teksta i donošenju zaključaka. Strategije koje se koriste nakon čitanja odnose se na razmišljanje o pročitanoj.

Vidljivo je da, unatoč razlikama u klasifikacijama, ipak postoji mnogo sličnosti te da većina obuhvaća iste specifične strategije. Ovdje moramo napomenuti da u većini prethodno navedenih klasifikacija nisu uključene strategije čitanja specifične za čitanje na stranom jeziku, kao što su mentalno prevođenje ili upotreba rječnika stranih riječi. U nastavku ćemo opisati jednu takvu klasifikaciju.

Klasifikacija strategija čitanja, čiji su autori Mokhtari i Sheorey (2002), nastala je na temelju jedne prethodne klasifikacije. Naime, Mokhtari i Reichard (2002) razvili su upitnik za mjerenje metakognitivne svjesnosti o strategijama čitanja i učestalosti korištenja strategija čitanja⁷⁵ namijenjen adolescentima koji su izvorni govornici engleskog jezika. Upitnik je

⁷¹ eng. *supervising strategies*

⁷² eng. *paraphrase strategies*

⁷³ eng. *strategies for establishing coherence in the text*

⁷⁴ eng. *test-taking strategies*

⁷⁵ *Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI)*

specifičan i odnosi se na čitanje za potrebe obrazovanja. Provedena faktorska analiza na 28 čestica otkrila je tri podljestvice, pa su autori tako podijeljene strategije nazvali globalnim, pomoćnim i strategijama rješavanja problema. Zatim su upitnik prilagodili čitateljima kojima engleski nije materinski već drugi jezik tako da su dodali dvije strategije specifične za čitanje na drugom jeziku – prevođenje s drugog jezika na materinski i razmišljanje na oba jezika. Upitnik je podvrgnut procesu statističkog vrednovanja i tako je nastala nova inačica⁷⁶ koja je također korištena u našem istraživanju.

U Tablici 3 navodimo sve strategije prema Mokhtari i Sheorey (2002). Budući da su svoje upitnike zasnovali na spoznajama o procesima čitanja i prethodnim klasifikacijama strategija čitanja, njihovom smo se klasifikacijom također vodili pri tumačenju rezultata u našem istraživanju.

Osim već spomenutih klasifikacija, potrebno se još osvrnuti na podjele strategija koje koriste uspješni i manje uspješni čitatelji. Tako Aebersold i Field (1997) navode da uspješni čitatelji brzo prepoznaju riječi, određuju gramatičku funkciju riječi, analiziraju nepoznate riječi, oslanjaju se na kontekst, parafraziraju, razumiju odnose između dijelova teksta, zaključuju o čemu bi tekst mogao biti na temelju naslova, znaju odrediti važnije od manje važnih informacija, uvijek na umu imaju svrhu čitanja i prilagođavaju joj strategije, (barem nakratko) toleriraju nepoznanice u tekstu, nastavljaju čitati čak i kad ne uspijevaju izvršiti zadatak. Čudina-Obradović (2002) navodi pet strategija koje u čitanju koriste daroviti učenici. To su zaključivanje, procjenjivanje, ponovno čitanje odjeljka, raščlamba kompozicije ili sadržaja i povezivanje pročitano sa širim sadržajem ili prije stečenim znanjem.

Neke od klasifikacija spomenutih na početku ovog potpoglavlja nastale su na temelju istraživanja razlika između uspješnih i manje uspješnih čitatelja (Olshavsky, 1976–1977, Block, 1986). Danas je uvriježeno stajalište da je za uspješno čitanje s razumijevanjem, osim brojnih strategija i njihovog čestog korištenja, nužna učinkovitost. Čitatelji koji strategije čitanja koriste učinkovito posjeduju strategijsku kompetenciju, o čemu će više riječi biti u sljedećem potpoglavlju.

⁷⁶ *Survey of Reading Strategies (SORS)*

Tablica 3. Klasifikacija strategija čitanja prema Mokhtari i Sheorey (2002)

GLOBALNE STRATEGIJE

Dok čitam, uvijek mislim na svrhu čitanja.

Razmišljam o onome što znam otprije da mi pomogne u razumijevanju pročitano.

Prije nego što počnem čitati tekst, preletim ga pogledom da vidim o čemu je riječ.

Razmišljam o tome odgovara li sadržaj teksta svrsi čitanja.

Prvo pogledom preletim preko teksta da zapazim osobine teksta kao što su dužina i organizacija.

Dok čitam, odlučujem o tome što ću pročitati pažljivo, a što zanemariti.

Kako bih bolje razumio tekst, koristim tablice, grafikone i slike uz tekst.

Kako bih bolje razumio ono što čitam, pomažem si kontekstualnim izrazima.

Tekst u kurzivu ili podebljani dijelovi teksta pomažu mi da odredim što je važno u tekstu.

Kritički procjenjujem informacije o kojima je riječ u tekstu.

Ako naiđem na suprotne informacije, provjerim jesam li dobro razumio.

Dok čitam, pokušavam pogoditi sadržaj teksta.

Provjeravam jesu li moje pretpostavke o tekstu točne ili netočne.

POMOĆNE STRATEGIJE

Dok čitam, vodim bilješke da mi pomognu u razumijevanju pročitano.

Kada tekst postane težak, čitam naglas kako bih ga lakše razumio.

Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu kako bih ih upamtio.

Kako bih bolje razumio tekst, koristim se pomoćnim materijalima (npr. rječnikom).

Kako bih bolje razumio, ono što pročitam ponovim svojim riječima.

Vraćam se na već pročitano ili prelazim na sljedeći dio teksta kako bih razumio odnose među idejama.

Postavljam si pitanja na koja bih volio dobiti odgovor u tekstu.

Dok čitam, prevodim s engleskog na materinski jezik.

Dok čitam, razmišljam o podacima u tekstu i na engleskome i na materinskome jeziku.

STRATEGIJE RJEŠAVANJA

PROBLEMA

Čitam polako i pažljivo kako bih bio siguran da razumijem ono što čitam.

Kada izgubim koncentraciju, pokušavam se vratiti tamo gdje sam stao.

Prilagođavam brzinu čitanja onome što čitam.

Kada tekst postane težak za razumijevanje, pažljivije čitam.

Povremeno zastanem i razmislim o onome što čitam.

Pokušavam vizualizirati ono što čitam kako bih to bolje upamtio.

Kada tekst postane težak, ponovno ga pročitam radi boljeg razumijevanja.

Dok čitam, pokušavam pogoditi značenje nepoznatih riječi ili izraza u tekstu.

5.5. Strategijska kompetencija

Pojam strategijska kompetencija u vrijeme svog nastanka odnosio se na komponentu komunikacijske kompetencije (Canale i Swain, 1980) u smislu strategija koje se koriste kako bi se riješili problemi u komunikaciji. Bachman i Palmer (1996, u Cohen, 1998) proširili su tu definiciju i opisali je kao skup metakognitivnih strategija koje, kao procesi višeg reda, upravljaju korištenjem jezika.

Ipak, ne slažu se svi znanstvenici s uvriježenom podjelom strategija na kognitivne i metakognitivne kao ni sa shvaćanjem metakognitivnih strategija kao onih koje najviše doprinose uspješnom čitanju s razumijevanjem. Ako se strategijska kompetencija odnosi na uspješno upravljanje čitanjem, odnosno na učinkovito korištenje strategija, fokus bi trebalo usmjeriti na upravljačko ponašanje, a ne na strategije kao takve. Naime, nadziranje razumijevanja spominje se kao iznimno učinkovita metakognitivna strategija u gotovo svakoj klasifikaciji. Grabe (2009) navodi da su Baker, Bialystok, Block i Pressley autori koji tvrde kako nadziranje nije specifična strategija, već da postoji niz strategija koje čitatelji koriste kako bi nadzirali razumijevanje. S obzirom da Bialystok (Grabe, 2009) razlikuje metakognitivnu svjesnost i metakognitivnu kontrolu kao dva izvora razumijevanja i korištenja strategija, ona negira postojanje metakognitivnih strategija, te govori o primjeni različitih razina metakognitivne svjesnosti na zadatak razumijevanja teksta. Drugim riječima, čitatelj s razvijenom metakognitivnom svjesnošću sposoban je razmišljati o tome što može učiniti kako bi poboljšao čitanje s razumijevanjem.

Osim metakognicije, metalingvistička je svjesnost važna komponenta strategijske kompetencije. Iako se često koristi još kao sinonim za metakognitivnu svjesnost (Grabe, 2009), takva upotreba nije točna. Metalingvistička svjesnost predstavlja sposobnost svjesnog promišljanja o jeziku i njegovim strukturama te podrazumijeva svjesno korištenje jezičnog znanja. Čitatelji koji posjeduju veću metalingvističku svjesnost osjetljiviji su na povezanost između zvuka i slova, lakše prepoznaju dijelove riječi, te se lakše nose s višestrukim značenjima riječi ili nejasnoćama kod različitog korištenja riječi. Oni su također svjesniji konteksta i strukture diskursa (Grabe, 2009).

Možemo zaključiti da je strategijska kompetencija svako ponašanje koje uključuje postavljanje ciljeva u zadatku, procjenjivanje potreba i određivanje raspoloživih resursa te

planiranje najučinkovitijeg načina ostvarenja cilja (Cohen, 1998). Dakle, ključno obilježje strategijskog čitatelja je strategijska kompetencija, ali što je s čitateljima koji nisu sami uspjeli razviti takvu kompetenciju? Slažemo se s nizom autora koji tvrde kako se poučavanjem strategija čitanja može utjecati na razvoj čitateljeve kompetencije kao i na motivaciju za čitanje, što je također važno obilježje strategijskog čitatelja. O poučavanju strategija i motivaciji za čitanje bit će više riječi u nastavku.

6. POUČAVANJE STRATEGIJA UČENJA I ČITANJA

S obzirom na to da je cilj suvremenih nastavnih procesa osposobiti učenika da bude samostalan u svom učenju i u mogućnosti kontrolirati svoje učenje, poučavanje strategija učenja čini se logičnim i opravdanim načinom njegovog ostvarenja. Naime, najuspješnije učenje je aktivno učenje kada se poučavanje odmiče od samog usvajanja sadržaja prema usmjeravanju učenika na proces učenja i načine na koje oni mogu postati uspješniji.

Poučavanje strategija učenja pokazalo se učinkovito u učenju materinskog i inih jezika. Razvijen je niz pristupa poučavanju strategija učenja i čitanja da bi se pomoglo učenicima razviti strategijsku kompetenciju. Imajući u vidu individualnu prirodu strategija te cijeli niz čimbenika koji utječu na njihov odabir i korištenje, ne možemo govoriti o dobrim i lošim ili boljim i lošijim metodama poučavanja, već samo o metodama koje u određenom kontekstu pomažu određenoj skupini učenika.

Ipak, Oxford (1990) navodi da je najbolja metoda poučavanja strategija ona koja ujedno obuhvaća osjećaje učenika i njihovo shvaćanje o tome koje su prednosti strategija, s čime se svakako slažemo. O'Malley i suradnici (1985) su, naime, prvi u nizu istraživača koji su zabilježili negativan stav prema poučavanju o strategijama učenja. Negativni osjećaji koje učenici mogu imati prema drugačijem načinu poučavanja, najčešće proizlaze iz njihovih individualnih, a zatim razlika na razini skupine ili čak cijele kulture. Učenici mogu pružati otpor prema toj vrsti poučavanja jer nisu spremni na sebe preuzeti toliku odgovornost za vlastiti (ne)uspjeh. Spomenuti autori uočili su još nevoljkost nastavnika da poučavaju o strategijama učenja ako takva vrsta poučavanja ne naiđe na odobravanje učenika. S obzirom na ovako složen odnos između nastavnika, učenika, strategija i metoda poučavanja, O'Malley i Chamot (1990) zaključuju da poučavanje strategija u didaktičkoj sredini može biti uspješno, ali ovisi o nastavnikovom zanimanju i sposobnosti da određenom metodom motivira učenike i uvjeri ih u korisnu uporabu strategija učenja.

Nastavnik, dakle, na sebe preuzima nekoliko uloga (Cohen, 1998). Uloga dijagnostičara podrazumijeva utvrditi repertoar strategija kojima se učenici trenutno koriste te im pomoći pri osvješćivanju načina na koji najbolje mogu učiti. Uloga trenera jest poučiti učenike novim strategijama, a uloga osobnog trenera pružiti učeniku vodstvo u određenim zadacima ili uporabi određenih strategija. Uloga koordinatora znači nadzirati napredak svakog učenika i prilagođavati nastavni program njegovim potrebama. Uloga je nastavnika kao učenika koji usvaja jezik dvojaka. S jedne strane, može kao „vrstan učenik jezika“ pomoći učenicima

osobnim iskustvom, a s druge se strane može sam staviti u situaciju učenja novog jezika i tako steći uvid u probleme s kojima se susreću njegovi učenici. Uloga nastavnika kao istraživača prepoznaje se u tome da promatra sebe u ostalim ulogama te osvijesti kako i gdje može napredovati.

U nastavku ćemo prvo dati prikaz metoda poučavanja strategija učenja jezika, uključujući i metodu korištenu u ovom istraživanju, a zatim prikaz metoda poučavanja strategija čitanja.

6.1. Metode poučavanja strategija učenja

O'Malley i Chamot (1990) razvili su model poučavanja strategija učenja engleskog kao drugog jezika, nazvan Kognitivni pristup učenju akademskog jezika⁷⁷, a namijenjen učenicima završnih razreda osnovne škole i srednjoškolcima. Temelji se na eksplicitnom poučavanju strategija učenja u kontekstu engleskog kao drugog jezika, a cilj mu je olakšati usvajanje znanja i akademskih vještina posebno u području matematike i prirodoslovlja. Svakog nastavnog sata poučavanje se odvija u pet koraka: (1) priprema, (2) izlaganje, (3) uvježbavanje, (4) vrednovanje i (5) razrada strategija. Unutar svakog od njih poučavaju se za taj korak tipične strategije učenja.

Oxford (1990) je razvila model poučavanja strategija učenja koji se primjenjuje na konkretne primjere. Njen se model sastoji od sljedećih osam koraka: (1) utvrđivanje učeničkih potreba i raspoloživog vremena, (2) pažljiv odabir strategija, (3) razmišljanje o poučavanju strategija unutar postojećeg programa, (4) razmišljanje o motivaciji, (5) priprema materijala i aktivnosti, (6) provođenje pouke o kojoj će učenici biti potpuno informirani, (7) vrednovanje poučavanja strategija učenja i (8) revizija poučavanja strategija učenja.

Potrebno je još spomenuti projekt poučavanja, osmišljen i proveden na Sveučilištu u Minnesoti 1990-ih godina, koji se sastojao od eksplicitnog poučavanja strategija učenja jezika i strategija korištenja jezika u redovnoj nastavi stranog jezika⁷⁸. Važno je naglasiti da su u okviru ovog projekta prvo nastavnici poučeni kako poučavati strategije da bi naučeno mogli primijeniti u nastavi. Kao glavni cilj metode navodi se „...eksplicitno poučiti studente zašto,

⁷⁷ eng. *The Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA)*

⁷⁸ eng. *Strategies-Based Instruction (SBI)*

kada i kako koristiti strategije da si olakšaju učenje i korištenje stranog jezika.“ (Cohen, 1998, str. 69), a metoda se sastoji od sljedećih pet elemenata:

- 1.) „opisati, vlastitim primjerom pokazati i dati primjere potencijalno korisnih strategija
- 2.) potaknuti učenike da iz vlastitog iskustva daju primjere strategija
- 3.) razgovarati o strategijama u malim skupinama ili s cijelom skupinom (npr. o tome zašto koristiti strategije, planirati kako pristupiti određenoj aktivnosti, vrednovati učinkovitosti izabrane strategije)
- 4.) poticati učenike da eksperimentiraju s velikim brojem strategija
- 5.) uključiti strategije u redovne nastavne materijale tako da eksplicitno i implicitno postanu dio zadataka kako bi osigurali priliku za vježbanje u kontekstu.“ (Cohen, 1998, str. 81)

Na taj način daje se velika sloboda ne samo učenicima koji mogu birati strategije po vlastitom nahođenju kada im to odgovara, nego i nastavnicima koji ovakvo poučavanje mogu uključiti u postojeći program, primijeniti željene strategije na već postojeće materijale ili odabrati strategije koje žele poučavati na temelju vlastitog materijala. Uključivanjem stilova učenja u ovu metodu, razvijena je metoda poučavanja temeljena na stilovima i strategijama⁷⁹ (Cohen i Weaver, 2006) o kojoj će više riječi biti u nastavku.

Spomenuta se metoda provodi se u sljedećih pet koraka: (1) priprema, (2) podizanje svjesnosti o strategijama, (3) poučavanje strategija, (4) uvježbavanje strategija i (5) personaliziranje strategija.

Priprema podrazumijeva stjecanje uvida u učeničko znanje o strategijama učenja i njihovom korištenju. Informacije o tome mogu se individualno prikupiti pomoću intervjua ili upitnika. Vrlo je vjerojatno da svaki učenik koristi barem nekoliko strategija učenja, ali možda toga nije svjestan, ili ih pak ne koristi učinkovito.

Stoga se u sljedećem koraku nastoji podići svjesnost učenika o strategijama učenja. Eksplicitno im se objašnjava ključni pojam i daju im se primjeri. Razgovara se s njima o strategijama koje već poznaju i potiče ih se da navedu primjere strategija koje koriste. U takvom skupnom razgovoru učenici osvješćuju individualnu prirodu strategija učenja te sličnosti i razlike između sebe i vršnjaka. Na ovaj ih se način može zainteresirati za nove strategije za koje prethodno nisu znali. Osim toga, učenicima se objašnjava proces učenja: od čega se sastoji, što mu može doprinijeti, a što naštetiti. Od njih se traži da osvijeste vlastiti pristup učenju i njegovu

⁷⁹ eng. *Styles- and Strategies-Based Instruction (SSBI)*

učinkovitost te vlastiti stil ili stilove učenja. Ništa manje važan nije ni razgovor o odgovornosti za učenje koju preuzimaju na sebe. Nastoji se utvrditi čemu pripisuju zasluge za svoj uspjeh ili neuspjeh i osvijestiti kako strategije učenja mogu utjecati na njihov napredak. Nužno je učenicima predočiti vrijednost strategija kao sredstva pomoću kojeg mogu postati samostalniji u učenju i imati veću kontrolu nad učenjem. Naposljetku, objašnjava im se kako mogu vrednovati korištenje strategija i poučava ih se metajezik kako bi mogli ispuniti zahtjeve koje pred njih postavlja četvrti korak.

Nakon prikupljanja što preciznijih podataka o učenicima, idealno o svakom pojedinom učeniku, pristupa se eksplicitnom poučavanju. Nastavnik na svom primjeru pokazuje kako, kada i koju strategiju koristiti da bi se ostvarila njena maksimalna učinkovitost, odnosno polučio željeni rezultat. Smatramo da je poželjno u početku ovakve vrste poučavanja manje uspješnim učenicima predstavljati strategiju po strategiju, dok je uspješnijim učenicima potrebno modelirati korištenje skupine strategija. Nastavnik na konkretnom primjeru opisuje koju strategiju koristi i zašto te nudi primjere drugih strategija koje se mogu primijeniti u istom slučaju.

U četvrtom koraku nastavnik učenicima daje priliku da sami pokušaju iskoristiti predstavljenu strategiju. Njegova je uloga ovdje poticati učenike na strategijsku manipulaciju nastavnim materijalom. Na ovaj način učenici istodobno uvježbavaju strategije učenja te usvajaju sadržaj određenog predmeta, kolegija ili tečaja. Osim toga, nastavnik mora osigurati da učenici eksplicitno navedu planirano korištenje strategija prije čitanja te izvijeste o stvarnom korištenju strategija i njihovoj učinkovitosti nakon čitanja.

U posljednjem koraku učenici sami vrednuju svoje korištenje strategija i razmišljaju o drugim načinima korištenja istih. Naime, jedan od ciljeva ovakvog poučavanja jest osposobiti učenika za prijenos strategija iz jednog predmeta u drugi ili iz jednog jezika u drugi. Da bi to bilo moguće, učenici moraju određene strategije personalizirati i učiniti ih dijelom svog strategijskog repertoara.

Kao što je vidljivo iz opisa spomenute metode, cilj joj je učiniti strategije učenja dijelom svakodnevne nastave i uklopiti ih u postojeće nastavne materijale. Isto tako, nastavnik može odabrati niz strategija koje želi poučavati i osmisliti prikladne aktivnosti ili pak može poučavati strategije po potrebi. Ova metoda s jedne strane nastavniku nudi veliku slobodu, a s druge strane pred njega stavlja velike zahtjeve. Da bi mogao na taj način poučavati strategije učenja, sam mora imati visoku razinu svjesnosti o strategijama općenito i vlastitom korištenju strategija, ali

istodobno ne dopustiti da sam postane mjerilo učenicima. Mora znati kako se prikupljaju informacije o strategijama i stilovima učenja te kako se iste tumače da bi ih što kvalitetnije koristio. Treba biti sposoban istodobno poučavati skupinu i pojedinca. Iako u usporedbi sa svojim učenicima najčešće mnogo bolje poznaje predmet učenja, a vrlo vjerojatno je ujedno vještiji u korištenju strategija učenja, nastavnik koji poučava ovom metodom mora se znati staviti u poziciju učenika, a to može postići pohađanjem tečaja nekog sasvim novog stranog jezika (Cohen, 1998).

Usudili bismo se reći da nastavnik dodatno mora biti iznimno zainteresiran za ovakav način poučavanja i duboko vjerovati u njegovu vrijednost kako bi održao visoku razinu vlastite motivacije za poučavanjem, čak i kada naiđe na otpor kod učenika. Vrlo je vjerojatno da će u svakoj većoj skupini biti i nekoliko njih kojima ovakav način poučavanja ne odgovara. Naime, to od učenika zahtijeva stalno i aktivno sudjelovanje u nastavi te kritičko promišljanje ne samo o predmetu učenja ili strategijama učenja, nego i o sebi kao učeniku. Smatramo kako u tim slučajevima motivirani nastavnik, svjestan mogućnosti otpora ovoj metodi, može također zainteresirati učenika za predmet učenja i strategije učenja te za promišljanje i rad na sebi.

Za iscrpan pregled istraživanja vezanih za poučavanje strategija učenja jezika upućujemo na rad Hassan i suradnika (2005), a u nastavku govorimo o metodama poučavanja strategija čitanja.

6.2. Metode poučavanja strategija čitanja

Uvidom u literaturu utvrdili smo da postoje metode poučavanja strategija čitanja kojima je cilj poučavanje unaprijed odabranih i isključivo tih strategija te metode koje uključuju širi pristup te ćemo ih u nastavku navesti kronološkim redoslijedom kako su se pojavljivale u relevantnoj literaturi.

Jedna od prvih metoda poučavanja unaprijed odabranih strategija je recipročno poučavanje (Palincsar i Brown, 1984, u Grabe, 2009) koje uključuje četiri strategije čitanja. To su: (1) postavljanje pitanja, (2) predviđanje, (3) razjašnjavanje i (4) sažimanje. Da bi postavio pitanje o tekstu, učenik prvo mora prepoznati koje su informacije dovoljno važne da se o njima postavi pitanje, a zatim razlučiti razliku između pitanja vezanih za glavnu misao u tekstu i onih usmjerenih na detalje. Predviđanje informacija koje slijede u tekstu važna je strategija jer zahtijeva uključivanje prethodnog znanja i njegovo povezivanje s novim informacijama. Strategija razjašnjavanja pomaže učenicima shvatiti zašto je došlo do problema u čitanju,

nerazumijevanja pojedinih riječi ili koncepata, te ih se poučava strategijama koje im mogu pritom pomoći. Sažimanje predstavlja strategiju u kojoj učenici moraju prepoznati važne informacije, integrirati ih i izraziti vlastitim riječima. Nedostatak ove metode jest u tome što je predviđena za skupine od četiri do šest učenika, a to njenu primjenu u redovnoj nastavi stranih jezika čini nemogućom. Unatoč tome, vrlo je uspješno zastupljena u strategijskom poučavanju (Grabe, 2009).

Program vizualiziranja i verbaliziranja⁸⁰ (Bell, 1986, u Johnson-Glembeg, 2000) poučava učenika kako stvoriti mentalne slike na temelju pročitanog i o njima razgovarati u skupini. Da bi uspješno stvorili mentalne slike, učenici moraju naučiti 12 riječi koje nastavnik napiše i objasni njihova značenja, a djeca ih prepisu na šarene papiriće i zalijepe u bilježnicu. To su sljedeće riječi: broj, veličina, oblik, boja, pozadina, perspektiva, vrijeme, pokret, raspoloženje, zvuk, miris, dodir. Učenici stvaraju mentalnu sliku prvo pomoću jednostavnog crteža, zatim riječi, izgovorene rečenice, jedne napisane rečenice te tri napisane rečenice. Na ovaj način i radeći u manjim skupinama oni uče kako vizualno i verbalno sažeti cijeli tekst.

Suradničko strategijsko čitanje⁸¹ spoj je recipročnog poučavanja i suradničkog učenja, a nastalo je sa svrhom poboljšanja čitanja s razumijevanjem i općeg učenja u heterogenim razredima, gdje ima učenika koji još nisu dovoljno dobro usvojili drugi jezik (Klingner i Vaughn, 2000). Učenici se poučavaju aktiviranjem prethodnog znanja, predviđanju, nadziranju, parafraziranju, sažimanju i postavljanju pitanja. Rade u heterogenim skupinama (manje uspješni/uspješni učenici i čitatelji), a svaki član ima određenu ulogu. Jedan od njih je predvodnik i zadužen je da potiče druge na korištenje prave strategije u pravom trenutku. Uloga „stručnjaka za teške riječi“ znači podsjetiti ostale koje korake moraju slijediti kako bi riješili problem nepoznate riječi. Najavljiivač ima zadatak osigurati da svi sudjeluju tako što ih proziva da iznesu svoje ideje. Poticatelj pak skupini daje povratnu informaciju, vrednuje doprinos svakog člana i potiče ga na sudjelovanje. Mjeritelj vremena, kako mu i ime govori, brine o vremenu koje skupina ima za dovršenje zadatka. Suradničko strategijsko čitanje relativno je nova metoda, ali pokazuje dobre rezultate u poučavanju na materinskom i inim jezicima.

Poučavanje čitanja pomoću objašnjavanja vlastitim riječima⁸² (McNamara, 2009) metoda je koja kombinira poučavanje strategija čitanja i objašnjavanje značenja pročitanog teksta kojemu je cilj dubinsko razumijevanje. Učenicima se nudi šest strategija (nadziranje

⁸⁰ eng. *visualizing/verbalizing*

⁸¹ eng. *collaborative strategic reading*

⁸² eng. *Self-explanation Reading Training (SERT)*

razumijevanja, parafraziranje, objašnjavanje, korištenje logike, stvaranje pretpostavki i zaključivanje) pomoću kojih mogu bolje objašnjavati tekst vlastitim riječima. Ova je metoda bila polazna točka za stvaranje interaktivnog računalnog programa za poučavanje strategija čitanja⁸³, koji je također korišten u nekoliko istraživanja s pozitivnim učinkom na čitanje s razumijevanjem i korištenje strategija (McNamara, 2009, McNamara, Levinstein i Boonthum, 2004).

Grabe (2009, str. 231) navodi i četiri metode poučavanja „koje nisu empirijski testirane, već se oslanjaju na istraživanja specifičnih strategija koje su u njih uključene“. To su: iskustvo – tekst – povezivanje⁸⁴, znam – želim znati – naučio sam⁸⁵, aktivnosti usmjerenog čitanja i razmišljanja⁸⁶ i pitanje – odgovor – reakcija⁸⁷.

Iskustvo – tekst – povezivanje je metoda razvijena u sklopu programa ranog učenja na Havajima (Grabe, 2009). Učenicima se pomaže da aktiviraju prethodno znanje, odnosno iskustvo, nadziru razumijevanje teksta i razmišljaju o povezanosti vlastitog iskustva s onim što su pročitali. Grabe (2009) navodi da su učenici koji su pohađali taj tip nastave ostvarili bolje rezultate od učenika čija nastava nije uključivala ovu metodu. Vrlo je slična metoda znam – želim znati – naučio sam koja povezuje aktiviranje prethodnog znanja, planiranje, određivanje ciljeva, traženje ključnih informacija, vrednovanje informacija i povezivanje istih sa svrhom čitanja (Grabe, 2009). Aktiviranje prethodnog znanja, određivanje ciljeva čitanja i aktivnosti predviđanja na unaprijed određenim mjestima u tekstu glavni su elementi metode Aktivnosti usmjerenog čitanja i razmišljanja. Pomoću metode pitanje – odgovor – reakcija nastavnik poučava učenike da odgovore na pitanja na temelju informacija dostupnih izravno u tekstu, onih do kojih moraju doći zaključivanjem te onih koje se oslanjaju na njihovo prethodno znanje.

Što se tiče metoda poučavanja koje uključuju širi pristup treba spomenuti Izravno objašnjavanje⁸⁸ u kojem se učenicima modelira ponašanje, odnosno mentalni procesi koje primjenjuju izvrsni čitatelji kako bi otklonili probleme u čitanju s razumijevanjem. Na početku sata, nastavnik objašnjava pojedine strategije, zatim koristi glasno navođenje misli dok čita,

⁸³ eng. *Interactive Strategy Training for Active Reading and Thinking* (iSTART)

⁸⁴ eng. *Experience-Text-Relate* (ETR)

⁸⁵ eng. *Know-Want to know-Learned* (KWL)

⁸⁶ eng. *Directed Reading and Thinking Activities* (DRTA)

⁸⁷ eng. *Question-Answer-Response* (QAR)

⁸⁸ eng. *direct explanation*

nakon čega podsjeća učenike da sami koriste iste strategije. Na kraju sata eksplicitno se promišlja o korištenju strategija (Duffy i suradnici, 1987)⁸⁹.

Model poučavanja strategija čitanja fokusiran na razumijevanje ponudili su također Pearson i Dole (1988). Oni naglašavaju potrebu za izravnim objašnjavanjem koju strategiju treba upotrijebiti u kojem trenutku, zašto je treba upotrijebiti i kako je treba upotrijebiti. Nadalje, vježbe treba voditi nastavnik tako da se odgovornost za uspješno obavljanje zadatka postupno sve više prebacuje na učenika. Isto tako, nastavnik ne samo da vrednuje upotrebu strategija svojih učenika, nego ih potiče na njezinu primjenu u novim i drugačijim čitalačkim okolnostima. Njihova metoda sastoji se od pet koraka, a to su: (1) pokazivanje na nastavnikovu primjeru, (2) vođeno uvježbavanje, (3) utvrđivanje, (4) samostalno uvježbavanje i (5) primjena.

Poučavanje čitanja vođeno konceptom⁹⁰ (Guthrie i suradnici, 1999) metoda je koja obuhvaća poučavanje strategija čitanja i određene teme, a sastoji se od četiri dijela. Prvo se učenici „uranjaju“ u temu koju su potaknuli vlastitim zanimanjem, a zatim čitaju velike količine tekstova prikupljajući informacije o toj temi. Poučava ih se strategijama čitanja da bi razumjeli tekstove i usvojili znanje koje će u posljednjem stadiju predočiti u obliku projekta (Grabe, 2009). Ova metoda nije vezana samo za čitanje s razumijevanjem na satu jezika, primjenjuje se u svim školskim predmetima i potiče prijenos usvojenih strategija.

Možemo zaključiti da između metoda poučavanja strategija učenja i strategija čitanja postoji zaista velika mogućnost odabira upravo one metode koja će određenoj skupini učenika biti od najveće koristi. Vidljivo je da neke metode imaju mnogo dodirnih točaka, što proizlazi iz teorijskih spoznaja o procesu čitanja kao i iz istraživanja strategija čitanja uspješnih i manje uspješnih čitatelja.

⁸⁹ Vrlo sličnu metodu čini poučavanje transakcijskih strategija (eng. *transactional strategies instruction*), a podrazumijeva aktivnu primjenu strategija razumijevanja i strategija dekodiranja za vrijeme čitanja kako to čine vješti čitatelji (Pressley i Woloshyn, 1995, u Grabe, 2009).

⁹⁰ eng. *concept-oriented reading instruction* (CORI)

6.3. Istraživanja metoda poučavanja strategija čitanja

S obzirom na opseg i fokus istraživanja u ovom radu, u nastavku ćemo dati pregled istraživanja poučavanja strategija čitanja na materinskom i inim jezicima s posebnim naglaskom na poučavanje strategija čitanja na visokoškolskim institucijama, a za ekstenzivniji pregled istraživanja strategija čitanja s obzirom na sve ostale aspekte, upućujemo na radove Chamot (2005) te Erler i Finkbeiner (2007). Istraživanja ćemo navoditi kronološkim redoslijedom kojim su provođena.

6.3.1. Čitanje na materinskom i inim jezicima u osnovnoj i srednjoj školi

Jedno od prvih istraživanja poučavanja strategija čitanja na stranom jeziku jest ono Chamot i Küpper (1989) koje su nastojale utvrditi može li se spomenuto poučavanje uklopiti u redovni program učenja španjolskog i ruskog jezika u srednjoj školi u Sjedinjenim Američkim Državama. Promatrale su nastavnike tijekom redovne nastave stranih jezika i identificirale najčešće poučavane strategije, a to su: oslanjanje na kontekst, prisjećanje gramatičkih pravila kako bi se odredila vrsta riječi, aktiviranje prethodnog znanja i pronalaženje sličnosti između materinskog i stranog jezika. Autorice su zaključile da je moguće uklopiti eksplicitno poučavanje strategija u redovnu nastavu stranih jezika, ali da učinkovitost poučavanja ovisi o nastavnikovoj motivaciji i sposobnosti da razvije metode poučavanja koje će biti najučinkovitije.

Dole, Brown i Trathen (1996) proveli su istraživanje u kojem je sudjelovalo 67 učenika petih i šestih razreda jedne rizične škole⁹¹ u Sjedinjenim Američkim Državama kojima je engleski materinski jezik. Bili su podijeljeni u tri skupine. U jednoj su poučavane strategije čitanja kako bi ispitanici usvojili proceduralno znanje i postali samostalniji u čitanju, u drugoj se poučavao sadržaj pomoću odgovarajućih mapa kako bi se kod učenika razvilo deklarativno znanje o temi svake priče, a u trećoj skupini primijenjen je uobičajen način poučavanja. Ispitanici su poučavani svakodnevno 50 minuta tijekom 21 dana, nakon čega su rješavali test čitanja s razumijevanjem. Rezultati pokazuju da nije bilo značajnih razlika između spomenutih

⁹¹ eng. *at-risk school* (prema federalnim kriterijima, rizična škola je škola u kojoj je velik udio učenika iz siromašnih obitelji, manjinskih skupina i iznimno loše čitaju prema rezultatima standardiziranog testa; Dole, Brown i Trathen, 2008)

skupina. No, test čitanja s razumijevanjem, rješavan 7 tjedana nakon što je završila pouka, pokazuje da je skupina u kojoj su poučavane strategije čitanja ostvarila značajno bolji rezultat.

U istraživanju Johnson-Glenberg (2000) sudjelovalo je 59 učenika od trećeg do petog razreda osnovne škole u Sjedinjenim Američkim Državama kojima je engleski materinski jezik. Oni nisu imali problem s točnim čitanjem, već s čitanjem s razumijevanjem, te s razumijevanjem zadataka i uputa, a raspoređeni su u kontrolnu i dvije eksperimentalne skupine. U jednoj se eksperimentalnoj skupini primjenjivalo recipročno poučavanje kao primarno verbalni pristup, a u drugoj program vizualiziranja i verbaliziranja kao uglavnom vizualni pristup. Rezultati pokazuju da su obje eksperimentalne skupine postigle značajno bolje rezultate u jedanaest različitih mjerenja nakon poučavanja, a kontrolna skupina samo u jednom. Ipak, nisu primijećene značajne razlike između dviju eksperimentalnih skupina te autorica zaključuje da su obje metode učinkovite u postizanju svog cilja: boljeg čitanja s razumijevanjem.

Bimmel, van den Bergh i Oostdam (2001) proveli su istraživanje kojemu je cilj bio utvrditi, među ostalim, hoće li učenici prvog razreda srednje škole u Nizozemskoj postići bolji rezultat na standardiziranom testu čitanja s razumijevanjem na nizozemskom jeziku te na testu čitanja s razumijevanjem na engleskom kao stranom jeziku. Unatoč određenim ograničenjima istraživanja, autori primjećuju pozitivan učinak poučavanja četiriju odabranih strategija (traženje ključnih riječi, traženje određenih diskursnih oznaka, postavljanje pitanja o tekstu, stvaranje semantičkih mapa) na čitanje s razumijevanjem na nizozemskom, ali ne i na engleskom jeziku.

U longitudinalnom istraživanju koje su proveli Macaro i Erler (2008) ispitanici su bili učenici francuskog kao stranog jezika u dobi od 11 i 12 godina u Engleskoj. Poučavani su strategijama u razdoblju od 14 mjeseci, te su zabilježili napredak u čitanju s razumijevanjem i korištenju strategija čitanja. Njihov je stav o čitanju na francuskom jeziku bio ujedno pozitivniji.

Istraživanje koje su proveli Dabarera, Renandya i Zhang (2014) sa 67 učenika prvog razreda srednje škole u Singapuru, kojima je engleski drugi jezik, pokazalo je pozitivne učinke metode recipročnog poučavanja na metakognitivnu svjesnost o strategijama čitanja i malen, ali statistički značajan napredak ispitanika na testu čitanja s razumijevanjem.

Najrecentnije istraživanje provedeno je s 99 učenika petog i šestog razreda osnovne škole u Grčkoj, kojima je engleski jezik strani jezik (Manoli, Papadopoulou i Metallidou, 2015), a pokazalo je značajne pozitivne učinke poučavanja strategija čitanja metodom izravnog objašnjavanja na čitanje s razumijevanjem neposredno po završetku poučavanja i nakon tri mjeseca.

Ovaj pregled završavamo istinski rijetkim primjerom istraživanja poučavanja strategija u Hrvatskoj. Naime, Kolić-Vehovec i Muranović (2004) provele su istraživanje u kojem je sudjelovalo 57 učenika triju petih razreda u Hrvatskoj. Podijeljeni su u dvije kontrolne i eksperimentalnu skupinu u kojoj je primijenjena metoda recipročnog poučavanja. Rezultati pokazuju značajan pozitivan učinak recipročnog poučavanja na razumijevanje pročitano i vještinu sažimanja.

Iz prikazanih rezultata istraživanja vidljivi su pozitivni učinci poučavanja strategija pomoću raznih metoda, u različitim kontekstima učenja te različitim dobnim skupinama. U nastavku ćemo predstaviti istraživanja u kojima su ispitanici bili studenti budući da su takva istraživanja poučavanja strategija čitanja najčešća i najrelevantnija za naš rad.

6.3.2. Čitanje na inim jezicima na fakultetu

Na početku navodimo dva istraživanja u kontekstu engleskog kao drugog stranog jezika. Prvo je istraživanje koje su proveli Dreyer i Nel (2003) sa studentima u Južnoafričkoj Republici (N=131), a pokazalo je pozitivne učinke kada je u pitanju poučavanje strategija čitanja i to uz pomoć tehnologije. Naime, studenti su najprije podijeljeni u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu, a zatim na dobre i loše čitatelje. Nakon što su 13 tjedana poučavane pomoću nekoliko pristupa (izravno poučavanje u nastavi, tiskani interaktivni vodič za učenje, *online* portal za učenje) obje su podskupine eksperimentalnih ispitanika postigle značajno bolje rezultate na testu čitanja s razumijevanjem kada se usporede s kontrolnom skupinom.

Drugo je istraživanje Oyetunji (2013) u kojem je sudjelovalo 28 studentica učiteljskog fakulteta u Bocvani. U eksperimentalnoj skupini eksplicitno je poučavano sedam strategija točno određenim redoslijedom. Ispitanice su trebale koristiti prethodno znanje, postavljati pitanja, stvarati pretpostavke, zaključivati, određivati glavne poruke teksta i sažeti ga. Rezultati pokazuju značajan napredak unutar eksperimentalne skupine u čitanju s razumijevanjem i korištenju poučavanih strategija.

Preostala nama poznata istraživanja poučavanja strategija čitanja vezana su za učenje stranih jezika, a navodimo ih kronološkim redoslijedom kojim su provedena.

Istraživanje Hamp-Lyons (1985), provedeno sa studentima engleskog kao stranog jezika u Sjedinjenim Američkim Državama, pokazalo je da strategijski pristup poučavanju daje bolje rezultate na testu čitanja s razumijevanjem nego „tradicionalni“ pristup kako ga je autorica

nazvala. Naime, eksperimentalna skupina postigla je bolji prosječni rezultat na testu čitanja s razumijevanjem od kontrolne, a također je ostvarila i najveći napredak. Unatoč malom uzorku (N=24) i činjenici da je istraživanje provedeno u okviru redovne nastave, što je onemogućilo potpunu kontrolu nad eksperimentom, rezultati su vrijedni jer su među prvima pokazali korist poučavanja strategija čitanja na sveučilištima.

Iste godine, Carell (1985a) je provela istraživanje sa skupinom od 25 studenata na jednom sveučilištu u Sjedinjenim Američkim Državama. Njima je engleski bio strani jezik. U eksperimentalnoj skupini ispitanici su tjedan dana, odnosno 5 sati, poučavani kako prepoznati strukturu nekog teksta, to jest, odrediti vrstu diskursa. Na testovima, neposredno nakon poučavanja te tri tjedna nakon toga, eksperimentalna skupina pokazala je bolje rezultate prisjećajući se sadržaja. Iako je poučavanje trajalo iznimno kratko, pokazalo se učinkovitim i nakon tri tjedna, a posebno je važna spoznaja da su ispitanici izrazili vrlo pozitivan stav o eksplicitnom poučavanju ove strategije.

Nekoliko godina kasnije, Barnett (1988) je u svom istraživanju studente francuskog kao stranog jezika u Sjedinjenim Američkim Državama poučavala kako čitati koristeći strategiju oslanjanja na kontekst. Iako autorica navodi da su istraživanja koja ukazuju na učinkovitost poučavanja strategija čitanja još uvijek malobrojna, smatra da rezultati njenog istraživanja idu u prilog potrebi za strategijskim poučavanjem s obzirom da je eksperimentalna skupina postigla značajno bolje rezultate u čitanju s razumijevanjem.

Kern (1989) je istražio hoće li eksplicitno poučavanje strategija rezultirati boljim čitanjem s razumijevanjem u skupini od 53 američka studenta francuskog kao stranog jezika. Poučavanje se odvijalo u sklopu redovne nastave francuskog jezika, a temeljilo se na kurikulumu postojećeg kolegija i predviđenim materijalima. Ono što je promijenjeno jest upravo način, odnosno metoda poučavanja s fokusom na analizi riječi/rečenica/diskursa te čitanju s određenim ciljem. Ispitanici su raspoređeni prvo u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu, a zatim u tri podskupine (slabi, prosječni i odlični čitatelji) prema rezultatu postignutom na testu čitanja s razumijevanjem prije poučavanja. Istraživanje je pokazalo da je eksplicitno strategijsko poučavanje imalo značajno pozitivan učinak na čitanje s razumijevanjem u eksperimentalnoj skupini, a da su poučavanjem najviše profitirali slabi čitatelji.

Carrell, Pharis i Libreto (1989) proveli su istraživanje u kojem je sudjelovalo 26 studenata jednog sveučilišta u Sjedinjenim Američkim Državama, a kojima je engleski bio strani jezik. Metode pomoću kojih su poučavane dvije eksperimentalne skupine nisu bile identične. U jednoj se poučavala strategija stvaranja semantičkih mapa, a u drugoj je korištena metoda iskustvo – tekst – povezivanje. Iako je pouka trajala samo 4 sata tijekom jednog tjedna,

rezultati pokazuju da su ispitanici u obje eksperimentalne skupine, nakon pouke, ostvarili veći napredak od kontrolne skupine kada je u pitanju test čitanja s razumijevanjem. Dok su obje skupine napredovale jednako dobro u dijelu testa s pitanjima otvorenog tipa, na drugim su zadacima primijećene razlike pa autori zaključuju da se nijedan od dvaju korištenih pristupa općenito ne može smatrati učinkovitijim, već učinkovitost ovisi o fokusu mjerenja, odnosno vrsti zadataka u testu.

U istraživanju Zhicheng (1992) sudjelovalo je 29 studenata engleskog kao stranog jezika u Sjedinjenim Američkim Državama. Poučavanje odabranih strategija čitanja trajalo je tri tjedna, a rezultati su ponovno pokazali da strategijsko poučavanje može pozitivno utjecati na čitanje s razumijevanjem.

Song (1998) je 1998. godine provela istraživanje, kojemu je cilj bio utvrditi hoće li strategijsko poučavanje prilagođenom metodom recipročnog poučavanja imati pozitivan učinak na čitanje s razumijevanjem u engleskom kao stranom jeziku. U njemu je sudjelovalo 50 studenata prve godine jednog sveučilišta u Južnoj Koreji, a razlikovali su se po svojoj vještini čitanja na engleskom jeziku. Rezultati su, nakon pouke, pokazali napredak kada je u pitanju test čitanja s razumijevanjem u svim trima skupinama (loši, prosječni, odlični čitatelji), ali značajan napredak zabilježen je samo kod loših i prosječnih čitatelja. Najviše su napredovali loši čitatelji.

Istraživanje koje je 1999. godine proveo El-Koumy (1999) sa 187 studenata engleskog kao stranog jezika u Egiptu pokazalo je da poučavanje metodom interaktivnih semantičkih mapa ima pozitivan učinak na čitanje s razumijevanjem. Naime, ispitanici su raspoređeni u tri eksperimentalne skupine. U jednoj je korištena metoda izrade semantičkih mapa koju inicira nastavnik, u drugoj metoda izrade semantičkih mapa koju iniciraju ispitanici, a u trećoj metoda interaktivnih semantičkih mapa. Upravo je u toj posljednjoj skupini zabilježen značajan napredak u čitanju s razumijevanjem nakon što je provedena pouka u trajanju od 20 sati poučavanja.

Nadalje, Salataci i Akyel (2002) istražile su utjecaj metode recipročnog poučavanja strategija na čitanje s razumijevanjem u engleskom kao stranom jeziku na jednom sveučilištu u Turskoj. U istraživanju je sudjelovalo 20 ispitanika, a poučavanje je trajalo 4 tjedna, odnosno 12 sati. Rezultati testa čitanja s razumijevanjem, nakon poučavanja, pokazuju napredak u odnosu na rezultate testa provedenog prije poučavanja, a autorice navode da je primijećeno i značajno češće korištenje poučavanih strategija čitanja ne samo na engleskom kao stranom, nego i turskom kao materinskom jeziku ispitanika.

Zhang je 2008. godine proveo istraživanje na uzorku od 99 kineskih studenata koji su u Singapuru pohađali pripremni program engleskog jezika za akademske potrebe s ciljem upisa

na sveučilište. Imali su 6 sati tjedno tijekom 28 tjedana, a njihova se pouka temeljila na 6 koraka. Nastavnik bi najprije dao definiciju određene strategije, a zatim objasnio zašto je korisna, te kako je koristiti i kada. Nakon toga bi naveo njene primjere i konačno pokazao kako procijeniti njenu učinkovitost. Rezultati pokazuju da su ispitanici u eksperimentalnoj skupini napredovali više od onih u kontrolnoj skupini na testu čitanja s razumijevanjem, a isto su tako pokazali veću svjesnost o strategijama čitanja.

U istraživanju provedenom sa 130 studenata engleskog kao stranog jezika u Turskoj (Cubukcu, 2008) zabilježeni su pozitivni učinci poučavanja deset metakognitivnih strategija. Naime, ispitanike se poučavalo kako pri čitanju koristiti svoje osobne kvalitete i razumjeti značenje riječi oslanjajući se na npr. kontekst. Isto tako, poučavani su o tome kako koristiti prethodno znanje te kako ocijeniti doprinosi li tekst koji čitaju razumijevanju teme. Nadalje, ispitanici su trebali čitati tekst imajući na umu cilj čitanja te procijeniti doprinosi li određeni tekst tome cilju. Osim toga, bilo je potrebno da razlikuju nove informacije i one koje su im već poznate, kao i da ocijene koliko im je tekst (ne)zahtjevan za čitanje. Naposljetku, ispitanici su pri čitanju teksta revidirali pitanja koja su o njemu postavili prije čitanja te predviđali o čemu će biti riječ u nastavku teksta. Poučavanje se odvijalo tijekom jednog nastavnog sata u razdoblju od 5 tjedana pomoću CALLA metode (vidi potpoglavlje 6.1.) Rezultati pokazuju da je ponovno eksperimentalna skupina postigla značajno bolji rezultat na testu čitanja s razumijevanjem i testu poznavanja vokabulara nakon što je pouka završila.

Lopera Medina (2012) proveo je istraživanje s 26 studenata sestrinstva u Kolumbiji kojima je engleski strani jezik. Nastavnik je primjenjivao metodu iskustvo – tekst – povezivanje u pet koraka. Prvo je objasnio svrhu svake strategije, a zatim njihovu prednost. Nakon toga je pokazao kako on koristi određene strategije te objasnio kako i gdje ih treba koristiti radi postizanja najboljeg rezultata. Naposljetku je pokazao kako ocijeniti je li strategija bila uspješno ili neuspješno korištena. Rezultati pokazuju bolje rezultate na testu čitanja s razumijevanjem nakon pouke, rjeđe korištenje rječnika za vrijeme čitanja te veće samopouzdanje i motivaciju.

Iste godine, Aghaie i Zhang (2012) proveli su istraživanje na uzorku od 80 iranskih studenata engleskog kao stranog jezika. Cilj im je bio utvrditi hoće li ispitanici u eksperimentalnoj skupini, nakon što budu 4 mjeseca poučavani o kognitivnim i metakognitivnim strategijama, postići bolji rezultat u čitanju s razumijevanjem te hoće li kod njih doći do prijenosa strategija čitanja na druge jezike, uključujući i materinski, što je zapravo ostvareno.

Istraživanje provedeno sa skupinom od 164 studenta na jednom tajlandskom sveučilištu (Akkakoson, 2013) uz pomoć metode recipročnog poučavanja u trajanju od 16 tjedana pokazuje

da su ispitanici u eksperimentalnoj skupini ostvarili bolje rezultate od ispitanika u kontrolnoj skupini. Bolji čitatelji unutar eksperimentalne skupine pokazali su ujedno veću sposobnost usvajanja strategija.

Rraku (2013) je provela istraživanje na jednom albanskom sveučilištu u kojem su sudjelovala 23 studenta engleskog kao stranog jezika. Ispitanike je mjesec dana poučavala strategije čitanja metodom CALLA (vidi potpoglavlje 6.1.) nakon čega je testirala njihovo čitanje s razumijevanjem. Rezultati pokazuju da su postigli značajan napredak u odnosu na test čitanja s razumijevanjem proveden prije pouke.

Nakon što smo predstavili petnaest istraživanja kojima je cilj bio utvrditi učinke poučavanja strategija čitanja, vidljivo je da su samo dva, na početku navedena istraživanja, provedena u kontekstu engleskog kao drugog jezika, a sva ostala na visokoškolskim institucijama gdje su se spomenuti jezici učili kao strani jezici. Nužno je primijetiti da je u samo dva slučaja poučavan francuski, dok je u ostalim istraživanjima poučavan engleski jezik što je donekle i očekivano s obzirom na njegovu rasprostranjenost. Budući da je prvih šest istraživanja, u periodu od 1985. do 1992. godine, provedeno u Sjedinjenim Američkim Državama, možemo reći da je upravo u toj državi započelo istraživanje poučavanja strategija čitanja. Krajem 1990-ih i u drugim se državama javlja zanimanje za ovakvu vrstu istraživanja, ali bilježimo po jedno istraživanje u svakoj od njih s iznimkom Turske gdje su provedena dva istraživanja.

No, najvažnije je naglasiti razlike u dizajnu i metodologijama istraživanja. Naime, istraživanja se u ovom pogledu zaista vrlo razlikuju počevši od broja ispitanika, koji varira od 20 do 181, do duljine poučavanja koje je trajalo u rasponu od samo 5 sati do 28 tjedana. Isto tako, istraživanja se razlikuju i u primijenjenoj metodi poučavanja kao i broju poučavanih strategija. Primjećujemo da su u početku poučavane pojedinačne strategije, dok se u kasnijim istraživanjima fokus premješta na poučavanje skupine strategija ili poučavanje točno definiranim pristupom kao što su iskustvo – tekst – povezivanje, recipročno poučavanje ili CALLA metoda (vidi potpoglavlje 6.1.). Zbog svega navedenog teško je uspoređivati njihove rezultate.

Nadalje, iako sva istraživanja imaju za svrhu utvrditi učinke poučavanja strategija čitanja na čitanje s razumijevanjem, isto je mjereno različitim instrumentima. Ipak, imajući u vidu individualnu prirodu strategija čitanja kao i potrebu da se poučavanje strategija čitanja što više prilagodi upravo skupini koju se poučava, predstavljena istraživanja ukazuju na pozitivne učinke takve pouke na čitanje s razumijevanjem.

U nastavku će biti riječi o vrlo dobro istraženom području motivacije za učenje stranih jezika i vrlo slabo istraženom području motivacije za čitanje na stranom jeziku.

7. MOTIVACIJA ZA ČITANJE

Za razliku od motivacije za učenje inih jezika koja je predmet istraživanja više od pola stoljeća, motivacija za čitanje na inom jeziku gotovo je neistraženo područje. Prvi dio ovog poglavlja najprije posvećujemo relativno dobro istraženom motivaciji za čitanje na materinskom jeziku, a zatim motivaciji za učenje inih jezika. U drugom dijelu poglavlja predstaviti ćemo postojeće spoznaje o motivaciji za čitanje na stranom jeziku.

7.1. Problem definicija i teorija

U nastojanju da daju pregled najrelevantnijih pojmova u literaturi o motivaciji vezanoj za učenje i školski uspjeh, Murphy i Alexander (2000) naišli su na nejasnu i zbunjujuću⁹² terminologiju. Ništa jednostavniji zadatak nije ni ponuditi definiciju samog pojma motivacija koja će uspješno obuhvatiti sve njene elemente. Naime, motivacija uključuje skup vjerovanja, vrijednosti i očekivanja vezanih za uspjeh ili neuspjeh na koje utječe niz vanjskih utjecaja, te skup ponašanja koji je karakteriziraju, kao što su: uključenost, ustrajnost, strateško rješavanje problema i traženje pomoći (Grabe, 2009). Stoga ne iznenađuje nepostojanje jedinstvene definicije motivacije.

Ako gledamo uže područje motivacije za učenje inih jezika, opet nailazimo na problem različitog shvaćanja, odnosno konceptualizacije motivacije. Tako se Gardnerovo shvaćanje motivacije za učenje inih jezika kao kombinacije truda, želje za ostvarenjem cilja i pozitivnih stavova razlikuje od shvaćanja mnogih drugih istraživača koji je tumače kao razloge zbog kojih netko uči ini jezik⁹³ (Mihaljević-Djigunović, 1998). Od prvih Gardnerovih istraživanja motivacije za učenje drugog jezika početkom 1960-ih godina prošlo je više od pola stoljeća. Njegova je teorija bila dominantna sve do početka 1990-ih godina kada Dörnyei (Dörnyei i Csizer, 2002) provodi opsežno istraživanje motivacije za učenje engleskog kao stranog jezika u Mađarskoj u nastojanju da stvori konstrukt motivacije za učenje jezika u tom kontekstu.

S obzirom na temu našeg rada, nužno smo nastojali steći uvid u pojam, vrste i teorije motivacije za čitanje na inom jeziku. Zaključili smo da postoji vrlo malo istraživanja toga tipa i samo tri pokušaja konstruiranja modela. U nastavku rada predstaviti ćemo teorijske spoznaje i

⁹² Autori koriste riječ *fuzzy*.

⁹³ Gardner ovaj koncept naziva orijentacija.

neka od istraživanja u područjima motivacije za učenje inih jezika te motivacije za čitanje na materinskom i stranom jeziku.

7.2. Motivacija za čitanje na materinskom jeziku

Motivacija za čitanje složen je konstrukt. Čudina-Obradović (2014) razlikuje djetetovu motivaciju za učenje čitanja i motivaciju za čitanje nakon što je dijete naučilo čitati. Djeca koja tek uče čitati motivirana su željom da ovladaju vještinom čitanja pa njihova motivacija nakon što nauče čitati više ne raste (Mazzoni i suradnici, 1999, u Čudina-Obradović, 2014). Da bismo znali kako povećati motivaciju za čitanje jednom kad je vještina usvojena, moramo znati koji su to čimbenik koji na nju utječu.

Najveći doprinos u području dječje motivacije za čitanje dali su Guthrie i Wigfield sa suradnicima (Guthrie, Wigfield i Von Sacker, 2000, Guthrie i suradnici, 1999, Wigfield i suradnici, 2004). Proveli su mnogobrojna istraživanja kojima je cilj bio utvrditi što utječe na motivaciju za čitanje kod djece, koji su učinci spomenute motivacije na čitanje s razumijevanjem i druge elemente uspjeha te kako se poučavanjem može utjecati na motivaciju. Na temelju dva desetljeća intenzivnog istraživačkog rada ponudili su teorijski konstrukt motivacije za čitanje koji ćemo opisati u nastavku.

Navedeni autori tvrde da se motivacija razlikuje od područja do područja, a svoju tvrdnju potkrepljuju istraživanjima koja pokazuju da su djeca već u predškolskoj dobi slabije ili jače motivirana za različita područja i da imaju različita mišljenja o vlastitoj sposobnosti u različitim područjima te različite razine intrinzične i ekstrinzične motivacije (Wigfield i suradnici, 2004). Upravo su intrinzična motivacija za čitanje i samoučinkovitost⁹⁴ temelji njihove teorije motivacije za čitanje.

„Intrinzična motivacija za čitanje sklonost je čitanju radi čitanja samog i radi užitka kojeg čitanje pruža“ (Guthrie, Wigfield i Perencevich, 1997, str. 56), a sastavni joj je dio znatiželja koja potiče čitatelja da aktivno pronalazi tekstove, te često i mnogo čita. Budući da čitatelj želi zadovoljiti svoju znatiželju, samostalan je u odabiru materijala i samostalno kontrolira svoje čitalačke aktivnosti kako bi ovladao sadržajem i proširio znanje.

⁹⁴ eng. *self-efficacy*

„Samoučinkovitost je vjerovanje u vlastitu sposobnost ostvarenja određenog cilja“ (Bandura, 1977, str. 193), a utječe na to hoće li osoba uopće pokušati ostvariti cilj kao i na trud koji će uložiti u njegovo ostvarenje i ustrajnost u nastojanju da ostvari cilj unatoč preprekama. Sukladno tome, čitatelj s visokom razinom samoučinkovitosti vjeruje da se može nositi i sa zahtjevnim tekstovima te ga težina zadatka neće obeshrabriti u pokušaju ispunjenja cilja. S druge strane, čitatelja s niskim stupnjem samoučinkovitosti obeshrabrit će već pogled na dužinu teksta ili naslov koji ne razumije.

„Uključenost⁹⁵ u čitanje poveznica je između motivacija, interakcija s tekstom, društvenih interakcija, konceptualnog znanja i korištenja strategija.“ (Baker, Draher i Guthrie u Guthrie, Wigfield i Perencevich, 1997, str. 58). Čitatelj koji je uključen u proces čitanja potpuno se unese u čitanje, uroni u tekst i lako gubi osjećaj za stvarno vrijeme i prostor jer je kognitivno iznimno angažiran u interakciji s tekstom, što mu omogućava dublje razumijevanje pročitano. S druge strane, takav čitatelj rado dijeli svoja razmišljanja o čitanju s drugima, razmjenjuje knjige s drugim „uključenim“ čitateljima, rado surađuje na čitalačkim zadacima i takva mu interakcija pričinja zadovoljstvo. Čitatelju uključenom u proces čitanja iznimno je važno čitanjem proširiti znanja i iskustva, a najčešće raspolaže brojnim strategijama čitanja koje koristi vrlo učinkovito⁹⁶.

Ovakvo shvaćanje dječje motivacije za čitanje rezultiralo je također mjernim instrumentom. Upitnik o motivaciji za čitanje⁹⁷ (Baker i Wigfield, 1999) u svom prvotnom obliku iz 1997. godine mjerio je intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za čitanje, samoučinkovitost i društvenu motivaciju za čitanje kroz 11 obilježja motivacije: znatiželja, sudjelovanje u čitanju⁹⁸, važnost čitanja, izbjegavanje aktivnosti⁹⁹, kompetitivnost, priznanje za čitanje¹⁰⁰, čitanje za ocjenu, čitalačka samoučinkovitost, izazov, društveni razlozi za čitanje i udovoljavanje¹⁰¹. Wang i Guthrie proveli su 2004. godine istraživanje na temelju kojeg je upitnik doraden. Faktorska analiza rezultirala je faktorom intrinzične motivacije koju čine tri obilježja (znatiželja, sudjelovanje u čitanju i sklonost izazovu¹⁰²) te faktorom ekstrinzične

⁹⁵ eng. *reading engagement*

⁹⁶ Pojam *engaged reader* obuhvaća i aktivne i strastvene čitatelje prema Čudina-Obradović (2014).

⁹⁷ eng. *Motivations for Reading Questionnaire* (Baker i Wigfield, 1999)

⁹⁸ eng. *reading involvement*

⁹⁹ eng. *work avoidance*

¹⁰⁰ eng. *recognition for reading*

¹⁰¹ eng. *compliance*

¹⁰² eng. *preference for challenge*

motivacije koju čini pet obilježja (priznanje za čitanje, čitanje za ocjenu, društveni razlozi čitanja, kompetitivnost i udovoljavanje) (Grabe, 2009).

Na temelju mnogih istraživanja koja su provedena pomoću njihova upitnika te novih teorijskih spoznaja, ponudili su novi konstrukt motivacije za čitanje koji se sastoji od dvije kategorije: prave motivacije¹⁰³ i preteče motivacije¹⁰⁴ (Schiefele i suradnici, 2012). Prava motivacija sadrži intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju i njihove komponente (stav o čitanju, intrinzično vrednovanje¹⁰⁵, vrijednost čitanja¹⁰⁶), dok su preteče motivacije samopoimanje čitalačke sposobnosti¹⁰⁷, samoučinkovitost i važnost čitanja. Intrinzično vrednovanje znači da zadatak smatramo vrijednim jer nas zaokuplja i u njemu uživamo¹⁰⁸, a vrijednost čitanja odnosi se na vrijednost koju pridajemo čitanju kao takvom.

Istraživanja motivacije za čitanje na materinskom jeziku zaista su mnogobrojna i prelaze okvire ovog rada. Njihov temeljit prikaz nude Schiefele i suradnici (2012), a mi navodimo popis najčešćih odnosa i utjecaja koja su u njima istraživana. Veliki dio bavi se odnosom motivacije za čitanje i čitalačke kompetencije, odnosno čitanja s razumijevanjem. Posebno se ističu istraživanja povezanosti intrinzične motivacije i količine čitanja, uživanja u čitanju i korištenja strategija čitanja. Isto tako, istražuje se odnos količine pročitane materijala i čitanja s razumijevanjem, te odnos motivacije i sklonosti određenim vrstama tekstova.

Možemo zaključiti da motivacija za čitanje nije dokraja definiran pojam jer se mijenja pod utjecajem empirijskih istraživanja. Nastojali smo dati pregled promjena koje su u svojem poimanju motivacije za čitanje činili Guthrie i Wigfield sa suradnicima (Baker i Wigfield, 1999, Guthrie, Wigfield i Perencevich, 1997, Guthrie, Wigfield i Von Sacker, 2000, Guthrie i suradnici, 1999, Wigfield i suradnici, 2004) budući da se njihov rad proteže od samih početaka istraživanja motivacije za čitanje i jedan je od temelja na kojima se istražuje motivacija za čitanje na stranom jeziku. Drugi su temelj teorije i istraživanja motivacije za učenje stranih jezika o čemu govorimo u sljedećem potpoglavlju.

¹⁰³ eng. *genuine motivational constructs*

¹⁰⁴ eng. *antecedents of reading motivation*

¹⁰⁵ eng. *intrinsic value of reading*

¹⁰⁶ eng. *value of reading*

¹⁰⁷ eng. *self-concept of reading ability*

¹⁰⁸ Intrinzično vrednovanje jedan je od elemenata u modelu postignuća Jacqueline Eccles nazvanom model očekivanja i vrednovanja (eng. *expectancy-value model*, vidi Wigfield i Eccles, 2000).

7.3. Motivacija za učenje inih jezika

S obzirom na prevladavajući utjecaj koji je Gardnerov socioedukacijski model motivacije za učenje imao do 1990-ih godina, kao i utjecaj koji i dalje ima u istraživanjima motivacije za učenje inih jezika, smatramo potrebnim barem u kratkim crtama opisati više od pola stoljeća istraživanja u okviru tog modela. Socioedukacijski model korijene ima u socijalno-psihološkom pristupu jeziku, prema kojem se na jezik gleda kao na jedan od elemenata koji definiraju određenu skupinu ljudi iz čega proizlazi da će stav učenika o toj skupini ljudi imati velik utjecaj na njegovu motivaciju za učenje istog jezika.

Prvotnu verziju modela ponudio je Lambert 1967. godine (Gardner, 2002) govoreći o talentu, stavovima, orijentaciji i motivaciji kao čimbenicima koji doprinose razvoju jezične vrsnoće u dvojezičnim sredinama. Gardner i Smythe proširuju model 1975. godine (Gardner, 2002) tako da uključuje i učenje, a ne samo usvajanje jezika te ga nazivaju socioedukacijskim modelom. Model je prošao nekoliko izmjena da bi se danas odnosio na sljedećih šest konstrukata: jezični talent, stavovi o kontekstu učenja, integrativnost, motivacija, strah od jezika i jezično postignuće¹⁰⁹ (Gardner, 2002). Gardner razlikuje integrativnu motivaciju kao želju da se učenik poistovjeti s ciljnom kulturom, to jest jezikom te kulture, i instrumentalnu motivaciju koja označava sve ostale razloge za učenje jezika¹¹⁰ (Mihaljević-Djigunović, 1998). Jasno objašnjenje razlike između motivacije i orijentacije nudi Mihaljević-Djigunović (1998, str. 26):

„Cilj učenja drugog jezika, koji Gardner naziva orijentacijom, faktor je koji je uključen u motivaciju, ali nije mjerljiva komponenta motivacije. Cilj dovodi do motivacije, ali individualne razlike u motivaciji odražavaju se trudom, željom i stavovima prema učenju jezika. Cilj ili orijentacija određuju vrstu motivacije.“

¹⁰⁹ eng. *language achievement*

¹¹⁰ Ova dva pojma često se netočno izjednačavaju s pojmovima intrinzična i ekstrinzična motivacija.

Doprinos Gardnera i Smythea očituje se također u prijedlogu upitnika za mjerenje stavova i motivacije za učenje inih jezika¹¹¹ koji se temelji na tadašnjih 11 konstrukata, a preveden je, među ostalim, i na hrvatski jezik.

Početakom 1990-ih godina javlja se sve veći broj istraživača koji Gardnerov model smatraju nedostatnim i uvjereni su da je u istraživanje motivacije za učenje inih jezika potrebno uključiti spoznaje iz kognitivne psihologije. Najveći utjecaj na istraživanje motivacije za učenje inih jezika imale su teorija samoodređenja¹¹², koja se fokusira na različite vrste intrinzične i ekstrinzične motivacije, i teorija atribucija¹¹³, koja prvi put ukazuje na važnost prethodnih iskustava na buduće postignuće (Dörnyei, 2005)¹¹⁴. Osim toga, autori predlažu da se fokus istraživanja motivacije za učenje inih jezika prebaci s velikih uzoraka kao što su cijele zajednice na manje uzorke poput školskih razreda. Istraživanja u kontekstu didaktičke sredine pokazala su njen veliki utjecaj na motivaciju za učenje inih jezika i usmjerila su daljnja istraživanja u tom pravcu.

U ovoj fazi ističu se istraživanja Noels, Clémenta i Pelletiera (1999), čiji su glavni ciljevi bili povezati komponente intrinzične i ekstrinzične motivacije s čimbenicima koji su se pokazali značajnima u procesu ovladavanja inim jezicima te istražiti povezanost razina učeničkog samoodređenja i različitih situacija u didaktičkom okružju (Dörnyei, 2005). Jedno od njihovih istraživanja s odraslim polaznicima tečaja drugog jezika pokazalo je da su oni intrinzično motiviraniji ujedno ustrajnije u učenju jezika i da osjećaju manji strah od jezika. Povezanost ekstrinzične motivacije s ustrajnošću i strahom od jezika nije utvrđena. Nadalje, utvrđena je negativna povezanost između intrinzične motivacije i negativne percepcije o nastavniku, dok povezanost između ekstrinzične motivacije i negativne percepcije o nastavniku nije zabilježena. Isto tako, utvrdili su i povezanost negativne percepcije o nastavniku s negativnom percepcijom razredne situacije. Naposljetku, zabilježili su još povezanost između negativne percepcije o nastavniku i većeg straha od jezika te manje ustrajnosti u učenju jezika. Ovakvi rezultati ukazuju na opravdanost uključivanja intrinzične i ekstrinzične motivacije u konstrukt motivacije za učenje inih jezika, a pokazuju i važnost istraživanja motivacije u razrednom kontekstu s obzirom na utvrđenu povezanost negativne percepcije o nastavniku i intrinzične motivacije.

¹¹¹ eng. *Attitude/Motivation Test Battery*

¹¹² eng. *self-determination theory*

¹¹³ eng. *attribution theory*

¹¹⁴ O teoriji atribucije bilo je više riječi u potpoglavlju 4.1.

Treću fazu istraživanja motivacije za učenje inih jezika obilježio je procesni model motivacije za učenje inih jezika¹¹⁵ Dörnyeia i Otta, koji je Dörnyei dva puta nadograđivao (Dörnyei, 2005, Dörnyei i Ottó, 1998). Ovaj pristup prikazuje motivaciju za učenje inih jezika kao dinamičan proces podložan promjenama tijekom vremena. Odvija se u tri faze, a na svaku od njih utječu različiti čimbenici. Predakcijska faza uključuje postavljanje ciljeva, stvaranje namjera i pokretanje akcije. Akcijska faza uključuje postavljanje zadatka i njegovo postupno izvršavanje i samoregulaciju, a postakcijska faza uključuje stvaranje kauzalnih atribucija i evaluaciju postignuća. Cilj ovog pristupa je utvrditi kako održati motivaciju za učenje inih jezika u akcijskoj fazi kada na nju najveći utjecaj imaju nastavnik, metoda poučavanja, vršnjaci, razredna atmosfera, učenikovo strateško ponašanje i osjećaj autonomije (Dörnyei, 2005). Isto tako, cilj mu je utvrditi na koji se način motivacija mijenja tijekom vremena (Dörnyei, 2005). Istraživanja provedena pomoću procesnog modela motivacije za učenje inih jezika (Hiromori, 2009, Shoaib i Dörnyei, 2005, Ushioda, 2001, u Dörnyei, 2005) dala su korisne uvide u ovu problematiku i potvrdila njegovu opravdanost.

Dörnyei je dodatno dao doprinos konceptualizaciji motivacije za učenje inih jezika i svojim modelom inojezičnog motivacijskog sustava pojmovi o sebi¹¹⁶ (2005). On je nastao kao pokušaj da se sintetiziraju modeli Noels i Ushiode (Noels, Clémenta i Pelletiera, 1999, Ushioda, 2001, u Dörnyei, 2005) te istraživanja Dörnyeia, a doveo je do triju dimenzija motivacije: idealno inojezično ja¹¹⁷, traženo inojezično ja¹¹⁸ i iskustvo učenja inih jezika¹¹⁹. Idealno inojezično ja odnosi se na viđenje samog sebe kao vrsnog govornika nekog inog jezika, traženo inojezično ja odnosi se na osobine koje bi netko trebao imati kako bi izbjegao moguće negativne posljedice, dok se iskustvo učenja inih jezika odnosi na specifični kontekst učenja i uz njega vezana iskustva.

S obzirom na užu temu ovog rada, u nastavku ćemo dati prikaz istraživanja motivacije za učenje inih jezika u Hrvatskoj, dok ćemo za pregled istraživanja u svijetu uputiti na radove Dörnyeia (1998, 2001, 2003) te Dörnyeia i Skehana (2003).

Istraživanje Mihaljević-Djigunović (1998) „...promijenilo je način razmišljanja o motivaciji za učenje inih jezika u Hrvatskoj.“ (Pavičić-Takač i Bagarić-Medve, 2015). Autorica je, potaknuta Gardnerovom teorijom, izradila upitnik za mjerenje tipa i intenziteta motivacije

¹¹⁵ eng. *process-oriented approach*

¹¹⁶ eng. *L2 Motivational Self System*

¹¹⁷ eng. *ideal L2 Self*

¹¹⁸ eng. *ought-to L2 Self*

¹¹⁹ eng. *L2 learning experience*

hrvatskih učenika za učenje engleskog kao stranog jezika. Njegovom je primjenom na uzorku od 340 ispitanika u trima dobnim skupinama (učenici viših razreda osnovne škole, srednjoškolci i odrasli) utvrdila tri komponente: uporabno-komunikacijsku koja se odnosi na uporabu jezika u praktične svrhe, afektivnu koja se odnosi na estetsku i emocionalnu percepciju jezika i integrativnu koja se odnosi „...na želju za integracijom u jednu od društveno-kulturnih skupina koje govore engleskim kao materinskim jezikom.“ (Mihaljević-Djigunović, 2013, str. 480). Posebna je važnost ovog istraživanja u tome što rezultat također sadrži i dvije skupine demotivatora: teškoće u učenju i nastavna situacija. Dok teškoće u učenju obuhvaćaju nedostatak talenta i loše predznanje, nastavna situacija podrazumijeva nastavnika, nastavne materijale i metode poučavanja.

Pavičić-Takač i Bagarić-Medve (2015) provele su istraživanje kojem je cilj bio usporediti spomenuti model Mihaljević-Djigunović s Dörnyeiievim modelom inojezičnoga motivacijskog sustava o sebi te utvrditi donosi li Dörnyeiiev model nove spoznaje o motivaciji hrvatskih učenika za učenje engleskog kao stranog jezika. Autorice su zaključile da su upitnici obaju autora valjani instrumenti za mjerenje motivacije za učenje engleskog kao stranog jezika kod učenika u Hrvatskoj te da oba instrumenta svojim razlikama doprinose shvaćanju tog koncepta.

Pavičić-Takač i Berka (2014) provele su također istraživanje o motivaciji za učenje engleskog kao stranog jezika kojemu je cilj bio utvrditi razlike u motivaciji između učenika gimnazija i četverogodišnjih strukovnih škola s obzirom na spol, ocjene iz predmeta Engleski jezik, tri komponente motivacije i dvije skupine demotivatora kako ih je utvrdila Mihaljević-Djigunović (1998). Utvrdile su da je kod ispitanika najzastupljenija uporabno-komunikacijska komponenta motivacije, a najjači demotivator nastavna situacija.

Kabalin-Boranić (2013, u Mihaljević-Djigunović, 2013) ispitivala je motivaciju za učenje engleskog jezika među studentima ekonomije i utvrdila da ista uključuje integrativnu, instrumentalno-komunikacijsku i instrumentalnu komponentu. Osim toga, rezultati njenog istraživanja pokazuju da studenti koji stručne kolegije slušaju na engleskom jeziku imaju pozitivnije stavove od studenata koji ih slušaju na hrvatskom jeziku.

U istraživanju u kojem je sudjelovalo 555 studenata prve godine nefiloloških studija Sveučilišta u Zadru, Martinović (2014) je također utvrdila da je Dörnyeiiev model inojezičnog motivacijskog sustava pojmova o sebi prikladan za uporabu u hrvatskom kontekstu. Utvrdila je

značajne razlike među ispitanicima prema spolu i vrsti studija, te zaključila da u njihovoj motivaciji prevladavaju dimenzije idealnog i traženog ja.

7.4. Motivacija za čitanje na inom jeziku

Kao što smo već naveli, istraživanja u području motivacije za čitanje na inim jezicima su rijetka, a postoje samo dva pokušaja konstruiranja modela motivacije za čitanje na inim jezicima, koliko je nama poznato. U nastavku ćemo prikazati oba, s naglaskom na Mori (2002).

Model motivacije za čitanje na inom jeziku Daya i Bamforda (1998) temelji se na teoriji očekivanja i vrednovanja¹²⁰ čiji su autori Eccles i suradnici (Wigfield i Eccles, 2000). Prema njihovom modelu, motivacija za čitanje ovisi o dva ključna čimbenika, a to su očekivanje uspjeha u zadatku i vrijednost koju čitatelj pridaje zadatku. Uz očekivanje uspjeha vežu se varijable materijali za čitanje i čitalačka sposobnost na inom jeziku, a uz vrijednost zadatka stavovi o čitanju na inom jeziku i društveno okruženje.

Drugi pokušaj konstruiranja modela motivacije za čitanje na stranom jeziku je onaj Mori (2002). Autorica je izradila upitnik za mjerenje motivacije za čitanje na stranom jeziku, temeljen na obilježjima upitnika Wigfielda i Guthriea (Baker i Wigfield, 1999) te Gardnerovoj integrativnoj motivaciji (Gardner, 2002). Prikupila je podatke na uzorku od 447 japanskih studenata engleskog kao stranog jezika i faktorskom analizom utvrdila četiri faktora, a to su: intrinzično vrednovanje, ekstrinzična korist od čitanja, važnost čitanja i samoučinkovitost. Budući da je upravo ovaj upitnik bio prilagođen za potrebe našeg istraživanja, opisat ćemo glavne zaključke do kojih je autorica došla¹²¹.

S jedne strane, potvrdila je svoju pretpostavku da je motivacija za čitanje na stranom jeziku višedimenzionalan konstrukt, ali njegove komponentne nisu nužno iste kao u slučaju konstrukta motivacija za čitanje na materinskom jeziku koji mu je bio polazišna točka. Nadalje, utvrdila je da se većinu čestica inicijalno svrstanih u skupinu integrativna orijentacija u kontekstu učenja stranog jezika može točnije objasniti kao ekstrinzičnu motivaciju (npr. čestice *Volio bih pronaći posao na kojemu ću primjenjivati svoju vještinu čitanja na engleskome jeziku*

¹²⁰ eng. *expectancy-value theory*

¹²¹ Mori je izradila i drugi upitnik na temelju teorije očekivanja i vrijednosti, ali rezultati se nisu mogli interpretirati na zadovoljavajuć način (Grabe, 2009).

i Vježbam čitatiti na engleskome jeziku kako bih mogao čitati novine i časopise na tome jeziku) ili kao razloge važnosti čitanja (npr. *Vježbam čitanje na engleskom jer ću u budućnosti možda studirati u inozemstvu i Nadam se da ću čitanjem na engleskom jeziku bolje razumjeti ljude i kulturu zemalja u kojima se govori engleski jezik*). Iz tog razloga, zaključuje da integrativna orijentacija nije izdvojena komponenta u motivaciji za čitanje na stranom jeziku.

Osim gore spomenutih istraživanja, kojima je cilj bio ponuditi model motivacije za čitanje na inim jezicima, postoji vrlo malo istraživanja u ovom području. Takase (2007) je također nastojala utvrditi od kojih se komponenti sastoji motivacija japanskih učenica srednje škole za čitanje na engleskom kao stranom jeziku. Utvrdila je novu komponentu motivacije i nazvala je ekstrinzična motivacija povezana sa sveučilišnim prijavnim ispitom. Zaključila je da je polaganje tog ispita iznimno važan motivator za njene ispitanice. Budući da je također mjerila motivaciju za čitanje na materinskom jeziku, utvrdila je njenu povezanost s motivacijom za čitanje na stranom jeziku. Intrinzična motivacija za čitanje na oba jezika najsnažnije je povezana s količinom pročitane materijala na stranom jeziku.

Dhanapala (2008) je provela istraživanje s 247 studenata u Japanu i Šri Lanki, koristeći prilagođeni upitnik Mori (2002) kako bi utvrdila razlike između dviju skupina studenata s obzirom na njihovu motivaciju za čitanje na engleskom kao stranom jeziku i njen odnos s čitanjem s razumijevanjem. Utvrdila je da su studenti iz Šri Lanke više intrinzično motivirani od kolega u Japanu te da postoji povezanost između motivacije za čitanje, rezultata na testu čitanja s razumijevanjem i učestalosti čitanja na engleskom kao stranom jeziku. S druge strane, studenti u Japanu više su ekstrinzično motivirani, a nije utvrđena ni povezanost motivacije za čitanje s rezultatima na testu čitanja s razumijevanjem niti s učestalošću čitanja na engleskom kao stranom jeziku. Bolji uspjeh na testu čitanja s razumijevanjem japanskih studenata objašnjava njihovim strateškim ponašanjem usmjerenim upravo na rješavanje testova budući da se nastava engleskog jezika u japanskim srednjim školama sastoji od osposobljavanja učenika za polaganje ranije spomenutog prijavnog ispita. Ako još uzmemo u obzir podatak da je količina čitanja na materinskom jeziku snažno povezana s intrinzičnom motivacijom za čitanje na engleskom kao stranom jeziku kod japanskih, ali ne i šrilankanskih studenata, uvidamo kompleksnost motivacije za čitanje na stranom jeziku kao i velike razlike između ispitanika u različitim kulturnim i obrazovnim sredinama.

Na iznimnu kompleksnost motivacije za čitanje na stranom jeziku i njenu dinamičnu prirodu ukazuje također istraživanje Daftarifard, Shirkhani i Lavasani (2014). Autori su, ponovno koristeći upitnik Mori (2002), nastojali utvrditi promjene u podskupinama motivacije

za čitanje na engleskom kao stranom jeziku tijekom vremena na uzorku od 101 studenta u Iranu. Usporedba rezultata na početku i pred kraj izvođenja kolegija pokazuje da se s vremenom mijenjaju i vrsta motivacije, kao i međusobna povezanost različitih elemenata motivacije, a da velik utjecaj ima nastavno okruženje.

S obzirom na ovako mali broj istraživanja o motivaciji za čitanje na stranom jeziku, kao i činjenicu da ih je većina provedena u Japanu, a sva zapravo u azijskim zemljama, očita je potreba za dodatnim istraživanjima na temelju kojih bi se moglo doći do novih spoznaja i dalje razjasniti priroda motivacije za čitanje na stranom jeziku.

8. ENGLSKI KAO STRANI JEZIK PRAVNE STRUKE

Engleski kao strani jezik pravne struke poučava se na mnogim europskim sveučilištima, uključujući sva četiri pravna fakulteta i tri veleučilišta u Hrvatskoj. Primjetna je također pojava mnogih takvih tečajeva u školama stranih jezika diljem Europe (Bahenská, 2009), proizašla iz sve veće potrebe pravnika, ali i studenata pravnih studija za komunikacijom s kolegama u inozemstvu.

Važan čimbenik koji utječe na potrebu hrvatskih studenata pravnih studija za edukacijom u području engleskog kao stranog jezika pravne struke jest mogućnost akademske mobilnosti što od studenata zahtijeva vrlo dobro poznavanje engleskog jezika i visoku komunikacijsku kompetenciju. Potreba hrvatskih pravnika za engleskim jezikom pravne struke ne proizlazi samo iz potrebe za komunikacijom s kolegama u svijetu, nego i zbog komunikacije s pravnim institucijama Europske unije i sa sve većim brojem stranih klijenata koji dolaze u Hrvatsku i trebaju pomoć pri tumačenju hrvatskog prava i propisa. Veliko proširenje Europske unije u posljednjih dvadesetak godina utjecalo je također na potrebu za edukacijom pravnika lingvisti (Goddard, 2009) koji su u tijelima Europske unije odgovorni za redakturu zakonodavstva Europske unije, pravnu i jezičnu redakturu zakonodavstva svake pojedine zemlje članice te za prevođenje pravnih tekstova Europskog suda, što zahtijeva izvrsnu ovladanost engleskim jezikom kao jednim od tri službena radna jezika u institucijama Europske unije. Iz svega navedenog, vidljiva je velika potreba za poučavanjem engleskog jezika pravne struke u Hrvatskoj koja je također potvrđena u nekoliko istraživanja analiza potreba (Javornik Čubrić, 2012, Kremer i Sočanac, 2009, Lukica i Každunek, 2011).

U nastavku ovog poglavlja ponudit ćemo definicije pojmova jezik struke i opisati karakteristike poučavanja jezika struke, definirati i opisati jezik prava te engleski jezik pravne struke. Nakon toga ćemo dati pregled poučavanja jezika pravne struke u Hrvatskoj s naglaskom na Pravni fakultet u Zagrebu.

8.1. Poučavanje jezika struke

Jezik struke definira se kao jezik „...koji se koristi za raspravljanje o specijaliziranim područjima znanja ili za razgovor o specijaliziranom području.“ (Bowker i Pearson, 2002, u Javornik Čubrić, 2012, str. 8). Precizniju definiciju jezika struke nudi Gačić (2009), govoreći o posebnom registru jezika koji koristi odgovarajuću stručnu terminologiju, a dio rječnika preuzima iz općeg jezika pri čemu neke riječi imaju specifičnu distribuciju i specifično značenje. Obilježja jezika struke su još posebna upotreba gramatičkih struktura, poseban stil i poseban način ostvarivanja komunikacijske funkcije. Bukovčan (2009, str. 12) navodi da „pristup jezicima struke kao sporednoj pojavi iz pozicije općeg jezika, odnosno opće lingvistike, ne može dovesti do željenih rezultata kao ni negiranje njihovih osobitosti u svim segmentima“, te nabroja značajke jezika struke među kojima su: (1) ograničenost uporabe na određenu društvenu skupinu koja dijeli stručna znanja, (2) probleme u komunikaciji ako se nazivi koriste izvan struke, (3) preciznost i jednoznačnost komunikacijskih poruka, (4) integriranost u jezični sustav i (5) specifičnost pojmovnog strukturiranja, izraza i terminologija.

Počeci poučavanja jezika struke sežu u 1960-e godine kada se razlikuje poučavanje općih stranih jezika od stranih jezika struke. Tada ujedno dolazi do promjena u načinu poučavanja i planiranja nastavnih programa koji uključuju stvarne potrebe korisnika potaknutih razvojem psihologije obrazovanja (Hutchinson i Waters, 1987). Istodobno je engleski jezik postao *lingua franca* međunarodne zajednice pa se javlja pojačana potreba za materijalima u programima engleskog jezika struke (Master, 2000).

Fokus u nastavi engleskog jezika struke bio je inicijalno na poučavanju vokabulara tako da su se stručni termini ubacivali u uobičajene materijale za učenje engleskog kao stranog jezika, što se uskoro pokazalo nedostatnim. Budući da su korisnici imali potrebu za učenjem engleskog jezika kako bi pomoću njega stjecali nova znanja i vještine primjenjive u svojim strukama, nastavnici su počeli koristiti autentične tekstove, a analiza potreba postala je ključ za izradu nastavnih planova i programa što je više moguće usmjerenih na korisnike.

U svojoj sveobuhvatnoj definiciji jezika struke, Dudley-Evans i StJohn (1998) navode tri stalne i četiri promjenljive osobine. Stalne su njegova svrha da zadovolji potrebe korisnika, korištenje metodologije i aktivnosti struke čiji jezik poučava te fokus na jeziku, jezičnim vještinama, diskursu i žanrovima.

Dudley-Evans i StJohn (1998) upravo metodologiju poučavanja jezika struke navode kao njegovu ključnu komponentu i ono što jezik struke razlikuje od općeg jezika. Smatraju da poučavanje jezika struke mora odražavati metodologiju disciplina kojima služi i da je pri poučavanju specifičnijih jezika struke (a tu svakako ubrajamo jezik pravne struke) uloga nastavnika i učenika često mnogo drugačija nego u uobičajenoj nastavi stranog jezika. Isto tako smatraju da su analize potrebe iznimno korisne za planiranje nastave jezika struke jer daju uvid u vrstu aktivnosti koje je potrebno poučavati (npr. poslovna korespondencija, razgovor s pacijentom i sl.), ali da je jednako važno poučavanje jezika, jezičnih vještina, diskursa i žanrova određenih struka.

Dakle, spomenuti autori (1998) navode da je u nastavu jezika struke potrebno uključiti sljedeće elemente: (1) analiza potreba, (2) izrada programa i nastavnih materijala, (3) samo izvođenje nastave, (4) ocjenjivanje i (5) vrednovanje. Drugim riječima, nužno je precizno utvrditi potrebe korisnika, prema njima izraditi program koji uključuje autentične materijale prilagođene jezičnom predznanju korisnika, napredak korisnika mora se primjereno ocijeniti, a i korisnicima se mora omogućiti da vrednuju nastavu koju su pohađali.

Što se tiče uloge nastavnika, ona je u specifičnijim¹²² jezicima struke zaista posebna (Dudley-Evans i StJohn, 1998). Za razliku od nastave općeg engleskog jezika, nastavnik jezika struke¹²³ vrlo često nije u struci čiji jezik poučava, već je stručnjak u poučavanju jezika, ali najčešće ne jezika struke (Basturkmen, 2010). Učenici često posjeduju veće znanje o vlastitoj struci, što stvara posebno ozračje i posebnu dinamiku. Ipak, vrlo je važno da nastavnik stalno izučava struku čiji jezik poučava i da u interakciji s učenicima zauzme ulogu konzultanta. Drugim riječima, nastavnik je partner koji učenicima pomaže riješiti probleme vezane za jezik struke, oslanjajući se na njihovo stručno znanje. Ovakva uloga stavlja pred nastavnika mnoge izazove, počevši od već spomenute potrebe da uči o struci, pokaže interes za struku i probleme s kojima se suočavaju učenici, bude informiran i stalno u toku s promjenama i novim spoznajama u struci, fleksibilan i sposoban prilagoditi nastavni sat trenutnim učeničkim pitanjima i željama.

Osim (ne)tradicionalne uloge nastavnika, nastavnik jezika struke često osmišljava tečajeve i pronalazi ili stvara materijale potrebne za nastavu te ih stalno prilagođava novim

¹²² Autori npr. razlikuju engleski jezik za opće akademske potrebe kao općenitiji jezik struke i engleski jezik medicinske struke kao specifičniji jezik struke.

¹²³ U nedostatku zadovoljavajućeg prijevoda pojma *practitioner* koji koriste Dudley-Evans i StJohn, odlučili smo koristiti termin nastavnik jezika struke.

učenicima. Isto tako, poželjno je da nastavnik jezika struke surađuje sa stručnjacima iz struke čiji jezik poučava. Ponekad se suradnja odnosi samo na prikupljanje informacija, a ponekad je to suradnja u pravom smislu riječi koja uključuje integraciju jezika struke i same struke.

Naposljetku, nastavnik jezika struke ujedno mora biti ocjenjivač. Ocjenjuje predznanje kako bi utvrdio može li učenik pristupiti nastavi jezika struke jer ona nužno pretpostavlja određenu razinu vrsnoće u općem jeziku. Ocjenjuje također napredak učenika, ali i vlastiti rad. Nužno je da nastavnik jezika struke bude sposoban procijeniti odgovaraju li nastavni materijali učeničkim potrebama i predznanju prije početka nastave kao i jesu li ispunili svoju funkciju nakon nastave.

8.2. Definicije i obilježja jezika prava

Jezik prava Scarpelli (1955, u Visković, 1989, str. 16) definira kao jezični podsustav „...koji upotrebljavaju osobe nadležne da izriču pravne norme, opće i pojedinačne, zatim pravnici u svom praktičnom i znanstvenom radu te svi oni koji obavljaju jezične radnje ponavljajući načine izražavanja normotvoraca i pravnika“. Mattila (2006, str. 2) ga naziva „...funkcionalnom varijantom prirodnog jezika, s vlastitim područjem upotrebe i posebnim jezičnim pravilima...“. Jezik prava temelji se na općem jeziku, ali zbog svojih specifičnosti teško je razumljiv većini ljudi. Naime, osim elemenata općeg jezika koji su u jeziku prava prisutni u neizmijenjenom obliku, jezik prava sadrži elemente općeg jezika u izmijenjenom obliku te stručne pravne izraze i stručne izraze iz drugih područja. Nužno je navesti da je razumijevanje jezika prava teško i zbog toga što on u sebi sadrži podvrste jezika raznih pravnih disciplina od kojih svaka ima svoje jezične posebnosti. Ako ovome dodamo činjenicu da se pravni sustavi razlikuju od zemlje do zemlje, uviđamo da je jezik prava zaista složen i za razumijevanje, a posebno za poučavanje. Ipak, unatoč svim navedenim razlikama, neke su osobine zajedničke svim jezicima prava i u nastavku ćemo ih ukratko objasniti.

Jezik prava mora biti točan i precizan pa je nužno da se zabilježi u pisanom obliku. Kako mu je osnovni cilj jasno i nedvosmisleno prenijeti informacije, točnost ima prednost pred stilom pa je jezik prava često zalihostan. Nadalje, pravni termini često imaju više značenja stoga se precizno definiraju kako bi se izbjeglo krivo tumačenje zbog čega je jezik prava bogat definicijama. U jeziku prava razlikujemo „definicije stvari“¹²⁴ (definicije pojava koje postoje u

¹²⁴ eng. *real definitions*

fizičkom svijetu) i „terminološke definicije“¹²⁵ (definicije pojava koje postoje samo u pravu) (Matilla, 2006). Unatoč nastojanjima da se preciznim definicijama izbjegnu dvosmislenosti, često su upravo one njihov izvor.

(Pre)obilje informacija drugo je zajedničko obilježje svih jezika prava, a proizlazi iz činjenice da su zakoni i propisi pisani za pravne stručnjake, a ne prosječnu osobu. Jezik prava ujedno je apstraktan jer regulira buduće, hipotetske situacije, objektivan je i neutralan, a neki ga još nazivaju hladnim s obzirom na to da „...odbacuje sve što je emocionalno...“ (Matilla, 2006, 74). Jedan od načina kojim se osigurava objektivnost jezika prava jest česta upotreba pasiva, neutralnost se postiže nekorištenjem upitnika i uskličnika, a tekst je prije nego što zaživi u svom konačnom obliku potrebno nekoliko puta pročitati i unijeti nužne izmjene. Unatoč potrebi za njegovom neutralnošću, u jeziku prava koriste se i metafore jer omogućuju opis pojave bez detaljnog definiranja¹²⁶ (Mattila, 2006).

Sustavni karakter jezika prava proizlazi iz sustavnog karaktera pravnog poretka. Svaki element poretka dio je veće cjeline. Zbog toga se jedan zakon poziva na drugi, jedan propis na drugi i tako dalje, koristeći pritom reference. Veliki broj referenci može uzrokovati različita tumačenja, ali i znatno otežati razumijevanje teksta.

Sljedeće obilježje zajedničko svim jezicima prava jest formalno oblikovanje. Struktura pravnog teksta jasno je određena: kreće od apstraktnog prema konkretnom, od općih pravila prema specifičnim pravilima i iznimkama, od stvarnog prava prema proceduralnom pravu. Tako su, na primjer, zakoni podijeljeni na manje dijelove koji su stupnjevito organizirani (dio, glava ili poglavlje, odjeljak, članak, stavak, točka ili alineja). Formalizmu u jeziku prava također doprinosi korištenje predložaka (npr. korištenje predloška kupoprodajnog ugovora) i formulara.

Često korištenje kratica i akronima u jezicima prava posljedica je čestog ponavljanja istih izvora u pravnim tekstovima ili dugačkih službenih naziva zakona, odnosno institucija. Korištenje kratica i akronima skraćuje rečenice, ali može dovesti i do nerazumijevanja teksta.

S druge strane, duge i složene rečenice te korištenje arhaizama također su zajednički svim jezicima prava. Unatoč pokušajima da se jezici prava pojednostave (Wagner i Cutts, 2002), posebno na engleskom govornom području (Balmford, 2002, Butt, 2002, Butt i Castle,

¹²⁵ eng. *terminological definitions*

¹²⁶ Metafore u pravnom diskursu analizirala je Husinec (2011).

2006), i dalje ih karakterizira mnoštvo latinskih termina, višečlanih izraza, pasivnih konstrukcija i kondicionalnih rečenica.

Ozbiljnost ili čak uzvišenost posljednje je obilježje koje Mattila (2006) navodi kao zajedničko svim jezicima prava, a ima funkciju jezičnim sredstvima osigurati poštovanje prava.

Iz svega navedenog nije teško zaključiti da je jezik prava složen, teško razumljiv čak i izvornim govornicima. Unatoč tome, u zemljama gdje se jezik prava u nekim svojim aspektima nastojao pojednostaviti (npr. pisanje presuda na „običnom“ jeziku u Finskoj), pravници su izrazili negodovanje smatrajući da se tako onemogućava prijenos pravne poruke. Budući da se promjene u jezicima prava događaju vrlo sporo, smatramo da je nastava stranih jezika pravne struke sa svim njihovim specifičnostima nužna za studente prava i njihov uspjeh u budućoj profesiji.

8.3. Engleski jezik pravne struke

Engleski jezik pravne struke razvijao se tijekom perioda od tri stotine godina – od prvog korištenja tiskarskog stroja u Engleskoj 1476. godine do potpisivanja Američke deklaracije o neovisnosti 1776. godine, a njegova današnja terminologija i stil zanemarivo su se mijenjali od početka 19. stoljeća, unatoč sporadičnim pokušajima da se pojednostavi (Butt i Castle, 2006).

Butt i Castle (2006) navode niz čimbenika koji utječu na engleski jezik pravne struke, a to su: (1) otpor promjenama u pravnoj profesiji koji proizlazi iz načela presedana, (2) pritisak same pravne struke koji uključuje nedostatak vremena za jasnije pisanje, zahtjeve klijenata i potrebu prilagođavanja običajima struke, (3) strah od tužbi zbog nemara s obzirom na posebno veliku odgovornost pravne struke, (3) način na koji su tijekom vremena zapisivani pravni dokumenti, (4) plaćanje odvjetničkih i sudskih troškova prema dužini dokumenta, (5) plaćanje odvjetničkih troškova sukladno vremenu utrošenom na slučaj i (6) parnična priroda pravne profesije zbog koje pravници nastoje predvidjeti svaki presedan koji bi se protiv njih mogao koristiti te stoga pišu reaktivno, a ne proaktivno. Osim navedenih čimbenika posebno su nam zanimljivi oni lingvistički, a to su: (1) sigurnost koja proizlazi iz korištenja riječi, struktura pa i predložaka kakvi su već korišteni i dokazano su učinkoviti, (2) želja za izbjegavanjem dvosmislenosti u jeziku, odnosno strah od krivog tumačenja zbog čega su pravni dokumenti često potpuno nerazumljivi laicima kojima su namijenjeni, (3) mješovito jezično porijeklo

općeg pa tako i pravnog engleskog jezika (Butt i Castle, 2006). Naime, glavni izvori modernog pravnog rječnika engleskog jezika su francuski i latinski jezik, a ne smije se zanemariti ni doprinos skandinavskog jezika u srednjem vijeku. S promjenama u društvu ujedno se mijenjao jezik, pa se engleski jezik u engleskom pisanom pravu počeo koristiti sredinom 14. stoljeća, da bi u 17. stoljeću postao nezamjenjiv u trgovačkom i zemljišnom pravu. Parlament 1730. godine donosi Zakon o sudovima¹²⁷ kojim se dokida trojezičnost u engleskom pravu (Mattila, 2006).

Suvremeni engleski jezik pravne struke, osim obilježja opisanih u prethodnom potpoglavlju, karakteriziraju također: (1) ritualnost i formalizam, (2) višerječne leksičke jedinice, (3) posebna upotreba modalnog glagola *shall*, (4) arhaizmi, (5) česta upotreba pasivnih konstrukcija i (6) bezlični stil.

Ritualnost u engleskom jeziku pravne struke nastavlja se na tradiciju verbalne magije¹²⁸ koja seže do srednjovjekovnog engleskog prava (Matilla, 2006). Naime, tadašnje je pravo bilo obilježeno magičnim obredima u kojima su stranke morale s apsolutnom točnošću ponavljati riječi kako ne bi izgubile svoja prava. Matilla (2006) navodi primjer iz 17. stoljeća kada je tužitelj izgubio slučaj zbog toga što je šerif u dokumentu napisao krivi oblik riječi *praecipimus*. Takav fetišistički odnos prema jeziku (Matilla, 2006) zadržan je do danas u strogom pridržavanju točno određenih oblika riječi i formalnih oblika u pravnim dokumentima, a posebno je izražen u obveznom pravu (npr. korištenje fraza *in perfect health and memory* i *I do make and ordain* u sastavljanju oporuka). Nadalje, jezični rituali primjenjuju se i na engleskim sudovima, a Matilla (2006) daje primjere povika *Hear ye!* i reda riječi u rečenici *Comes now plaintiff*.

Ritualnost se također odražava u ponavljanjima zbog kojih su višerječne leksičke jedinice česta pojava u engleskom jeziku pravne struke, a pojavile su se kao odgovor na višejezično društvo u srednjovjekovnoj Engleskoj (Matilla, 2006). Spajajući riječ germanskog i riječ latinsko-francuskog porijekla s istim značenjem osigurano je razumijevanje govornika obaju jezika (npr. *act and deed, fit and proper, goods and chattels, will and testament*, i tako dalje). Matilla (2006) navodi i triplete kao primjere ritualnosti engleskog jezika pravne struke (npr. *null and void and of no effect; the truth, the whole truth, and nothing but the truth*) koji, osim što daju dojam svečanosti, osiguravaju i bespriječnost dokumenta. U engleskom jeziku pravne struke također su česte kolokacije, a javljaju se u obliku: (1) pridjev i imenica (npr.

¹²⁷ eng. *The Proceedings in Courts of Justice Act 1730*

¹²⁸ eng. *verbal magic*

fraudulent misrepresentation, mandatory injunction, voidable contract), (2) glagol i imenica (npr. *to enter into contract, to infringe rights, to breach a contract*), (3) prilog i glagol (npr. *irrevocably appoint*). Iako se u općem jeziku kolokacije mogu promijeniti ili zamijeniti drugim riječima bez gubitka značenja i učinka, u engleskom jeziku pravne struke to najčešće nije moguće.

Butt i Castle (2006) modalni glagol *shall* nazivaju zaštitnim znakom pravnih dokumenata pisanih na engleskom jeziku jer obavlja niz funkcija. Najčešće su mu funkcije da: (1) nameće obvezu, (2) dodjeljuje nekom pravo, (3) daje uputu, (4) izriče okolnosti, (5) stvara preduvjet, (6) stvara naknadni uvjet, (7) izražava budućnost, (8) negira obvezu, (9) negira pravo, (10) izražava namjeru. U samo jednom dokumentu *shall* može imati primarnu i sporedne funkcije ili pak nekoliko različitih funkcija. Takva fleksibilnost, to jest širina moguće upotrebe, nije samo prednost i razlog čestog korištenja glagola *shall*, nego također moguća zamka i potencijalni razlog za dvosmislenost, nerazumijevanje pa čak i tužbu (Butt i Castle, 2006).

Glagoli koji su odavno izašli iz upotrebe u općem engleskom jeziku, u onom pravne struke i dalje se koriste (npr. arhaični oblik glagola *to witness: witnesseth*; particip glagola *to struck: stricken* se ne koristi; frazalni glagol *seth forth* i tako dalje) (Bázlik, Ambrus i Bęćławski, 2010). Umjesto priloga ili priložnih oznaka često se koriste zastarjeli oblici kao na primjer *thereafter, hereunder* ili *wherein* koji su mnogo puta izvor nerazumijevanja teksta.

Pasiv se učestalo koristi u engleskom jeziku pravne struke jer omogućuje da se fokus stavi na radnju, a ne na vršitelja radnje, čime se ostvaruje bezličan stil. Na taj se način naglašava formalnost dokumenta i objektivnost zaključaka u njemu (Mattila, 2006). No, česta upotreba pasivnih konstrukcija može prikriti važne informacije u slučaju kada je zaista važan vršitelj radnje (Butt i Castle, 2006).

Nužno je spomenuti promjene u engleskom jeziku pravne struke koje se događaju od 1960-ih godina. Naime, 1964. godine izdana je prva knjiga presedana vezanih za prijenos vlasništva koju je uredio engleski pravnik Anthony Parker tako što je koristio opći engleski jezik te izbjegavao zalihost i pretjeran oprez. Nekoliko godina kasnije napisao je knjigu presedana vezanu za oporuke, ali pravna struka nije prihvatila takav stil pisanja nazvavši ga preradikalnim. Godine 1976. otvoren je savjetodavni centar u Manchesteru u Velikoj Britaniji da bi na razumljiv i jednostavan način objasnili laicima obrasce i letke vezane za prava na ostvarivanje različitih naknada od države. Iz tog je centra nekoliko godina kasnije nastao pokret

Kampanja za obični engleski¹²⁹ kojemu cilj nije bio pojednostaviti samo pravni engleski jezik, nego i sadržaj i izgled dokumenata. Danas je to pokret međunarodnog karaktera, a najtrajniji mu je doprinos promijenjen stav običnih ljudi koji sada ne oklijevaju pitati što neki pravni tekst znači na običnom engleskom jeziku (Butt i Castle, 2006). Dok su promjene u stavu laika znatne i kreću se u smjeru pojednostavljenja engleskog pravnog jezika, što je prepoznala i britanska vlada te 1975. godine osnovala Nacionalno potrošačko vijeće koje surađuje s Kampanjom za obični engleski, promjene u pravnoj struci odnose se na pojedinačne slučajeve i događaju se vrlo sporo.

Imajući u vidu sva dosad navedena obilježja engleskog jezika pravne struke i vrlo male promjene koje se događaju u struci, smatramo da je poučavanje engleskog kao stranog jezika pravne struke apsolutno nužno za studente prava u Hrvatskoj o čemu ćemo govoriti u nastavku.

8.4. Poučavanje engleskog kao stranog jezika pravne struke u Hrvatskoj

Engleski kao strani jezik pravne struke u tercijarnom obrazovanju poučava se na sva četiri pravna fakulteta u Hrvatskoj (na sveučilištima u Zagrebu, Osijeku, Rijeci i Splitu)¹³⁰, ali njegov status nije isti. Nastava se odvija u različitim semestrima, koristi se različita literatura, a kolegiji engleskog kao stranog jezika pravne struke imaju različit broj ECTS bodova. U nastavku ćemo najprije dati kratki povijesni pregled statusa engleskog jezika pravne struke na Pravnom fakultetu u Zagrebu, a zatim i opis trenutnog stanja.

Engleski jezik poučava se na Pravnom fakultetu u Zagrebu od 1967. godine, kada je Strani jezik postao obvezatan kolegij, a Engleski jezik pravne struke, također u statusu obvezatnog kolegija, od 1978. godine. Sve do akademske godine 1990./1991., kada su primljeni u radni odnos na Pravnom fakultetu, nastavu engleskog jezika pravne struke izvodili su vanjski suradnici (inače zaposlenici škole za strane jezike). No, 1997. godine ustrojena je Katedra za strane jezike, čiji su članovi predstojnica u znanstveno-nastavnom zvanju izvanrednog profesora, tri viša predavača i jedan predavač.

Što se tiče trenutnog statusa engleskog jezika pravne struke na pravnom studiju, on se poučava u okviru kolegijâ Engleski jezik za pravnike I, II, III i IV koji su obvezatni u prva četiri semestra integriranog preddiplomskog i diplomskog studija te u okviru izbornog kolegija

¹²⁹ eng. *the Plain English Campaign*

¹³⁰ Engleski kao strani jezik pravne struke poučava se i na studijima javne uprave na veleučilištima u Požegi, Šibeniku i Vukovaru.

Engleski jezik pravne struke u devetom semestru. Nastava se u sklopu obvezatnih kolegija odvija u skupinama do 150 studenata u obliku predavanja i nakon položenog ispita na kraju svakog kolegija studenti ostvaruju 2 ECTS boda. Izborni kolegij Engleski jezik za pravnike nosi 4 ECTS boda.

Udžbenik koji se već dugi niz godina koristi kao osnovna literatura za sva četiri obvezatna kolegija nosi naslov Engleski jezik za pravnike (Vićan, Pavić i Smerdel, 2008), a sadrži 34 poglavlja koja obuhvaćaju temeljne pojmove i institucije iz područja engleskog, američkog i hrvatskog pravnog sustava. Svaka je lekcija koncipirana tako da nudi zadatak prije čitanja, kraći tematski tekst i nekoliko zadataka vezanih za provjeru vokabulara, gramatike ili čitanja s razumijevanjem. Uz svaki tekst ponuđena je još kraća lista pravnih pojmova i njihovih definicija koji se spominju u tekstu i koje je potrebno usvojiti. Drugi dio udžbenika sadrži gramatičke bilješke vezane za gramatičke zadatke u pojedinim poglavljima. Svrha bilješki je da studente podsjetite na gramatičke aspekte koje su već usvojili tijekom srednjoškolskog obrazovanja, ali i da im ukaže na specifičnosti engleskog jezika pravne struke (npr. upotreba modalnih glagola, veznika, zamjenica, arhaičnih termina, pasiva i tako dalje). Na kraju udžbenika nalaze se dvojezični i jednojezični glosar pojmova korištenih u tekstovima.

Tekstovi koji su korišteni u udžbeniku predstavljaju razne teme i dolaze iz brojnih izvora kao što su službeni dokumenti, pravna literatura ili novine, dok dvije lekcije sadrže dijelove Ustava Republike Hrvatske. Iako je udžbenik doživio neke izmjene 2012. godine, pokazao se nedostatnim za potrebe izvođenja kolegija te je u izradi novi udžbenik čiji su autori trenutni predavači na Katedri za strane jezike Pravnog fakulteta. Autori se pritom vode promjenama u području prava i u području poučavanja jezika struke te se nadaju da će njegovo korištenje rezultirati interaktivnijom i učinkovitijom nastavom, odnosno kvalitetnije doprinijeti očekivanim ishodima kolegija.

U nastavi obvezatnih kolegija engleskog jezika pravne struke na Pravnom fakultetu primjetni su sljedeći problemi: (1) iznimno velike skupine studenata (do 150 u skupini), posebno na kolegiju Engleski jezik za pravnike I, što jako otežava komunikacijski pristup u nastavi, a također uzrokuje (2) lošu radnu atmosferu, (3) formiranje skupina prema početnom slovu prezimena studenata, a ne na temelju njihova predznanja općeg engleskog jezika, što dalje vodi do (4) heterogenosti skupina te onemogućuje optimalan rad i napredak svih studenata. Nadalje, budući da se nastava u sklopu obvezatnih kolegija engleskog jezika pravne struke izvodi u prva četiri semestra, (5) studenti uče o pravnom sadržaju koji još nisu usvojili ni na materinskom jeziku. Isto tako, potrebno je spomenuti (6) razlike između hrvatskog prava kao dijela kontinentalnog pravnog sustava te engleskog i američkog prava kao dijelova

anglosaksonskog pravnog sustava, što nastavu engleskog kao stranog jezika pravne struke čini iznimno zahtjevnom. Naime, (7) nastavu engleskog jezika pravne struke provode diplomirani profesori engleskog jezika, dakle, ne pravnici. Ipak, oni moraju posjedovati opsežno znanje o hrvatskom, engleskom i američkom pravnom sustavu i njihovim razlikama jer su studenti tek na početku studija i stručno znanje im je oskudno. Osim toga, (8) nastavnici moraju dobro poznavati engleski jezik pravne struke koji je teško razumljiv i izvornim govornicima engleskog jezika koji nisu pravnici. Naposljetku, (9) veliki je problem nemotiviranost studenata za vlastiti studij, a time i engleski kao strani jezik pravne struke te (10) to što studenti prvih nekoliko semestara vrlo često imaju potpuno iskrivljenu percepciju o zahtjevima buduće profesije zbog čega ne uviđaju potrebu za učenjem engleskog jezika pravne struke.

Navedeni problemi potakli su nas na provođenje istraživanja koje ćemo prikazati u nastavku rada, a koje će pružiti ne samo dublji uvid u postojeće ili neke nove probleme, nego i mogući način rješavanja barem nekih od njih.

9. ISTRAŽIVANJE

Nakon što smo u prethodnim poglavljima dali pregled teorijskih spoznaja o procesu čitanja, strategijama čitanja, motivaciji za čitanje i engleskom kao stranom jeziku pravne struke, te pregled relevantnih istraživanja u navedenim područjima, prikazat ćemo istraživanje provedeno za potrebe ovog doktorskog rada. Počet ćemo uobičajenim redoslijedom, navodeći cilj istraživanja i hipoteze, nakon čega slijedi opis metodologije, prikaz rezultata i njihovo tumačenje, te zaključak, ograničenja istraživanja i njegove implikacije za nastavu engleskog jezika pravne struke.

9.1. Cilj istraživanja

Glavni je cilj istraživanja utvrditi postoje li pozitivni učinci eksplicitnog poučavanja strategija čitanja kao nezavisne varijable na čitanje s razumijevanjem u engleskom kao stranom jeziku pravne struke. Osim toga, zanimalo nas je i hoće li ispitanici nakon ovakvog poučavanja pokazati veću metakognitivnu svjesnost o strategijama čitanja i hoće li poučavanje strategija čitanja utjecati na njihovu veću motivaciju za čitanje na engleskom kao stranom jeziku pravne struke.

Nadalje, nastojali smo utvrditi jesu li kontrolne varijable, kao što su spol, prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, samoprocjena vještine čitanja na engleskom jeziku i učestalost čitanja na engleskom jeziku povezane s čitanjem s razumijevanjem, učestalošću korištenja strategija čitanja i motivacijom za čitanje na engleskom jeziku. Osim toga, zanimalo nas je postoje li pozitivne korelacije između samoprocjene učestalosti korištenja strategija čitanja i čitanja s razumijevanjem te motivacije za čitanje kako bismo stekli bolji uvid u motivaciju studenata i njihovo strategijsko ponašanje.

Naposljetku, nastojali smo steći spoznaje o tome kako ispitanici shvaćaju čitanje na stranom jeziku i strategije čitanja, što ih (de)motivira za čitanje na engleskom jeziku te kakvu važnost pridaju različitim motivacijskim čimbenicima i strategijama čitanja.

9.2. Istraživačka pitanja

Postavili smo sljedeća istraživačka pitanja prema ciljevima ovog istraživanja imajući dakako u vidu spoznaje iz dosadašnjih sličnih istraživanja:

- 1) Razlikuju li se ispitanice i ispitanici prema uspjehu postignutom na testu čitanja s razumijevanjem, metakognitivnoj svjesnosti o korištenju strategija čitanja i motivaciji za čitanje na engleskom jeziku?
- 2) Postoji li povezanost između prosječne ocjene iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, samoprocjene vještine čitanja na engleskom jeziku te učestalijeg čitanja na engleskom jeziku i rezultata postignutih na testovima čitanja s razumijevanjem?
- 3) Postoji li povezanost između metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i rezultata na testovima čitanja s razumijevanjem te metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku?
- 4) Postoji li pozitivan učinak eksplicitnog poučavanja strategija čitanja na čitanje s razumijevanjem, metakognitivnu svjesnost o korištenju strategija čitanja i motivaciju za čitanje na engleskom jeziku?

9.3. Hipoteze

Sljedeće hipoteze definirane su prema cilju istraživanja i istraživačkim pitanjima.

Hipoteza 1:

Ispitanice i ispitanici razlikuju se prema uspjehu na testu čitanja s razumijevanjem, metakognitivnoj svjesnosti o strategijama čitanja i motivaciji za čitanje na engleskom jeziku na sljedeći način:

- a) Ispitanice ostvaruju bolji rezultat na testu čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku od ispitanika.
- b) Ispitanice pokazuju veću metakognitivnu svjesnost o korištenju strategija čitanja na engleskom jeziku od ispitanika.
- c) Ispitanice imaju veću motivaciju za čitanje na engleskom jeziku od ispitanika.

Hipoteza 2:

Prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, samoprocjena vještine čitanja na engleskom jeziku i učestalije čitanje na engleskom jeziku povezani su s rezultatima testova čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku na sljedeći način:

- a) Bolja prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi pozitivno je povezana s boljim uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem.
- b) Bolja samoprocjena vještine čitanja na engleskom jeziku pozitivno je povezana s boljim uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem.
- c) Učestalije čitanje na engleskom jeziku pozitivno je povezano s boljim uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem.

Hipoteza 3:

Metakognitivna svjesnost o korištenju strategija čitanja povezana je s uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem i motivacijom za čitanje na engleskom jeziku na sljedeći način:

- a) Veća metakognitivna svjesnost o korištenju strategija čitanja pozitivno je povezana s boljim uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem.
- b) Veća metakognitivna svjesnost o korištenju strategija čitanja pozitivno je povezana s većom motivacijom za čitanje na engleskom jeziku.

Hipoteza 4:

Eksplicitno poučavanje strategija čitanja ima nekoliko pozitivnih učinaka:

- a) Eksperimentalna skupina ostvaruje bolje rezultate na testu čitanja s razumijevanjem od kontrolne skupine, a najveći napredak unutar eksperimentalne skupine postižu manje uspješni čitatelji.
- b) Eksperimentalna skupina pokazuje veću metakognitivnu svjesnost o korištenju strategija čitanja od kontrolne skupine.
- c) Motivacija za čitanje na engleskom jeziku struke nakon provedene pouke veća je kod eksperimentalne skupine.

9.4. Metodologija istraživanja

Kako bismo testirali navedene hipoteze, osmislili smo i proveli kvaziekperimentalno istraživanje (Milas, 2009) u kojem su sudjelovali ispitanici raspoređeni u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu, a prikupljeni su i kvantitativni i kvalitativni podaci mješovitom metodom¹³¹ (Dörnyei, 2007, Jang, Wagner i Park, 2014, Johnson i Onwuegbuzie, 2004). Spomenuta je metoda korištena kako bi se osigurala triangulacija podataka (Mackey i Gass, 2005), odnosno omogućio što dublji i potpuniji uvid u pojave koje su mjerene i opisane u ovom istraživanju, a koje nije moguće izravno promatrati: strategije čitanja i motivacija za čitanje (Dörnyei, 2001, Mihaljević-Djigunović, 2013). Budući da se u istraživanjima strategija čitanja i motivacije najčešće koriste upitnici i intervjui (Dörnyei, 2001, Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006a, Mokhtari i Reichard, 2002), u ovom su istraživanju također korišteni upitnici kao izvor kvantitativnih i kvalitativnih podataka te intervjui kao izvor kvalitativnih podataka o korištenju strategija čitanja i motivaciji za čitanje.

Prikupljanjem i kvantitativnih i kvalitativnih podataka iz nekoliko različitih izvora nastojali smo dobiti što potpuniju sliku o motivaciji i strategijskom ponašanju ispitanika, njihovim navikama i odnosu prema čitanju te smo, osim iznimno važnih statističkih obrada koje omogućavaju uopćavanje zaključaka, nastojali još analizirati odgovore ispitanika na otvorena pitanja i protumačiti ih sukladno značenju koje im pridaju oni sami (Milas, 2009).

9.4.1. Ispitanici

U istraživanju su sudjelovali redovni studenti Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog pravnog studija Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, u sklopu kojeg je Engleski jezik pravne struke I obvezatan kolegij u prvom semestru. Za potrebe izvođenja tog kolegija studenti su uobičajeno raspoređeni u četiri skupine (150 u svakoj od njih), prema početnom slovu prezimena, dok je za potrebe ovog istraživanja nasumično odabrana jedna od tih skupina. No, istraživanje se kontinuirano provodilo tijekom spomenutog semestra pa se prvobitni uzorak od 150 ispitanika smanjivao i konačni je broj ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju bio 78 (N=78).

¹³¹ eng. *mixed methods reaserch* ili *mixed research*

9.4.2. Postupak

Istraživanje je trajalo ukupno 15 tjedana. Budući da se kolegij Engleski jezik pravne struke I izvodi jednom tjedno u trajanju od 90 minuta, predviđeno je 15 susreta sa studentima, to jest 30 nastavnih sati, stoga je izrađen detaljan plan provedbe istraživanja u tri faze (vidi Prilog 1, str. 201).

Prvi je dio obuhvatio dva tjedna, odnosno četiri nastavna sata, a činio ga je razgovor s ispitanicima o samom istraživanju, njihovim pravima i obvezama u sklopu istraživanja, te je zatražena njihova suglasnost za sudjelovanje (vidi Prilog 2, str. 203). U tom prvom dijelu također je provedeno testiranje čitanja s razumijevanjem (vidi Prilog 3, str. 204) na temelju kojeg su ispitanici podijeljeni u tri skupine. Jednak broj loših, prosječnih i izvrsnih čitatelja zatim je nasumično raspoređen u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu. U istom razdoblju prikupljeni su kvantitativni i kvalitativni podaci za sve ispitanike pomoću upitnika (vidi Prilog 4, str. 210, Prilog 5, str. 212 i Prilog 6, str. 213) te su odabrani ispitanici za potrebe prikupljanja kvalitativnih podataka pomoću polustrukturiranih intervjuja (vidi Prilog 7, str. 214).

Drugi se dio istraživanja odnosio na razdoblje od trećeg do dvanaestog tjedna. U eksperimentalnoj skupini nastava se temeljila na eksplicitnom poučavanju strategija metodom¹³² koju smo opisali u 6. poglavlju (vidi potpoglavlje 6.1.1.), dok kontrolna skupina nije dobivala nikakvu pouku tog tipa. U Prilogu 8 (str. 215) nudimo primjere poučavanja u eksperimentalnoj skupini. S objema skupinama korišteni su isti udžbenik (Vićan, Pavić i Smerdel, 2008) i isti dodatni materijali.¹³³

Treći dio istraživanja trajao je od trinaestog do petnaestog tjedna tijekom kojeg smo ponovili test čitanja s razumijevanjem (vidi Prilog 9, str. 224), prikupili kvantitativne i kvalitativne podatke pomoću upitnika (vidi Prilog 5, str. 212, Prilog 6, str. 213 i Prilog 10, str. 230) te ponovili polustrukturirani intervju (vidi Prilog 7, str. 214). Osim toga, s ispitanicima se razgovaralo u skupini o rezultatima postignutima na testovima čitanja s razumijevanjem, korištenim nastavnim metodama i motivaciji za čitanje na engleskom jeziku pravne struke.

¹³² eng. *Styles- and Strategies-Based Instruction*

¹³³ Korišteni su dodatni tekstovi iz raznih časopisa i s interneta.

9.4.3. Instrumenti

S ciljem prikupljanja potrebnih podataka korišteni su sljedeći instrumenti: Opći upitnik 1 i 2, test čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku 1 i 2, Upitnik o strategijama čitanja i Upitnik o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku. U sljedećem će dijelu rada svaki mjerni instrument biti detaljno opisan.

9.4.3.1. Opći upitnik 1

Opći upitnik 1 (vidi Prilog 4, str. 210) sastojao se od 30 čestica, a njime su od ispitanika prikupljeni najprije biografski podaci (dob i spol), a zatim podaci o tome koje su strane jezike učili, kada su ih počeli učiti i u kojem kontekstu, te podaci o njihovom trenutnom učenju stranih jezika. Prikupljeni su također podaci o njihovoj učestalosti čitanja na stranim jezicima, vrsti tekstova koje čitaju i o tome vole li ili ne vole čitati na stranim jezicima i zašto. Osim toga, ispitanici su zamoljeni da sami ocijene svoju vještinu čitanja na pojedinom stranom jeziku. Spomenuti podaci prikupljeni su kako bi se stekao uvid u navike ispitanika vezane za čitanje na stranim jezicima i njihov dojam o vlastitoj ovladanosti vještinom čitanja na stranim jezicima, a prikupljeni su u prvom dijelu istraživanja.

Opći upitnik 1 ujedno je sadržavao nekoliko pitanja otvorenog tipa kako bi ispitanici mogli navesti svoja razmišljanja o tome postoje li razlike u čitanju na materinskom i stranom jeziku, na kakve probleme nailaze prilikom čitanja na engleskom jeziku i kako ih rješavaju. Upitani su također znaju li objasniti pojam strategije čitanja.

9.4.3.2. Opći upitnik 2

Opći upitnik 2 (vidi Prilog 10, str. 230) sastojao se od 24 čestice, a njime su prikupljeni podaci o ocjenama iz predmeta Engleski jezik (1–4 razred) za svakog ispitanika i njihovom zadovoljstvu tim ocjenama te dodatnom učenju engleskog jezika. Upitnik je korišten u trećem dijelu istraživanja.

Nastojeći uvidjeti njihova razmišljanja o tome što utječe na uspjeh u učenju engleskog jezika, izdvojili smo osam čimbenika kojima su ispitanici trebali dodijeliti oznake važnosti od broja 1 za najvažniji čimbenik do broja 8 za najmanje važan čimbenik. To su: redovito pisanje zadaća, vlastita motivacija za uspjeh, osobnost nastavnika, način poučavanja, kvaliteta

nastavnih materijala, veličina razreda, radna atmosfera tijekom nastave i pohađanje dodatnih satova engleskog jezika. Spomenuti su čimbenici odabrani nakon analize odgovora koji su dobiveni od studenata koji su pohađali isti studij prethodne dvije godine, a kojima su odgovorili na pitanje što najviše utječe na uspjeh u predmetu Engleski jezik u srednjoj školi.

Ispitanici su na isti način ocijenili što po njihovom mišljenju najviše utječe na uspjeh kada je u pitanju kolegij Engleski jezik pravne struke I. Nadalje, zamoljeni su da ocijene nastavu u sklopu spomenutog kolegija te navedu čime su bili zadovoljni, a čime nezadovoljni. Pomoću navedenih podataka nastojali smo steći cjelovitu sliku o ispitanicima i njihovim stavovima o učenju engleskog jezika te čimbenicima koje smatraju važnima za vlastiti uspjeh u učenju engleskog jezika.

Opći upitnik 2 sadržavao je također sedam tvrdnji o znanju engleskog jezika, motivaciji za učenje engleskog jezika pravne struke, motivaciji za čitanje na engleskom jeziku i strategijama čitanja, a ispitanici su se trebali složiti ili ne složiti s njima.

9.4.3.3. Test čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku 1 i 2

Alderson (2000) tvrdi kako ne postoji samo jedna metoda koja bi bila najbolja za provjeru čitanja, pa je općeprihvaćeno kako je testiranje samo jednom metodom nepotpuno. Stoga je test čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku (vidi Prilog 3, str. 204 i Prilog 9, str. 224) osmišljen po modelu svjetski priznatog ispita *Cambridge English: First Certificate in English*, odnosno onom njegovom dijelu koji vrednuje vještinu čitanja, a sastoji se od tri teksta i tri različita tipa zadataka. Upravo je taj format odabran jer su vrste zadataka u njemu (dobro) poznate ispitanicima, što je također važno uzeti u obzir (Alderson, 2000), pa nije bilo potrebno posebno ih poučavati kako pristupiti njihovom rješavanju.

U prvom dijelu testa postavljeno je osam pitanja višestrukog izbora, a za svako pitanje ponuđena su četiri odgovora. Iako Alderson (2000) spominje određene probleme vezane za njihovo korištenje (npr. testiranje sposobnosti ispitanika da riješe test, a ne testiranje čitanja, mogućnost točnog odgovora kroz pogađanje, a ne razumijevanje), navodi također nekoliko istraživanja koja pokazuju „...da bi pitanja višestrukog izbora mogla biti prikladnija ako se testiraju određene strategije“ (Alderson, 2000, p. 331), kao što je to slučaj u našem istraživanju.

U drugom dijelu testa trebalo je umetnuti sedam od osam ponuđenih rečenica u priloženi tekst na za to predviđena mjesta. Zadaci dopunjavanja uključeni su jer je za njihovo

„...uspješno rješavanje potrebno znanje o diskurzivnim signalima i strukturi diskursa“ (Grabe, 2009, p. 360), što je posebno važno zbog specifičnosti engleskog jezika pravne struke, o čemu smo pisali u 8. poglavlju.

U trećem dijelu testa bilo je potrebno u četiri različita odlomka pronaći odgovore na 15 zadanih pitanja. Za razliku od onog prethodnog, u ovom zadatku višestrukog povezivanja testira se razumijevanje detalja, što je također iznimno važno kod čitanja pravne literature i pravnih dokumenata.

Test se sastojao od ukupno 30 pitanja i maksimalni broj bodova bio je 30. Svi tekstovi odabrani su kako bi tematski bili bliski kolegiju Engleski jezik pravne struke I, a pritom se također u obzir uzimala njihova čitljivost, odnosno prikladnost stupnju predznanja ispitanika. Test 1 i Test 2 imali su isti ukupni broj bodova, isti tip tekstova i zadataka, ali nisu korišteni identični tekstovi i pitanja kako bi se izbjeglo prisjećanje ispitanika.

9.4.3.4. Upitnik o strategijama čitanja

Kako bismo dobili uvid u percipiranu učestalost korištenja strategija čitanja ispitanika, koristili smo Upitnik o strategijama čitanja¹³⁴ (Mokhtari i Sheorey, 2002), koji je za potrebe istraživanja preveden na hrvatski jezik (vidi Prilog 6, str. 213). Namijenjen je adolescentima i odraslim učenicima drugog ili stranog jezika koji pomoću njega mogu (na temelju priloženog obrasca u izvornom upitniku) sami izračunati koliko je izražena njihova metakognitivna svjesnost o korištenju strategija pri čitanju akademskih tekstova.

Upitnik se sastoji od 30 čestica od kojih svaka predstavlja jednu strategiju čitanja, a autori su strategije podijelili u tri podskupine: globalne strategije čitanja (N=13), strategije rješavanja problema pri čitanju (N=8) i pomoćne strategije (N=9). Naveli smo ih u 5. poglavlju (vidi potpoglavlje 5.4.). Na skali od 1 do 5, ispitanici označavaju koliko se često služe pojedinom strategijom, pri čemu 1 znači da je nikad ili skoro nikad ne koriste, a 5 znači da je koriste uvijek ili gotovo uvijek. Moguće je izračunati rezultat za svaku strategiju kao i za sve tri podskupine, a rezultat se tumači unutar tri kategorije učestalosti korištenja strategija: visoka učestalost (rezultat 3,5 ili veći), srednja učestalost (rezultat od 2,5 do 3,4) te niska učestalost (rezultat 2,4 ili manji).

¹³⁴ eng. *Survey of Reading Strategies*

Koristili smo istovjetan upitnik u prvom i trećem dijelu istraživanja kako bi se usporedili rezultati prije i poslije provedbe pouke o strategijama čitanja za eksperimentalnu skupinu, odnosno rezultati na početku i na kraju semestra za kontrolnu skupinu.

Za upitnik u cijelosti i svaku podljestvicu izračunata je pouzdanost unutarnje konzistencije (α – Crombachova alpha) u obje vremenske točke, a rezultati su prikazani u Tablici 4. Vidljiva je zadovoljavajuća pouzdanost podljestvica, a posebno upitnika u cjelini, što ukazuje na njegovu svrhovitost.

Tablica 4. Pouzdanost unutarnje konzistencije ljestvica Upitnika o strategijama čitanja

Upitnik o strategijama čitanja	Točka 1	Točka 2
	α	α
Globalne strategije čitanja	0,76	0,75
Strategije rješavanja problema pri čitanju	0,75	0,77
Pomoćne strategije	0,78	0,76
Upitnik u cijelosti	0,89	0,89

9.4.3.5. Upitnik o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku

Upitnik o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku izradili smo polazeći od upitnika koji je predložila i testirala Mori (2002) te ga prilagodila studentskoj populaciji (vidi potpoglavlje 7.4.).

Sastoji se od 26 čestica (vidi Prilog 6, str. 213) u obliku tvrdnji koje su klasificirane u četiri podskupine: intrinzična motivacija¹³⁵ (N=11), ekstrinzična motivacija¹³⁶ (N=6), važnost čitanja¹³⁷ (N=5) i uspješnost čitanja¹³⁸ (N=4). Na skali od 1 do 5, ispitanici označavaju koliko

¹³⁵ eng. *intrinsic value of reading*

¹³⁶ eng. *extrinsic value of reading*

¹³⁷ eng. *importance of reading*

¹³⁸ eng. *reading efficacy*

se svaka tvrdnja odnosi na njih, pri čemu 1 znači da se uopće ne slažu, a 5 da se u potpunosti slažu s navedenom tvrdnjom¹³⁹.

Koristili smo isti upitnik u prvom i trećem dijelu istraživanja kako bi se usporedili rezultati prije i nakon poučavanja o strategijama čitanja u eksperimentalnoj skupini, odnosno rezultati na početku i na kraju semestra u kontrolnoj skupini.

Za upitnik u cijelosti i za svaku podljestvicu izračunata je također pouzdanost unutarnje konzistencije (α – Crombachova alpha) u obje vremenske točke, a rezultati su prikazani u Tablici 5. Vidljiva je zadovoljavajuća pouzdanost podljestvica, a posebno cijelog upitnika, što ukazuje da je prikladan za mjerenje motivacije za čitanje na engleskom jeziku.

Tablica 5. Pouzdanost unutarnje konzistencije ljestvica Upitnika o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku

Upitnik o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku	Točka 1	Točka 2
	α	α
Intrinzična motivacija	0,85	0,84
Ekstrinzična motivacija	0,73	0,77
Važnost čitanja	0,67	0,79
Uspješnost čitanja	0,66	0,72
Upitnik u cijelosti	0,85	0,87

9.4.3.6. Polustrukturirani intervju

Za potrebe našeg istraživanja odlučili smo se za polustrukturirani intervju koji se temelji na popisu unaprijed pripremljenih pitanja (vidi Prilog 7, str. 214), ali ipak omogućuje postavljanje dodatnih pitanja kako bi se stekao dubinski uvid u sam predmet istraživanja. Prednost je intervju također u tome što ispitanici koji nisu skloni pisanom izražavanju imaju mogućnost izraziti se na njima lakši način (Mackey i Gass, 2005).

Budući da metoda prikupljanja podataka pomoću intervju ima niz potencijalnih problema, kao što su ponajprije subjektivnost onoga tko provodi intervju ili želja ispitanika da

¹³⁹ Iako Mori (2002) u svom upitniku koristi skalu od sedam stupnjeva slaganja, mi smo se odlučili za skalu od pet stupnjeva kako bi i Upitnik o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku i Upitnik o strategijama čitanja bili sličniji i usporedivi te kako ne bi zbunjivali ispitanike.

odgovara onako kako misli da se od njega očekuje, nastojali smo ih izbjeći intervjuiranjem većeg broja ispitanika prema prijedlogu Mackey i Gass (2005).

Intervjui su provedeni u prvom i trećem dijelu istraživanja, odnosno u prvom i pretposljednem istraživačkom tjednu. U prvom dijelu intervjuirali smo 18 ispitanika, 9 iz eksperimentalne i 9 iz kontrolne skupine, s time da smo u svakoj od njih intervjuirali po tri ispitanika iz podskupine loših, prosječnih i izvrsnih čitatelja. S obzirom na to da se do pretposljednog tjedna smanjivao početni broj ispitanika, smanjivao se i broj ispitanika koji su sudjelovali u intervjuu te ih je konačno ostalo osmero.

9.4.3.7. Razgovor s ispitanicima u skupini

Razgovor s ispitanicima u skupini proveden je u zadnjem tjednu istraživanja, kada su im predočeni rezultati testova čitanja s razumijevanjem i kada su zamoljeni da komentiraju koliko se postignuti rezultati podudaraju s njihovim osobnim očekivanjima. Predstavljeni su im također rezultati zasnovani na odgovorima na pitanja o načinu poučavanja u sklopu kolegija Engleski jezik pravne struke I i motivaciji za čitanje kako bi mogli izraziti mišljenje i na ovaj način te kako bi se u skupnoj interakciji stekle dodatne spoznaje do kojih se nije došlo pomoću upitnika niti pomoću intervjuja.

9.5. Rezultati i diskusija

U ovom ćemo potpoglavlju navesti rezultate dobivene obradom podataka koji su prikupljeni prethodno opisanim instrumentima. Prvo ćemo prezentirati rezultate vezane za učenje stranih jezika i jezično znanje ispitanika, zatim one vezane za njihovu percepciju uspjeha u predmetu Engleski jezik u srednjoj školi i zadovoljstvo tim uspjehom, nakon čega slijedi dio posvećen zadovoljstvu ispitanika nastavom u sklopu kolegija Engleski jezik pravne struke I. Nadalje, detaljno ćemo prikazati odgovore proizašle iz pitanja o percepciji čitanja te vještini čitanja i čitalačkim navikama ispitanika, a zatim strategijama čitanja. Nakon toga slijede rezultati o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku te naposljetku analiza dobivenih rezultata prema hipotezama rada.

9.5.1. Učenje stranih jezika i jezično znanje

Općim upitnicima 1 i 2 (vidi Prilog 4, str. 210 i Prilog 10, str. 230) prikupili smo podatke o stranim jezicima koje su ispitanici učili tijekom školovanja, njihovu učenju stranih jezika izvan redovnog obrazovanja i ocjenama iz engleskog jezika u srednjoj školi te smo ih obradili metodama deskriptivne statistike.

Dobiveni podaci pokazuju da je svim ispitanicima materinski jezik hrvatski, a dvoje je ispitanika od rođenja dvojezično te, uz hrvatski kao materinski, navode njemački, odnosno albanski jezik. Isto tako, svim ispitanicima engleski je prvi strani jezik koji su počeli učiti.

Prosječna dob u kojoj su počeli učiti prvi strani jezik je osam godina ($M=8,27$, $SD=2,24$), a najveći broj ispitanika (25,6%) počeo ga je učiti u dobi od deset godina (vidi Tablicu 6), odnosno u četvrtom razredu osnovne škole. Ovaj se podatak može objasniti činjenicom da je obvezno učenje stranog jezika u vrijeme kad su ispitanici pohađali osnovnu školu doista počinjalo u četvrtom razredu, a tek od 2003. godine ta je dobna granica pomaknuta na prvi razred (Buljan Culej, 2012). Gotovo isti broj ispitanika prvi strani jezik počeo je učiti u sklopu redovnog osnovnoškolskog obrazovanja (51,28%) i izvan njega (48,72%, jednak broj u školama stranih jezika i kod kuće). Njih 14% počelo je učiti engleski jezik prije polaska u osnovnu školu (sedam ispitanika u vrtiću, a četiri u školi stranih jezika).

Svi ispitanici učili su još drugi strani jezik, u najvećem broju njemački (60,26%) i talijanski (28,21%), a svega 7,69% francuski i 3,85% španjolski jezik. Prosječna dob u kojoj su počeli učiti drugi strani jezik je dvanaest godina ($M=12,40$, $SD=2,84$), a najveći broj ispitanika počeo ga je učiti u dobi od petnaest, odnosno četrnaest godina (vidi Tablicu 6), što odgovara prvom razredu srednje škole. Njih 87,18% počelo je učiti drugi strani jezik u okviru redovnog obrazovanja, a 12,82% u školi stranih jezika.

Tablica 6. Početak učenja prvog i drugog stranog jezika ispitanika

Dob	Prvi strani jezik		Drugi strani jezik	
	f	%	f	%
3	1	1,3		
4	4	5,1		
5	6	7,7	1	1,3
6	7	9,0	1	1,3
7	12	15,4	1	1,3
8	8	10,3	1	1,3
9	8	10,3	4	5,1
10	20	25,6	13	16,7
11	10	12,8	11	14,1
12	2	2,60	5	6,4
13			5	6,4
14			12	15,4
15			19	24,4
16			4	5,1
17			1	1,3

Treći strani jezik učilo je 33,33% ispitanika, najčešće talijanski, španjolski i francuski, a 10,26% čak i četvrti strani jezik. No, poražavajuća je činjenica da nitko od ispitanika nakon završetka srednjoškolskog obrazovanja nije nastavio učiti svoj prvi strani (engleski) jezik, a samo njih 6,41% dalje je učilo drugi strani (njemački) jezik. Na pitanje zašto su prekinuli učenje engleskog jezika odgovaraju: da nemaju vremena zbog obveza na studiju, da su ga dovoljno dobro naučili ili da uče engleski jezik u okviru studija (vidi potpoglavlje 9.5.12.). Upitani zašto nisu nastavili učiti drugi ili treći strani jezik, odgovaraju da nemaju vremena zbog opsega učenja na studiju ili da nemaju potrebu za učenjem tih jezika (vidi potpoglavlje 9.5.12.).

Osim utvrđivanja koliko su dugo i kojim stranim jezicima ispitanici bili izloženi, također je bilo nužno prikupiti podatke o njihovom jezičnom znanju. Prema Carrell (1983), razumijevanje teksta zahtijeva ne samo jezično znanje, nego i prethodno znanje koje uključuje poznavanje tematike teksta¹⁴⁰, odnosno poznavanje organizacije različitih vrsta tekstova¹⁴¹. Budući da su ispitanici tek počinjali studirati pravo u vrijeme provedbe istraživanja, nisu još usvojili stručna znanja u području pravne tematike niti u području specifičnih pravila organizacije raznih vrsta pravnih tekstova i dokumenata. Nismo stoga bili u mogućnosti prikupiti podatke o njihovom stručnom znanju, ali vodili smo se tom činjenicom prilikom

¹⁴⁰ eng. *content schemata*

¹⁴¹ eng. *formal schemata*

odabira tekstova korištenih u istraživanju, prilagodivši ih upravo toj razini predznanja ispitanika.

Zbog opsega i specifičnog cilja istraživanja prikupljali smo samo podatke o uspjehu ispitanika iz engleskog jezika u svakom razredu srednje škole, a njihova obrada otkriva iznimno visoku prosječnu ocjenu ($M=4,5$, $SD=0,578$). Tablica 7 pokazuje kako najveći broj ispitanika ima prosječnu ocjenu 5,0 u sva četiri razreda srednje škole, što ide u prilog njihovom izvrsnom uspjehu u ovladavanju engleskim jezikom.

Tablica 7. Prosječne ocjene iz engleskog jezika u srednjoj školi

Prosječna ocjena	f	%
3,0	2	2,6
3,25	3	3,8
3,5	4	5,1
3,75	3	3,8
4,0	9	11,5
4,25	4	5,1
4,5	7	9,0
4,75	17	21,8
5,0	29	37,2
Ukupno	78	100

Unatoč tome, potrebno je također primijetiti da je 12 ispitanika (15,3%) imalo barem jednu ocjenu dobar iz engleskog jezika u srednjoj školi, a to ukazuje na heterogenost skupine i probleme u poučavanju koji se javljaju u takvoj skupini (Balteiro, 2007; Fučkan Držić i Kralj Štih, 2005; Gatehouse, 2001), što smo opisali u potpoglavlju 8.4.

Nadalje, prikupili smo podatke o pohađanju dodatne nastave engleskoga jezika s ciljem utvrđivanja korelacije između takve vrste izloženosti engleskom jeziku i prosječne ocjene iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, ali takva korelacija nije zabilježena ($r_s=0,003$, $p=0,980$). Gotovo je isti broj ispitanika koji jesu (53,85%) i nisu pohađali (46,15%) dodatnu nastavu engleskog jezika usporedno s redovnom nastavom u srednjoj školi, a prosječna ocjena zabilježena u obje skupine jest odličan ($M=4,50$). Možemo zaključiti da su učenici ostvarili

visoku prosječnu ocjenu iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi neovisno o pohađanju dodatne nastave engleskoga jezika.

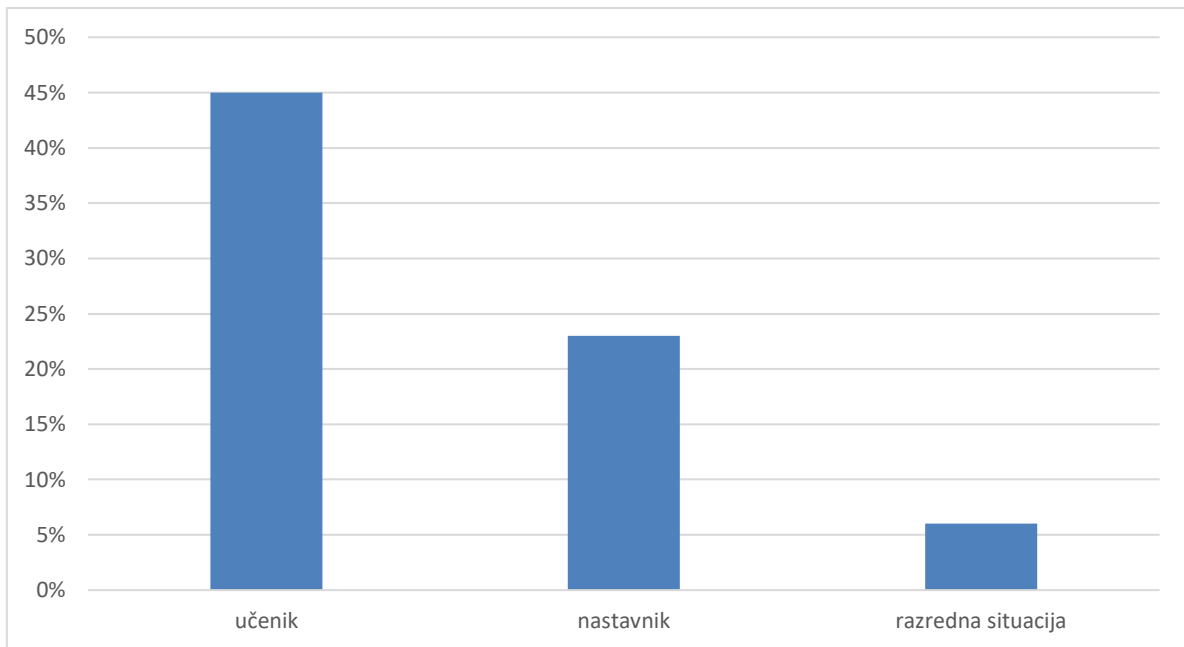
9.5.2. Percepcija uspjeha u engleskom jeziku u srednjoj školi i zadovoljstvo uspjehom

U 7. poglavlju govorili smo o važnosti intrinzične motivacije učenika za uspješno učenje inog jezika, čitanje i bolju percepciju vlastite kompetencije. Renninger (2009, u Bernard, 2010, str. 8) navodi da je „...moguće da učenici kroz neko vrijeme razviju i prodube interes za određenu temu, a da tome doprinosi njihovo okruženje (nastavnici, vršnjaci, nastavni materijali, nastavne aktivnosti, itd.)“, odnosno da se na taj način razvija intrinzična motivacija. Dörnyei (1994) također opisuje strukturu motivacije za učenje stranih jezika, koja se sastoji od faktora vezanih za jezik, učenika i kontekst učenja. Imajući u vidu da su naši ispitanici učili engleski jezik isključivo u didaktičkoj sredini¹⁴² te da se „na stavove i motivaciju najdjelotvornije može utjecati na samoj nastavi“ (Mihaljević Djigunović, 1998, str. 48), prikupili smo podatke o čimbenicima koje ispitanici smatraju najvažnijima za bolji uspjeh u predmetu Engleski jezik u srednjoj školi te ćemo ih u nastavku analizirati.¹⁴³

Ako grupiramo čimbenike na one vezane za učenika (vlastita motivacija za uspjeh, redovito pisanje zadaća i pohađanje dodatne nastave engleskoga jezika), nastavnika (osobnost nastavnika i način poučavanja), te razrednu situaciju (veličina razreda, radna atmosfera na nastavi i kvaliteta nastavnih materijala), uviđamo da najveći broj ispitanika dominantnu važnost pridaje upravo čimbenicima vezanim za učenika (vidi Sliku 4), što je vrlo pozitivno s obzirom da nad njima imaju kontrolu, za razliku od čimbenika vezanih za nastavnika ili razrednu situaciju. Na taj način ispitanici mogu sami utjecati na svoju motivaciju i tako doprinijeti boljem uspjehu.

¹⁴² Nekoliko ispitanika izjavilo je kako su kraći vremenski period boravili u zemljama engleskog govornog područja, ali kako je najduži takav period tri tjedna, ne možemo govoriti o učenju jezika.

¹⁴³ Četvero ispitanika ovaj dio upitnika nije popunilo pa se podaci u Prilogu 11 (str. 232) i na Slikama 4 i 5 odnose na 74 ispitanika.

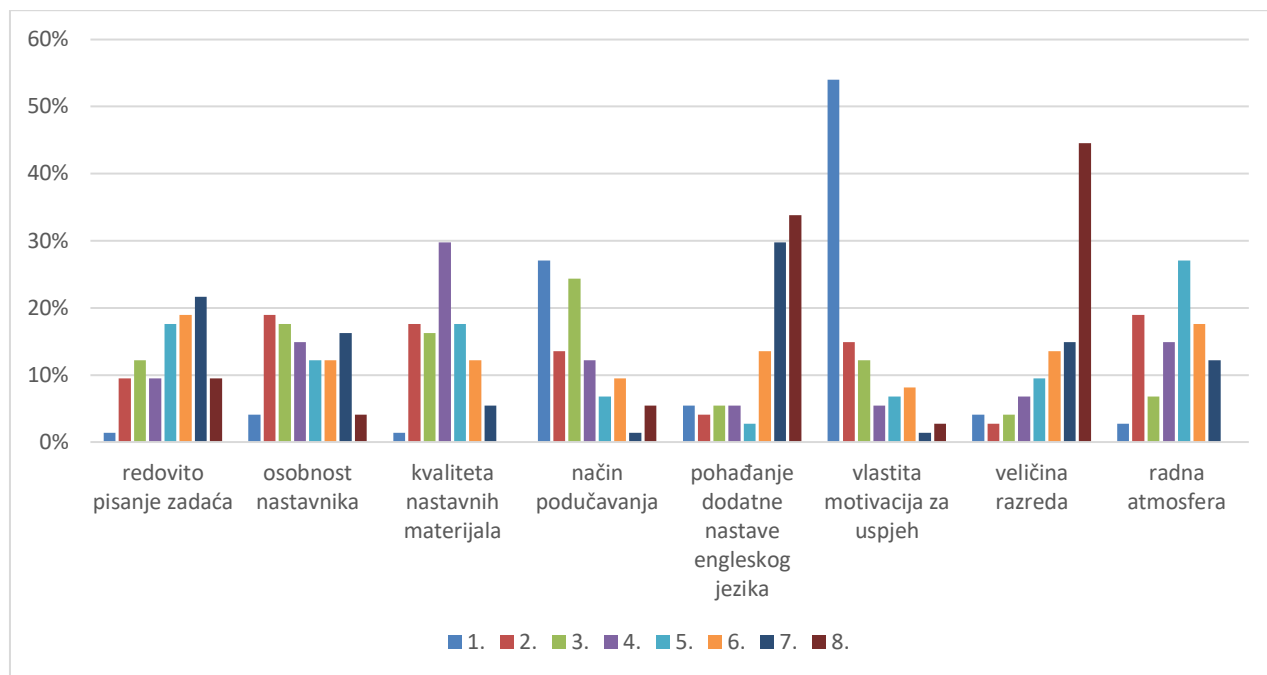


Slika 4. Grupirani čimbenici koji po procjeni ispitanika najviše utječu na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi

Preuzimanje odgovornosti srednjoškolaca za vlastiti uspjeh u učenju stranih jezika navode u svom istraživanju Williams i suradnici (2004). Zanimljivo je također istraživanje Besimoğlu, Serdar i Yavuz (2010), provedeno sa studentima u Turskoj, koje pokazuje da oni (ne)uspjeh u učenju engleskog jezika pripisuju sebi, točnije svom (ne)strategijskom ponašanju i (ne)postojanju zanimanja. Pavičić-Takač i Varga (2011, str. 43) navode da u Hrvatskoj „...ne postoji dovoljno istraživanja učeničkih atribucija uspjeha i neuspjeha“ kada je u pitanju nastava stranih jezika. No, tri hrvatska istraživanja koja jesu provedena, i to na uzorku osnovnoškolaca (Mihaljević-Djigunović, 1998, Siročić, 2008, Šegedin i Dukić, 2011), pokazuju da ispitanici navode upravo vlastiti trud i/ili motivaciju kao najvažniji razlog svog uspjeha u učenju stranog jezika. U već spomenutom istraživanju, Pavičić-Takač i Varga (2011) zaključuju da njihovim ispitanicima, učenicima srednje strukovne škole, trud nije među najvažnijim čimbenicima uspjeha, ali ipak uviđaju njegovu važnost.

Prilog 11 (str. 232) omogućuje detaljan pregled svih pojedinačnih čimbenika i važnosti koje im ispitanici pridaju, a Slika 5 ih ilustrira. Vidljivo je da se dva čimbenika ističu po važnosti. To su vlastita motivacija, koju čak 54,05% ispitanika smatra najvažnijom za uspjeh u predmetu Engleski jezik u srednjoj školi, te način poučavanja koji najvažnijim smatra 27,03% ispitanika. Sljedeće po redu važnosti jest pohađanje dodatne nastave engleskoga jezika, što

najvažnijim smatra samo 5,41% ispitanika, dok ostale čimbenike najvažnijima za uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi smatra još manji dio ispitanika.



Slika 5. Čimbenici koji po procjeni ispitanika utječu na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi

Nužno je još primijetiti da su ispitanici drugo ili treće mjesto po važnosti najčešće pripisali osobnosti nastavnika i kvaliteti nastavnih materijala, što odgovara ranije navedenoj tvrdnji o velikom utjecaju koji sama didaktička sredina ima na učeničku motivaciju za uspjeh. Nadalje, radna je atmosfera velikom broju ispitanika nisko na listi važnosti, ali gotovo 20% ispitanika smatra je drugim po redu čimbenikom koji utječe na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi. Uspoređujući ove rezultate s onima koji se odnose na čimbenik veličina razreda (44,59% smatra ga najmanje važnim), možemo zaključiti kako ispitanici vjeruju da se radna atmosfera poticajna za uspjeh može ostvariti u razredu neovisno o njegovoj veličini. Ovakvi podaci s jedne strane ukazuju na postojanje skupine ispitanika koji se oslanjaju na učenje u razredu i kojima je važna socijalna dimenzija učenja, a s druge strane na skupinu ispitanika koji se više oslanjaju na samostalno učenje kod kuće, što je dodatno potkrijepljeno razgovorom s ispitanicima u skupini (vidi potpoglavlje 9.5.12.).

Kako bismo dobili dublji uvid u razmišljanja ispitanika o tome što je utjecalo na njihov uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, postavili smo im također dva pitanja o

važnosti pohađanja dodatne nastave engleskoga jezika. Naime, ispitanici koji su naveli da su pohađali dodatnu nastavu upitani su smatraju li da je to značajno doprinijelo spomenutom uspjehu, dok su ispitanici koji nisu pohađali dodatnu nastavu upitani misle li da bi ona značajno doprinijela njihovom uspjehu da su je pohađali.

U Tablici 8 vidimo da u objema skupinama veći broj ispitanika smatra da je pohađanje dodatne nastave značajno doprinijelo njihovom uspjehu iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, odnosno da bi značajno doprinijelo da su pohađali dodatnu nastavu. Ipak, primjećujemo kako je u skupini ispitanika koji je nisu pohađali razlika između onih koji smatraju da bi bili uspješniji da su je pohađali i onih koji to ne misle znatno manja nego kod polaznika koji su pohađali takvu nastavu. Usporedivši ove rezultate s podatkom da je pohađanje dodatne nastave treći po redu čimbenik koji je najčešće zauzimao prvo mjesto po važnosti u kontekstu spomenutog uspjeha u srednjoj školi, iako ga istodobno većina stavlja na posljednje mjesto, možemo zaključiti kako postoji manja skupina ispitanika koja pohađanje dodatne nastave smatra iznimno važnim za svoj uspjeh, ali da mu većina njih ne pridaje veću važnost.

Tablica 8. Doprinos pohađanja dodatne nastave engleskoga jezika na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi

	Pohađali dodatnu nastavu	Nisu pohađali dodatnu nastavu
	N=42	N=36
	značajan doprinos	značajan doprinos
da	61,90%	52,78%
ne	38,10%	47,22%

Nastojali smo dodatno utvrditi postoji li povezanost između pohađanja dodatne nastave engleskoga jezika i uspjeha u testovima čitanja s razumijevanjem, učestalijeg korištenja strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku, ali analiza korelacija nije pokazala nikakvu povezanost, što je vidljivo u Tablici 9. Stoga zaključujemo da unatoč nepostojanju značajne povezanosti između navedenih varijabli, među ispitanicima ipak postoji mišljenje o značajnom doprinosu koji trud uložen u dodatno pohađanje nastave engleskog jezika ima za njihov uspjeh iz predmeta Engleski jezik.

Tablica 9. Korelacija između pohađanja dodatne nastave engleskoga jezika, uspjeha u testovima čitanja s razumijevanjem, učestalosti korištenja strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku

	Uspjeh na testu čitanja s razumijevanjem u 1. fazi	Uspjeh na testu čitanja s razumijevanjem u 3. fazi	Učestalost korištenja strategija čitanja u 1. fazi	Učestalost korištenja strategija čitanja u 3. fazi	Motivacija za čitanje u 1. fazi	Motivacija za čitanje u 3. fazi
Pohađanje dodatne nastave engleskoga jezika	0,150	0,061	-0,111	-0,011	0,162	0,191

Prikupili smo i odgovore ispitanika na pitanje koliko su bili zadovoljni uspjehom iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi te istražili postoji li korelacija između njihove prosječne ocjene i zadovoljstva tom ocjenom.

Rezultati pokazuju da su ispitanici u prosjeku vrlo zadovoljni uspjehom iz predmeta Engleski jezik ($M=4,24$, $SD=1,05$), a najveći dio ispitanika (59%) svojim je uspjehom iznimno zadovoljan ocijenivši ga odličnim. Spomenuti postotak istovjetan je udjelu ispitanika kojima je prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi iznosila 4,75 ili 5,0, a to ukazuje na veće zadovoljstvo kada su više ocjene u pitanju. Ovakvu povezanost također potvrđuje izračun Spearmanovog koeficijenta korelacije, koji upućuje na postojanje visoke, pozitivne korelacije između prosječne ocjene iz predmeta Engleski jezik i zadovoljstva istom ($r_s=0,701$, $p=0,000$)¹⁴⁴.

Uzimajući u obzir iznimno visoku prosječnu ocjenu iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, kao i vrlo visok stupanj zadovoljstva istom, a imajući u vidu povezanost između zadovoljstva uspjehom i motivacije za nastavak učenja, očekivali smo pozitivnu korelaciju između zadovoljstva ocjenom i motivacije za čitanje na engleskom jeziku. Niska povezanost između navedenih dviju varijabli zabilježena je u prvoj fazi istraživanja ($r_s=0,276$, $p=0,014$), ali ne i u trećoj ($r_s=0,149$, $p=0,192$). Stoga možemo zaključiti da su ispitanici koji su zadovoljniji ocjenama iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi motiviraniji za čitanje na

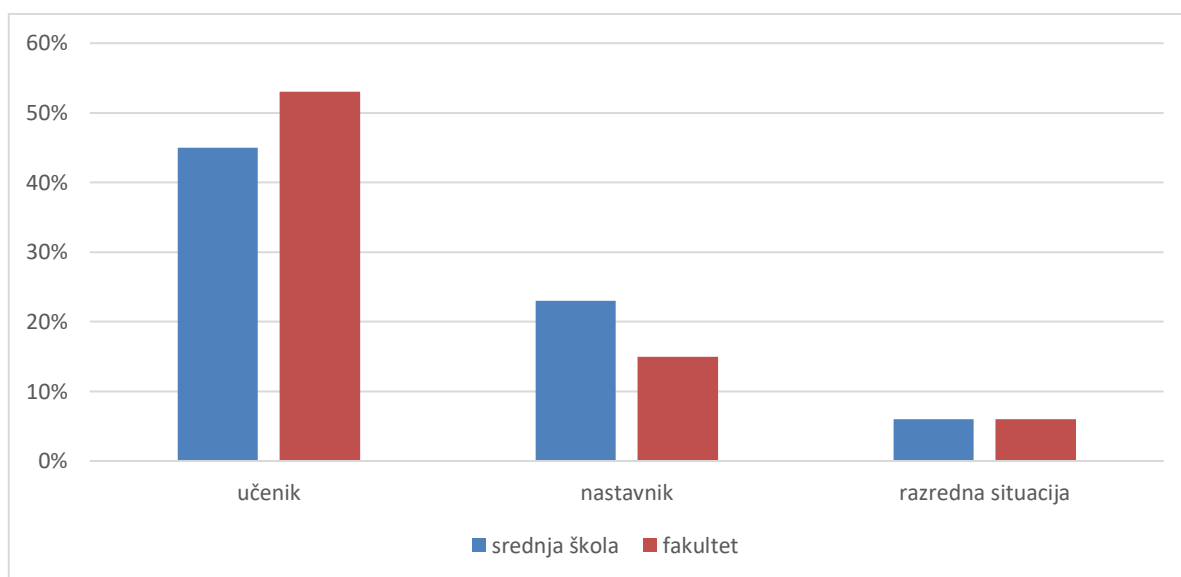
¹⁴⁴ Visinu korelacije određivali smo prema prijedlogu Plonsky i Oswald (2014, str. 12) gdje bi se koeficijent korelacije „ r “ blizu 0,25 trebao tumačiti kao niska, r blizu 0,40 srednja, a r blizu 0,60 visoka povezanost.“ Naime, spomenuti autori smatraju da je dosad najčešće korišteno tumačenje koeficijenta korelacije, ono Cohena (1988, u Plonsky i Oswald, 2014), neprikladno za tumačenje rezultata u području istraživanja inih jezika, a svoj zaključak temelje na analizi 346 primarnih analiza i 91 metaanalizi istraživanja u spomenutom području.

engleskom jeziku, ali da je zadovoljstvo srednjoškolskim ocjenama varijabla čija povezanost s motivacijom za čitanje nestaje već do kraja prvog semestra fakultetskog obrazovanja.

9.5.3. Percepcija uspjeha u engleskom jeziku na fakultetu i zadovoljstvo nastavom na kolegiju Engleski jezik pravne struke I

U ovom ćemo dijelu prikazati koliko su ispitanicima važni čimbenici koji utječu na uspjeh u sklopu kolegija Engleski jezik pravne struke I¹⁴⁵ te ih usporediti s rezultatima vezanima za srednjoškolski uspjeh u prethodnom dijelu. Osim toga, predstaviti ćemo rezultate o zadovoljstvu ispitanika nastavom na spomenutom kolegiju te pojasniti što im se na nastavi svidjelo, a što nije.

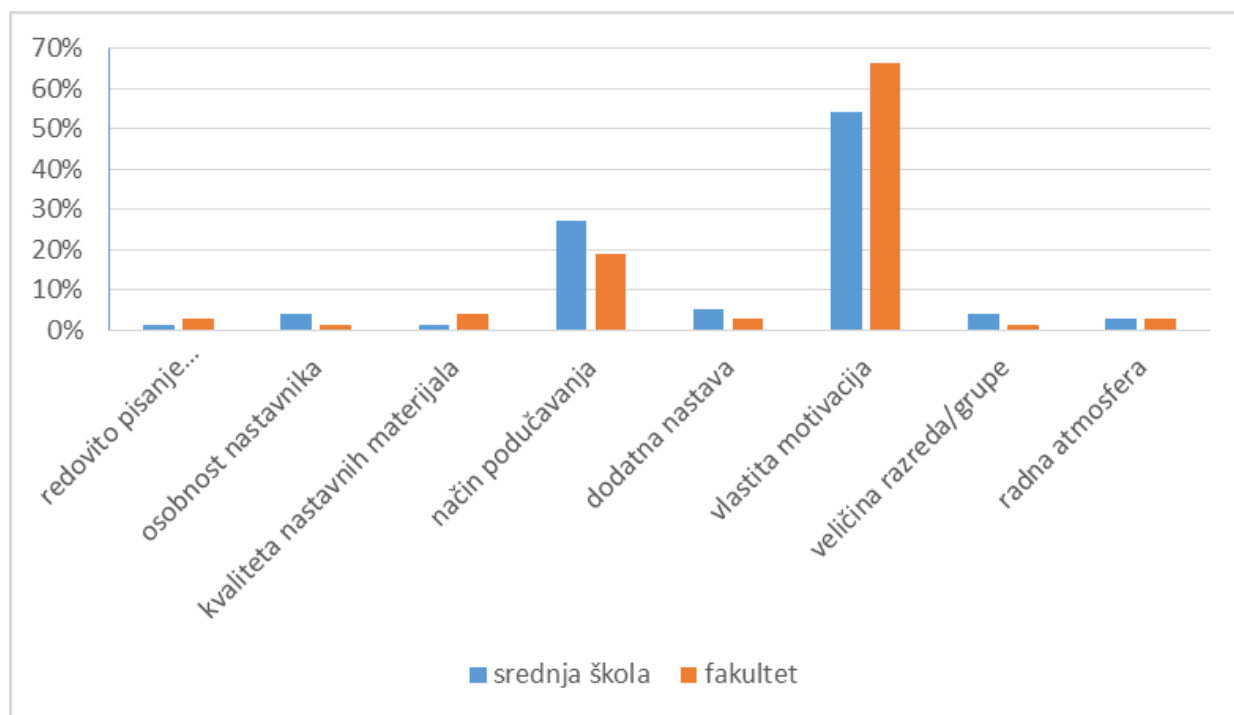
Grupiranjem čimbenika, koji su vezani za učenika, nastavnika i razrednu situaciju, uviđamo da ispitanici najveću važnost za uspjeh u sklopu kolegija Engleski jezik pravne struke I također pridaju upravo učeničkim čimbenicima. Na Slici 6 vidljivo je da se broj ispitanika koji razrednu situaciju smatraju najvažnijom za uspjeh nije promijenio u odnosu na srednju školu, ali je porastao broj onih koji učeničke čimbenike smatraju najvažnijima, dok se smanjio broj onih koji nastavnika smatraju najvažnijim za uspjeh kada je u pitanju kolegij Engleski jezik pravne struke I.



Slika 6. Usporedba grupiranih čimbenika koji po procjeni ispitanika najviše utječu na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi i kolegija Engleski jezik pravne struke I

¹⁴⁵ Četvero ispitanika ovaj dio upitnika nije popunilo ispravno pa se podaci na Slikama 6 i 7 te u Prilogu 12 (str. 233) odnose na 74 ispitanika.

U Prilogu 12 (str. 233) dajemo detaljan pregled svih pojedinačnih čimbenika i važnosti koje im ispitanici pridaju. Najvažnijim čimbenikom za uspjeh smatraju vlastitu motivaciju (66,22%), a zatim način poučavanja (18,92%). Usporedba važnosti koju pridaju čimbenicima uspjeha u srednjoj školi i na fakultetu (vidi Sliku 7) pokazuje da ispitanici još važnijom smatraju vlastitu motivaciju za uspjeh, dok se važnost koju pridaju načinu poučavanja smanjila. U odnosu na srednju školu, za uspjeh su im važniji čimbenici kao što su redovito ispunjavanje zadaća i kvaliteta nastavnih materijala, a manje osobnost nastavnika, pohađanje dodatne nastave engleskoga jezika i veličina skupine. Zanimljivo je da su Ajduković i suradnici (2006) u svom istraživanju o tome što studenti četvrte godine pravnog studija misle o mogućnostima unaprjeđenja kvalitete studija zabilježili slične podatke vezane za važnost motivacije. Naime, 54% ispitanika navelo je motivaciju i zainteresiranost za nastavni sadržaj kao obilježja koja olakšavaju studij, a 49% pristupačnost, otvorenost i spremnost na komunikaciju kao najvažnija obilježja nastavnika. Ovi su podaci posebno zanimljivi kada se usporede s odgovorima na pitanje što se ispitanicima (nije) sviđalo na kolegiju Engleski jezik pravne struke I i koliko su zadovoljni spomenutim kolegijem, o čemu će biti riječi u nastavku.



Slika 7. Usporedba čimbenika koji po procjeni ispitanika najviše utječu na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi i kolegija Engleski jezik pravne struke I

Zadovoljstvo studenata definira se u literaturi na razne načine. Astin (1993) ga tumači kao kombinaciju percepcije studentskog iskustva i vrijednosti usvojenog znanja, Sweeney i Ingram (2001) kao kombinaciju percipiranog uživanja u studiju i postignuća tijekom studija, a Lo (2010, str. 48) kao „subjektivnu percepciju studenata o tome koliko obrazovno okruženje doprinosi uspjehu tijekom studija“. Iz ovih je definicija vidljivo da je takva vrsta zadovoljstva subjektivan koncept koji označava kako studenti doživljavaju studij i kako taj doživljaj utječe na njihov uspjeh tijekom studija. Moguće je mjeriti zadovoljstvo studenata cjelokupnim studijem, pojedinim kolegijem ili nekim od ostalih aspekata studija (nastavno osoblje, administracija, materijalni uvjeti, itd.), a smatra se da ono bitno utječe na motivaciju (Donohue i Wong, 1997, u Bolliger i Martindale, 2004), te da predstavlja važan prediktor za završetak studija (Astin, 1993, Elliott i Healy, 2001).

U ovom smo radu nastojali utvrditi najprije ukupno zadovoljstvo ispitanika kolegijem Engleski jezik pravne struke I, a zatim zadovoljstvo pojedinim aspektima istog kolegija. Stoga smo tražili od ispitanika da ocijene svoje zadovoljstvo kolegijem ocjenom od 1 do 5 te navedu kojim od ponuđenih čimbenika jesu ili nisu zadovoljni. Osim toga, ispitanici su trebali svojim riječima opisati što im se pritom najviše, a što najmanje sviđjelo. Na taj način dobili smo precizniji uvid u one aspekte kolegija koji utječu na zadovoljstvo i motivaciju studenata.

Ispitanici su prilično zadovoljni kolegijem smatrajući ga vrlo dobrim ($M=3,98$, $SD=0,56$). Nijedan ga ispitanik nije ocijenio nezadovoljavajućim, dok mu je samo jedan dao ocjenu dovoljan. Gotovo isti broj ispitanika ocijenio ga je dobrim ($N=10$) i odličnim ($N=11$), a najveći mu je broj dao ocjenu vrlo dobar ($N=56$).

S obzirom da smo zadovoljstvo kolegijem mjerili na kraju semestra, odnosno u trećoj fazi istraživanja, nastojali smo utvrditi postoji li povezanost između ukupnog zadovoljstva kolegijem s jedne strane te zavisnih varijabli s druge. Zabilježena je niska pozitivna korelacija između zadovoljstva kolegijem i uspjeha postignutog na testu čitanja s razumijevanjem ($r_s=0,299$, $p=0,008$), ali ne između zadovoljstva kolegijem i učestalijeg korištenja strategija čitanja ($r_s=-0,026$, $p=0,822$) i motivacije za čitanje na engleskom jeziku ($r_s=-0,014$, $p=0,901$).

Nastojali smo utvrditi koliko su ispitanici zadovoljni čimbenicima koje su kategorizirali po važnosti za postignuće uspjeha u sklopu navedenog kolegija. Tablica 10 pokazuje da su najzadovoljniji načinom poučavanja, kvalitetom nastavnih materijala i osobnošću nastavnika. Budući da je vlastita motivacija čimbenik koji je najveći broj ispitanika naveo kao najvažniji za ovaj uspjeh (66,22%), dok je samo njih 15,38% navelo da je tim čimbenikom zadovoljno, a

12,82% ispitanika naglasilo kako je njime nezadovoljno, možemo zaključiti da na njihovu motivaciju za učenje engleskog kao stranog jezika pravne struke u velikoj mjeri utječu čimbenici koji nisu obuhvaćeni ovim mjerenjem (vidi potpoglavlje 9.5.12.). Naime, zanimljiv je podatak da su ispitanici veličinu skupine i radnu atmosferu birali vrlo nisko na ljestvici važnosti za uspjeh u sklopu kolegija Engleski jezik pravne struke I, a upravo su to čimbenici kolegija kojima su najmanje zadovoljni. Dakle, nezadovoljni su čimbenicima koji po njihovom mišljenju ne utječu uvelike na uspjeh u sklopu spomenutog kolegija. No, iako smatraju da ovi čimbenici nemaju utjecaj na njihov uspjeh, smatraju kako oni negativno utječu na motivaciju za učenje što je također potvrđeno u razgovoru sa studentima u skupini (vidi potpoglavlje 9.5.12.).

Potrebno je spomenuti i manji broj ispitanika koji su naveli da nema čimbenika kojima su u tom nastavnom kontekstu nezadovoljni, odnosno da su zadovoljni svime te manji broj ispitanika koji su iskazali nezadovoljstvo nastavnim materijalima, obvezom pisanja zadaća i načinom poučavanja. Svi su bili raspoređeni u eksperimentalnu skupinu, što također ukazuje na heterogenost ispitanika po pitanju prihvaćanja različitih metoda poučavanja. Naime, druga skupina od samog je početka provedbe istraživanja imala vrlo negativan stav o drugačijem načinu poučavanja i obvezama koje su im zadane u eksperimentalnoj skupini i zadržala ga je sve do kraja istraživanja, dok je prva skupina bila iznimno zadovoljna upravo takvim načinom poučavanja i obvezama koje su imali.

Tablica 10. Zadovoljstvo i nezadovoljstvo ispitanika čimbenicima koji utječu na uspjeh iz kolegija Engleski jezik pravne struke I

zadovoljni	f	% ispitanika	nezadovoljni	f	% ispitanika
način poučavanja	51	65,38	radna atmosfera	40	51,28
kvaliteta nastavnih materijala	41	52,56	veličina skupine	33	42,31
osobnost nastavnika	27	34,62	ničime	11	14,10
vlastita motivacija	12	15,38	vlastita motivacija	10	12,82
			nastavni materijali	4	5,13
			pisanje zadaće	3	3,85
			način poučavanja	2	2,56

Analiza odgovora ispitanika na pitanje što im se najviše sviđjelo na nastavi Engleskog jezika pravne struke I ponudila je mnoštvo raznovrsnih odgovora opisnog tipa, a bilo ih je moguće razvrstati na način prikazan u Tablici 11. Primjećujemo kako je i ovdje najveći broj isticao način poučavanja kao element koji im se najviše sviđao (14 ispitanika iz kontrolne i 10 iz eksperimentalne skupine), a gotovo jednak broj precizira kako su im se najviše sviđale PowerPoint prezentacije. Opisi koje su davali za PowerPoint prezentacije ukazuju na to da se ispitanici u velikoj mjeri oslanjaju upravo na njih pri učenju i polaganju ispita.

Tablica 11. Najčešći odgovori ispitanika na pitanje što im se najviše sviđjelo na nastavi Engleskog jezika pravne struke I, a što im se nije sviđjelo

Najviše mi se sviđjelo	N	Nije mi se sviđjelo	N
način poučavanja	24	radna atmosfera	27
PowerPoint prezentacije	22	prevelika skupina	15
trud profesorice	18	ništa	11
zanimljiva predavanja	17	nezainteresiranost kolega	4
osobnost nastavnika	16	dosadni tekstovi u udžbeniku	3
dodatni materijali	14	previše engleskog pravnog sustava	2
korištenje audiovizualnih materijala	8	termin održavanja nastave	2
strategije čitanja	5		

Tako su prezentacije opisane kao: „jasne“, „precizne“, „dobro strukturirane“, da je „u njima istaknuto ono što je važno“, „sadrže najbitnije“ te „su složene smisljeno i po našoj mjeri“. Troje ispitanika opisalo ih je kao „sažete“, a još troje kao „jezgrovite“. Više njih navelo je da su im prezentacije olakšale učenje, a jedna je ispitanica napisala da su joj se najviše sviđjele prezentacije jer „shvatila sam neke pojmove iz engleskog prava koji su mi bili nejasni učeći opću povijest prava i države“, što dodatno ukazuje na povezivanje dvaju kolegija i prijenos znanja iz jednog u drugi.

Opisujući zašto im se sviđao način poučavanja, ispitanici su navodili da je dinamičan, interaktivan i drugačiji od ostalih „gdje predavač samo čita s prezentacije“. Sviđalo im se još to što su radili skupa u parovima i skupinama, ali i zato „...što je dio predavanja uvijek posvećen samostalnom radu“. Ovakvi odgovori ukazuju na nužnost uključivanja studenata u nastavu i korištenje različitih oblika rada, poželjnih onima koji imaju različite stilove učenja, što također potvrđuje niz istraživanja (Šimić Šašić, 2011, Šimić Šašić i Sorić, 2012). Osim toga, zanimljivo je to što je nekolicina ispitanika iz eksperimentalne skupine navela da im se posebno sviđjelo

što su svaki tjedan dobivali zadaću, a sličan broj ispitanika iz kontrolne skupine naveo je kako im se sviđalo upravo to što nisu imali zadaću. I dok prva skupina ispitanika navodi „...zadaća mi pomaže da ponovim bar jednom što smo radili jer inače ne bih ni gledao engleski“, odnosno „...zadaća je ponavljanje, a ponavljanje je majka mudrosti“, potonja skupina ispitanika zadaću smatra „dodatnim poslom“ i „dodatnim teretom“. Jedan je ispitanik u skupnom razgovoru rekao: „Zadaća je nepotrebna obaveza koja me samo živcira jer nemam vremena učiti engleski tokom semestra. Imam jako puno učenja za druge kolegije i zato je dobro da nismo imali nekakve zadatke za doma.“

Veći broj ispitanika naveo je da su im se najviše sviđala zanimljiva predavanja i to zbog toga što su bila puna primjera iz svakodnevnog života, što se „inzistiralo na bitnom“ i što je bilo mnogo prilike za postavljanje pitanja. Ispitanici također navode da su im se najviše sviđali dodatni materijali korišteni u nastavi, a posebno audiovizualni. Tako jedna ispitanica navodi: „Onaj kratki video gdje onaj smješni tip objašnjava izbore u Engleskoj mi je bio najdraži. Smješno je ali se i zbilja nauči kako to funkcionira“, a jedan ispitanik navodi: „Najviše mi se sviđjelo što je svaki sat bilo nekakvih filmića. I bilo je uvijek primjera i slika. I onaj meme na početku je bio odličan. A John Cleese kao barrister to neću nikad zaboraviti. Iz tog videa sam upamtio i kako su odjeveni i kako izgleda sud i pomoglo mi je da upamtim vokabular. I još kad ste rekli da je Cleese studirao pravo na Cambridgu nekako sam se i ja bolje osjećao. Jer mi se čini da baš ne želim biti pravnik.“

Dosta ispitanika navelo je da im se na kolegiju najviše svidio trud nastavnice, odnosno njena osobnost. Ispitanici je opisuju kao: „motiviranu“, „sistematičnu“, „pristupačnu“ i „pravednu“. Nekoliko ispitanika naglašava „pozitivan pristup profesorice prema nama“ i „profesoričino razumijevanje naših problema“. Koliko je nastavnik važan za motivaciju ilustriraju i sljedeća dva odgovora: „Najviše mi se sviđjelo što sam na zanimljiv način naučio mnogo. Profesorica se jako trudila pa sam čak i zadaće počeo pisati“ i „Najviše mi se sviđjelo što se profesorica nije dala obeshrabriti našim ponašanjem. Ona se baš trudila napraviti zanimljiva predavanja i stalno donosila te tekstove i filmiće pa nam nije bilo dosadno. Ali mislim da kolege nisu shvatili taj engleski ozbiljno i ponašali su se bezobrazno. Pod kraj semestra je već bilo bolje. Ja sam si rekla da ću se i ja potruditi kad se ona trudi.“ Ovakvi odgovori potvrdili su također zaključke koje u svom radu iznose Šimić Šašić i Sorić (2012, str. 976) kada govore o nastavničkim osobinama ličnosti: „Uspješni nastavnici nastoje primijeniti razne strategije poučavanja i stilove interakcije, a ne pojedinačne, rigidne pristupe.“ Isto tako, ovakvi rezultati u skladu su s rezultatima istraživanja Ajduković i suradnika (2006). Naime,

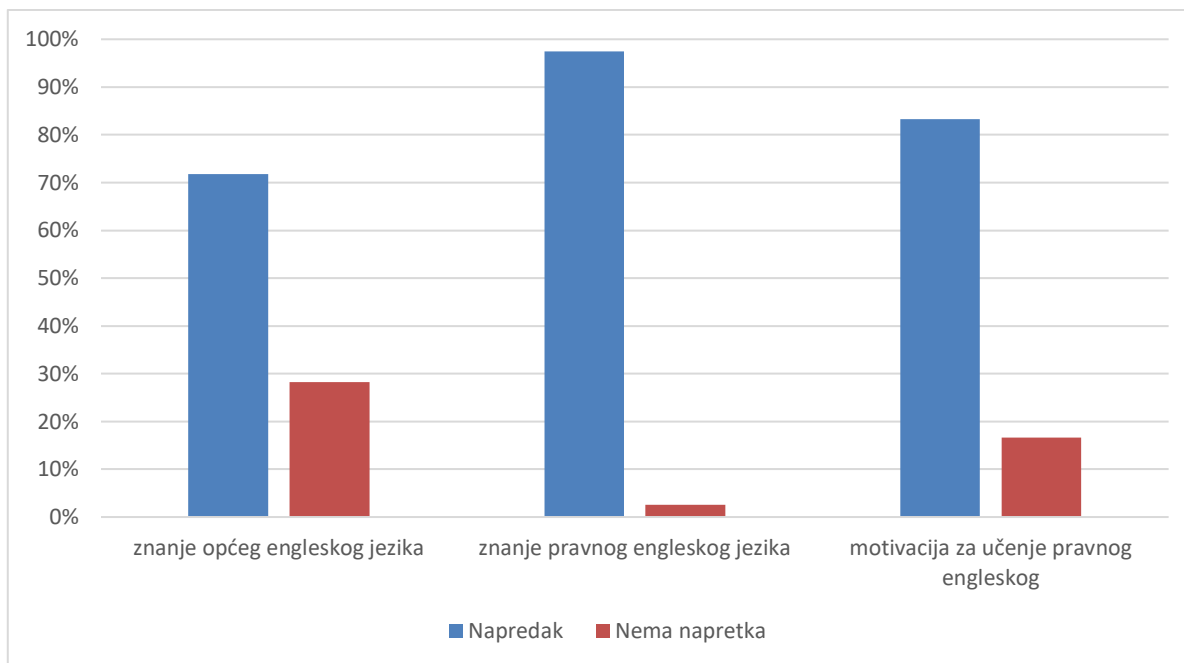
prema mišljenju ispitanika, motivacija nastavnika da na zanimljiv način prezentira nastavni sadržaj i njegova motivacija da isti približi i objasni studentima dva su najvažnija čimbenika vezana za predavanja.

Od posebnog je značenja također podatak da je petero ispitanika navelo da im se najviše sviđjelo učenje o strategijama čitanja. Zanimljivo je primijetiti da ih je četvero iz skupine loših i jedan iz skupine prosječnih čitatelja te da su na drugom testu čitanja s razumijevanjem svi postigli bolji rezultat nego na prvom. To je skupina ispitanika koji su u poučavanju strategija čitanja pronašli pomoć potrebnu ne samo za čitanje na engleskom jeziku, već i za čitanje na ostalim jezicima. U nastavku navodimo njihove odgovore:

- 1) „Najviše mi se sviđjelo učenje o strategijama čitanja. Nisam znala da se to tako zove. Neke sam već i prije koristila, a neke sam naučila.“
- 2) „Najviše mi se sviđjelo kad smo učili o tehnikama čitanja i načinima na koje učimo. To je baš korisno bilo. Mislim da sam zato bolje napisala drugi test. Sad se znam bolje snaći kad čitam i negdje zapnem. Imam više volje čitati na engleskom. Probat ću opet čitati na njemačkom da vidim pomaže li na njemačkom.“
- 3) „Najviše su mi se sviđjele strategije. Shvatio sam da mi pomaže više misliti o čitanju. Ne toliko za engleski jer dobro čitam na engleskom, ali za njemački.“
- 4) „Najviše mi se sviđjelo učiti o strategijama čitanja. Bilo je zabavno i korisno.“
- 5) „Najviše mi se sviđjelo isprobavanje raznih strategija čitanja. Ne sjećam se baš svih, ali ionako je najvažnije da sam naučila da ne trebam isto čitati novine i knjigu i za ispit. Kad čitam neku knjigu nije važno ako ne znam svaku riječ. Ali kad čitam nešto stručno onda je sve važno i zato se trebam puno više skoncentrirati i misliti o tome što čitam. I super mi je što nismo svi morali naučiti sve strategije nego smo isprobavali koje nam pašu.“

Nastojali smo još utvrditi je li se, po mišljenu ispitanika, nakon što su pohađali kolegij Engleski jezik pravne struke I poboljšalo njihovo znanje općeg engleskog jezika i engleskog jezika pravne struke te je li im porasla motivacija za učenje engleskog jezika pravne struke.

Slika 8 pokazuje da 71,79% ispitanika smatra kako im se nakon izvođenja nastave u sklopu kolegija Engleski jezik pravne struke I poboljšalo znanje općeg engleskog jezika, a gotovo svi ispitanici smatraju kako im se poboljšalo znanje pravnog engleskog jezika. Posebno je važan podatak da njih 83,33% smatra kako im je porasla motivacija za učenje engleskog jezika pravne struke unatoč svim čimbenicima koji su ih demotivirali tijekom nastave.



Slika 8. Percepcija ispitanika o napretku u znanju općeg i pravnog engleskog jezika te motivaciji za učenje pravnog engleskog jezika

9.5.4. Čitanje na stranom jeziku

Općim upitnikom 1 prikupili smo također podatke o tome kako ispitanici shvaćaju proces čitanja na stranom jeziku te razliku između čitanja na materinskom i stranom jeziku.

Na pitanje „Što biste odgovorili da Vas netko upita što znači ‚čitanje na stranome jeziku?‘“ dobili smo mnoštvo raznovrsnih odgovora koje smo grupirali na sljedeći način:

- a) odgovori koji su se fokusirali na razliku između materinskog i stranog jezika
- b) odgovori koji su čitanje na stranom jeziku objasnili kao učenje
- c) odgovori koji su čitanje na stranom jeziku objasnili kao stjecanje opće kulture
- d) odgovori koji su čitanje na stranom jeziku opisali kao korisno korištenje vremena
- e) odgovori koji čitanje na stranom jeziku objašnjavaju kao proces
- f) odgovori koji su čitanje na stranom jeziku opisali kao određenu vrstu iskustva.

Najveći broj ispitanika čitanje na stranom jeziku definirao je kao čitanje na jeziku koji nije materinski (29,49%), a da pritom nisu dali nikakva dodatna objašnjenja. Samo je jedan ispitanik proširio odgovor rečenicom da je to: „Čitanje na jeziku koji vam tako rečeno nije

došao ‚prirodno‘ već ste ga s trudom usvojili.“ Ovako veliki udio ispitanika koji uopće nisu ni pokušali razmisliti o nekom preciznijem objašnjenju govori o njihovom slabom zanimanju za razumijevanje čitanja kao procesa, što je dodatno potvrđeno u skupnom razgovoru (vidi potpoglavlje 9.5.12.). Nasuprot ispitanicima koji su se fokusirali na razliku između materinskog i stranog jezika, 8,97% njih odgovorilo je da je čitanje na stranom jeziku isto kao i čitanje na materinskom jeziku. Ipak su dodali kako je tome tako ako „ste dobro svladali taj jezik“ ili „ako ga dobro razumijete“, a što otkriva da su svjesni potrebe za određenom razinom ovladanosti stranim jezikom da bi čitanje na tom jeziku postalo jednako uspješno kao i na materinskom jeziku.

Čak 12,82% ispitanika poistovjećuje čitanje na stranom jeziku s učenjem općenito ili učenjem tog stranog jezika, navodeći da je čitanje na stranom jeziku „upotpunjavanje i proširivanje znanja stranog jezika“, „upijanje novih znanja i proširivanje rječnika“, te nekoliko puta „način poboljšavanja znanja stranog jezika“. Jedna ispitanica navela je da je čitanje na stranom jeziku „izvrstan način stjecanja novih znanja“, a jedan ispitanik da je čitanje na stranom jeziku „zabava i učenje u isto vrijeme“.

Manji broj ispitanika (6,41%) opisuje čitanje na stranom jeziku kao stjecanje opće kulture pa piše da je čitanje na stranom jeziku „ (...) poboljšanje pogleda na svijet“ ili „način na koji širimo svoju opću kulturu i otvaramo si vrata svijeta“.

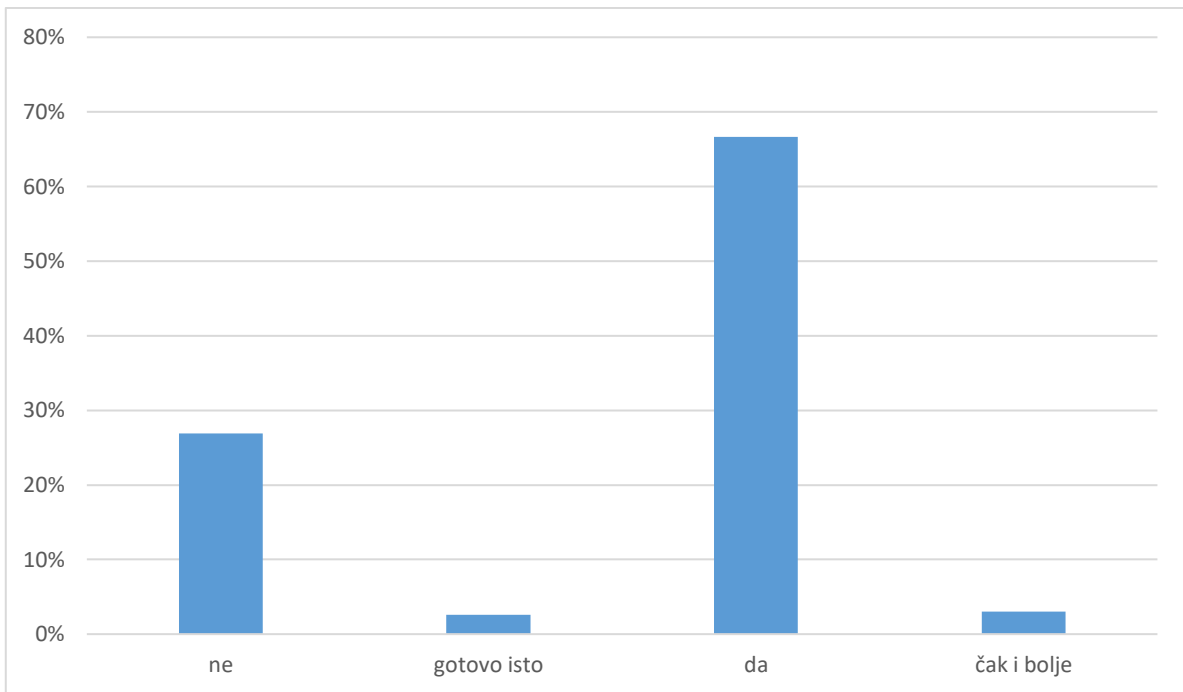
Jedna manja skupina ispitanika (8,97%) prepoznaje u čitanju na stranom jeziku prije svega korist u smislu lakšeg pronalaženja informacija („Čitanje na stranom jeziku je pretraživanje dodatnih informacija kojih nema na našem jeziku što nas ostavlja zakinutim u znanju, razumijevanju i uspjehu“ i „Čitanje na stranom jeziku je način lakšeg dolaska do informacija“) ili lakšeg postizanja uspjeha u budućem poslu („Čitanje na stranom jeziku je vještina koju čovjek mora imati ako želi uspjeti u životu ako ima neki cilj“, „Čitanje na stranom jeziku je nešto nužno u današnje vrijeme“, te dva puta „Čitanje na stranom jeziku je korisno korištenje vremena za budućnost“). Razgovor s ispitanicima u skupini (vidi potpoglavlje 9.5.12.) potvrdio je da gotovo 80% njih smatra da će im vještina čitanja na engleskom jeziku biti apsolutno nužna u budućoj profesiji, a kao što vidimo iz navedenih odgovora, četvero ispitanika sam proces čitanja na stranom jeziku također promatra kroz potrebu i korist koju im ono nosi u profesionalnoj budućnosti.

Nadalje, 5,13% ispitanika opisuje čitanje na stranom jeziku kao razne vrste iskustava. Tako jedna ispitanica piše da je „čitanje na stranom jeziku čitanje s jednim drugim osjećajem

jer se čitatelj udubi u duh stranog jezika“, a jedan ispitanik da „čitanje na stranom jeziku je tako da se prebaci u sklop engleskog i zaboravi na svoj jezik“. Zanimljivi su još odgovori da je „čitanje na stranom jeziku prilagođavanje drugoj kulturi, otvorenost i želja da se nauči nešto novo“ te da je „čitanje na stranom jeziku upoznavanje s jednim novim svijetom“. Ovakvi odgovori pokazuju da određeni broj ispitanika uz strani jezik veže kulturu govornog područja tog jezika i da čitanje na stranom jeziku doživljava kao posebno iskustvo.

Samo 17,95% ispitanika tumači čitanje na stranom jeziku kao proces razumijevanja, spominjući shvaćanje i/ili razumijevanje teksta („Čitanje na stranom jeziku je sposobnost razumijevanja teksta koji nije napisan našim materinskim jezikom“), ali samo jedna ispitanica izravno koristi riječ proces napisavši „Čitanje na stranom jeziku je proces kojim riječima stranog jezika dajemo značenje iz našeg materinskog ili prisposobljujemo sa stvarnim životom“. Tako izražena niska svjesnost o čitanju kao kognitivnom procesu razočarava, iako ne začuđuje s obzirom da su ispitanici u zajedničkom razgovoru izjavili kako nemaju ni vremena niti volje razmišljati o čitanju (vidi potpoglavlje 9.5.12.). Zanimljivo je usporediti ove rezultate s onima koje je u svom istraživanju zabilježila Mikulec (2016). Naime, spomenuta je autorica isto pitanje postavila studenticama učiteljskog i odgojiteljskog studijskog usmjerenja te zabilježila mnogo višu svjesnost o kognitivnoj dimenziji čitanja (čak 57,8% ispitanica). Ovu veliku razliku možemo objasniti prirodom studija koji ispitanici pohađaju. Dok je učiteljicama i odgojiteljicama apsolutno nužna svjesnost o procesu čitanja kako bi bile uspješne u svom poslu, kod pravnika to nije slučaj. Pravnicima je, naime, potrebno razumjeti tekst koji čitaju, ali im nije nužno razumjeti način na koji ostvaruju to razumijevanje. S druge strane, učiteljice i odgojiteljice moraju razumjeti proces čitanja kako bi ga mogle uspješno poučavati.

U Općem upitniku 1 postavili smo također pitanje „Može li osoba jednako dobro čitati na stranome i na materinskome jeziku?“ u nadi da će tako formulirano pitanje potaknuti ispitanike na opširnije promišljanje, što se upravo i dogodilo. Kao što prikazuje Slika 9, većina ispitanika smatra da netko može čitati s razumijevanjem jednako dobro na stranom jeziku kao na materinskom (67%), a 3% ispitanika smatra da je to moguće gotovo u istoj mjeri ili da je moguće čak bolje čitati s razumijevanjem na stranom jeziku („ako osoba ‚živi‘ na stranom jeziku“, „ako osoba živi u okruženju gdje se koristi isključivo taj jezik“). Ipak, značajan broj ispitanika (27%) smatra da osoba ne može nikako čitati s razumijevanjem jednako dobro na stranom kao na materinskom jeziku.



Slika 9. Odgovori na pitanje „Može li osoba jednako dobro čitati s razumijevanjem na stranome i na materinskome jeziku?“

Ispitanici koji su odgovorili da je nemoguće čitati s razumijevanjem jednako dobro na stranom kao na materinskom jeziku objasnili su to jednim od sljedećih razloga:

- a) vokabular na stranom jeziku uvijek je nepotpun
- b) strani jezik ne učimo od rođenja
- c) strani jezik koristimo znatno manje i imamo manjak kontakta s tim jezikom
- d) mozak je tako programiran da razmišlja na jednom jeziku, a sve drugo je prevođenje.

Tako jedan ispitanik smatra da „teško je razumjeti određene riječi na stranom jeziku“, a čak njih četvero navodi da „se ne posjeduje potpun vokabular stranog jezika“ u smislu kontrasta s materinskim jezikom koji nam je potpuno razumljiv i čijim rječnikom u potpunosti vladamo. U razgovoru s ispitanicima u skupini postavili smo pitanje „Mislite li da ste u potpunosti ovladali hrvatskim jezikom?“ i gotovo svi su potvrdno odgovorili, spominjući isključivo svoju leksičku i semantičku sposobnost. Oni koji su na ovo pitanje odgovorili negativno, navode stručne ili arhaične riječi kao prepreku.

Druga skupina ispitanika kao presudni čimbenik nemogućnosti jednako uspješnog čitanja s razumijevanjem na stranom kao na materinskom jeziku navodi da se materinski jezik uči od rođenja, a strani poslije. Iz ovakvih odgovora možemo zaključiti kako ispitanici smatraju da je govorni jezik, koji usvojimo prije nego što naučimo čitati, iznimno važan za čitanje s

razumijevanjem. Zanimljivo je također sljedeće objašnjenje jednog ispitanika: „Nikada ne možemo naučiti strani jezik toliko dobro kao materinski: materinski se ‚uči‘ od rođenja, a strani kasnije“. Riječ „uči“ u navodnim znacima ukazuje na to da je ispitanik svjestan razlike između usvajanja i učenja jezika, ali da tu razliku ne zna imenovati.

Nekoliko ispitanika za nemogućnost jednako uspješnog čitanja s razumijevanjem na stranom kao i na materinskom jeziku navodi slabiju izloženost stranom jeziku, odnosno rjeđe korištenje stranog jezika. Navodimo za to sljedeće primjere: „Bez obzira na znanje, manje ga koristimo“ ili „Jezik konstantno evoluirao i bez direktnog kontakta s tim jezikom ne mogu se pratiti promjene“. Iz ovih objašnjenja vidimo da se među ispitanicima koji smatraju kako se ne može čitati s razumijevanjem jednako dobro na stranom i na materinskom jeziku ponavlja dojam da ništa, pa ni opseg učenja ili jezičnog znanja koje posjedujemo, ne može nadoknaditi izloženost govornom jeziku u okruženju u kojem se taj jezik koristi u svakodnevnoj komunikaciji.

Korisno je navesti i objašnjenja ispitanika koji su mišljenja da je ljudski mozak „programiran“ za jedan jezik te da svi doticaji sa stranim jezicima nisu ništa drugo nego prevođenje koje ne postoji u čitanju na materinskom jeziku. Tako jedan ispitanik piše: „Ljudski mozak funkcionira na način da razmišlja u jednom jeziku – materinskom – najdulje i najviše se osoba njemu posveti tokom mladosti“. Jedna ispitanica navodi: „Jednostavno na materinskom jeziku razmišljamo na određenom nivou kojeg je gotovo nemoguće dosegnuti na stranom jeziku“, a druga pojašnjava: „Materinski jezik u našoj svijesti i podsvijesti je izražen puno više nego naučeni strani jezik“. Polazeći od ovih odgovora također se može iščitati svjesnost ispitanika o razlici između usvajanja i učenja jezika te njihov stav da se učenjem nikako ne može postići razina jezičnog znanja koju smo dosegli usvajanjem što ujedno uključuje vještinu čitanja s razumijevanjem. Nekoliko ispitanika u svojim je objašnjenjima navelo primjerice da „je prirodno svaki tekst na stranom jeziku prevoditi na materinski“, „većina automatski razmišlja o pročitanom na materinskom jeziku pa se tako izgubi smisao pročitanog“, „kada čitaš na stranom jeziku odmah si prevodiš tekst na materinski“. Spomenuta objašnjenja ukazuju na razmišljanje ispitanika o tome da je čitanje na stranom jeziku nemoguće bez prevođenja na materinski jezik, odnosno da se ne može ovladati stranim jezikom na razini dobrog razumijevanja.

Koncept „razmišljanja na stranom jeziku“ prisutan je također kod ispitanika koji su naveli kako je moguće jednako dobro čitati s razumijevanjem na stranome i materinskome jeziku. No, za razliku od onih koji se s njima ne slažu, smatraju kako je moguće dosegnuti

razinu na kojoj se pročitano ne prevodi na materinski jezik, odnosno da se razmišlja na stranom jeziku i razumije na stranom jeziku. Tako pišu kako je moguće jednako dobro čitati i na stranome jeziku ako se dobro zna jezik, odnosno ako: „osoba prestaje prevoditi u glavi i čita na stranom jeziku kao na materinskom“, „razmišlja na stranom, a ne materinskom jeziku“, „prestaje ‚prevoditi‘ informacije“, „strani joj postane kao materinski“ ili „nauči ‚misliti‘ na tom jeziku“.

Najveća skupina ispitanika (16,67%) navodi da se može jednako dobro čitati na stranome kao i na materinskome jeziku ako „odlično pozna taj jezik“, ne objašnjavajući pritom što to znači, odnosno da je za to potrebno „gotovo savršeno savladati jezik“ ili „savršeno poznavanje vokabulara“. Dakle, oni također vjeruju u savršeno znanje nekog jezika ili njegovog leksika, ali za razliku od ispitanika koji se s njima ne slažu, vjeruju kako je moguće ovladati jezikom na toj savršenoj razini.

Isto tako velika skupina ispitanika (16,67%) kao uvjet za jednako uspješno čitanje na stranom kao i na materinskom jeziku navodi duljinu učenja jezika („ako dovoljno dugo uči taj jezik“, „ovisi koliko dugo uči“), ali pritom ne daje informaciju o tome što smatraju dovoljno dugim razdobljem. Jedna manja skupina ispitanika (6,41%) navodi „kontakt s tim jezikom od malena“ kao ključni čimbenik za jednako uspješno čitanje na stranom kao i na materinskom jeziku, ali isto tako ne precizira što znači „od malena“. Zabilježeni odgovori ukazuju na to da ispitanici znaju nešto o utjecaju čimbenika dobi za učenje stranog jezika i smatraju da je strani jezik bolje početi učiti ranije nego kasnije, ali ne daju detaljnija objašnjenja.

Tek neznatno manji broj ispitanika (15,38%) smatra da su trud i vježba presudni za jednako uspješno čitanje na stranom kao i na materinskom jeziku. Stoga nekoliko puta navode da je to moguće: „ako se puno trudi“, „ako se trudi proširiti znanje čitajući knjige i članke“, „ako se dovoljno dugo vježba“, jedna ispitanica piše da „se može ako ima volje“, a druga „vježbom se dolazi do savršenstva“. Ovakvo je razmišljanje u potpunoj suprotnosti s ranije navedenim razmišljanjem da nikakav opseg učenja ne može nadoknaditi činjenicu da nam je neki jezik strani, a ne materinski. Svakako želimo navesti i objašnjenje jedne studentice koja je napisala: „Da, ali za to je potreban rad, želja, volja i ljubav prema jeziku da bi ga se naučilo tečno čitati“. To nas pak dovodi do dvoje ispitanika koji su naveli zanimanje za određeni strani jezik kao presudan čimbenik za uspješno čitanje s razumijevanjem.

Oko 5% ispitanika smatra da je za jednako uspješno čitanje na stranom kao i na materinskom jeziku presudan boravak u inozemstvu i upotreba određenog jezika („Ako neko

vrijeme provedu u inozemstvu taj jezik smatraju drugim materinskim jezikom zbog učestalosti korištenja“), a isti udio ispitanika precizira kako je moguće jednako dobro čitati s razumijevanjem upravo na engleskome jeziku kao i na hrvatskome jeziku jer je engleski jezik lagan („engleske riječi se lako nauče i primjene u čitanju“, „lako je naučiti engleski“).

Zanimljivo je da je samo jedna ispitanica spomenula talent za jezike kao presudan čimbenik za jednako uspješno čitanje s razumijevanjem na stranom kao na materinskom jeziku. Isto tako, samo je jedna ispitanica navela inteligenciju kao presudan čimbenik. Ovako mali broj ispitanika koji smatraju da su za jednako uspješno čitanje na stranom kao i na materinskom jeziku presudne individualne razlike (inteligencija, talent, afektivni čimbenici, motivacija) ukazuje na to da ispitanici vjeruju kako vrlo malo ovisi o njima, a vrlo mnogo o uvjetima učenja stranog jezika.

Iz svih navedenih odgovora možemo zaključiti sljedeće:

- a) Najveći broj ispitanika u definiranju čitanja na stranom jeziku usredotočio se na razliku između materinskog i stranog jezika, a vrlo mali broj pokazuje svjesnost o kognitivnoj dimenziji čitanja.
- b) Većina ispitanika smatra savršeno usvojen vokabular ili savršeno jezično znanje ključnim za jednako uspješno čitanje na materinskom kao na stranom jeziku; razlika je jedino u tome što neki ispitanici vjeruju da je takva razina usvojenosti moguća, a drugi pak da nije. Činjenica da nitko od ispitanika nije spomenuo niti jedan drugi jezični aspekt osim leksika govori da ih ne smatraju važnim ili misle da su ih usvojili u tolikoj mjeri da im ne predstavlja prepreku.
- c) Skupina ispitanika smatra čimbenik dobi presudnim u učenju stranog jezika, a time i nepremostivu prepreku za čitanje na stranom kao na materinskom jeziku. Oni smatraju da samim time što ga ne usvajamo od rođenja, ne možemo naučiti strani jezik jednako dobro, za razliku od druge skupine ispitanika koji ipak vjeruju da učenje „od malena“ vodi k sposobnosti za jednako uspješno čitanje na stranom kao na materinskom jeziku.
- d) Dio ispitanika navodi da je presudni čimbenik za (ne)uspjeh u čitanju na materinskom kao na stranom jeziku uporaba tog jezika. Tako jedni smatraju da se vještina čitanja s razumijevanjem na stranom jeziku boravkom u inozemstvu može dovesti do razine čitanja na materinskom jeziku, dok drugi smatraju da strani jezik jednostavno premalo koristimo da bismo na njemu čitali jednako uspješno kao na materinskom.

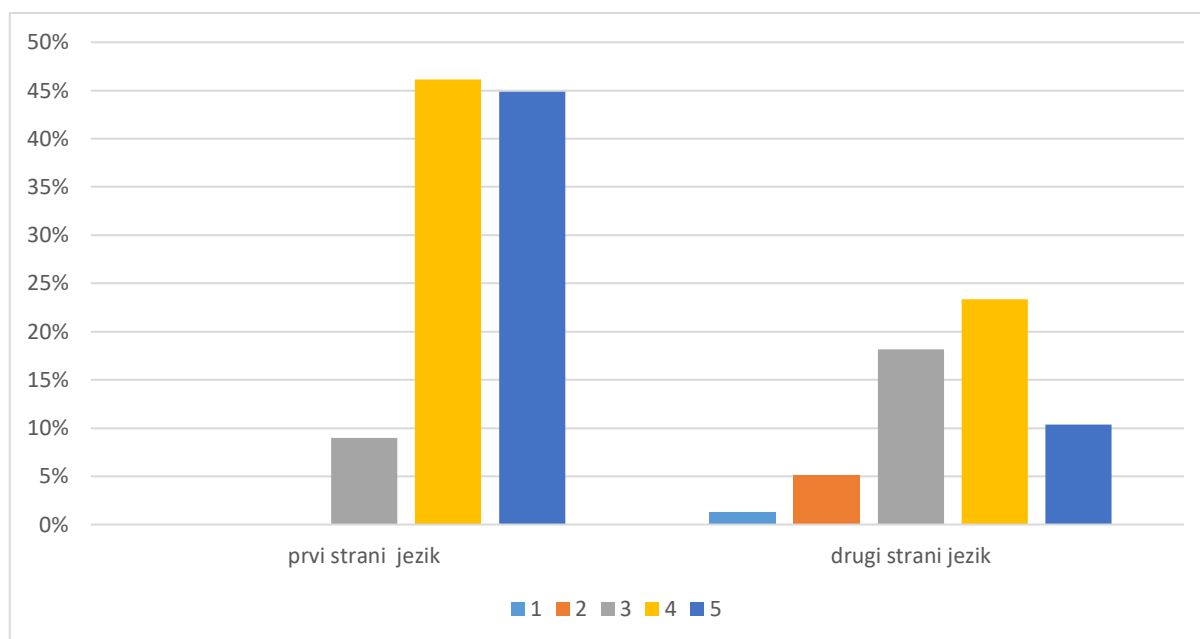
- e) Ispitanici čitanje na stranom jeziku shvaćaju kao prevođenje pročitano na materinski jezik, a razlikuju se u stavu o automatiziranosti procesa prevođenja, odnosno u (ne)mogućnosti da se taj proces dokine na bilo koji način.
- f) Neki ispitanici pokazuju svjesnost o razlici između usvajanja jezika u prirodnom okruženju i učenja jezika u didaktičkoj sredini, utjecaju dobi na učenje stranog jezika i donekle kognitivnim procesima u čitanju, ali ne raspolažu metajezikom kojim bi to preciznije izrazili.
- g) Ispitanici razmišljanje o čitanju smatraju nevažnim za svoj studij i buduću profesiju te, uz nekoliko iznimaka, takvu vrstu aktivnosti smatraju dodatnim teretom za ionako prevelik broj obveza (vidi potpoglavlje 9.5.12.).

9.5.5. Percepcija vještine čitanja na stranim jezicima

Nakon što smo iznijeli rezultate dobivene analizom opisnih odgovora na pitanja o tome kako ispitanici shvaćaju čitanje na stranom jeziku te razlici u čitanju na stranom i materinskom jeziku, prikazat ćemo rezultate proizašle iz analize podataka vezanih za percepciju ispitanika o vlastitoj vještini čitanja na stranim jezicima. Nastojali smo prikupiti ove podatke jer ih smatramo izuzetno važnima za odnos ispitanika prema čitanju. Naime, „...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). Stoga su ispitanici u Općem upitniku 1 trebali naznačiti kojom ocjenom od 1 do 5 ocjenjuju svoje čitanje na prvom i drugom stranom jeziku.

Analizom prikupljenih podataka došli smo do prosječne ocjene 4 ($M=4,35$, $SD=0,64$) za čitanje na prvom stranom jeziku (za sve ispitanike to je engleski) i prosječne ocjene 3 ($M=3,16$, $SD=1,10$) za čitanje na drugom stranom jeziku (njemački, talijanski, francuski ili španjolski)¹⁴⁶. Primjetno je da ispitanici puno bolje ocjenjuju svoju vještinu čitanja na engleskom jeziku i to najmanje ocjenom 3, dok je raspon ocjena za drugi strani jezik od 1 do 5 (vidi Sliku 10).

¹⁴⁶ Zanimljivo je da je u svom istraživanju sa studentima prve godine Pravnog fakulteta u Zagrebu Horvatić-Čajko (2009) zabilježila višu samoprocjenu vještine iz čitanja na engleskom kao prvom stranom jeziku ($M=4,58$, $SD=0,58$) i njemačkom kao drugom stranom jeziku ($M=3,77$, $SD=1,03$).



Slika 10. Usporedba samoprocjene vještine čitanja na prvom i drugom stranom jeziku

Daljnja analiza podataka o percipiranoj vještini čitanja na drugom stranom jeziku pokazuje da onaj mali broj ispitanika koji su kao drugi strani jezik učili francuski (N=6) ili španjolski (N=2) svoju vještinu čitanja na tim jezicima ocjenjuje ocjenom od 2 do 4. Niti jedan ispitanik ne smatra da nije ovladao barem osnovama čitanja na tim jezicima, ali niti jedan od njih svoje čitanje na tim jezicima ne ocjenjuje ocjenom 5.

Ovakvi rezultati mogu se objasniti činjenicom da su ispitanici u prosjeku duže učili prvi u odnosu na drugi strani jezik, ali i percepcijom ispitanika o tome koliko je teško naučiti određeni strani jezik. Naime, engleski, talijanski i španjolski smatraju „laganim jezicima za naučiti“, a njemački i francuski teškima. Sličan rezultat dobila je u svom istraživanju sa studentima prve godine Fakulteta političkih znanosti u Zagrebu Mihaljević-Djigunović (1998). Naime, utvrdila je da većina ispitanika engleski jezik smatra laganim u tom smislu.

Nastojali smo također utvrditi postoji li korelacija između percipirane vještine čitanja na engleskom jeziku i sljedećih varijabli: prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, zadovoljstvo prosječnom ocjenom iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi i pohađanje dodatne nastave engleskoga jezika. Statistički značajna povezanost zabilježena je samo između percipirane vještine čitanja na engleskom jeziku i prosječne ocjene iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi ($r_s=0,319$, $p=0,004$), što znači da ispitanici koji svoju vještinu čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku percipiraju boljom ujedno imaju veću prosječnu ocjenu

iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi. Ovakav je rezultat u skladu s tvrdnjom Eccles i suradnika (1993) da percepcija starije djece postaje točnija kako odrastaju i to u smislu podudaranja sa školskim ocjenama. Isto dokazuju svojim istraživanjima Brantmeier (2005) i Krausert (1991 u Brantmeier, 2006) .

S obzirom na vrlo visoku prosječnu ocjenu kojom su ispitanici ocijenili svoju vještinu čitanja na engleskom jeziku, ne iznenađuje da je većina navela vokabular kao jedini problem s kojim se susreću dok čitaju engleskom jeziku.¹⁴⁷ Naime, upravo smo im to pitanje postavili u Općem upitniku 1 kako bismo stekli uvid u prepreke na koje nailaze u čitanju na engleskom jeziku, a pitali smo ih još kako te probleme rješavaju.

66 od 78 ispitanika (84,62%) navodi da je jedina vrsta problema na koje nailaze dok čitaju na engleskom jeziku vezana za vokabular, od toga njih 29 (37,18%) navodi nepoznatu riječ, 12 (15,38%) stručne riječi, 11 (14,1%) nerazumijevanje riječi i tako dalje. 5 ispitanika (6,41%) navodi „...ne znam kako se nešto čita“, 2 ispitanika (2,56%) spominju kao jedini problem „...duge i kompleksne rečenice koje mi nisu izazov već smetnja“, odnosno „...komplicirana rečenica“, a po 1 ispitanik (1,28%) „...teža gramatička struktura“ i „...glagolska vremena“. Nadalje, po 1 ispitanik jedini problem pri čitanju prepoznaje u dosadnom tekstu i koncentraciji („Ako mi misli odlutaju na drugo mjesto. To mi se isto tako zna desiti i kod hrvatskog tako da je više do mene nego do jezika.“). Zanimljivo je također da 1 ispitanica navodi kako uopće ne nailazi na nikakve probleme pri čitanju na engleskom jeziku („Ne nailazim na problem, a ako se dogodi najčešće je problem tiskarska greška“).

Upitani kako rješavaju probleme na koje nailaze čitajući na engleskom jeziku, ispitanici koji su naveli kompleksne rečenice ili gramatiku istaknuli su da pokušavaju shvatiti značenje na temelju najbližeg sintaktičkog konteksta, a kada ne uspiju u tome, jednostavno nastave čitati. Ispitanici koji su naveli leksičke probleme također se prvo pouzdaju u tvorbu značenja riječi iz konteksta, nakon čega posežu za rječnikom ili internetom, iako to čine kada im je razumijevanje nepoznate riječi apsolutno nužno („Pokušam shvatiti iz konteksta, a ako ne uspijem i ako je baš važna riječ uzmem rječnik i pogledam“, „Provjerim u rječniku ako ne uspijem shvatiti“, „Uguglam stručnu riječ pa vidim što mi najbolje paše“). Ispitanici koji su naveli dosadu ili manjak koncentracije kao najveći problem pri čitanju na engleskom jeziku navode, primjerice, „Prisilim se čitati ako baš moram, a ako ne moram onda prestanem čitati“, odnosno „Vratim se

¹⁴⁷ Vokabular je i glavni problem koji su u istraživanju čitanja akademskih tekstova na engleskom kao stranom jeziku naveli studenti u Norveškoj (Hellekjær, 2009).

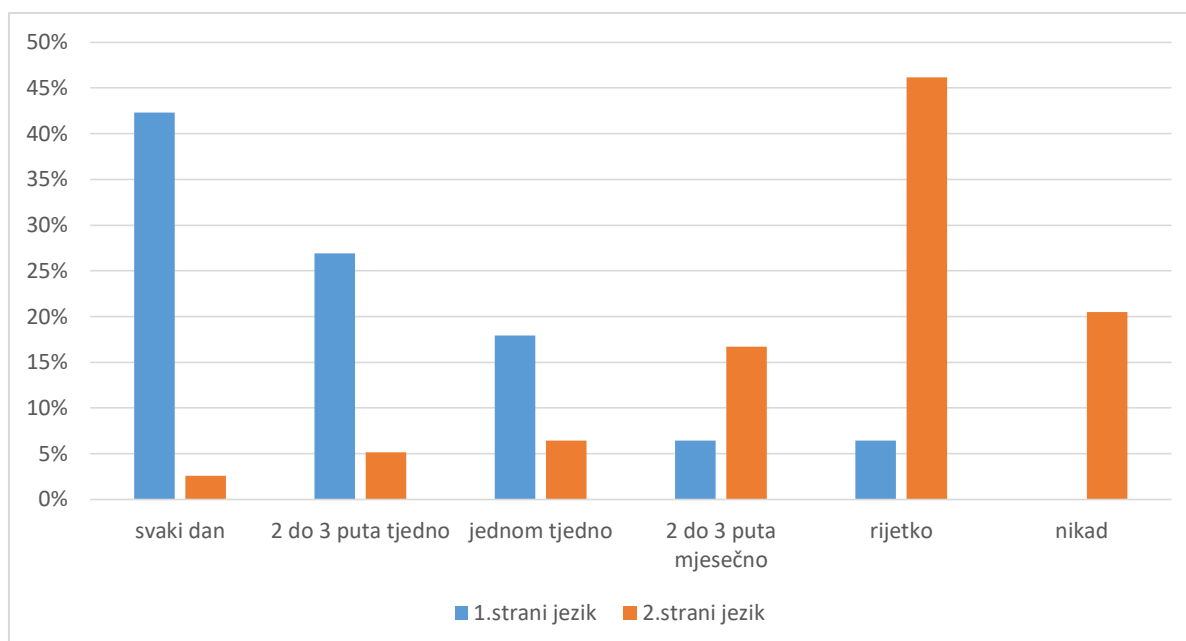
na mjesto u tekstu gdje su mi odlutale misli“. U odgovorima prepoznajemo samo četiri strategije prema Mokhtari i Sheorey (2002), a to su: (1) globalna strategija „Kako bih bolje razumio ono što čitam, pomažem si kontekstualnim izrazima“, (2) pomoćna strategija „Kako bih bolje razumio tekst, koristim se pomoćnim materijalima (npr. rječnikom)“ te dvije strategije rješavanja problema (3) „Kada izgubim koncentraciju, pokušavam se vratiti tamo gdje sam stao“ i (4) „Dok čitam, pokušavam pogoditi značenje nepoznatih riječi ili izraza u tekstu“.

Nakon što smo prikazali odgovore ispitanika vezane za njihovo tumačenje čitanja na stranom jeziku kao i one vezane za percepciju vještine čitanja na stranom jeziku, u nastavku dajemo analizu prikupljenih podataka o učestalosti čitanja na stranim jezicima.

9.5.6. Učestalost čitanja na stranim jezicima

U literaturi nalazimo niz primjera koji pokazuju da su učestalost čitanja i opseg čitanja usko povezani s motivacijom za čitanje (Baker i Wigfield, 1999, Wigfield, 1997), odnosno čitanjem s razumijevanjem (Alderson i suradnici, 2015, Cox i Guthrie, 2001, Guthrie i sur., 1999). Iako se većina istraživanja odnosi na materinski jezik ili su ispitanici mnogo mlađe dobi od ispitanika u ovom istraživanju, nastojali smo utvrditi na koje je načine učestalost čitanja na stranim jezicima povezana s prosječnom ocjenom iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, zadovoljstvom postignutim ocjenama i samoprocjenom vještine čitanja na engleskom jeziku o čemu će biti riječi u nastavku te s uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem, učestalijim korištenjem strategija čitanja i motivacijom za čitanje na engleskom jeziku o čemu će pak biti riječi u potpoglavlju označenom kao 9.5.13.3.

Na početku iznosimo rezultate deskriptivne analize odgovora koje su ispitanici dali na pitanje o tome koliko često čitaju na prvom, odnosno drugom stranom jeziku. Kao što je vidljivo na Slici 11, iznimno je velika razlika između učestalosti čitanja na engleskom kao prvom stranom jeziku i ostalih stranih jezika.



Slika 11. Učestalost čitanja na prvom i drugom stranom jeziku

Dok 42,31% ispitanika čita na engleskom jeziku svaki dan, na drugom stranom jeziku to čini samo 2,56% (u oba slučaja radi se o njemačkom jeziku). Isto tako, samo 6,41% rijetko čita na engleskom jeziku, dok je čak 46,25% ispitanika navelo da rijetko čitaju na drugom stranom jeziku. Posebno je poražavajući podatak kako 20,51% ispitanika uopće ne čita na drugom stranom jeziku.

Pretpostavili smo da su razlozi ovako velikih razlika u učestalosti čitanja između engleskog i drugih jezika dvojaki. Jedan je njihova veća percipiranost vještine čitanja na engleskom u odnosu na druge strane jezike, a drugi njihova veća potreba za čitanjem na engleskom u odnosu na druge strane jezike. Zanimljivo je da su u zajedničkom razgovoru (vidi potpoglavlje 9.5.12.) ispitanici potvrdili da se smatraju boljima u čitanju na engleskom u odnosu na druge strane jezike, ali je njihova veća potreba za čitanjem na engleskom jeziku potvrđena samo u području čitanja za razonodu. Ispitanici uviđaju veliku korist od čitanja na njemačkom jeziku tijekom studija i za buduću profesiju zbog povezanosti hrvatskog pravnog sustava i pravnih sustava njemačkog govornog područja, ali većina ih se ne smatra dovoljno sposobnim čitati stručnu literaturu na njemačkom jeziku. Stoga na engleskom jeziku čitaju i zabavne i nastavne materijale.

Provedene su analize Spearmanovog koeficijenta korelacije za učestalost čitanja na prvom i drugom stranom jeziku te samoprocjenu vještine čitanja na prvom i drugom stranom

jeziku. Kao što je vidljivo u Tablici 12, zabilježena je pozitivna korelacija srednjeg intenziteta između učestalosti čitanja na prvom stranom jeziku i samoprocjene vještine čitanja na prvom jeziku ($r_s=0,379$, $p=0,001$) te visoka pozitivna korelacija između učestalosti čitanja na drugom stranom jeziku i samoprocjene vještine čitanja na drugom jeziku ($r_s=0,549$, $p=0,000$). Navedeno nas dovodi do zaključka da ispitanici koji češće čitaju na prvom i drugom stranom jeziku vještinu čitanja na tim jezicima smatraju boljom.

Tablica 12. Korelacija između učestalosti čitanja na prvom i drugom stranom jeziku i percipirane vještine čitanja na prvom i drugom stranom jeziku

	Učestalost čitanja na 1. stranom jeziku	Učestalost čitanja na 2. stranom jeziku	Percipirana vještina čitanja na 1. stranom jeziku	Percipirana vještina čitanja na 2. stranom jeziku
Učestalost čitanja na 1. stranom jeziku				
Učestalost čitanja na 2. stranom jeziku	0,039			
Percipirana vještina čitanja na 1. stranom jeziku	0,379**	-0,054		
Percipirana vještina čitanja na 2. stranom jeziku	-0,006	0,549**	-0,085	

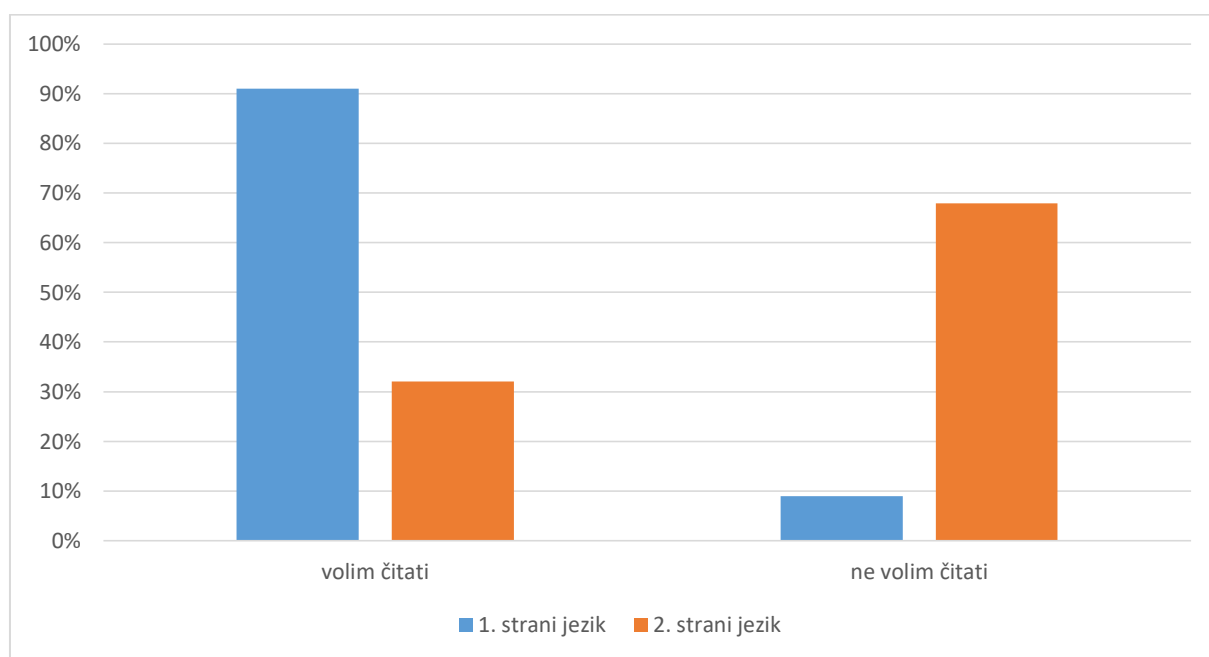
**Korelacija je značajna na razini 0,01

9.5.7. Stavovi o čitanju na prvom i drugom stranom jeziku

Budući da stav može biti naučen, a imajući u vidu veliku važnost koju stavovi o nekom jeziku imaju u motivaciji za njegovo učenje (Csizer i Dörnyei, 2005, Gardner u Dörnyei, 1998, Kormos i Csizer, 2008, Kormos, Kiddle i Csizer, 2011, Smith, 1971), njegovanje pozitivnih stavova o stranom jeziku dio je većine europskih kurikula (Mihaljević-Djigunović, 2009b). S obzirom na temu i opseg ovog rada, te činjenicu da su elementi stava uključeni u Upitnik o motivaciji za čitanje, odlučili smo ispitanicima postaviti izdvojeno pitanje vezano za afektivnu komponentu stava: „Volite li čitati na prvom/drugom stranom jeziku?“ te ćemo dalje ovu varijablu nazivati varijablom stava svjesni činjenice da obuhvaća tek manji dio cjelovitog stava ispitanika o čitanju na stranim jezicima. Odabrali smo upravo ovo pitanje jer je ljubav prema

čitanju tipična karakteristika čitatelja koji čitaju mnogo, odnosno više nego što trebaju da bi ispunili očekivanja ili izvršili zadatak (Yamashita, 2013).

Slika 12 pokazuje iznimno veliku razliku u stavu ispitanika o čitanju na prvom, odnosno drugom stranom jeziku. Vidljivo je da 91,03% njih voli čitati na engleskom jeziku, dok ih na drugom stranom jeziku voli čitati tri puta manje (32,08). Pozitivan stav o čitanju na engleskom kao stranom jeziku zabilježili su također Dörnyei i Csizer (2002) kod mađarskih osnovnoškolaca, Lwin i Lynch (2015) kod tajlandskih osnovnoškolaca, zatim Crawford Camiciottoli (2001) kod talijanskih studenata te Ro i Chen (2014) kod odraslih učenika engleskog kao drugog jezika u Sjedinjenim Američkim Državama, dok je neutralan stav zabilježila Şentürk (2015) kod turskih studenata.



Slika 12. Stav ispitanika o čitanju na prvom i drugom stranom jeziku

Analizom odgovora pomoću kojih su ispitanici objasnili zašto vole čitati na pojedinim stranim jezicima došli smo do sljedeće klasifikacije razloga:

- a) volim čitati na tom jeziku jer tako poboljšavam znanje tog jezika
- b) volim čitati na tom jeziku jer tako stječem nova znanja
- c) volim čitati na tom jeziku zbog njegovih osobina
- d) volim čitati na tom jeziku jer ne iziskuje trud
- e) volim čitati na tom jeziku jer tako lakše dolazim do informacija.

Iz Tablice 13 vidljivo je da je najčešći razlog zbog čega ispitanici vole čitati na engleskom jeziku taj što vjeruju da tako poboljšavaju znanje engleskog jezika (28 ispitanika navodi općenito poboljšanje znanja jezika, 18 ispitanika proširivanje vokabulara, 3 ispitanika poboljšanje naglaska, a samo jedna ispitanica poboljšanje vještine čitanja). Zanimljivo je objašnjenje jedne ispitanice koja navodi da voli čitati na engleskom jeziku jer joj pomaže da usvoji sintagme „koje se klasičnim učenjem teže pamte“.

Tablica 13. Razlozi pozitivnog stava o čitanju na prvom i drugom stranom jeziku.

	Prvi strani jezik	Drugi strani jezik
	f	f
Tako poboljšavam znanje tog jezika	45	9
Tako stječem nova znanja	12	
Zbog njegovih osobina	7	12
Ne iziskuje trud	14	6
Tako lakše dolazim do informacija	10	

Osim što ispitanici čitanjem na engleskom poboljšavaju svoje znanje tog jezika, oni time stječu i nova znanja. Vrlo je značajan podatak da je svih dvanaestero ispitanika stjecanje novih znanja čitanjem na engleskom jeziku opisalo kao zabavno i/ili zanimljivo, što ukazuje na to da čitanje doživljavaju kao poželjan način učenja. Sličan rezultat dobila je i Jelovčić (2010) u svom istraživanju stavova studenata Filozofskog fakulteta u Zagrebu o stranom jeziku struke.

Dio ispitanika naveo je da na engleskom jeziku voli čitati i zbog nekih osobina tog jezika. Tako ga opisuju kao „zabavan“, „zanimljiv sam po sebi“ i „lijep“. Nadalje, navode da im se sviđa, jedna ispitanica ga čak voli, a druga spominje da su „rečenice bolje i ljepše sročene nego ponekad na hrvatskom“. Ovdje treba spomenuti i četvero ispitanika koji su naveli da više vole čitati beletristiku na izvornom jeziku, pa tako jedna ispitanica navodi da voli čitati na engleskom jeziku „zbog nekih fraza koje, ako se prevedu na hrvatski, ne daju isto značenje i ne ostavljaju isti utisak“. Ovakvi odgovori ukazuju na vrlo pozitivan stav koji ispitanici imaju o engleskom jeziku. Treba spomenuti da su osobine drugog stranog jezika također najčešći razlog

zašto ispitanici vole čitati na tim jezicima navodeći nekoliko puta da im talijanski jezik „lijepo zvuči“, „zvučan je“, „zanimljiv je“, „sviđa mi se“ odnosno „talijanski je jezik kojeg volim“, a samo je dvoje ispitanika njemački jezik okarakteriziralo kao zanimljiv.

Određeni broj ispitanika spominje lakše dolaženje do informacija čitanjem na engleskom jeziku. Šestero ispitanika naglašava da veliki dio literature nije preveden na hrvatski jezik pa je čitanje na engleskom jeziku jedini način na koji mogu do nje doći, a još se spominju veći izbor knjiga i časopisa te veći izbor informacija na engleskom jeziku.

Naposljetku, četrnaestero ispitanika navodi da voli čitati na engleskom jeziku jer im to ne iziskuje trud i/ili lako im je čitati na engleskom jeziku. Dio ispitanika piše o vlastitoj vrsnoći pri čitanju na engleskom jeziku („Tečno ga čitam“, „Ne predstavlja mi problem“, „Ne moram se previše truditi.“), a drugi dio opisuje sam engleski jezik kao „jednostavan i lako shvatljiv“ i „dosta lagan za čitanje i razumijevanje“. Zanimljivo je usporediti ove rezultate s istraživanjima provedenima među studentima na engleskim sveučilištima kojima engleski jezik nije materinski (Geoghegan, 1983, Jordan, 1997), a pokazuju da oni upravo čitanje na engleskom jeziku smatraju najlakšom jezičnom vještinom. Slični rezultati dobiveni su u istraživanju u Kanadi u kojem su ispitanici jedino vještinu slušanja ocijenili lakšom od čitanja (Berman i Cheng, 2001). Možemo zaključiti da i naši ispitanici čitanje na engleskom jeziku smatraju nezahtjevnom vještinom, ali se isto ne može reći za druge strane jezike koje su učili.

Naime, razlozi zbog kojih ispitanici ne vole čitati na drugom stranom jeziku nisu tako raznovrsni. Naprotiv, navode samo tri skupine: slabu ovladanost tim jezikom ili vještinom čitanja na tom jeziku, samu prirodu tog jezika („težak“) i negativne emocije prema tom jeziku. Njemački jezik tako opisuju kao „težak“¹⁴⁸, „prekompliciran“, s „poprilično teškom gramatikom“, „ružan“ i „nezanimljiv“. Četvero ispitanika navodi da ne voli njemački jezik, a njih sedmero navodi da im je teško razumjeti tekstove na njemačkom jeziku, dok ih još petero spominje da su u njemačkom jeziku riječi „prekomplicirane“. Isto tako, sedmero ispitanika spominje nedovoljno znanje, a izdvajamo odgovor jednog ispitanika koji tvrdi: „zato što nikada nisam dobro ovladao njime, jednostavno mi je odbojan“. Na temelju gornjih odgovora postavlja se pitanje zašto dolazi do tako velikih razlika u stavovima o engleskom i njemačkom jeziku. Uspoređujući stavove učenika osmih razreda osnovne škole i četvrtog razreda srednje škole o učenju engleskog i njemačkog jezika, Mihaljević-Djigunović i Bagarić (2007, str. 277)

¹⁴⁸ Zanimljivo je da je i 33% ispitanika u istraživanju Horwitz (1988) njemački jezik opisalo teškim za naučiti kao i ispitanici u istraživanju Karlak (2014).

zaključuju da učenici u Hrvatskoj imaju znatno negativniji stav o njemačkom jeziku zbog „neposrednog didaktičkog okruženja, različitog statusa dvaju jezika i izloženosti dvama jezicima izvan nastave“. Karlak (2014, str. 258) pak zaključuje da presudnu ulogu ima kontekst učenja „...koji rezultira dvama, gotovo oprječnim, profilima učenika njemačkoga i engleskoga...“ te da „...kontekst pridonosi tomu da se engleski u velikoj mjeri u pravom smislu riječi usvaja (uvelike i nesvjesno), tj. gotovo da poprima obilježja drugog jezika, dok njemački, s druge strane, ostaje strani jezik koji se (svjesno) uči“, što se zapravo nastavlja na zaključak Mihaljević-Djigunović i Bagarić (2007).

Ispitanici nemaju takve negativne osjećaje prema ostalim jezicima, već kažu da ih ne znaju dovoljno dobro ili njima nisu dobro ovladali. Jedna ispitanica primjerice navodi za francuski jezik: „Nakon 4 godine učenja mogu razumjeti samo jednostavnija štiva.“ Kod druge nalazimo primjerice ovakvo objašnjenje: „Ne razumijem ga dovoljno da bih mogla ležerno uživati u čitanju.“

Nastojali smo utvrditi postoji li povezanost između stava o čitanju na engleskom jeziku i prosječne ocjene iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, samoprocjene vještine čitanja te učestalosti čitanja na engleskom jeziku. Analiza korelacija pokazala je pozitivnu povezanost srednjeg intenziteta između stava o čitanju na engleskom jeziku i prosječne ocjene iz predmeta Engleski jezik ($r_s=0,385$, $p=0,000$) te učestalosti čitanja na engleskom jeziku ($r_s=0,404$, $p=0,000$). Polazeći od svega toga, zaključujemo da ispitanici koji imaju pozitivniji stav o čitanju na engleskom jeziku ujedno imaju veću prosječnu ocjenu iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi te češće čitaju na engleskom jeziku.¹⁴⁹ Korelacija između stava o čitanju na engleskom jeziku i samoprocjene vještine čitanja na tom jeziku nije zabilježena ($r_s=0,138$, $p=0,227$) što upućuje na to da ispitanici ne povezuju svoju percepciju vještine čitanja na engleskom jeziku sa svojim stavom o čitanju na tom jeziku. Istodobno, utvrdili smo visoku pozitivnu korelaciju između stava o čitanju na drugom stranom jeziku i samoprocjene vještine čitanja na drugom stranom jeziku ($r_s=0,570$, $p=0,000$), a to pokazuje da ispitanici koji imaju pozitivniji stav o čitanju na drugom stranom jeziku svoju vještinu čitanja na tom jeziku procjenjuju boljom. Ovakvu vrstu korelacije zabilježila je također Brantmeier (2005) u istraživanju čitanja na španjolskom kao drugom jeziku. Osim toga, utvrđena je visoka pozitivna korelacija između stava o čitanju na drugom stranom jeziku i učestalosti čitanja na tom jeziku ($r_s=0,467$, $p=0,000$),

¹⁴⁹ Pozitivnu povezanost između stava o čitanju na engleskom kao stranom jeziku i učestalijeg čitanja kod japanskih studenata zabilježila je i Yamashita (2004).

što dovodi do zaključka da ispitanici koji imaju pozitivniji stav o čitanju na drugom stranom jeziku češće čitaju od onih čiji je stav negativniji.

Nakon što smo utvrdili povezanost afektivne komponente stava o čitanju na stranom jeziku s učestalošću čitanja, a u slučaju drugog stranog jezika također s percipiranom vještinom čitanja na tom jeziku, u nastavku rada predstaviti ćemo rezultate obrade podataka vezane za strategije čitanja na engleskom jeziku.

9.5.8. Strategije čitanja

Prije nego što iznesemo rezultate analize podataka dobivenih Upitnikom o strategijama čitanja, navest ćemo kako su ispitanici definirali i objasnili taj ključni pojam. Primjećujemo da su, baš kao i istraživači strategija, koristili nekoliko različitih imenica kojima su počeli svoju definiciju. Po jedan ispitanik strategije definira kao tehnike, odnosno pravila, a zanimljivo je da ih jedan ispitanik definira upravo tom istom imenicom („Strategije čitanja su strategije usavršavanja čitanja“). Dvoje ih ispitanika naziva metodama, odnosno planom, dok je 15 ispitanika (19,23%) ponudilo definiciju bez direktnog imenovanja. Relativno mali udio ispitanika naveo je da ne zna što su to strategije čitanja (12,82%), a jedna je ispitanica napisala da je uopće ni ne zanima što je to.

Najveći dio ispitanika strategije promatra kao način (57,69%), ali opisi cilja njihove primjene se razlikuju. Dvoje ispitanika tako opisuje strategije čitanja kao način organizacije, odnosno organiziranja čitanja, a jedna se definicija odnosi na razumijevanje teksta („Strategije čitanja su način organiziranja čitanja na stranom jeziku kako bi se što bolje shvatio tekst“), dok se druga referira na vremensku efikasnost („Strategije čitanja su način organizacije čitanja u kontekstu vremena“). Troje ispitanika strategije čitanja opisuje kao „način učenja“ („Strategije čitanja su načini na koje pojedinac lakše upija znanje“, „Strategije čitanja su načini na koji različiti ljudi uče različite stvari odnosno strane jezike“). Primjećujemo kako ovi ispitanici prepoznaju individualnu prirodu strategija baš kao i njihovi kolege koji kao odgovor na pitanje daju sljedeće odgovore: „Svatko ima svoj način“, „Svatko ima svoju strategiju“, „Svatko ima svoju strategiju kako čita“, „Individualni način čitanja“. Petero ispitanika opisuje ih kao načine memoriranja podataka ili teksta, a šestero ispitanika u svojim definicijama naglašava također brzinu, odnosno efikasnost kao njihovu važnu osobinu („Strategije čitanja su način razumijevanja i što bržeg čitanja nekog stranog teksta“, „Strategije čitanja su načini iščitavanja

tekstova kojima je cilj omogućiti čitaocu razumijevanje i memoriziranje što većeg teksta u što kraćem vremenu“).

Ukupno 37,18% ispitanika objasnilo je strategije čitanja kao način čitanja ili pristupa tekstu, a samo ih je dvoje nadopunilo ovakvu definiciju na sljedeći način: „Strategije čitanja su načini na koje čitamo jer ne čitamo novine, školski udžbenik na isti način“ i „Strategije čitanja su način na koji se postavljaš prema tekstu (način čitanja, razmišljanja)“. Podatak koji nam je od posebne važnosti jest da je otprilike četvrtina ispitanika (26,98%)¹⁵⁰ u definicijama navela razumijevanje kao važan element pa to potkrepljuju primjerice ovako: „Strategije čitanja su načini čitanja koji nam pomažu što bolje razviti vještinu čitanja s razumijevanjem“, „Strategije čitanja su načini kojima si pomažemo pri razumijevanju teksta“, „Strategije čitanja su način na koji pokušavamo shvatiti tekst“.

Osim definicija, ispitanici su čak 40 puta naveli konkretne strategije čitanja, točnije 14 različitih strategija prema Mokhtari i Sheorey (2002). Zanimljivo je da su spomenuli sve strategije rješavanja problema pri čitanju s iznimkom pogađanja nepoznatih riječi ili izraza u tekstu. Prilagođavanje brzine čitanja najčešće je spomenuta strategija rješavanja problema pri čitanju. Ispitanici su također naveli četiri od devet pomoćnih strategija i samo tri od dvanaest globalnih strategija. U nastavku navodimo konkretne strategije koje su ispitanici spominjali u svojim definicijama s napomenom da se neke ponavljaju više puta:

- a) globalne strategije: „čitati sa svrhom“, „prvo pročitati tekst da znaš o čemu se radi“, „kako uočiti bitno i nebitno“, „razlikovati bitno od nebitnog“, „usmjeravati pažnju na svaku riječ“
- b) strategije rješavanja problema pri čitanju: „čitati polako i smireno“, „čitati bez žurbe“, „čitati brzinom koja nam odgovara“, „brzo ili sporo čitati“, „brzina čitanja“, „ponavljati dok čitamo“, „čitati dio po dio“, „razmišljanje o pročitanom“, „slikovito si predočiti tekst“, „čitati više puta“, „čitati neke dijelove više puta“
- c) pomoćne strategije: „zapisivati sve nepoznate riječi“, „voditi bilješke“, „čitati naglas“, „čitati naglas ili u sebi“, „podvlačiti“, „podvlačiti bitno“, „zaokruživati“, „čitati uz rječnik“, „prevoditi svaku riječ“.

Ispitanici su također naveli druge strategije kojih nema u klasifikaciji Mokhtari i Sheorey (2002). Tako dvoje ispitanika kao strategiju navodi „čitanje u ugodnoj atmosferi“,

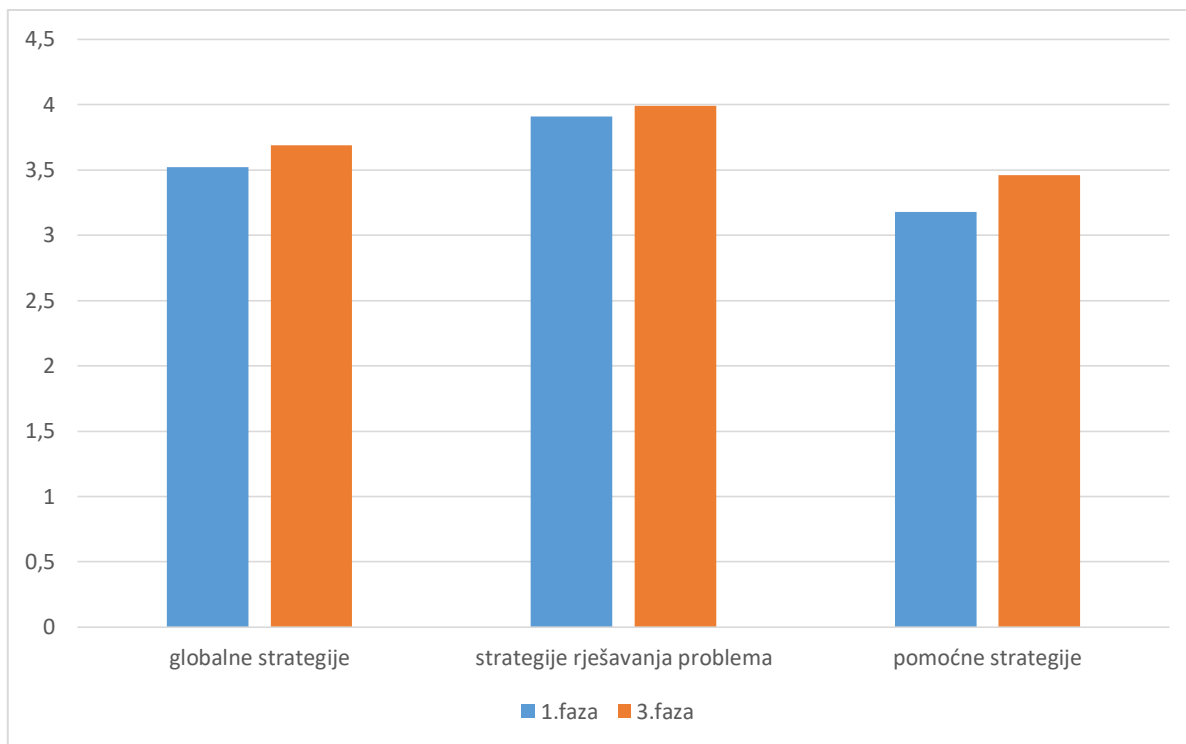
¹⁵⁰ Mikulec (2016) je na isto pitanje postavljano studenticama Učiteljskog fakulteta dobila nešto veći postotak odgovora koji uključuju element razumijevanja (34,94%).

odnosno „čitati u miru“. Čak devetero ispitanika navodi koncentraciju kao strategiju čitanja, od kojih petero eksplicitno koristi tu riječ, jedan ispitanik spominje pažnju, a drugi: „Ne misliti o nečem drugom i nebitnom dok se čita“. Oxford (1990) ove strategije u svojoj klasifikaciji strategija učenja svrstava u metakognitivne, točnije strategije planiranja učenja.

Spomenuti odgovori navode na zaključak da su ispitanici najsvjesniji strategija rješavanja problema pri čitanju, a najmanje im je izražena svjesnost o globalnim strategijama. U sljedećem dijelu rada navest ćemo rezultate obrade podataka dobivenih Upitnikom o strategijama čitanja koji bi to trebali potvrditi.

9.5.9. Percepcija korištenja strategija čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku

Podaci o percipiranom korištenju dobiveni su od ispitanika pomoću Upitnika o strategijama čitanja (vidi Prilog 5, str. 212). Nakon provedenih analiza deskriptivne statistike djelomično smo potvrdili rezultate proizašle iz opisnih odgovora. Naime, ispitanici u prvoj fazi istraživanja navode da najviše koriste upravo strategije rješavanja problema ($M=3,91$, $SD=0,63$), ali najmanje koriste pomoćne ($M=3,18$, $SD=0,72$), a ne globalne strategije ($M=3,52$, $SD=0,55$). Poredak učestalosti korištenja pojedinih podskupina isti je u trećoj fazi istraživanja ($M=3,99$, $SD=0,55$ za strategije rješavanja problema pri čitanju, $M=3,69$, $SD=0,47$ za globalne strategije i $M=3,46$, $SD=0,70$ za pomoćne strategije). Osim što smo utvrdili koju podskupinu ispitanici koriste najčešće, utvrdili smo da često koriste strategije rješavanja problema pri čitanju i globalne strategije, a pomoćne strategije rabe umjereno često (vidi Sliku 13). Naime, prosječne vrijednosti od 3,5 ili više ukazuju na često korištenje strategija, one između 2,5 i 3,4 na umjereno, a one od 2,4 ili manje na rijetko korištenje strategija čitanja prema kategorizaciji Mokhtari i Sheorey (2002). Ovakvi rezultati pokazuju da ispitanici imaju visoku percepciju o korištenju strategija rješavanja problema pri čitanju na engleskom jeziku, a slične su rezultate u svom istraživanju dobile Mikulec (2016) i Topalov (2012). Naime, kod Mikulec ispitanice s Učiteljskog fakulteta u Zagrebu pokazale su da često koriste strategije rješavanja problema pri čitanju kao u našem istraživanju, ali za razliku od naših ispitanika, one često koriste i pomoćne strategije. Topalov je pak zabilježila da studenti nekoliko fakulteta humanističkog usmjerenja u Srbiji često koriste strategije rješavanja problema kao u našem istraživanju, a umjereno često koriste globalne i pomoćne strategije.



Slika 13. Učestalost korištenja podskupina strategija čitanja u prvoj i trećoj fazi istraživanja

U Tablici 14 prikazali smo prosječne rezultate za svaku od pojedinih strategija čitanja u prvoj i trećoj fazi istraživanja. Vidljivo je da je najveća vrijednost u objema fazama dobivena za strategiju rješavanja problema pri čitanju „Kada izgubim koncentraciju, pokušavam se vratiti tamo gdje sam stao“ ($M=4,36$, $SD=0,882$ u prvoj fazi istraživanja, $M=4,50$, $SD=0,716$ u trećoj fazi istraživanja). Osim već spomenute, još pet strategija ima prosječnu vrijednost iznad 4, što ukazuje na njihovo vrlo često korištenje. To su tri strategije rješavanja problema pri čitanju („Kada tekst postane težak za razumijevanje, pažljivije čitam“, „Kada tekst postane težak, ponovno ga pročitam radi boljeg razumijevanja“, „Prilagođavam brzinu čitanja onome što čitam“) i dvije globalne strategije („Prije nego što počnem čitati tekst, preletim ga pogledom da vidim o čemu je riječ“, „Ako naiđem na suprotne informacije, provjerim jesam li dobro razumio“). Potrebno je primijetiti da su strategije rješavanja problema pri čitanju upravo one koje su ispitanici navodili u opisnim odgovorima, a odnose se na održavanje koncentracije i prilagođavanje brzine čitanja. Nadalje, u trećoj su fazi najučestalije korištene iste strategije s tom razlikom što je tada zabilježen prosječni rezultat iznad 4 za još tri strategije i to za dvije globalne strategije („Prvo pogledom preletim preko teksta da zapazim osobine teksta kao što su dužina i organizacija“, „Tekst u kurzivu ili podebljani dijelovi teksta pomažu mi da odredim što je važno u tekstu“) te za jednu pomoćnu strategiju („Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu kako bih ih upamtio“).

Tablica 14. Srednje vrijednosti učestalosti korištenja strategija čitanja u prvoj i trećoj fazi istraživanja

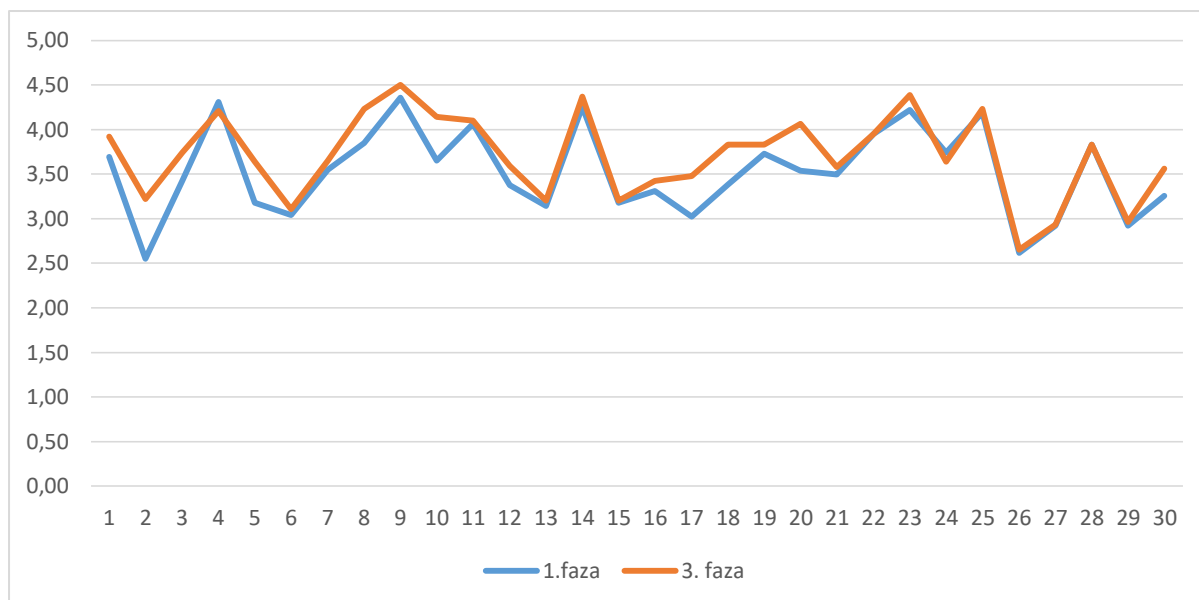
Red. broj	Podskupina strategija	Strategija	1. faza		3. faza	
			M	SD	M	SD
1	globalne	Dok čitam, uvijek mislim na svrhu čitanja.	3,69	1,04	3,92	0,85
2	pomoćne	Dok čitam, vodim bilješke da mi pomognu u razumijevanju pročitano.	2,55	1,19	3,22	1,14
3	globalne	Razmišljam o onome što znam otprije da mi pomogne u razumijevanju pročitano.	3,42	1,12	3,74	0,86
4	globalne	Prije nego što počnem čitati tekst, preletim ga pogledom da vidim o čemu je riječ.	4,31	0,96	4,21	0,86
5	pomoćne	Kada tekst postane težak, čitam naglas kako bih ga lakše razumio.	3,18	1,43	3,64	1,38
6	globalne	Razmišljam o tome odgovara li sadržaj teksta svrsi čitanja.	3,04	1,13	3,10	1,01
7	rješ.prob.	Čitam polako i pažljivo kako bih bio siguran da razumijem ono što čitam.	3,55	1,06	3,65	0,98
8	globalne	Prvo pogledom preletim preko teksta da zapazim osobine teksta kao što su dužina i organizacija.	3,85	1,17	4,23	1,06
9	rješ.prob.	Kada izgubim koncentraciju, pokušavam se vratiti tamo gdje sam stao.	4,36	0,88	4,50	0,72
10	pomoćne	Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu kako bih ih upamtio.	3,65	1,32	4,14	1,14
11	rješ.prob.	Prilagođavam brzinu čitanja onome što čitam.	4,06	0,93	4,10	0,89
12	globalne	Dok čitam, odlučujem o tome što ću pročitati pažljivo, a što zanemariti.	3,38	1,15	3,59	1,02
13	pomoćne	Kako bih bolje razumio tekst, koristim se pomoćnim materijalima (npr. rječnikom).	3,14	1,15	3,21	1,18
14	rješ.prob.	Kada tekst postane težak za razumijevanje, pažljivije čitam.	4,26	0,99	4,37	0,76
15	globalne	Kako bih bolje razumio tekst, koristim tablice, grafikone i slike uz tekst.	3,18	1,31	3,21	1,20
16	rješ.prob.	Poveremeno zastanem i razmislim o onome što čitam.	3,31	1,10	3,42	0,93
17	globalne	Kako bih bolje razumio ono što čitam, pomažem si kontekstualnim izrazima.	3,03	1,22	3,48	1,01
18	pomoćne	Kako bih bolje razumio, ono što pročitam ponovim svojim riječima.	3,38	1,20	3,83	1,09
19	rješ.prob.	Pokušavam vizualizirati ono što čitam kako bih to bolje upamtio.	3,73	1,07	3,83	1,05
20	globalne	Tekst u kurzivu ili podebljani dijelovi teksta pomažu mi da odredim što je važno u tekstu.	3,54	1,11	4,06	0,93
21	globalne	Kritički procjenjujem informacije o kojima je riječ u tekstu.	3,49	1,05	3,58	0,93
22	pomoćne	Vraćam se na već pročitano ili prelazim na sljedeći dio teksta kako bih razumio odnose među idejama.	3,95	0,97	3,95	1,07
23	globalne	Ako naiđem na suprotne informacije, provjerim jesam li dobro razumio.	4,22	0,85	4,38	0,72
24	globalne	Dok čitam, pokušavam pogoditi sadržaj teksta.	3,74	1,09	3,64	1,04
25	rješ.prob.	Kada tekst postane težak, ponovno ga pročitam radi boljeg razumijevanja.	4,19	0,95	4,23	0,88
26	pomoćne	Postavljam si pitanja na koja bih volio dobiti odgovor u tekstu.	2,62	1,13	2,65	1,15
27	globalne	Provjeravam jesu li moje pretpostavke o tekstu točne ili netočne.	2,92	1,05	2,94	1,01
28	rješ.prob.	Dok čitam, pokušavam pogoditi značenje nepoznatih riječi ili izraza u tekstu.	3,83	1,11	3,83	0,97
29	pomoćne	Dok čitam, prevodim s engleskog na materinski jezik.	2,92	1,53	2,96	1,28
30	pomoćne	Dok čitam, razmišljam o podacima u tekstu i na engleskome i na materinskome jeziku.	3,26	1,37	3,56	1,22

Promatrajući ukupan broj strategija, jasno je da ispitanici u prvoj fazi navode često korištenje 15 od 30 strategija (prosječna vrijednost 3,5 ili više), a u trećoj fazi čak 21 od 30 strategija.

Najmanju prosječnu vrijednost u prvoj fazi istraživanja dobila je pomoćna strategija „Dok čitam, vodim bilješke da mi pomognu u razumijevanju pročitano“ ($M=2,55$, $SD=1,191$), a još su tri strategije dobile prosječnu vrijednost ispod 3. To su pomoćne strategije „Postavljam si pitanja na koja bih volio dobiti odgovor u tekstu“ i „Dok čitam, prevodim s engleskog na materinski jezik“ te globalna strategija „Provjeravam jesu li moje pretpostavke o tekstu točne ili netočne“. Iste ove strategije također su među najrjeđe korištenima u istraživanju Mikulec (2016). No, potrebno je ponoviti da su i najrjeđe korištene strategije ipak korištene umjereno često (prosječna vrijednost od 2,5 do 3,4).

Vrlo je zanimljiv podatak da tri posljednje spomenute strategije u trećoj fazi istraživanja bilježe jedva zamjetno povećanje korištenja, dok je kod najrjeđe korištene strategije u prvoj fazi istraživanja, „Dok čitam, vodim bilješke da mi pomognu u razumijevanju pročitano“, zabilježen znatan porast ($M=2,55$ u prvoj fazi na $M=3,22$ u trećoj fazi istraživanja). Gledajući svih 30 strategija čitanja, ispitanici navode da umjereno često koriste 15 strategija u prvoj fazi istraživanja, a samo 9 strategija u trećoj fazi istraživanja.

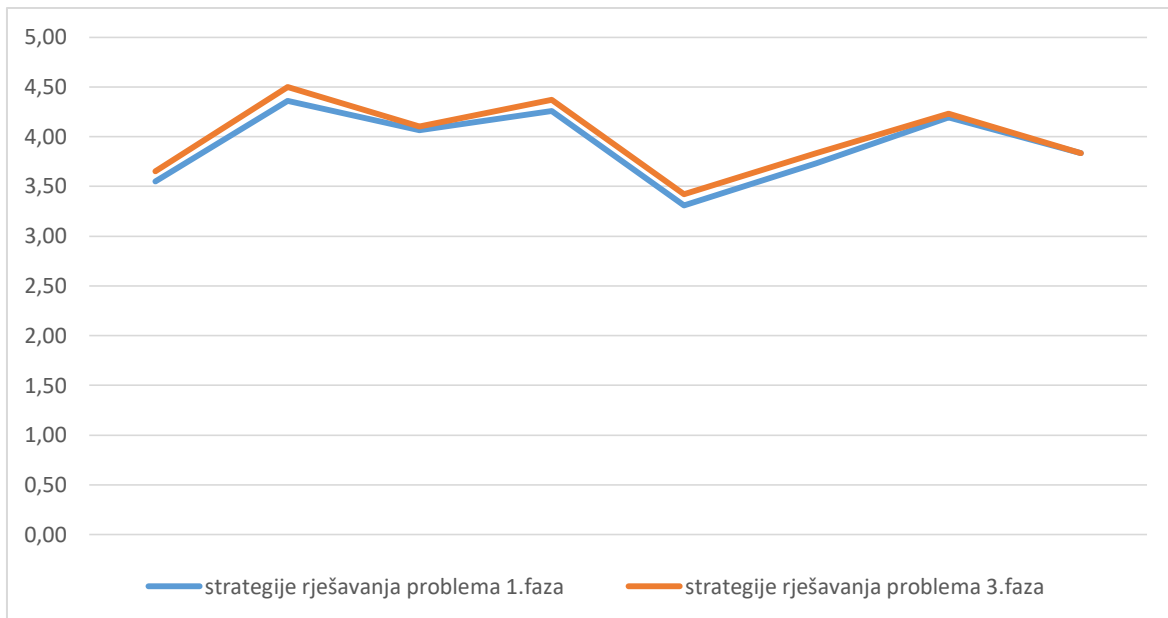
Slika 14 pokazuje usporedbu učestalosti korištenja svake pojedine strategije u prvoj i trećoj fazi istraživanja. Vidljivo je učestalije korištenje u slučaju ukupno 27 od 30 strategija. Velik napredak prisutan je u već spomenutoj pomoćnoj strategiji vođenja bilježaka, a slijedi globalna strategija „Tekst u kurzivu ili podebljani dijelovi teksta pomažu mi da odredim što je važno u tekstu“ ($M=3,54$ u prvoj fazi na $M=4,06$ u trećoj fazi istraživanja). Zamjetno povećanje zapaženo je također kod pomoćnih strategija: „Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu kako bih ih upamtio“ ($M=3,65$ u prvoj fazi na $M=4,14$ u trećoj fazi istraživanja), „Kada tekst postane težak, čitam naglas kako bih ga lakše razumio“ ($M=3,18$ u prvoj fazi na $M=3,64$ u trećoj fazi istraživanja), „Kako bih bolje razumio, ono što pročitam ponovim svojim riječima“ ($M=3,38$ u prvoj fazi na $M=3,83$ u trećoj fazi istraživanja) i globalne strategije „Kako bih bolje razumio ono što čitam, pomažem si kontekstualnim izrazima“ ($M=3,03$ u prvoj fazi na $M=3,48$ u trećoj fazi istraživanja).



Slika 14. Usporedba učestalosti korištenja strategija čitanja u prvoj i trećoj fazi istraživanja

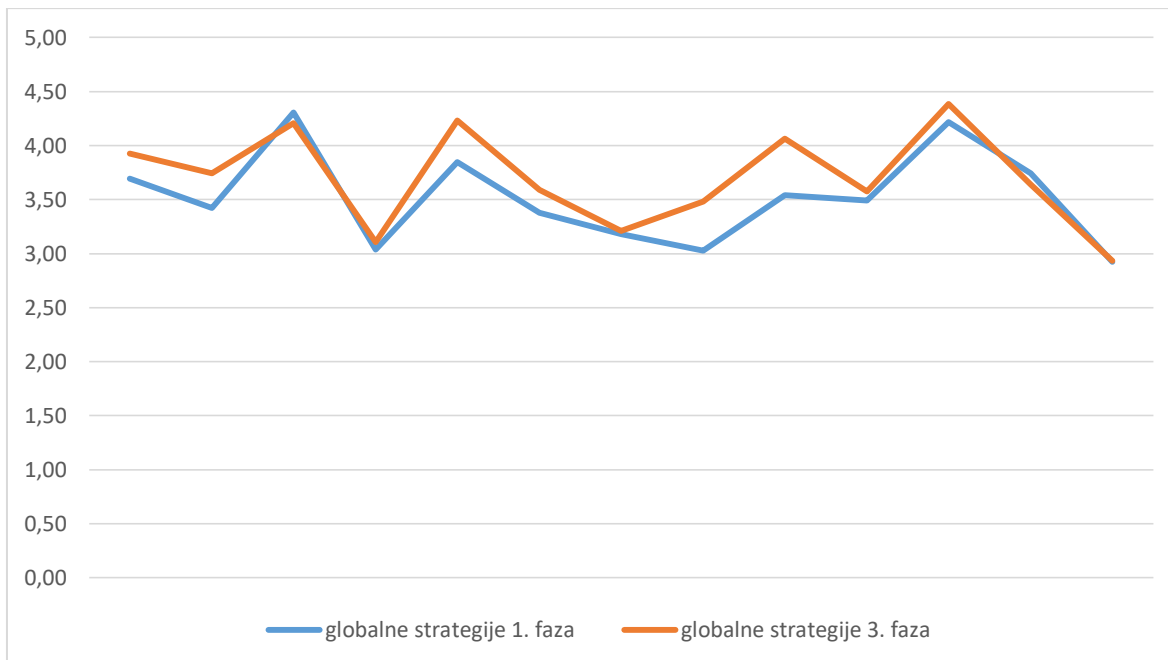
Dodatno smo zabilježili vrlo blagi pad učestalosti korištenja dviju strategija i to globalnih „Prije nego što počnem čitati tekst, preletim ga pogledom da vidim o čemu je riječ“ (M=4,31 u prvoj fazi na M=4,21 u trećoj fazi istraživanja) te „Dok čitam, pokušavam pogoditi sadržaj teksta“ (M=3,74 u prvoj fazi na M=3,64 u trećoj fazi istraživanja), dok je isti prosječni rezultat u objema fazama istraživanja zabilježen za strategiju rješavanja problema pri čitanju „Dok čitam, pokušavam pogoditi značenje nepoznatih riječi ili izraza u tekstu“ (M=3,83) i pomoćnu strategiju „Vraćam se na već pročitano ili prelazim na sljedeći dio teksta kako bih razumio odnose među idejama“ (M=3,95).

Uspoređujući podskupine strategija čitanja u prvoj i trećoj fazi istraživanja (vidi Slike 15 i 16) uviđamo da je učestalost korištenja strategija rješavanja problema pri čitanju (koje su ujedno najčešće korištene strategije u objema fazama) najstabilnija, bez većih promjena. Smatramo kako je tome razlog često korištenje upravo te podskupine strategija već u prvoj fazi istraživanja.



Slika 15. Usporedba učestalosti korištenja strategija rješavanja problema pri čitanju u prvoj i trećoj fazi istraživanja

Najnestabilniju podskupinu strategija čitanja predstavljaju globalne strategije kod kojih je zabilježeno učestalije korištenje većine strategija, ali također rjeđe korištenje dviju strategija.



Slika 16. Usporedba učestalosti korištenja globalnih strategija u prvoj i trećoj fazi istraživanja

Naposljetku, nastojali smo utvrditi kakav je dojam ispitanika o prednostima korištenja strategija pri čitanju i učestalosti njihova korištenja, odnosno misle li da nakon izvođenja kolegija Engleski jezik pravne struke I koriste više strategija čitanja, pa smo analizirali njihovo (ne)slaganje s tvrdnjama u Općem upitniku 2 (vidi Prilog 10, str. 230). 51 ispitanik (65,38%) složio se s tvrdnjom da sada shvaća vrijednost korištenja strategija čitanja, dok se 27 ispitanika (34,62%) nije složilo s tim. Nadalje, 39 ispitanika (50%) slaže se s tvrdnjom „Nakon što sam pohađao kolegij Engleski jezik pravne struke I, koristim više strategija čitanja“, dok se isti broj ispitanika s tom tvrdnjom ne slaže.

S obzirom na dobivene rezultate, nastojali smo utvrditi postoji li povezanost između (ne)slaganja s tvrdnjama vezanim za vrijednost korištenja i učestalost korištenja strategija čitanja i učestalosti korištenja strategija čitanja prema Upitniku o strategijama čitanja u trećoj fazi istraživanja. Utvrdili smo nisku statistički značajnu povezanost između slaganja s tvrdnjom o vrijednosti korištenja strategija pri čitanju na engleskom jeziku i korištenja strategija pri čitanju ($r_s=0,252$, $p=0,026$) prema Upitniku; također nisku statistički značajnu povezanost između korištenja strategija čitanja prema Upitniku i slaganja s tvrdnjom o učestalijem korištenju istih nakon izvođenja kolegija Engleski jezik pravne struke I ($r_s=0,233$, $p=0,040$).

Nadalje, analize korelacija pokazuju nisku povezanost između slaganja s tvrdnjom o vrijednosti korištenja strategija čitanja i korištenja globalnih ($r_s=0,279$, $p=0,014$) te pomoćnih strategija ($r_s=0,292$, $p=0,010$) prema Upitniku o strategijama čitanja. Naposljetku, utvrđena je također niska povezanost između slaganja s tvrdnjom o učestalijem korištenju strategija čitanja i korištenja pomoćnih strategija čitanja prema Upitniku o strategijama čitanja ($r_s=0,269$, $p=0,017$). Zaključujemo da ispitanici koji se više slažu s tvrdnjom o učestalijem korištenju strategija čitanja više koriste pomoćne strategije prema Upitniku o strategijama čitanja, što je u skladu s najvećim porastom korištenja upravo pomoćnih strategija.

Nakon što smo predstavili rezultate obrade podataka vezanih za percepciju o korištenju strategija čitanja na engleskom jeziku koji ukazuju na visoku metakognitivnu svjesnost ispitanika, u nastavku ćemo se fokusirati na podatke prikupljene Upitnikom o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku.

9.5.10. Motivacija za čitanje na engleskom jeziku

Podatke o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku dobili smo pomoću Upitnika o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku (vidi Prilog 6, str. 213) koji se sastoji od 26 tvrdnji podjeljenih u 4 skupine: intrinzična motivacija za čitanje (N=11), ekstrinzična motivacija za čitanje (N=6), važnost čitanja (N=5) i uspješnost čitanja (N=4). Ispitanici na skali od 1 do 5 označavaju koliko se slažu sa svakom pojedinom tvrdnjom. Nakon provedenih analiza deskriptivne statistike utvrdili smo da se ispitanici u prvoj fazi istraživanja u prosjeku najviše slažu s tvrdnjama u skupini ekstrinzična motivacija za čitanje ($M=3,83$, $SD=0,73$) i tek neznatno manje s tvrdnjama u skupini važnost čitanja ($M=3,80$, $SD=0,58$), a da se najmanje slažu s tvrdnjama u skupini intrinzična motivacija ($M=3,13$, $SD=0,37$). Uvidom u podatke za treću fazu istraživanja utvrdili smo određene razlike. Naime, ispitanici se u trećoj fazi najviše slažu s tvrdnjama vezanima za važnost čitanja ($M=3,76$, $SD=0,64$), a zatim s onima u skupini ekstrinzična motivacija ($M=3,64$, $SD=0,72$). U ovoj fazi istraživanja ispitanici se također najmanje slažu s tvrdnjama u skupini intrinzična motivacija ($M=3,08$, $SD=0,37$). Slične rezultate dobili su Daftarifard, Shirkhani i Lavasani (2014) sa studentima u Iranu koristeći isti upitnik. Njihovi su se ispitanici također najviše slagali s tvrdnjama vezanim za važnost čitanja, a najmanje s onima vezanim za intrinzičnu motivaciju, dok se poredak ostalih dviju podskupina razlikovao od našega.

Tablica 15 prikazuje prosječne vrijednosti slaganja sa svakom pojedinom tvrdnjom povezanom s motivacijom za čitanje u prvoj i trećoj fazi istraživanja. Vidljivo je da ispitanici u prvoj fazi pokazuju vrlo visok stupanj slaganja s većinom tvrdnji, a najviše s tvrdnjom iz podskupine važnost čitanja „Čitanje na engleskom jeziku pomaže mojem općem obrazovanju“ ($M=4,55$, $SD=0,75$), što je u skladu s prilično zastupljenim mišljenjem ispitanika o čitanju kao učenju, odnosno stjecanju opće kulture (vidi potpoglavlje 9.5.4.). Slijedi tvrdnja „Važno je učiti čitati na engleskome jeziku jer se moramo naučiti nositi s globalizacijom“ ($M=4,47$, $SD=0,87$) također iz podskupine važnost čitanja te tvrdnja „Vježbam čitati na engleskome jeziku kako bih mogao čitati novine i časopise na tome jeziku“ iz podskupine ekstrinzična motivacija ($M=4,44$, $SD=0,82$), što također odgovara tumačenju čitanja kao načina dolaska do informacija (vidi potpoglavlje 9.5.4.), a čemu u prilog ide još slaganje s tvrdnjom „Vježbajući čitati na engleskome jeziku lakše ću pronalaziti informacije na internetu“ ($M=4,23$, $SD=1,07$).

Tablica 15. Srednje vrijednosti učestalosti korištenja pojedinih strategija čitanja u prvoj i trećoj fazi istraživanja

Red. broj	Podskupina		1. faza		3. faza	
			M	SD	M	SD
1.	intrinzična	Vježbam čitati na engleskome da bih mogao čitati romane na engleskom jeziku.	4,06	1,12	4,09	1,22
2.	intrinzična	Udubim se u zanimljive priče, čak i ako su napisane na engleskome jeziku.	4,36	0,90	4,41	0,89
3.	važnost	Važno je učiti čitati na engleskome jeziku jer se moramo naučiti nositi s globalizacijom.	4,47	0,87	4,36	0,93
4.	ekstrinzična	Vježbam čitati na engleskome jeziku jer ću u budućnosti možda studirati u inozemstvu.	3,81	1,27	3,61	1,23
5.	ekstrinzična	Nadam se da ću čitajući na engleskome jeziku bolje razumjeti ljude i kulturu zemalja u kojima se govori engleski jezik.	3,71	1,22	3,51	1,05
6.	ekstrinzična	Želio bih pohadati kolegij koji bi se usredotočio na čitanje s razumijevanjem na engleskome jeziku.	3,59	1,20	3,06	1,18
7.	intrinzična	Zbog dugih i teških odlomaka nerado čitam tekstove na engleskome jeziku.	2,17	1,06	2,25	1,06
8.	ekstrinzična	Volio bih pronaći posao na kojemu ću primjenjivati svoju vještinu čitanja na engleskome jeziku.	3,64	1,03	3,51	1,09
9.	uspješnost	Dobar sam u čitanju na engleskome jeziku.	4,18	0,82	4,03	0,79
10.	intrinzična	Volim čitati romane na engleskome jeziku.	3,50	1,15	3,44	1,19
11.	uspješnost	Volio sam zadatke čitanja s razumijevanjem na engleskome jeziku u osnovnoj i srednjoj školi.	3,99	0,88	3,82	1,00
12.	ekstrinzična	Vježbam čitati na engleskome kako bih mogao čitati novine i časopise na tome jeziku.	4,44	0,82	4,31	0,86
13.	intrinzična	Zabavno je čitati na engleskome jeziku.	4,15	0,93	3,88	0,87
14.	intrinzična	Volim čitati novine i časopise na engleskome jeziku.	3,95	1,12	3,85	1,05
15.	uspješnost	Loš sam u čitanju na engleskome jeziku.	1,60	0,90	1,62	0,75
16.	važnost	Čitanje na engleskome jeziku pomaže mi u stjecanju općeg obrazovanja.	4,55	0,75	4,50	0,80
17.	ekstrinzična	Nadam se da ću čitajući na engleskome jeziku naučiti više o različitim događajima i razmišljanjima ljudi u svijetu.	3,83	1,20	3,85	0,99
18.	važnost	Smatram da su vještine govorenja i slušanja na engleskome jeziku važnije od vještine čitanja na tome jeziku.	3,73	1,26	3,75	1,05
19.	uspješnost	Moje ocjene iz engleskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi nisu bile najbolje.	1,48	0,86	1,44	0,78
20.	intrinzična	Volim izazov dugih i teških odlomaka u tekstu na engleskome jeziku.	2,96	1,17	2,90	0,95
21.	intrinzična	Ne želim čitati na engleskome jeziku, čak ni kada je sadržaj teksta zanimljiv.	1,50	0,80	1,38	0,62
22.	važnost	Čitanje na engleskome jeziku važno je jer će mi proširiti znanja iz opće kulture.	4,25	0,96	4,15	0,91
23.	intrinzična	Vježbajući čitati na engleskome jeziku lakše ću pronalaziti informacije na internetu.	4,23	1,07	4,29	1,01
24.	važnost	Vježbanje čitanja na engleskome jeziku gubitak je vremena.	1,21	0,55	1,19	0,45
25.	intrinzična	Ne bih dobrovoljno čitao stručne materijale na engleskome jeziku, osim ako to nije zadaća u sklopu kolegija.	2,44	1,29	2,51	1,13
26.	intrinzična	Teško mi je čitati na engleskome jeziku.	1,66	0,90	1,70	0,88

Gledajući ostale podskupine motivacije za čitanje uviđamo da se ispitanici najviše slažu s tvrdnjom „Udubim se u zanimljive priče, čak i ako su napisane na engleskome jeziku“ ($M=4,36$, $SD=0,90$) iz podskupine intrinzična motivacija i s tvrdnjom „Dobar sam u čitanju na engleskome jeziku“ ($M=4,18$, $SD=0,82$) iz podskupine uspješnost čitanja. Ako tome dodamo da se ispitanici ne slažu s tvrdnjama „Loš sam u čitanju na engleskome jeziku“ ($SD=1,60$, $SD=0,90$) i „Teško mi je čitati na engleskome jeziku“ ($M=1,66$, $SD=0,90$), vidimo da oni svoju vještinu čitanja smatraju vrlo dobrom, a što su također pokazali u samoprocjeni iste vještine (vidi potpoglavlje 9.5.5.). Iako se u prosjeku najmanje slažu s tvrdnjama iz podskupine intrinzična motivacija, smatramo važnim podatak da čitanje na engleskom jeziku smatraju zabavnim ($M=4,15$, $SD=0,93$). Naime, čitanje na stranom jeziku radi čitanja samog, odnosno ugođe koje takvo čitanje proizvodi, povezano je s nizom pozitivnih učinaka kao što su: poboljšanje vještine čitanja s razumijevanjem, povećanje brzine čitanja, ostvarenje boljih rezultata na testovima i povećanje motivacije za čitanje (Paulson, 2006). Isto tako, ispitanici pokazuju i vrlo nisku razinu slaganja s tvrdnjom „Vježbanje čitanja na engleskome jeziku gubitak je vremena“ ($M=1,21$, $SD=0,55$) što ukazuje na njihovo shvaćanje važnosti redovitog čitanja na engleskom jeziku.

U trećoj su fazi istraživanja ispitanici također pokazali najveći stupanj slaganja s istim tvrdnjama, ali je u toj fazi slaganje neznatno slabije, a druga po redu najveća prosječna vrijednost slaganja zabilježena je za tvrdnju iz podskupine intrinzična motivacija „Udubim se u zanimljive priče, čak i ako su napisane na engleskome jeziku“ ($M=4,41$, $SD=0,89$). Tvrdnja iz podskupine uspješnost čitanja s kojom se ispitanici najviše slažu u trećoj fazi i dalje je „Dobar sam u čitanju na engleskome jeziku“ ($M=4,03$, $SD=0,79$). Uspoređujući prosječni rezultat za svaku tvrdnju u spomenutoj fazi u odnosu na onu prvu, primjećujemo samo manje razlike u oba smjera. Tvrdnja kod koje je zabilježena najveća razlika u slaganju jest „Želio bih pohađati kolegij koji bi se usredotočio na čitanje s razumijevanjem na engleskom jeziku“. U prvoj fazi prosječna vrijednost slaganja sa spomenutom tvrdnjom iznosila je $M=3,59$ ($SD=1,20$), a u trećoj $M=3,06$ ($SD=1,18$). U razgovoru s ispitanicima (vidi potpoglavlje 9.5.12.) pokušali smo otkriti zašto je došlo do pada zanimanja za takav kolegij kao i pada slaganja s tvrdnjom „Zabavno je čitati na engleskome jeziku“. Naime, između prve i treće faze istraživanja, odnosno u rasponu od 11 tjedana unutar prvog semestra, prosječna vrijednost slaganja s tom tvrdnjom pala je s $M=4,15$ ($SD=0,93$) na $M=3,88$ ($SD=0,87$). Ispitanici su izjavili da osjećaju veliko opterećenje zbog studijskih obveza i da bi im kolegij posvećen čitanju bio dodatno opterećenje, a da za čitanje za zabavu gotovo nitko nema vremena. Budući da je 46 ispitanika (58,97%) odgovorilo

potvrđno na tvrdnju „Moja motivacija za čitanje na engleskome jeziku porasla je nakon što sam pohađao kolegij Engleski jezik pravne struke I“ u Općem upitniku 2 u trećoj fazi istraživanja, zamolili smo ih da pojašne te razlike u podacima. Naveli su da im čitanje jednostavno nije prioritet u tom trenutku, iako su u prosjeku zadovoljni kolegijem i mnogo su naučili. Rado bi čitali na engleskom jeziku za zabavu, ali nemaju vremena, a čitanje za potrebe studija također je obveza i zbog toga im nije zabavno.

9.5.11. Čitanje s razumijevanjem na engleskom jeziku

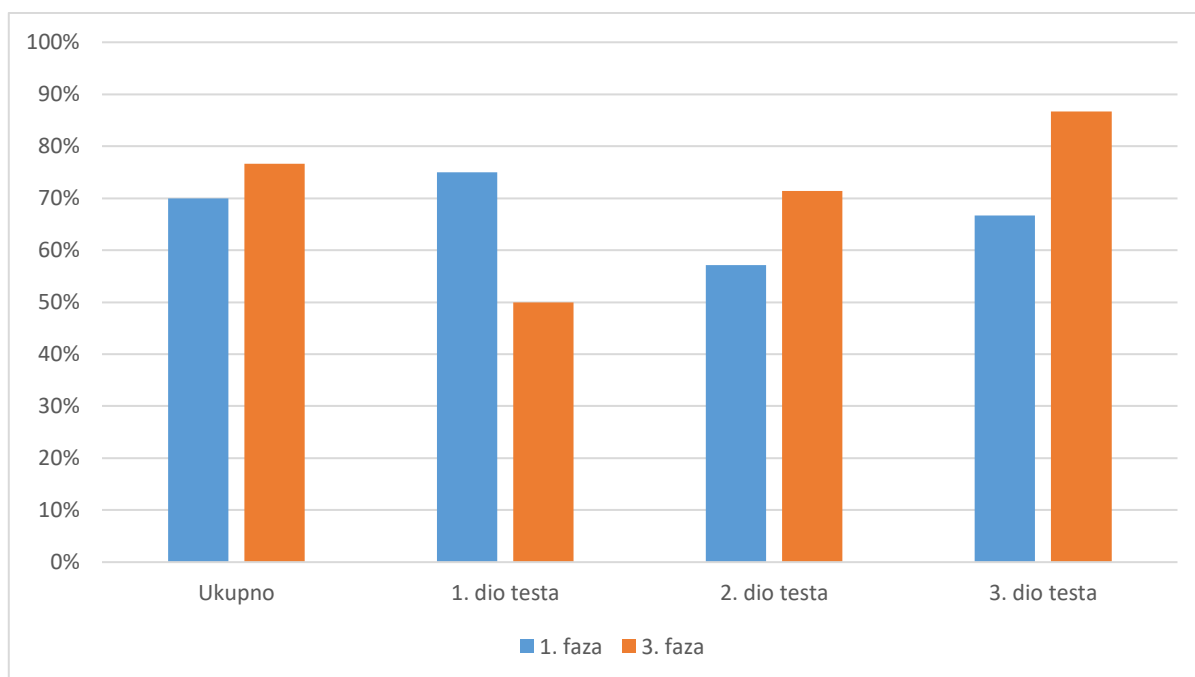
Čitanje s razumijevanjem na engleskom jeziku mjerili smo testom u prvoj i trećoj fazi istraživanja. Prosječna vrijednost ostvarenih bodova na testu u prvoj fazi iznosi $M=21,17$ ($SD=3,91$), uzimajući u obzir ukupno 30 bodova (vidi Tablicu 16). Relativno slab rezultat nije očekivan s obzirom na ovladanost engleskim jezikom prema prosječnoj ocjeni iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi ($M=4,5$, $SD=0,57$) i visoku samoprocjenu vještine čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku ($M=4,35$, $SD=0,64$). Važan je također podatak da je minimalni broj bodova na testu iznosio 10, a maksimalni 27, dakle, test je riješen u velikom rasponu od 33 do 90%, što još potvrđuje vrlo visoka standardna devijacija. Ovakvi rezultati mogu se tumačiti kao odraz heterogenosti skupine u smislu velike razlike u odnosu na vještinu čitanja s razumijevanjem, ali na to mogu dodatno utjecati pristupi rješavanju samog testa o čemu će biti više riječi u potpoglavlju 9.5.12.

Uvidom u podatke vezane za tri dijela testa čitanja s razumijevanjem (vidi Tablicu 16), utvrdili smo da prosječna vrijednost za prvi zadatak (zadatak višestrukog izbora, ukupno 8 bodova) iznosi $M=6,17$ ($SD=1,02$) s tim da je minimalni broj ostvarenih bodova 4, a maksimalni 8. U drugom dijelu testa (zadatak dopunjavanja teksta, ukupno 7 bodova) zabilježen je raspon ostvarenih bodova od 0 do 7 bodova s prosječnom vrijednosti $M=4,85$ ($SD=1,66$), a u trećem dijelu (zadatak višestrukog povezivanja, ukupno 15 bodova) ostvaren je rezultat u rasponu od 2 do 15 bodova s prosječnom vrijednosti $M=10,15$ ($SD=2,79$).

Tablica 16. Rezultati na testu čitanja s razumijevanjem u prvoj i trećoj fazi istraživanja

		Minimum bodova	Maksimum bodova	M	SD
Test 1	ukupno	10	27	21,17	3,91
Test 1	1. dio	4	8	6,17	1,025
	2. dio	0	7	4,85	1,66
	3. dio	2	15	10,15	2,79
Test 2	ukupno	13	29	23,29	3,46
Test 2	1. dio	2	7	4,63	1,36
	2. dio	1	7	5,41	1,48
	3. dio	7	15	13,24	1,73

U trećoj fazi istraživanja zabilježena je prosječna vrijednost $M=23,29$ ($SD=3,46$), što znači da su ispitanici u prosjeku ostvarili 2 boda više na testu čitanja s razumijevanjem nego na testu u prvoj fazi istraživanja. Standardna je devijacija nešto manja, ali i dalje iznimno visoka. Raspon ostvarenih bodova u prvom dijelu testa (od 2 do 7 bodova) veći je nego u prvoj fazi i pomaknut je niže, što znači da su ispitanici ovaj dio testa riješili manje uspješno nego u prvoj fazi. Ovakav zaključak također potvrđuje prosječna vrijednost $M=4,63$ ($SD=1,36$), koja je niža za gotovo dva boda. Raspon ostvarenih bodova u drugom dijelu testa (od 1 do 7 bodova) je manji nego u prvoj fazi istraživanja i pomaknut je više, što znači da su ispitanici taj dio testa riješili nešto uspješnije ($M=5,41$, $SD=1,48$) nego u prvoj fazi. Najveći napredak primijećen je u trećem dijelu testa u kojem se raspon ostvarenih bodova najviše smanjio te iznosi od 7 do 15 bodova (za razliku od 2 do 15 bodova u prvoj fazi). Prosječna vrijednost ostvarenih bodova u ovom dijelu testa iznosi $M=13,24$ ($SD=1,73$), odnosno 3 boda više nego u prvoj fazi. Rezultati za oba testa ukupno i sve pojedine dijelove u obliku postotaka prikazani su na Slici 17.



Slika 17. Prosječni rezultati ostvareni na testovima čitanja s razumijevanjem

Nastojali smo utvrditi kakav dojam imaju ispitanici o svom napretku u vještini čitanja s razumijevanjem pa smo ih zamolili da se u Općem upitniku 2 slože ili ne slože s tvrdnjom „Nakon što sam pohađao kolegij Engleski jezik pravne struke I, poboljšala se moja vještina čitanja s razumijevanjem“. S tom su se tvrdnjom složila 54 ispitanika (69,23%). Dakle, možemo zaključiti da ispitanici svoju vještinu čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku percipiraju boljom, a također su ostvarili bolji rezultat na testu čitanja s razumijevanjem u trećoj fazi istraživanja. Međutim, napredak je, gledajući prosječan rezultat, manji od očekivanog. U nastavku ćemo nastojati objasniti razloge.

9.5.12. Razgovor s ispitanicima u skupini

Razgovor s ispitanicima u skupini proveli smo u trećoj fazi istraživanja tijekom zadnja dva nastavna sata. Predočili smo im rezultate testova čitanja s razumijevanjem i sva pitanja koja smo imali s obzirom na prikupljene i obrađene podatke. Omogućili smo im da sami pitaju sve što ih je zanimalo u vezi s istraživanjem te da se osvrnu na nastavu u sklopu kolegija Engleski jezik pravne struke I. Na temelju razgovora s njima došli smo do sljedećih zaključaka:

- 1) Ispitanici nisu nastavili s učenjem stranih jezika nakon srednje škole uglavnom zbog nedostatka vremena uslijed povećanog opsega studijskih obveza; što se tiče

engleskog jezika, smatraju da su ga dovoljno dobro usvojili. Dio ispitanika smatrao je u prvoj fazi istraživanja da za ostalim jezicima nemaju potrebu, ali su tijekom semestra donekle promijenili mišljenje. Unatoč tome, neučenje drugih jezika opravdavaju nedostatkom vremena i prioritetom polaganja ispita. Njihova gotovo apsolutna fokusiranost na polaganje ispita u trećoj fazi istraživanja pokazala se ključnim demotivatorom ne samo kada je u pitanju učenje stranih jezika, nego i niz drugih elemenata o kojima će biti riječi u nastavku.

- 2) Budući da je radna atmosfera tijekom nastave nisko rangirana po važnosti za uspjeh na studiju, ali je 20% ispitanika ipak stavlja na drugo mjesto, zaključujemo da postoje dvije skupine s različitim stilovima učenja: oni koji se pri učenju oslanjaju na nastavni materijal te oni kojima su također važne socijalna dimenzija učenja i interakcija s nastavnikom. Stoga smatramo iznimno važnim omogućiti objema skupinama da uče na način koji im najviše odgovara, što potvrđuje niz istraživanja o stilovima učenja i poučavanja (Šimić Šašić, 2012). Iako ispitanici navode da im radna atmosfera nije ključna za uspjeh na kolegiju, ipak smatraju da im znatno umanjuje motivaciju za učenje radi samog učenja, a ne isključivo radi polaganja ispita.
- 3) Većina ispitanika vlastitu motivaciju smatra ključnom za uspjeh u sklopu kolegija, ali samo je 15% ispitanika njome zadovoljno. Odgovaraju da im je teško pronaći motivaciju za učenje engleskog jezika pravne struke jer vjeruju da će na spomenutom ispitu ostvariti dobar uspjeh i s relativno malo truda za razliku od ostalih kolegija za koje je potrebno mnogo učiti da bi se ostvario tek prolazni uspjeh. Stoga energiju ulažu u samomotivaciju za polaganje tih ispita jer imaju gotovo isključivo jedan cilj, a to je ostvariti dovoljno ECTS bodova za upis u sljedeći semestar.
- 4) Ispitanici jednoglasno izjavljuju da su bolji u čitanju na engleskom jeziku nego u čitanju na svom drugom stranom jeziku te vrlo mali dio njih smatra da su svoj drugi jezik usvojili dovoljno dobro da na njemu čitaju stručnu literaturu. Budući da im je čitati na drugom stranom jeziku znatno teže, češće čitaju na engleskom jeziku, a to ujedno više vole. Unatoč tome što vole čitati na engleskom jeziku i to još radi zabave, čine to mnogo rjeđe nego prije upisa studija, zbog već spomenutog nedostatka vremena.

- 5) Iako 80% ispitanika u razgovoru navodi da vještinu čitanja na engleskom jeziku smatra apsolutno nužnom za svoj budući posao, spominju kako će to ipak biti u daljoj budućnosti, a da se tijekom studija moraju fokusirati na polaganje ispita. Isto tako, ne vide korist od razmišljanja o procesu čitanja jer znaju čitati na engleskom jeziku i to im je gubitak vremena. Ipak, ispitanici u eksperimentalnoj skupini naveli su da im je učenje o strategijama čitanja korisno jer je konkretno i praktično te im može pomoći da lakše ostvare cilj – polaganje ispita. Slabiji čitatelji među njima posebno su zadovoljni, dok je nekolicina čitatelja navela da su strategije čitanja pokušali primijeniti u čitanju na njemačkom i hrvatskom jeziku te su zadovoljni postignutim učinkom.
- 6) Ispitanici su uglavnom očekivali bolje rezultate na testovima čitanja s razumijevanjem. Najslabiji među njima zadovoljni su uspjehom, a posebno oni koji su ostvarili veliki napredak od prve do treće faze istraživanja. Navode da se osjećaju mnogo samopouzdanije te vjeruju kako će moći svladati i neke druge prepreke tijekom studija, nevezane za čitanje na engleskom jeziku. Ispitanici iz skupine izvrsnih čitatelja donekle su razočarani rezultatima, ali priznaju da u prvoj fazi istraživanja nisu ozbiljno doživjeli test čitanja s razumijevanjem, pa njegovu rješavanje nisu pristupili „kako bi to napravili da je ispit u pitanju“. Gotovo svi ispitanici navode da im je rješavanje testa čitanja s razumijevanjem u trećoj fazi istraživanja bilo veliko opterećenje s obzirom na to da su isti dan pisali kolokvij i da je općenito semestar bio u završnici, a tada im je razina stresa vrlo visoka. Dodaju da su bili umorni i frustrirani te nisu bili koncentrirani koliko su mogli, pa je to vjerojatno utjecalo na njihov (ne)uspjeh. Isto tako, ispitanice su navele da osjećaju svojevrsno zasićenje čitanjem o pravnim temama.

Opisani skupni razgovor bio je iznimno koristan jer je potvrdio neke pretpostavke i objasnio određene rezultate. Ispitanici su izrazili zadovoljstvo što im je pružena prilika da kažu sve što misle te što se uvažava njihov glas. I kontrolna i eksperimentalna skupina izjavile su da im je najvrednije u sklopu kolegija upravo to što su smatrani sudionicima, a ne samo slušateljima. Iako nisu bili najsretniji zbog više obveza koje im je donijelo sudjelovanje u istraživanju, na kraju su zadovoljni jer im je upravo to, u kombinaciji s angažiranošću nastavnika, održavalo motivaciju i pomoglo u usvajanju nastavnog materijala.

9.5.13. Rezultati prema istraživačkim pitanjima i hipotezama

U ovom dijelu rada dat ćemo odgovore na istraživačka pitanja i prikazati rezultate prema definiranim hipotezama. Nastojali smo utvrditi postoji li povezanost između kontrolnih i zavisnih varijabli te postoje li pozitivni učinci eksplicitnog poučavanja strategija čitanja na zavisne varijable (uspjeh na testu čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku, metakognitivna svjesnost o korištenju strategija čitanja na engleskom jeziku i motivacija za čitanje na engleskom jeziku). Prije toga nastojali smo utvrditi postoje li razlike između ispitanica i ispitanika s obzirom na zavisne varijable.

Nužno je napomenuti da su istraživanja spolnih razlika pri čitanju na stranom jeziku relativno rijetka (Brantmeier, 2003, 2003a, Bügel i Buunk, 1996, Corpas Arellano, 2013, Lee, 2012, Paert, Ibarra i Slazar, 2015, Phakiti, 2003, Poole, 2005, Sani i Zain, 2011, Sheorey i Mokhtari, 2001, Young i Oxford, 1997), ali ipak pokazuju da je spol jedna od varijabli koja može utjecati na uspjeh u čitanju s razumijevanjem na stranom jeziku kao i na metakognitivnu svjesnost o strategijama čitanja.

9.5.13.1. Razlike između ispitanica i ispitanika prema zavisnim varijablama

Naše prvo istraživačko pitanje je *Razlikuju li se ispitanice i ispitanici prema uspjehu postignutom na testu čitanja s razumijevanjem, metakognitivnoj svjesnosti o korištenju strategija čitanja i motivaciji za čitanje na engleskom jeziku?* Naime, nastojali smo utvrditi spolne razlike na samom početku studija, dakle, u prvoj fazi istraživanja te se podaci u ovom potpoglavlju odnose na ispitanike grupirane prema spolu.

Prva od triju hipoteza vezanih za ovo istraživačko pitanje jest *Ispitanice ostvaruju bolji rezultat na testu čitanja s razumijevanjem na engleskom kao stranom jeziku.* Naime, istraživanja spolnih razlika u odnosu na čitanje s razumijevanjem na inom jeziku pokazuju ili nepostojanje značajnih razlika između spolova (Brantmeier, 2002, 2003, 2003a, Gavriilidou i Papanis, 2012, Phakiti, 2003) ili pak značajne razlike u korist ženskog spola (Bügel i Buunk, 1996, Corpas Arellano, 2013, Ehrman i Oxford, 1989, Ghaith i Bouzeineddine, 2003, Paert, Ibarra i Salazar, 2015).

Ispitanice su na testu čitanja s razumijevanjem u prvoj fazi istraživanja prosječno ostvarile $M=20,72$ boda ($SD=4,23$), a ispitanici $M=22,12$ boda ($SD=3,00$). Nastojali smo utvrditi postoji li značajna razlika među njima s obzirom na različite dijelove testa, ali t-test nije

pokazao statistički značajnu razliku između ispitanica i ispitanika ni u cjelokupnom testu ($t=-1,488$, $df=76$, $p=0,141$), niti u pojedinim dijelovima testa (vidi Tablicu 17). Iz toga zaključujemo da hipoteza 1a nije potvrđena. Drugim riječima, nema statistički značajne razlike između ispitanica i ispitanika s obzirom na uspjeh u čitanju s razumijevanjem na engleskom jeziku.

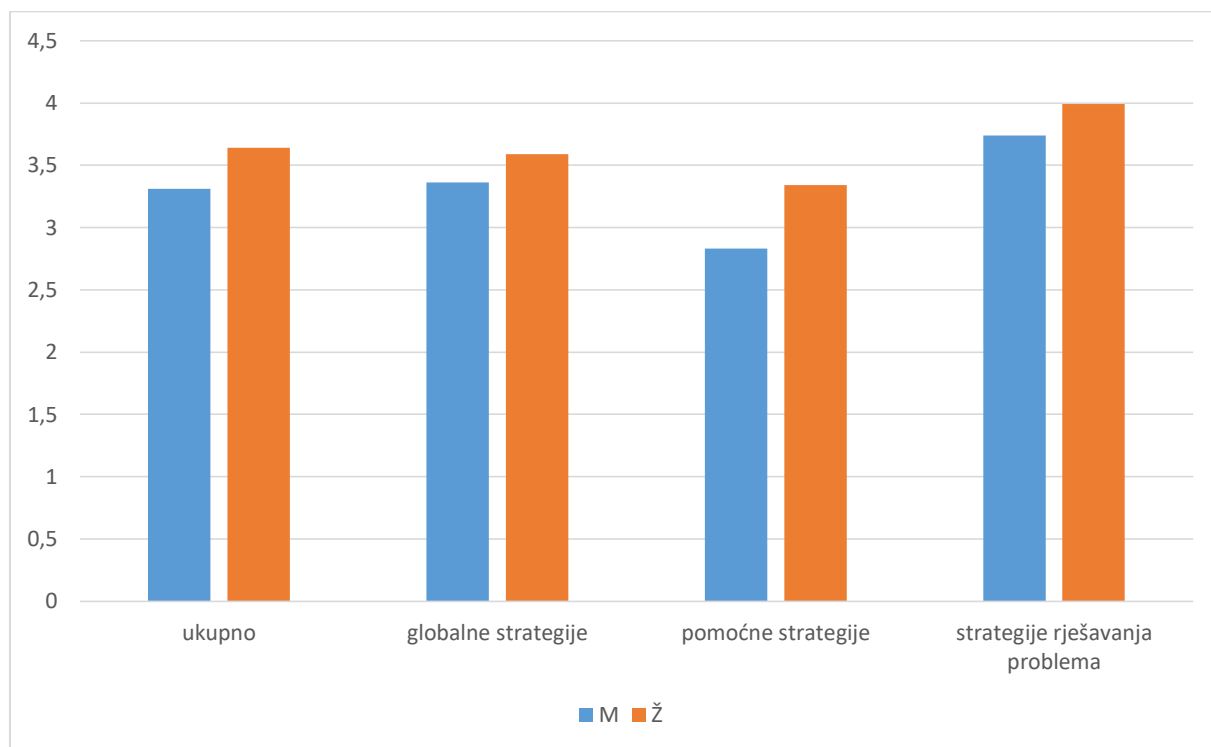
Tablica 17. T-test razlika u testu čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku s obzirom na spol

	spol	N	M	SD	t	df	p
1. dio	Ž	53	6,13	1,038	-0,432	76	0,667
	M	25	6,24	1,012			
2. dio	Ž	53	4,70	1,750	-1,144	76	0,256
	M	25	5,16	1,463			
3. dio	Ž	53	9,89	2,926	-1,232	76	0,222
	M	25	10,72	2,458			
test ukupno	Ž	53	20,72	4,231	-1,488	76	0,141
	M	25	22,12	3,004			

Naša druga hipoteza vezana za prvo istraživačko pitanje jest *Ispitanice pokazuju veću metakognitivnu svjesnost o korištenju strategija čitanja od ispitanika*. Ispitanice u prvoj fazi istraživanja navode da strategije čitanja na engleskom jeziku koriste često ($M=3,64$, $SD=0,48$), a ispitanici da ih koriste umjereno ($M=3,31$, $SD=0,64$). T-test je pokazao da je razlika između ispitanica i ispitanika statistički značajna u korist ispitanica ($t=2,513$, $df=76$, $p=0,014$) te zaključujemo da je hipoteza 1b potvrđena. Ovakav rezultat u skladu je s istraživanjima Oxford i Nyikos (1989), Paert, Ibarra i Salazar (2015), Schueller (1999 u Brantmeier, 2002), Yazdanpanah (2007), te Zare i Othman (2013).

Promatrajući učestalost korištenja strategija čitanja po podskupinama (vidi Sliku 18), primjećujemo da ispitanice često koriste globalne strategije ($M=3,59$, $SD=0,51$) i strategije rješavanja problema ($M=3,99$, $SD=0,51$), dok pomoćne strategije koriste umjereno ($M=3,34$, $SD=0,68$). Međutim, ispitanici navode da često koriste samo strategije rješavanja problema ($M=3,74$, $SD=0,82$), a umjereno koriste globalne ($M=3,36$, $SD=0,63$) i pomoćne strategije ($M=2,83$, $SD=0,70$). Nastojali smo utvrditi jesu li ove razlike statistički značajne i t-test je pokazao statistički značajnu razliku između ispitanica i ispitanika s obzirom na korištenje

pomoćnih strategija čitanja te možemo zaključiti da ispitanice statistički značajno češće od ispitanika koriste pomoćne strategije čitanja ($t=3,087$, $df=76$, $p=0,003$).



Slika 18. Učestalost korištenja strategija čitanja na engleskom jeziku s obzirom na spol

Na razini pojedinih strategija, utvrdili smo da ispitanice češće od ispitanika koriste 24 od 30 strategija. Ispitanici češće koriste tri globalne strategije („Razmišljam o onome što znam otprije da mi pomogne u razumijevanju pročitanog“, „Kako bih bolje razumio ono što čitam, pomažem si kontekstualnim izrazima“ i „Kritički procjenjujem informacije o kojima je riječ u tekstu“), dvije strategije rješavanja problema pri čitanju („Pokušavam vizualizirati ono što čitam kako bih to bolje upamtio“ i „Dok čitam, pokušavam pogoditi značenje nepoznatih riječi ili izraza u tekstu“) i jednu pomoćnu strategiju („Kako bih bolje razumio, ono što pročitam ponovim svojim riječima“), ali statistički značajna razlika u učestalosti korištenja ovih strategija nije uočena. Ipak, t-testom smo utvrdili statistički značajnu razliku u učestalosti korištenja osam strategija čitanja u korist ispitanica (vidi Tablicu 18). Radi se o sljedećim strategijama: „Prije nego što počnem čitati tekst, preletim ga pogledom da vidim o čemu je riječ“, „Kada tekst postane težak, čitam naglas kako bih ga lakše razumio“, „Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu kako bih ih upamtio“¹⁵¹, „Dok čitam, odlučujem o tome što

¹⁵¹ Valja spomenuti da je Lahuerta Martínez (2008) također zabilježila učestalije korištenje ove strategije čitanja kod ispitanica u odnosu na ispitanike, studente engleskog kao stranog jezika na španjolskom sveučilištu.

ću pročitati pažljivo, a što zanemariti“, „Kako bih bolje razumio tekst, koristim tablice, grafikone i slike uz tekst“, „Tekst u kurzivu ili podebljani dijelovi teksta pomažu mi da odredim što je važno u tekstu“, „Vraćam se na već pročitano ili prelazim na sljedeći dio teksta kako bih razumio odnose među idejama“, te „Kada tekst postane težak, ponovno ga pročitam radi boljeg razumijevanja“.

Tablica 18. T-test statistički značajnih razlika u učestalosti korištenja pojedinih strategija čitanja s obzirom na spol

redni broj – podskupina	spol	N	M	SD	t	df	p																																																																																
4 – globalne	Ž	53	4,47	,823	2,26	76	0,027																																																																																
	M	25	3,96	1,136				5 – pomoćne	Ž	53	3,49	1,353	2,932	76	0,004	M	25	2,52	1,388	10 – pomoćne	Ž	53	4,09	1,131	4,900	76	0,000	M	25	2,72	1,208	12 – globalne	Ž	52	3,67	1,004	3,504	76	0,001	M	25	2,76	1,200	15 – globalne	Ž	53	3,42	1,292	2,388	76	0,019	M	25	2,68	1,215	20 – globalne	Ž	53	3,72	1,081	2,108	76	0,038	M	25	3,16	1,106	22 – pomoćne	Ž	52	4,19	,793	3,013	35,960	0,005	M	25	3,44	1,121	25 – rješavanja problema	Ž	53	4,40	,817	2,875	76	0,005
5 – pomoćne	Ž	53	3,49	1,353	2,932	76	0,004																																																																																
	M	25	2,52	1,388				10 – pomoćne	Ž	53	4,09	1,131	4,900	76	0,000	M	25	2,72	1,208	12 – globalne	Ž	52	3,67	1,004	3,504	76	0,001	M	25	2,76	1,200	15 – globalne	Ž	53	3,42	1,292	2,388	76	0,019	M	25	2,68	1,215	20 – globalne	Ž	53	3,72	1,081	2,108	76	0,038	M	25	3,16	1,106	22 – pomoćne	Ž	52	4,19	,793	3,013	35,960	0,005	M	25	3,44	1,121	25 – rješavanja problema	Ž	53	4,40	,817	2,875	76	0,005	M	25	3,76	1,091								
10 – pomoćne	Ž	53	4,09	1,131	4,900	76	0,000																																																																																
	M	25	2,72	1,208				12 – globalne	Ž	52	3,67	1,004	3,504	76	0,001	M	25	2,76	1,200	15 – globalne	Ž	53	3,42	1,292	2,388	76	0,019	M	25	2,68	1,215	20 – globalne	Ž	53	3,72	1,081	2,108	76	0,038	M	25	3,16	1,106	22 – pomoćne	Ž	52	4,19	,793	3,013	35,960	0,005	M	25	3,44	1,121	25 – rješavanja problema	Ž	53	4,40	,817	2,875	76	0,005	M	25	3,76	1,091																				
12 – globalne	Ž	52	3,67	1,004	3,504	76	0,001																																																																																
	M	25	2,76	1,200				15 – globalne	Ž	53	3,42	1,292	2,388	76	0,019	M	25	2,68	1,215	20 – globalne	Ž	53	3,72	1,081	2,108	76	0,038	M	25	3,16	1,106	22 – pomoćne	Ž	52	4,19	,793	3,013	35,960	0,005	M	25	3,44	1,121	25 – rješavanja problema	Ž	53	4,40	,817	2,875	76	0,005	M	25	3,76	1,091																																
15 – globalne	Ž	53	3,42	1,292	2,388	76	0,019																																																																																
	M	25	2,68	1,215				20 – globalne	Ž	53	3,72	1,081	2,108	76	0,038	M	25	3,16	1,106	22 – pomoćne	Ž	52	4,19	,793	3,013	35,960	0,005	M	25	3,44	1,121	25 – rješavanja problema	Ž	53	4,40	,817	2,875	76	0,005	M	25	3,76	1,091																																												
20 – globalne	Ž	53	3,72	1,081	2,108	76	0,038																																																																																
	M	25	3,16	1,106				22 – pomoćne	Ž	52	4,19	,793	3,013	35,960	0,005	M	25	3,44	1,121	25 – rješavanja problema	Ž	53	4,40	,817	2,875	76	0,005	M	25	3,76	1,091																																																								
22 – pomoćne	Ž	52	4,19	,793	3,013	35,960	0,005																																																																																
	M	25	3,44	1,121				25 – rješavanja problema	Ž	53	4,40	,817	2,875	76	0,005	M	25	3,76	1,091																																																																				
25 – rješavanja problema	Ž	53	4,40	,817	2,875	76	0,005																																																																																
	M	25	3,76	1,091																																																																																			

Strategija koju najčešće koriste ispitanice jest globalna strategija „Prije nego što počnem čitati test, preletim ga pogledom da vidim o čemu je riječ“ (M=4,47, SD=0,823), a slijede tri strategije rješavanja problema pri čitanju: „Kada izgubim koncentraciju, pokušavam se vratiti tamo gdje sam stao“ (M=4,42, SD=0,795), „Kada tekst postane težak, ponovno ga pročitam radi boljeg razumijevanja“ (M=4,40, SD=3,76), „Kada tekst postane težak za razumijevanje, pažljivije čitam“ (M=4,36, SD=0,901). Primjećujemo da su sve tri strategije vezane za održavanje koncentracije i pažnje tokom čitanja.

Strategija koju najčešće koriste ispitanici jest strategija rješavanja problema „Kada izgubim koncentraciju, pokušavam se vratiti tamo gdje sam stao“ (M=4,24, SD=1,052), a slijede također dvije strategije rješavanja problema pri čitanju: „Ako naiđem na suprotne

informacije, provjerim jesam li dobro razumio“ ($M=4,08$, $SD=0,954$) i „Kada tekst postane težak za razumijevanje, pažljivije čitam“ ($M=4,04$, $SD=1,136$) te globalna strategija “Prije nego što počnem čitati test, preletim ga pogledom da vidim o čemu je riječ“ ($M=3,96$, $SD=1,136$). Primjetno je da se među četiri najčešće korištene strategije i kod ispitanica i kod ispitanika nalaze tri iste strategije.

Možemo zaključiti kako ispitanice u prosjeku značajno češće koriste strategije čitanja nego ispitanici, ali se učestalost ne reflektira u boljem rezultatu postignutom na testu čitanja s razumijevanjem. Kao što su pokazala prijašnja istraživanja, nije nužno učestalije koristiti strategije čitanja niti koristiti određene strategije, već ih je nužno koristiti ispravno, sukladno svrsi i/ili vrsti zadatka (Anderson, 1991, Bialystok, 1981, O'Malley i Chamot, 1990, Vann i Abraham, 1990, Xu, 2008, Yang, 2002, Zhang i Wu, 2009).

Treća hipoteza vezana za prvo istraživačko pitanje jest *Ispitanice imaju veću motivaciju za čitanje na engleskom jeziku od ispitanika*. Primjećujemo da se ispitanice u prosjeku najviše slažu s tvrdnjama u podskupini ekstrinzična motivacija ($M=3,94$, $SD=0,67$), a ispitanici s tvrdnjama u podskupini važnost čitanja ($M=3,65$, $SD=0,73$). Pripadnici oba spola najmanje se slažu s tvrdnjama u podskupini intrinzična motivacija (vidi Tablicu 19). Uzimajući u obzir pojedinačne tvrdnje vezane za motivaciju za čitanje na engleskom jeziku primjećujemo da se i ispitanice i ispitanici najviše slažu s tvrdnjom „Važno je učiti čitati na engleskom jeziku jer se moramo naučiti nositi s globalizacijom“ ($M_z=4,50$, $SD=0,852$, $M_m=4,40$, $SD=0,913$). Isto tako, i jedni i drugi najmanje se slažu s tvrdnjom „Vježbanje čitanja na engleskom jeziku gubitak je vremena“ ($M_z=1,22$, $SD=0,608$, $M_m=1,20$, $SD=0,500$). Obje ove tvrdnje pripadaju podskupini važnost čitanja.

Nastojali smo utvrditi jesu li razlike između ispitanica i ispitanika statistički značajne te smo proveli analizu t-testom koji nije pokazao statistički značajnu razliku između ispitanica i ispitanika s obzirom na podskupine motivacije (vidi Tablicu 19), ali jest s obzirom na ukupnu motivaciju za čitanje na engleskom jeziku ($t=2,082$, $df=76$, $p=0,041$). Možemo, dakle, zaključiti da su ispitanice motiviranije za čitanje na engleskom jeziku od ispitanika te da je hipoteza 1c potvrđena. Ovakav rezultat razlikuje se od rezultata jedina tri poznata nam istraživanja razlika u motivaciji za čitanje na engleskom kao stranom jeziku između spolova (Özönder, 2015, Şentürk, 2015, Tercanlioglu, 2001), koji nisu utvrdili statistički značajnu razliku između spolova.

Tablica 19. T-test za motivaciju za čitanje na engleskom jeziku s obzirom na spol

		N	M	SD	t	df	p																																												
intrinzična motivacija	ž	53	3,15	0,40	0,831	76	0,419																																												
	m	25	3,08	0,32				ekstrinzična motivacija	ž	53	3,94	0,67	1,912	76	0,060	m	25	3,60	0,82	važnost čitanja	ž	53	3,86	0,48	1,528	76	0,131	m	25	3,65	0,73	uspješnost čitanja	ž	53	3,44	0,50	1,534	76	0,129	m	25	3,27	0,41	ukupno	ž	53	3,60	0,37	2,082	76	0,041
ekstrinzična motivacija	ž	53	3,94	0,67	1,912	76	0,060																																												
	m	25	3,60	0,82				važnost čitanja	ž	53	3,86	0,48	1,528	76	0,131	m	25	3,65	0,73	uspješnost čitanja	ž	53	3,44	0,50	1,534	76	0,129	m	25	3,27	0,41	ukupno	ž	53	3,60	0,37	2,082	76	0,041	m	25	3,40	0,44								
važnost čitanja	ž	53	3,86	0,48	1,528	76	0,131																																												
	m	25	3,65	0,73				uspješnost čitanja	ž	53	3,44	0,50	1,534	76	0,129	m	25	3,27	0,41	ukupno	ž	53	3,60	0,37	2,082	76	0,041	m	25	3,40	0,44																				
uspješnost čitanja	ž	53	3,44	0,50	1,534	76	0,129																																												
	m	25	3,27	0,41				ukupno	ž	53	3,60	0,37	2,082	76	0,041	m	25	3,40	0,44																																
ukupno	ž	53	3,60	0,37	2,082	76	0,041																																												
	m	25	3,40	0,44																																															

9.5.13.2. Povezanost kontrolnih varijabli i uspjeha u testovima čitanja s razumijevanjem

Naše drugo istraživačko pitanje glasi *Postoji li povezanost prosječne ocjene iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, samoprocjene vještine čitanja na engleskom jeziku te učestalijeg čitanja na engleskom jeziku i rezultata postignutih na testovima čitanja s razumijevanjem?* Prva od triju hipoteza vezanih za ovo pitanje jest *Bolja prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi pozitivno je povezana s boljim uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem*, a podaci se odnose na sve ispitanike u prvoj i trećoj fazi istraživanja.

Analizom korelacije utvrdili smo da je prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi statistički značajno povezana s uspjehom na testu čitanja s razumijevanjem u obje faze istraživanja ($r_s=0,355$, $p=0,001$ u 1. fazi, $r_s=0,330$, $p=0,003$ u 3. fazi) iz čega zaključujemo da su ispitanici koji su u srednjoj školi imali veću prosječnu ocjenu iz predmeta Engleski jezik na oba testa čitanja s razumijevanjem ostvarili bolji rezultat (vidi Tablicu 20) te da je hipoteza 2a potvrđena.

Tablica 20. Korelacije između kontrolnih varijabli i uspjeha u testovima čitanja s razumijevanjem za sve ispitanike u 1. i 3. fazi istraživanja

	Prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi	Samoprocjena vještine čitanja na engleskom jeziku	Učestalost čitanja na engleskom jeziku	Rezultat na testu (1. faza)	Rezultat na testu (3. faza)
Rezultat na testu (3. faza)	0,330**	0,333**	0,321*	0,511**	
Rezultat na testu (1. faza)	0,335**	0,441**	0,271*		
Učestalost čitanja na engleskom jeziku	0,367**	0,379**			
Samoprocjena vještine čitanja na engleskom jeziku	0,319**				
Prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi					

**rezultat je značajan na 0,01 razini

*rezultat je značajan na 0,05 razini

Druga hipoteza vezana za drugo istraživačko pitanje jest *Bolja samoprocjena vještine čitanja na engleskom jeziku pozitivno je povezana s boljim uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem*. Tablica 20 pokazuje pozitivnu korelaciju srednjeg intenziteta između samoprocjene vještine čitanja na engleskom jeziku i rezultata postignutog na testu čitanja s razumijevanjem u prvoj fazi istraživanja ($r_s=0,441$, $p=0,000$), odnosno nisku pozitivnu korelaciju u trećoj fazi ($r_s=0,333$, $p=0,000$). Polazeći od toga, zaključujemo da su ispitanici koji svoju vještinu čitanja na engleskom jeziku percipiraju boljom ostvarili bolji rezultat na testovima čitanja s razumijevanjem te da je hipoteza 2b potvrđena.

Treća hipoteza vezana za drugo istraživačko pitanje glasi *Učestalije čitanje na engleskom jeziku pozitivno je povezano s boljim uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem*. Analizom korelacije utvrdili smo statistički značajnu pozitivnu povezanost učestalosti čitanja na engleskom jeziku i rezultata postignutih na testovima čitanja s razumijevanjem ($r_s=0,271$, $p=0,016$ u 1. fazi, $r_s=0,321$, $p=0,004$ u 3. fazi istraživanja), što nas vodi do zaključka da su ispitanici koji učestalije čitaju na engleskom jeziku postigli bolje rezultate na oba testa čitanja s razumijevanjem (vidi Tablicu 20) te da je hipoteza 2c potvrđena.

Iz svega navedenog zaključujemo da su varijable prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, samoprocjena vještine čitanja na engleskom jeziku i učestalost čitanja na engleskom jeziku vrlo važne za čitanje s razumijevanjem na engleskom jeziku pravne struke. Naime, razina ovladanosti općim engleskim jezikom s kojom ispitanici upisuju studij (mjerena ocjenom iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi), njihov dojam o vlastitoj vještini čitanja i učestalost čitanja na engleskom jeziku povezani su s uspjehom na testu čitanja s razumijevanjem ne samo na početku studija, nego također na kraju prvog semestra, što ukazuje na potrebu maksimalnog korištenja njihovog potencijala. Dok se na prosječnu ocjenu iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi ne može uopće utjecati, a njena povezanost s uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem nije znatno promijenjena od prve do treće faze ($r_s=0,355$, $p=0,001$ u 1. fazi, $r_s=0,330$, $p=0,003$ u 3. fazi), bolju percepciju ispitanika o vlastitoj vještini čitanja te učestalije čitanje na engleskom jeziku moguće je i trebalo bi poticati posebno imajući u vidu da se povezanost ovih dviju varijabli mijenjala između dviju faza istraživanja, kao što je već prikazano. Smatramo, dakle, važnim utjecati na ispitanike da češće čitaju na engleskom jeziku i steknu dojam da čitanjem u sklopu kolegija Engleski jezik pravne struke I njihova vještina čitanja na engleskom jeziku postaje bolja.

9.5.13.3. Povezanost metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja s rezultatima postignutima na testovima čitanja s razumijevanjem i motivacijom za čitanje na engleskom jeziku

Odgovor na treće istraživačko pitanje *Postoji li povezanost između metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i rezultata postignutih na testovima čitanja s razumijevanjem te metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku?* nastojali smo pronaći pomoću testa Spearmanovog koeficijenta korelacije te smo postavili dvije hipoteze. Prva hipoteza jest *Veća metakognitivna svjesnost o korištenju strategija čitanja pozitivno je povezana s boljim uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem.* Podaci u ovom potpoglavlju odnose se na sve ispitanike u 1. i 3. fazi istraživanja.

Tablica 21 pokazuje da ne postoji statistički značajna povezanost između metakognitivne svjesnosti o strategijama čitanja i rezultata ostvarenih na testu čitanja s razumijevanjem u prvoj fazi istraživanja, kao ni između podskupina strategija čitanja i tri zadatka

Tablica 21. Korelacije između metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i rezultata postignutih na testu čitanja s razumijevanjem svih ispitanika u prvoj fazi istraživanja

	globalne strategije	pomoćne strategije	strategije rješavanja problema pri čitanju	strategije ukupno	test čitanja s razumijevanjem (1. zadatak)	test čitanja s razumijevanjem (2. zadatak)	test čitanja s razumijevanjem (3. zadatak)	test čitanja s razumijevanjem ukupno
globalne strategije	-							
pomoćne strategije	0,453**	-						
strategije rješavanja problema pri čitanju	0,665**	0,480**	-					
strategije ukupno	0,842**	0,773**	0,835**	-				
test čitanja s razumijevanjem (1. zadatak)	0,212	0,120	0,189	0,173	-			
test čitanja s razumijevanjem (2. zadatak)	-0,045	-0,133	-0,027	-0,057	0,075	-		
test čitanja s razumijevanjem (3. zadatak)	-0,108	-0,194	-0,014	-0,108	0,056	0,530**	-	
test čitanja s razumijevanjem ukupno	-0,056	-0,171	0,039	-0,065	0,301**	0,674**	0,850**	-

**korelacija je značajna na 0,01 razini

*korelacija je značajna na 0,05 razini

spomenutog testa. Statistički značajna povezanost ukupne metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i rezultata ostvarenih na testu čitanja s razumijevanjem u trećoj fazi istraživanja također nije zabilježena ($r_s=0,008$, $p=0,942$), ali jest zabilježena niska povezanost između korištenja strategija rješavanja problema pri čitanju i boljeg rezultata u zadatku višestrukog izbora ($r_s=0,337$, $p=0,003$). Stoga možemo zaključiti da su ispitanici koji su u trećoj fazi istraživanja koristili više strategija rješavanja problema pri čitanju uspješnije riješili zadatak višestrukog izbora. Iz navedenih rezultata zaključujemo da je hipoteza 3a samo djelomično potvrđena. Nepostojanje statistički značajne povezanosti ukupne metakognitivne svjesnosti o strategijama čitanja s rezultatima na testovima čitanja s razumijevanjem u objema fazama istraživanja odgovara rezultatima istraživanja Alsamadani (2009), Mónos (2005) i Brantmeier (2003a), ali je suprotno rezultatima istraživanja Andersona (1991), Park (2015) te Zare i Othman (2013).

Druga hipoteza vezana za treće istraživačko pitanje jest *Veća metakognitivna svjesnost o korištenju strategija čitanja pozitivno je povezana s većom motivacijom za čitanje na engleskom jeziku*. Utvrdili smo da su u prvoj fazi istraživanja statistički značajno povezane metakognitivna svjesnost o korištenju strategija čitanja i motivacija za čitanje na engleskom jeziku (vidi Tablicu 22). Zabilježena je pozitivna povezanost srednjeg intenziteta ($r_s=0,458$, $p=0,000$). Ako gledamo podskupine strategija čitanja i njihovu povezanost s motivacijom za čitanje na engleskom jeziku, primjećujemo visoku povezanost globalnih strategija i motivacije za čitanje na engleskom jeziku ($r_s=0,611$, $p=0,000$) te povezanost srednjeg intenziteta između strategija rješavanja problema pri čitanju i motivacije za čitanje na engleskom jeziku ($r_s=0,366$, $p=0,001$), dok statistički značajna povezanost između pomoćnih strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku nije zabilježena. Korištenje globalnih strategija čitanja također je pozitivno povezano s intrinzičnom motivacijom ($r_s=0,555$, $p=0,000$), ekstrinzičnom motivacijom ($r_s=0,621$, $p=0,000$) i važnošću čitanja ($r_s=0,402$, $p=0,000$). Strategije rješavanja problema pri čitanju pozitivno koreliraju s ekstrinzičnom motivacijom za čitanje ($r_s=0,403$, $p=0,000$) kao i s intrinzičnom motivacijom ($r_s=0,261$, $p=0,021$). Statistički značajna korelacija između pomoćnih strategija i motivacije za čitanje u prvoj fazi istraživanja nije zabilježena.

Tablica 22. Korelacije između metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku svih ispitanika u prvoj fazi istraživanja

	globalne strategije	pomoćne strategije	strategije rješavanja problema pri čitanju	strategije ukupno	intrinzična motivacija	ekstrinzična motivacija	važnost čitanja	uspješnost čitanja	motivacija ukupno
globalne strategije	-								
pomoćne strategije	0,453**	-							
strategije rješavanja problema pri čitanju	0,665**	0,480**	-						
strategije ukupno	0,842**	0,773**	0,835**	-					
intrinzična motivacija	0,555**	0,145	0,261*	0,399**	-				
ekstrinzična motivacija	0,621**	0,170	0,403**	0,472**	0,566**	-			
važnost čitanja	0,402**	0,117	0,200	0,272*	0,309**	0,530**	-		
uspješnost čitanja	0,182	0,022	0,136	0,147	0,323**	0,204	0,134	-	
motivacija ukupno	0,611**	0,166	0,366**	0,458**	0,682**	0,873**	0,702**	0,510**	-

**korelacija je značajna na 0,01 razini

*korelacija je značajna na 0,05 razini

U trećoj fazi istraživanja utvrdili smo statistički značajnu povezanost ukupnog korištenja strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku ($r_s=0,531$, $p=0,000$) te zaključujemo da je hipoteza 3b potvrđena. Ako gledamo podskupine strategija čitanja (vidi Tablicu 23), primjećujemo povezanost globalnih strategija i motivacije za čitanje na engleskom jeziku ($r_s=0,582$, $p=0,000$) te povezanost strategija rješavanja problema pri čitanju ($r_s=0,428$, $p=0,000$) i motivacije za čitanje kao u prvoj fazi istraživanja. No, u trećoj fazi istraživanja zabilježena je također pozitivna povezanost između pomoćnih strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku ($r_s=0,400$, $p=0,000$). Pomoćne kao i globalne strategije u trećoj su fazi istraživanja povezane s još trima podskupinama motivacije za čitanje (intrinzična, ekstrinzična i važnost čitanja). Strategije rješavanja problema pri čitanju u trećoj fazi istraživanja povezane su s ekstrinzičnom motivacijom i važnošću čitanja.

Nakon analize rezultata korelacijskih analiza u prvoj i trećoj fazi istraživanja možemo zaključiti da su ispitanici koji učestalije koriste strategije čitanja motiviraniji za čitanje na engleskom jeziku, a do istog su zaključka u svom istraživanju došle Oxford i Nyikos (1989), dok Park (2015) nije dokazala statistički značajnu povezanost strategija čitanja i motivacije za čitanje.

Važno je dodatno primijetiti da je učestalost korištenja globalnih strategija povezana s trima podskupinama motivacije u objema fazama istraživanja te da u onoj trećoj postoji povezanost svih triju podskupina strategija čitanja s važnošću čitanja, za razliku od prve faze kada je zabilježena samo povezanost globalnih strategija i važnosti čitanja. Nadalje, potrebno je još naglasiti povezanost između korištenja pomoćnih strategija i motivacije za čitanje na engleskom jeziku u trećoj fazi, što nije primijećeno u prvoj fazi istraživanja.

Sve navedeno dovodi nas do zaključka da je odnos između učestalosti korištenja strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku kompleksan i promjenjiv te da zahtijeva daljnje istraživanje, baš kao i odnos između učestalosti korištenja strategija čitanja i rezultata postignutih na testovima čitanja s razumijevanjem.

Tablica 23. Korelacije između metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku svih ispitanika u trećoj fazi istraživanja

	globalne strategije	pomoćne strategije	strategije rješavanja problema pri čitanju	strategije ukupno	intrinzična motivacija	ekstrinzična motivacija	važnost čitanja	uspješnost čitanja	motivacija ukupno
globalne strategije	-								
pomoćne strategije	0,568**	-							
strategije rješavanja problema pri čitanju	0,662**	0,542**	-						
strategije ukupno	0,832**	0,855**	0,833**	-					
intrinzična motivacija	0,384**	0,248*	0,191	0,312**	-				
ekstrinzična motivacija	0,521**	0,310**	0,417**	0,483**	0,580**	-			
važnost čitanja	0,504**	0,347**	0,450**	0,490*	0,333**	0,558**	-		
uspješnost čitanja	0,136	0,144	0,114	0,122	0,313**	0,260*	0,081	-	
motivacija ukupno	0,582**	0,400**	0,428**	0,531**	0,676**	0,893**	0,687**	0,494**	-

**korelacija je značajna na 0,01 razini

*korelacija je značajna na 0,05 razini

9.5.13.4. Utjecaj poučavanja strategija čitanja na zavisne varijable

Posljednje istraživačko pitanje u ovom radu glasi *Postoji li pozitivan učinak eksplicitnog poučavanja strategija čitanja na čitanje s razumijevanjem, metakognitivnu svjesnost o korištenju strategija čitanja i motivaciju za čitanje na engleskom jeziku?* Kako bismo odgovorili na ovo pitanje, postavili smo tri hipoteze. Prva od njih jest *Eksperimentalna skupina ostvaruje bolje rezultate na testu čitanja s razumijevanjem od kontrolne skupine, a najveći napredak unutar eksperimentalne skupine postižu manje uspješni čitatelji.* S obzirom na istraživačko pitanje i hipoteze, u ovom se potpoglavlju ispitanici promatraju razdvojeno u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu.

U Tablici 24 prikazani su prosječni rezultati ispitanika na testu čitanja s razumijevanjem u prvoj i trećoj fazi istraživanja. Vidljivo je da su u prvoj fazi istraživanja ispitanici u kontrolnoj skupini postigli prosječno 21,76 bodova ($SD=3,94$), a u eksperimentalnoj skupini 20,63 boda. Ipak, nakon provedene složene analize varijance nije zabilježen glavni efekt grupe ($F=0,028$, $df=1/77$, $p=0,867$) iz čega zaključujemo da nema statistički značajne razlike između dvije skupine s obzirom na rezultat prvog testa čitanja s razumijevanjem.

Nadalje, ispitanici u kontrolnoj skupini postigli su prosječno 23,70 bodova ($SD=3,46$), a u eksperimentalnoj 22,93 boda ($SD=3,70$) u trećoj fazi istraživanja. Ipak, ni u ovom slučaju nije zabilježen glavni efekt grupe ($F=0,207$, $df=1/77$, $p=0,651$) iz čega zaključujemo da nema statistički značajne razlike između eksperimentalne i kontrolne skupine s obzirom na rezultat testa čitanja s razumijevanjem u trećoj fazi istraživanja. Drugim riječima, nije zabilježen statistički značajan učinak poučavanja strategija čitanja na uspjeh na testu čitanja s razumijevanjem. Osim toga, primijećeno je da su loši čitatelji bez obzira na skupinu u koju su raspoređeni lošiji na testu čitanja s razumijevanjem u trećoj fazi istraživanja od prosječnih i izvrsnih čitatelja ($F=9,593$, $df=2/77$, $p=0,000$). *Post hoc* testom utvrdili smo da statistički značajna razlika postoji između loših i prosječnih čitatelja ($p=0,002$) te između loših i izvrsnih čitatelja ($p=0,000$), ali ne između prosječnih i izvrsnih čitatelja ($p=0,911$). Ipak, interakcija između glavnog efekta grupe i glavnog efekta podgrupa nije statistički značajna ($F=0,071$, $df=2/77$, $p=0,932$) što znači da nema razlike između loših, prosječnih i izvrsnih čitatelja s obzirom na skupinu u koju su raspoređeni.

Tablica 24. Prosječni rezultati na testu čitanja s razumijevanjem u prvoj i trećoj fazi istraživanja za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu

Skupina		N	M (1. faza)	SD	M (3. faza)	SD
kontrolna	loši	9	16,11	2,66	21	3,96
	prosječni	13	21,69	1,31	24,33	1,78
	izvrсни	15	25,20	1,08	24,87	2,77
	ukupno	37	21,76	3,94	23,70	3,17
eksperimentalna	loši	15	16,80	2,80	20,80	3,32
	prosječni	14	21,07	1,38	24,14	2,24
	izvrсни	12	24,92	1,31	24,17	4,48
	ukupno	41	20,63	3,86	22,93	3,70
ukupno	loši	24	16,54	2,71	20,88	3,49
	prosječni	27	21,37	1,36	24,19	2,00
	izvrсни	27	25,07	1,17	24,56	3,57
	ukupno	78	21,17	3,91	23,29	3,46

Kako bismo utvrdili jesu li čitatelji u eksperimentalnoj skupini ostvarili značajan napredak na testu čitanja s razumijevanjem u trećoj fazi istraživanja, ovisno o tome kakav su rezultat postigli u prvoj fazi, proveli smo t-testove za zavisne uzorke kojima smo testirali značajnost razlika u uspjehu, zasebno za svaku pojedinu podskupinu (loši, prosječni i izvrsni). Rezultati pokazuju da kod izvrsnih čitatelja nema značajnog učinka poučavanja ($t=0,581$, $df=11$, $p=0,573$), ali ima kod loših ($t=-4,934$, $df=14$, $p=0,000$) i prosječnih čitatelja ($t=-4,444$, $df=13$, $p=0,001$) i to tako da u trećoj fazi postižu značajno bolji uspjeh na testu čitanja s razumijevanjem u odnosu na rezultat koji su postigli u prvoj fazi. Veličina učinka izražena Cohenovim d za loše čitatelje iznosi $d=1,287$, a za prosječne $d=1,224$, što ukazuje na vrlo velik i podjednak učinak u obje podskupine.

Iz svega navedenog zaključujemo da nije utvrđen statistički značajan napredak eksperimentalne u odnosu na kontrolnu skupinu te da loši čitatelji u eksperimentalnoj skupinu nisu postigli značajno veći napredak u odnosu na prosječne i izvrsne čitatelje što znači da hipoteza 4a nije potvrđena.

Druga hipoteza vezana za četvrto istraživačko pitanje jest *Eksperimentalna skupina pokazuje veću metakognitivnu svjesnost o korištenju strategija čitanja od kontrolne skupine nakon pouke*. Utvrdili smo da su ispitanici u objema skupinama često koristili strategije čitanja na engleskom jeziku ($M_{\text{eksperimentalna}}=3,82$, $SD=0,35$, $M_{\text{kontrolna}}=3,59$, $SD=0,62$) u trećoj fazi istraživanja. Ipak, t-test nije pokazao statistički značajnu razliku ($t=-1,992$, $df=56,212$, $p=0,051$). No, t-test za podskupine strategija čitanja (vidi Tablicu 25) pokazao je da su ispitanici

raspoređeni u eksperimentalnu skupinu koristili statistički značajno više pomoćnih strategija čitanja od ispitanika u kontrolnoj skupini ($t=-2,837$, $df=57,212$, $p=0,006$), što znači da je hipoteza 4b djelomično potvrđena.

Tablica 25. T-test za usporedbu korištenja strategija čitanja između kontrolne i eksperimentalne skupine u trećoj fazi istraživanja

	skupina	N	M	SD	t	df	p
globalne strategije	K	37	3,63	0,55	-1,084	76	0,282
	E	41	3,75	0,39			
pomoćne strategije	K	37	3,23	0,82	-2,837	57,212	0,006
	E	41	3,67	0,48			
strategije rješavanja problema	K	37	3,92	0,66	-1,083	76	0,282
	E	41	4,05	0,42			
ukupno	K	37	3,59	0,62	-1,992	56,212	0,051
	E	41	3,82	0,35			

T-test proveden je kako bismo također provjerili posljednju hipotezu *Motivacija za čitanje na engleskom jeziku struke nakon provedene pouke veća je kod eksperimentalne skupine*. Rezultati pokazuju razliku u slaganju s tvrdnjama vezanima za motivaciju za čitanje između ispitanika u eksperimentalnoj skupini ($M=3,48$, $SD=0,41$) i onih u kontrolnoj skupini ($M=3,41$, $SD=0,42$), ali razlika nije statistički značajna ($t=-0,717$, $df=76$, $p=0,476$). Isto tako, nije zabilježena statistički značajna razlika u podskupinama motivacije za čitanje (vidi Tablicu 26). Iz navedenog zaključujemo da hipoteza 4c nije potvrđena, odnosno da nisu vidljivi statistički značajni učinci eksplicitnog poučavanja strategija čitanja na motivaciju za čitanje na engleskom jeziku.

S obzirom na ukupan utjecaj eksplicitnog poučavanja strategija čitanja na zavisne varijable, utvrđujemo da je jedini statistički značajan učinak zabilježen u vezi s metakognitivnom svjesnošću o korištenju pomoćnih strategija čitanja. Iako je zabilježen vrlo velik napredak loših i prosječnih čitatelja u eksperimentalnoj skupini na testu čitanja s razumijevanjem u trećoj fazi istraživanja, ne možemo tvrditi da je on rezultat poučavanja strategija čitanja korištenom metodom. Isto tako, gledajući kvantitativne podatke i rezultate, ne možemo govoriti o značajnom učinku poučavanja strategija čitanja na motivaciju za čitanje na engleskom jeziku. Ipak, svakako je primjetan pozitivan učinak poučavanja strategija čitanja na kvalitativnoj razini o čemu će više riječi biti u nastavku.

Tablica 26. T-test za uporedbu motivacije za čitanje na engleskom jeziku između kontrolne i eksperimentalne skupine u trećoj fazi istraživanja

	skupina	N	M	SD	t	df	p
intrinzična motivacija	K	37	3,05	0,35	-0,654	76	0,515
	E	41	3,10	0,39			
ekstrinzična motivacija	K	37	3,54	0,68	-1,110	76	0,270
	E	41	3,72	0,76			
važnost čitanja	K	37	3,69	0,82	-0,942	76	0,349
	E	41	3,83	0,43			
uspješnost čitanja	K	37	3,37	0,43	0,974	76	0,333
	E	41	3,26	0,49			
ukupno	K	37	3,41	0,42	0,717	76	0,476
	E	41	3,48	0,41			

9.5.14. Intervjui

Intervjui su provedeni u prvom i trećem dijelu istraživanja, odnosno u prvom i pretposljednem tjednu. U prvom dijelu istraživanja intervjuirali smo 18 ispitanika, 9 iz eksperimentalne i 9 iz kontrolne skupine, s time da smo u svakoj skupini intervjuirali po tri ispitanika iz podskupine loših, prosječnih i izvrsnih čitatelja. Budući da se do pretposljednog tjedna istraživanja smanjivao početni broj ispitanika, smanjivao se i broj ispitanika koji su sudjelovali u intervjuu, pa ih je ukupno ostalo osmero, pet iz eksperimentalne i tri iz kontrolne skupine. Intervjui su snimani i transkribirani, a transkript jednog razgovora iz prvog dijela istraživanja nalazi se u prilogima ovom radu (vidi Prilog 13, str. 234)¹⁵².

U prvoj fazi istraživanja intervjuirali smo ispitanike kako bismo dobili uvid u njihovo shvaćanje procesa čitanja i (ne)postojanja razlika između čitanja na materinskom i stranom jeziku. Nastojali smo također saznati vole li ispitanici čitati na engleskom jeziku, što ih motivira za čitanje na engleskom jeziku, nailaze li na prepreke pri čitanju i kako ih rješavaju. Naposljetku, nastojali smo utvrditi jesu li upoznati s pojmom strategije čitanja. U intervjuima smo se vodili unaprijed pripremljenim popisom od deset pitanja, ali s obzirom na polustrukturiranu prirodu intervjuja, postavljali smo dodatna pitanja koja nisu unaprijed predviđena jer smo smatrali da ćemo tako dobiti korisne odgovore. Isto tako, u intervjuima smo tražili i pojašnjenje odgovora koje su ispitanici dali u Općem upitniku 1, Upitniku o strategijama

¹⁵² Transkripti preostalih razgovora s ispitanicima mogu se dobiti od autorice rada.

čitanja i Upitniku o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku, kao i njihov dojam o testovima čitanja s razumijevanjem.

Kroz analizu razgovora s ispitanicima u prvoj fazi istraživanja primijetili smo razliku između odgovora loših i prosječnih te izvrsnih čitatelja. Izvrsni čitatelji davali su mnogo opširnije odgovore vezane za proces čitanja i razlike između čitanja na materinskom i stranom jeziku. Isto tako, pokazivali su mnogo više samopouzdanja o svojem znanju engleskog jezika, vještini čitanja i poznavanju strategija čitanja, iako ih nitko od ispitanika nije nazvao upravo strategijama. Nadalje, bili su vrlo optimistični glede rezultata svojih testova čitanja s razumijevanjem i očekivali su da su ih riješili bez pogreške ili s ponekom pogreškom. Loši čitatelji davali su opširnije odgovore vezane za probleme pri čitanju na engleskom jeziku i nemogućnosti rješavanja istih, te o svojoj demotiviranosti za čitanje na engleskom jeziku.

U trećoj fazi istraživanja vodili smo se istim pitanjima kao u prvoj fazi istraživanja, ali smo još pitali ispitanike što misle o nastavi na kolegiju Engleski jezik pravne struke I, dok smo ispitanike u eksperimentalnoj skupini pitali također o metodi poučavanja strategija čitanja.

S obzirom na veliku količinu transkribiranog materijala i ograničenja ovog rada, u nastavku ćemo dati analizu razgovora s trima ispitanicama iz eksperimentalne skupine, pri čemu je po jedna klasificirana kao loša, prosječna i izvrsna čitateljica, koji najbolje oprimjeruju individualne razlike između ispitanika.

9.5.14.1. Razgovor s Dijanom

Dijana ima 18 godina i na testu čitanja s razumijevanjem u prvoj fazi istraživanja ostvarila je 26 od ukupno 30 bodova te, sukladno tome, bila raspoređena među izvrsne čitatelje. Njena prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi bila je 5,0, a drugi strani jezik joj je njemački. Osim ta dva jezika, godinu dana učila je talijanski, ali u vrijeme provedbe intervjua nije učila nijedan strani jezik.

U svom intervjuu u prvoj fazi istraživanja (vidi Prilog 13, str. 234) pokazala je samopouzdanje u vještini čitanja na engleskom jeziku kao i u znanju engleskog jezika uopće. Stoga je vjerovala da je test čitanja s razumijevanjem riješila dobro, iako je mogla još bolje da je imala više vremena. Iz njenih odgovora vidljivo je da razmišlja o učenju starnih jezika i o svom odnosu prema istom, rječita je, rado odgovara na pitanja i pokazuje zanimanje za istraživanje u kojem sudjeluje.

Dijana je primjer motiviranog studenta koji je pravni studij upisao iz želje i posjeduje svjesnost o prirodi buduće profesije koja je mnogo veća nego kod većine njenih kolega. Ona ima plan studiranja, a ima također druge ciljeve koje bi voljela ostvariti osim polaganja ispita i upisivanja u sljedeći semestar. Shvaća da će za potrebe budućeg zanimanja trebati čitati na engleskom jeziku te razumije razliku između općeg i jezika struke. Svjesna je svojeg znanja općeg engleskog jezika i neznanja engleskog jezika pravne struke.

Dijana je jedna od ispitanica koje su pokazale vrlo različit stav o čitanju na prvom i drugom stranom jeziku te je navela veliku razliku u učestalosti čitanja na ta dva strana jezika. Zanimljivo je da njezin razlog ne leži u boljoj ovladanosti engleskim jezikom, već u afektivnim razlozima, odnosno antipatičnosti prema njemačkom jeziku od samog početka učenja.

Što se tiče motivacije za čitanje na engleskom jeziku, Dijana razlikuje čitanje tekstova koji je zanimaju i onih koji je ne zanimaju. Navodi kako može uspješno čitati u oba slučaja, ali da joj je ljepše čitati tekstove za kojima sama posegne. Motivira je želja za učenjem jezika, a u svemu što pročita vidi korist u smislu proširivanja vokabulara.

Nadalje, Dijana je pokazala svjesnost o razlikama u čitanju na materinskom i stranom jeziku te sposobnost promišljanja o vlastitim procesima čitanja i objašnjavanja istih. Dodatno, pokazuje da shvaća važnost strategija za čitanje s razumijevanjem i naziva ih tehnikama, odnosno načinom pristupa određenom tekstu. Iz njenih odgovora dodatno se iščitava svjesnost o važnosti individualiziranja strategija čitanja, odnosno važnosti pronalaženja najučinkovitijeg načina uporabe strategija.

U intervjuu je pokazala da je svjesna niza strategija čitanja, prije svega potrebe za koncentracijom tijekom čitanja, a zatim i za čitanjem teksta više puta sukladno njegovoj zahtjevnosti te traganja za razumijevanjem, a ne samo oslanjanja na prvo ili površinsko čitanje. Nadalje, navodi da koristi vizualiziranje informacija iz teksta, oslanjanje na kontekst, biranje čemu će u tekstu pridati više a čemu manje važnosti, isticanje vizualnih elemenata teksta poput podebljanih riječi ili riječi u kurzivu, *skimming*, *scanning*, vođenje bilježaka i čitanje naglas.

Nekoliko puta napominje da je vizualni tip, što pokazuje da poznaje različite stilove učenja i da je osvijestila svoj vlastiti.

U trećoj fazi istraživanja, Dijanina motivacija za studij je i dalje velika. Govori o zanimljivim i manje zanimljivim kolegijima kao i potrebi da se zbog ostvarenja cilja ispune sve obveze. Kad joj je teško, motivira se željom da završi studij, iako priznaje da bi voljela interaktivniju nastavu te veću slobodu u biranju kolegija i seminara. Kolegij Engleski jezik pravne struke I ocjenjuje odličnim, iako navodi da joj je ponekad bilo dosadno jer je i prije koristila mnoge od strategija koje su poučavane. Ipak, smatra da je naučila mnogo i da je

pokušala neke od strategija primijeniti na čitanje na njemačkom jeziku. Naime, smatra da joj za zapošljavanje nije dovoljno samo izvrsno znanje engleskog jezika, već još jednog, te je počela čitati na njemačkom jeziku i namjerava ga opet početi učiti tijekom ljeta. Na pitanje kako se bori s antipatičnošću prema njemačkom jeziku o kojoj je govorila u prvom razgovoru, odgovara da potreba za njemačkim jezikom, odnosno korist koju vidi u boljem znanju njemačkog jezika, nadjačava njene negativne osjećaje prema njemu.

Što se tiče motivacije za čitanje na engleskom jeziku, Dijana kaže da i dalje čita beletristiku, ali mnogo manje nego na početku semestra. Navodi da nema toliko vremena kao prije pa sad više čita na internetskim novinskim portalima vijesti vezane za pravne teme. Na engleskom je jeziku također čitala neke tekstove za potrebe drugih kolegija, iako to nije bilo na popisu literature, a učinila je to da bi vježbala i obogatila stručni vokabular. Vrlo se razveselila kad je čula da je na drugom testu ostvarila bolji rezultat nego na prvom, iako se radi o samo dva boda više.

Navodi da joj je drago što se na kolegiju pokazalo da su njena razmišljanja o čitanju bila „točna“ i da ju je razveselila spoznaja o tome kako je sama usvojila mnoge strategije čitanja. Nadalje, kaže kako je počela koristiti neke nove strategije: pokušava povezati prethodno znanje s tekstom koji čita, postavlja pitanja na koja bi u tekstu željela dobiti odgovor i nastoji kritički razmišljati o onome što čita te koristi grafičke organizatore pri pisanju bilježaka. Primjećuje da joj je prilično teško koristiti nove strategije jer joj „ne dolaze prirodno“. Na pitanje vjeruje li da će nastaviti koristiti novonaučene strategije i nakon istraživanja odgovara da će se svakako truditi jer misli da su korisne te da će joj pomoći pri čitanju zahtjevnijih tekstova. Isto tako, navodi da češće koristi neke od strategija koje je koristila i prije. Uglavnom češće vodi bilješke, češće koristi *skimming* i *scanning*, prilikom prvog susreta s tekstom češće ga samo preleti pogledom da vidi o čemu je otprilike riječ u njemu te navodi kako to čini radi uštede vremena i planiranja sljedećih koraka u čitanju.

Dijana je primjer malog broja iznimno motiviranih studenata koji dolaze s odličnim predznanjem engleskog jezika, sa širokim prethodnim znanjem i interesom za čitanje i učenje stranih jezika. Realna je u procjeni svojih sposobnosti i znanja te otvorena prema novim načinima učenja. Ona voli čitati, razmišlja o čitanju kao procesu i načinima na koji ga može poboljšati. Strategijski je čitatelj, sposobna je regulirati vlastito učenje i čitanje sukladno potrebama studija. Iako je već na početku istraživanja imala sve spomenute osobine, a poučavanje o strategijama čitanja nije joj uvijek bio izazov, prihvatila je ovakvu metodu i pronašla nove načine da si pomogne u ovladavanju engleskim kao stranim jezikom pravne struke.

9.5.14.2. Razgovor s Petrom

Petra ima 18 godina i na testu čitanja s razumijevanjem u prvoj fazi istraživanja ostvarila je 22 od ukupno 30 bodova te bila raspoređena u skupinu prosječnih čitatelja. Njena prosječna ocjena iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi bila je 4,75, a drugi strani jezik joj je njemački i učila ga je u općoj gimnaziji.

U svom intervjuu u prvoj fazi istraživanja pokazala je vrlo visoko samopouzdanje u čitanju na engleskom jeziku. Smatrala je da je test čitanja s razumijevanjem rješila bez pogreške jer je bio „...iznimno lagan. Nije zahtijevao poseban trud.“ Nevoljko je odgovarala na pitanja vezana za proces čitanja i razliku između čitanja na materinskom i stranom jeziku zbog toga što to ne smatra važnim za studij prava. Isto tako, ne misli da će u budućem poslu pravnice morati čitati na engleskom jeziku: čak ako se i ukaže ta potreba, dovoljno joj je izvrsno znanje engleskog jezika s kojim je upisala fakultet. Kaže da ne zna što je ustvari tema i svrha kolegija Engleski jezik pravne struke I s obzirom da studira na hrvatskom fakultetu i to pravo, a ne strani jezik.

Petra pokazuje pozitivan stav o čitanju na engleskom jeziku u smislu da joj ne predstavlja problem, a isti stav ima o čitanju na njemačkom jeziku. Svoju vještinu čitanja na njemačkom jeziku ocjenjuje odličnom, ali navodi da uopće ne čita na njemačkom jeziku. Na engleskom jeziku čita, iako isključivo sadržaje s internetskih portala. Upitana o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku, odgovara da nikad nije voljela čitati književnost i da joj je čitanje način na koji dolazi do informacija koje su joj potrebne.

Petra smatra da osoba može jednako dobro čitati i na materinskome i na stranome jeziku jer je ona u tome uspjela. Kaže da se uvijek može snaći oslanjanjem na kontekst ako ne zna neku riječ ili pogledati u rječnik ili na internet. Na druge probleme u čitanju ne nailazi. Ne zna objasniti razliku između čitanja na materinskom i stranom jeziku kao ni proces čitanja.

Upitana za strategije čitanja koje koristi, ne može se sjetiti nijedne dok nije izravno upitana koristi li određenu strategiju. Budući da nije pokazivala zanimanje za razgovor o strategijama čitanja i o sebi kao čitatelju, razgovor smo usmjerili na motivaciju za studij prava.

Petra navodi da je studij prava upisala jer „...nisam znala što želim studirati, a nešto sam morala upisati.“ Smatrala je da taj studij može upisati bez problema, a o samom studiranju nije razmišljala. Ipak, vjeruje da neće imati problema s učenjem i polaganjem ispita.

U trećoj fazi istraživanja, Petra je očekivala još bolji rezultat s obzirom na to da je tip zadataka bio isti, a tekstovi nezahtjevni. Bilo joj je vrlo teško prihvatiti da je oba testa riješila

prosječno, odnosno da je na drugom testu ostvarila tek jedan bod više. Upitana što bi mogao biti razlog takvom rezultatu, isprva kaže da ne zna jer su testovi bili nezahtjevni. Nakon što smo postavili nekoliko pitanja kako bismo je usmjerili na razmišljanje o tome kako je pristupila tekstovima, dolazi do zaključka da je bila površna. Navodi da nije imala volje uopće dolaziti na nastavu jer je tog jutra pisala kolokvij, bila je umorna i nervozna.

Nadalje, nastojali smo saznati njene dojmove o kolegiju Engleski jezik pravne struke I. Petra je pozitivno ocjenila prezentacije i dodatne materijale, ali nije joj se sviđjelo to što su studenti također morali sudjelovati u nastavi i što su imali obvezu domaće zadaće. Za razliku od prvog intervjua, u ovom pokazuje da shvaća kako je engleski kao strani jezik struke potreban pravnicima u Hrvatskoj.

I dalje je za čitanje na engleskom jeziku najviše motivira dolaženje do informacija. Isto tako, i dalje čita isključivo materijale na internetskim portalima, ali je proširila njihov popis nekima od onih sugeriranih za kolegij Engleski jezik pravne struke I. Ni sada ne nailazi na probleme pri čitanju na engleskom jeziku i smatra da stručnu literaturu može također čitati s lakoćom.

Poučavanje o strategijama čitanja ne smatra potrebnim jer „čitanje nije zabavno ako se mora toliko misliti dok se čita“. Upitana za strategije koje ona sama koristi, navodi da uvijek preleti pogledom preko teksta da vidi o čemu se radi, koliko je tekst dugačak. Isto tako koristi tablice, grafikone i slike kako bi ga lakše razumjela. Budući da čita na internetu, primjećuje da je čitanje elektroničkog materijala drugačije nego čitanje tiskanog materijala te da joj ovo prvo više odgovara, iako ne zna objasniti zašto.

U prvom razgovoru rekla je da je upisala pravni studij jer nije znala što bi studirala, a u drugom razgovoru navodi da i dalje ne zna čime bi se htjela baviti u životu, ali da to sigurno nije pravo. Upitana što će učiniti s tom spoznajom, navodi da će polagati prijamni ispit na drugom fakultetu tijekom ljeta, a do tada će se spremati za taj ispit jer zahtijeva određene specifične vještine.

Petra je primjer većeg broja nemotiviranih studenata koji su upisali studij prava „reda radi da me roditelji ne gnjave“ ili „...za pravo ne treba neko posebno znanje. Ni za upis, ni za studiranje“, citirajmo dvoje drugih ispitanika. Sukladno tome, u prvom razgovoru pokazuje da joj predmet studija nije poznat, niti je zanima nešto naučiti. Do drugog razgovora to osvještava, kao i odluku da odustane od studija koji pohađa. Petra ne voli čitati radi ugone, već zbog dolaženja do informacija. Preferira čitanje na ekranu, iako ne može objasniti zašto. O čitanju

kao procesu ne razmišlja, niti o sebi kao čitatelju, jer vjeruje kako je ovladala tom vještinom na oba strana jezika. Petra smatra da čitanje ne bi trebalo iziskivati trud i da je stoga učenje o strategijama čitanja nepotrebno nekome tko je dobar čitatelj i nije jedina ispitanica s negativnim stavom o ovoj metodi poučavanja. Naime, u zajedničkom razgovoru sa studentima zabilježili smo također vrlo različite stavove o načinu poučavanja i svojevrsni otpor jednog dijela ispitanika prema poučavanju koje zahtijeva aktivno sudjelovanje i kritičko mišljenje, što je primjećeno i u istraživanju Song (1998).

9.5.14.3. Razgovor s Monikom

Monika ima 17 godina i na testu čitanja s razumijevanjem u prvoj fazi istraživanja ostvarila je 13 od ukupno 30 bodova te bila raspoređena u skupinu loših čitatelja. Njen rezultat na testu jedan je od najslabijih unatoč prosječnoj ocjeni iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi 4,0. Drugi strani jezik koji je učila je njemački.

Monika je u prvom razgovoru djelovala vrlo zabrinuto i iskazivala loše mišljenje o svojoj vještini čitanja na engleskom jeziku. Navodi da je njeno znanje engleskog jezika u redu s obzirom da zna gramatička pravila i da je mogla naučiti ono što joj je bilo potrebno u srednjoj školi, ali da sa čitanjem ima problema, posebno kad joj nije dostupan rječnik. Što se pak tiče testa u prvoj fazi istraživanja, kaže da joj je bio težak, posebno drugi zadatak. Problem su joj bile nepoznate riječi, ali i struktura teksta. „Nisam znala kako si pomoći. Pokušavala sam smjestiti svaku rečenicu na svako mjesto. Nešto mi je imalo smisla, ali puno nije.“ Navodi da se inače osjeća frustrirano čitajući na engleskom jeziku i često odustaje od čitanja jer osjeća da ne razumije dovoljno.

Upitana na koji način rješava probleme pri čitanju, kaže da se posluži rječnikom ili potraži pojam na internetu kad naiđe na riječ koju ne razumije. No, nađe li se više takvih riječi u istom dijelu teksta, izgubi se i ne može nastaviti. Isto tako, kada su rečenice duge i složene, ne zna često odnos između njihovih dijelova. Brzo izgubi koncentraciju i ne zna kako se fokusirati. Navodi da joj se takvi problemi događaju uvijek kada čita za potrebe učenja, odnosno kada osjeća pritisak. Ako čita nešto da se zabavi, pritisak joj nije baš jak, a smatra da je tome tako zato što tada ne čita ništa prezahtjevno.

Monika kaže da je razmišljala o tome zašto osjeća takav strah od čitanja na stranim jezicima, ali jedini razlog koji joj se nametnuo kao odgovor jest slabo znanje tih jezika. Navodi da na njemačkom jeziku ne čita nikad jer gotovo ništa ne razumije. Pokazuje zanimanje za istraživanje u kojem sudjeluje i nada se da će joj poučavanje o strategijama čitanja pomoći, iako

priznaje da baš ne razumije što su strategije čitanja. Zamoljena da prokomentira kako je ispunila Upitnik o strategijama, kaže da koristi neke od strategija, ali ima i onih koje nije nikada koristila. Najčešće se vraća na dio teksta na kojem je izgubila koncentraciju, brzinu čitanja prilagođava zahtjevnosti teksta i čita naglas.

Monika je studij prava upisala jer su joj roditelji pravnici i oduvijek ju je zanimalo pravo. Željela bi biti odvjetnica kao i oni. Nije sigurna kojom bi se granom prava željela baviti, ali vjeruje da će kroz studij prepoznati ono što je zanima i u čemu će biti dobra. Monika je upoznata s mnogo više aspekata pravne profesije od svojih kolega jer je odrasla u okruženju pravnika. Shvaća da je znanje stranih jezika važno za pravnike i zbog toga osjeća da jako zaostaje za svojim kolegama te ju je strah da neće uspjeti nadoknaditi taj zaostatak. Navodi da će nastojati upisati neki tečaj engleskog jezika tijekom ljeta ako položi sve ispite do tada.

U trećoj fazi istraživanja primijećen je njezin veliki napredak u gotovo svim područjima u odnosu na razgovor u prvoj fazi istraživanja. Monika je bila mnogo opuštenija i došla je nasmijana na razgovor o čitanju na engleskom jeziku. Zamoljena da objasni tu promjenu u svom odnosu prema čitanju, rekla je da je sretna jer je mnogo naučila i da se osjeća bolje kada je vještina čitanja u pitanju. Navodi da joj je način poučavanja jako odgovarao budući da se radilo upravo o poučavanju čitanja s razumijevanjem, to jest poučavanju o strategijama čitanja. Kaže da sada koristi puno više strategija jer ih je uvježbala i razmišlja o strategijama prije nego što počne čitati. I dalje joj se događa da naiđe na prepreke u razumijevanju teksta, ali joj se rjeđe događa da ih ne zna premostiti. Monika o strategijama čitanja govori s puno entuzijazma i kaže da nije mislila da će se ikad riješiti straha od čitanja na stranom jeziku, a sad misli kako može pokušati čitati što god želi i žali što nema više vremena za čitanje.

Navodi cijeli niz strategija koje koristi te govori o važnosti pravilnog korištenja pojedinih strategija sukladno svrsi čitanja i vrsti teksta. Osim strategija čitanja iz Upitnika o strategijama čitanja, kaže da joj pomažu i druge strategije koje su uvježbavane tijekom nastave, poput korištenja grafičkih organizatora i mentalnih mapa, kao i tehnike opuštanja i stvaranja ugodne atmosfere za čitanje. Na taj način ne osjeća strah koji je osjećala prije, odnosno „...nemam grč u želucu kad trebam nešto pročitati na engleskom za faks“ i „Mozak mi se ne zablokira i prije nego počnem čitati. A kad mi zablokira kad čitam, onda stanem i smirim se i krenem ispočetka“. Priznaje da je mnogo motiviranija za čitanje na engleskom jeziku jer sad ima „alate kojima si mogu pomoći oko svakog problema“.

Monika je rado odgovarala na sva pitanja vezana za čitanje i strategije, a njeni su odgovori bili opsežni. Govorila je također o svojoj motivaciji za studij prava te priznala da

kolegiji koje je slušala u prvom semestru nisu jako zanimljivi, ali su seminarske skupine manje i nastava je u njima drugačija. Monika kaže da još nije pronašla područje posebnog zanimanja jer su kolegiji dosta općeniti. Nadalje, svjesna je da je još daleko od završetka studija te da prvo treba položiti ispite iz prvog semestra kojih se, priznaje, boji.

Upitali smo je što misli o svom rezultatu na testu čitanja s razumijevanjem u trećoj fazi istraživanja, a ona je odgovorila da misli kako je bolji. Navodi da se osjećala puno samopouzdanije prije rješavanja testa, ali i za vrijeme testa, te da je koristila mnogo strategija čitanja. Kada smo joj otkrili da je na drugom testu čitanja s razumijevanjem ostvarila deset bodova više nego na prvom, bila je vrlo sretna i ponosna.

Monika je jedan od ispitanika kojima je poučavanje strategija pomoglo ne samo u boljem čitanju s razumijevanjem na engleskom jeziku, nego i u motivaciji za čitanje te im podiglo samopouzdanje. Iako kvantitativna statistička analiza ne pokazuje značajan napredak u čitanju s razumijevanjem ili motivaciji za čitanje kod ispitanika u eksperimentalnoj skupini, napredak je svakako vidljiv na razini pojedinih ispitanika, što također pokazuju intervjui. S obzirom da je poučavanje o strategijama čitanja, kao i same strategije čitanja, najefikasnije upravo kad se usmjeri prema pojedincu te njemu prilagodi, smatramo da je upravo ovakav napredak najveća vrijednost ovog istraživanja i snažan poticaj u smjeru daljnjih istraživanja i daljnjeg poučavanja.

9.6. ZAKLJUČAK

Iako relativno nova, čitanje je danas jedna od temeljnih ljudskih djelatnosti bez koje je nezamisliv život u modernom društvu. Od pojedinca se u današnje vrijeme očekuje ne samo tečno čitanje na materinskom, već i na barem jednom stranom jeziku. Budući da su upravo studenti prve godine prvi put suočeni s obvezom čitanja velike količine stručnih tekstova na stranom jeziku, proveli smo istraživanje s ciljem uvida u čitalačke navike i vještine s kojima dolaze na studij, njihova razmišljanja i stavove o čitanju, njihovu strategijsku kompetenciju i motivaciju za čitanje te probleme s kojima se suočavaju pri čitanju na stranim jezicima.

U teorijskom dijelu rada nastojali smo prikazati ne samo kompleksnost čitanja na stranom jeziku, već također strategija učenja i čitanja, te multidimenzionalnu prirodu motivacije za učenje i čitanje na stranom jeziku. Iznijeli smo poglede na mehanizme koji sudjeluju u procesu čitanja kako na materinskom tako i na stranom jeziku te naveli zaključke brojnih provedenih istraživanja.

U radu smo također prikazali istraživanje koje je provedeno da bi se utvrdili učinci poučavanja strategija čitanja na (A) razumijevanje tekstova pravne struke na engleskom jeziku, (B) metakognitivnu svjesnost o korištenju strategija čitanja na engleskom jeziku i (C) motivaciju za čitanje na engleskom jeziku. Nastojali smo utvrditi također jesu li kontrolne varijable povezane međusobno te sa zavisnim varijablama. Naposljetku, nastojali smo pronaći odgovor na pitanje postoji li razlika između ispitanika u zavisnim varijablama s obzirom na spol.

Iako očekivana u prvoj hipotezi, statistički značajna razlika u uspjehu na testu čitanja s razumijevanjem između ispitanica i ispitanika u prvoj fazi istraživanja nije dokazana. Ovo je posebno zanimljivo s obzirom na utvrđenu značajno višu metakognitivnu svjesnost o korištenju strategija čitanja među ispitanicama kao i njihovu veću motiviranost za čitanje na engleskom jeziku. Smatramo da se ovakav rezultat može objasniti razlikom između deklarativnog poznavanja strategija čitanja i njihovog stvarnog i uspješnog korištenja. Dakle, iako su ispitanice svjesnije većeg broja strategija čitanja i navode da ih koriste češće od ispitanika, možemo zaključiti da se veća svjesnost i učestalost korištenja ne odražavaju na bolji uspjeh na testu čitanja s razumijevanjem. Nadalje, moguće je da ispitanici na studij dolaze s boljim prethodnim znanjem vezanim za razne teme iz područja prava. Isto tako, pravna tematika ispitanicama je možda manje zanimljiva. Naime, ispitanice jesu motiviranije za čitanje na

engleskom jeziku, ali ne nužno za čitanje kakvo se od njih traži na studiju prava. Iako smo pri izboru dodatnih materijala za čitanje tijekom nastave nastojali uključiti što raznovrsnije tekstove u okviru pravnih tema predviđeni kurikulum, ispitanice su u razgovoru na kraju istraživanja navele zasićenje upravo tim temama, što svakako potiče na daljnje istraživanje ove pojave, a posebno je važno s obzirom na to da studij prava upisuje dvostruko više djevojaka nego mladića.

Kao što smo predvidjeli drugom hipotezom, utvrđena je pozitivna povezanost između uspjeha ostvarenog u testu čitanja s razumijevanjem i prosječne ocjene iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi, samoprocjene vještine čitanja i učestalosti čitanja na engleskom jeziku u objema fazama istraživanja. Budući da se na prosječnu ocjenu iz srednje škole ne može utjecati, a ona uostalom ukazuje na odlično predznanje ispitanika, smatramo iznimno važnim utjecati na percepciju ispitanika o vlastitoj vještini čitanja i njihovu učestalost čitanja na engleskom jeziku. Naime, rezultati testa čitanja s razumijevanjem u prvoj fazi istraživanja ponešto su razočaravajući imajući u vidu sve dosad navedeno, a tumačimo ih velikim razlikama u znanju ispitanika te njihovim opuštenijim pristupom rješavanju testa što je potvrđeno intervjuima i skupnim razgovorom s ispitanicima. S jedne strane, postoji skupina izvrsnih čitatelja koji nikakvu vrstu teksta na engleskom jeziku ne smatraju izazovom u čitalačkom smislu jer do studija nisu nailazili na probleme te ne percipiraju potrebu za nadogradnjom vještine čitanja s razumijevanjem. S druge strane, većina ispitanika razvrstanih u skupinu loših i prosječnih čitatelja već u prvoj fazi istraživanja navodi vrlo negativne osjećaje vezane za čitanje s razumijevanjem na engleskom jeziku u obrazovne svrhe, a to su: malodušnost, bezvoljnost, osjećaj izgubljenosti i nedostatnosti, anksioznost, čak panika i ljutnja. Iako u prvoj fazi istraživanja preko 90% ispitanika navodi da voli čitati na engleskom jeziku i čita svakodnevno, razlikuju čitanje za zabavu i čitanje u svrhu učenja. Dok im u prvoj fazi istraživanja čitanje u svrhu učenja nije naporno, a imaju dovoljno vremena čitati za zabavu, u trećoj fazi čitaju gotovo isključivo u svrhu učenja, smatraju to vrlo zahtjevnim i nimalo zabavnim. Ipak, primjećujemo također pozitivne promjene jer su izvrsni čitatelji postali svjesniji zahtjevnosti čitanja na engleskom jeziku pravne struke, a loši i prosječni čitatelji navode manje negativnih osjećaja vezanih za čitanje s razumijevanjem (o čemu će više riječi biti kasnije). Možemo, dakle, zaključiti da je tijekom istraživanja došlo do promjena u percepciji ispitanika o vlastitoj vještini čitanja i u učestalosti čitanja na engleskom jeziku, iako ne u potpunosti onakvih kakve smo očekivali.

S obzirom na središnje mjesto koje strategije čitanja imaju u našem istraživanju, nastojali smo utvrditi njihove korelacije s uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem i motivacijom za čitanje na engleskom jeziku. Trećom hipotezom predviđena povezanost između ukupne metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i uspjeha u testovima čitanja s razumijevanjem nije zabilježena, ali jest između strategija rješavanja problema pri čitanju i uspjeha u zadatku višestrukog izbora u trećoj fazi istraživanja. Ovakav rezultat vodi do zaključka da je upravo ova podrpa strategija najprimjerenija za uspješno rješavanje spomenutog zadatka. Za razliku od uspjeha u testovima čitanja s razumijevanjem, učestalije korištenje strategija čitanja pozitivno je povezano s motivacijom za čitanje na engleskom jeziku u objema fazama istraživanja. Osim što nam ovakav rezultat daje mogućnost zaključka o većoj motiviranosti za čitanje ispitanika koji učestalije koriste strategije, dubinski uvid u povezanost podskupina strategija i komponenti motivacije za čitanje u objema fazama istraživanja ukazuje na zaista kompleksnu prirodu njihova odnosa. Osim što je zabilježen jači intenzitet njihove ukupne povezanosti u trećoj fazi istraživanja, primijećene su također promjene u vrsti povezanosti između podskupina strategija i komponenti motivacije što pokazuje da se njihov odnos podložan promjenama tijekom vremena i zahtijeva daljnje istraživanje posebno s obzirom na to da nije utvrđena povezanost s uspjehom na testovima čitanja s razumijevanjem. Ako uz to imamo u vidu da je utvrđena povezanost uspjeha u testovima čitanja s razumijevanjem sa sve tri kontrolne varijable, a koje su vezane za prethodno znanje i učestalost čitanja prije početka studija te također percepciju ispitanika o vještini čitanja u prvoj fazi istraživanja, možemo zaključiti da je tijekom prvog semestra, tj. samog početka studija, izraženija važnost upravo tih varijabli u odnosu na strategije čitanja.

Naposljetku, četvrtom hipotezom nastojali smo utvrditi utjecaj poučavanja strategija na zavisne varijable u trećoj fazi istraživanja. Što se tiče uspjeha u testu čitanja s razumijevanjem, nije zabilježen statistički značajan utjecaj poučavanja strategija. Iako su loši i prosječni čitatelji u eksperimentalnoj skupini postigli značajan i velik napredak u trećoj fazi istraživanja, nije moguće tvrditi da je napredak posljedica poučavanja metodom temeljenom na stilovima i strategijama jer je napredak primijećen i u kontrolnoj skupini. Ovdje je potrebno naglasiti da istraživanje nije provedeno u strogim eksperimentalnim uvjetima, nego tijekom redovne nastave, što znači da su ispitanici iz dviju skupina međusobno kontaktirali i bili dijelom istih skupina na drugim kolegijima te da od ispitanika u kontrolnoj skupini nije bilo moguće u potpunosti sakriti događaje iz eksperimentalne skupine. Iako bi savršeni eksperimentalni uvjeti dopustili preciznije zaključke, oni u redovnoj nastavi nisu mogući, a cilj nam je bio utvrditi u

kolikoj se mjeri upravo u stvarnim uvjetima održavanja nastave može govoriti o učinku ovakve vrste poučavanja.

Pozitivan utjecaj poučavanja strategija primijećen je na većoj metakognitivnoj svjesnosti o korištenju pomoćnih strategija, ali ne strategija ukupno. To tumačimo činjenicom da su ispitanici već u prvoj fazi istraživanja imali vrlo visoku svjesnost o strategijama čitanja, odnosno naveli su da dvije od tri podskupine strategija koriste često, a ovu posljednju umjereno često. Zaključujemo da je učinak poučavanja strategija čitanja primijećen u podskupini pomoćnih strategija jer je kod njih bilo najviše prostora za napredak te je prosječna učestalost njihova korištenja u trećoj fazi istraživanja vrlo blizu granice čestog korištenja. Postavlja se pitanje zbog čega ovakav napredak u eksperimentalnoj skupini nije rezultirao i boljim uspjehom na testu čitanja s razumijevanjem u trećoj fazi istraživanja. Jedno je objašnjenje da razdoblje od deset tjedana tijekom jednog semestra nije dovoljno da ispitanici novonaučene strategije u potpunosti uvježbaju, odnosno da postanu dijelom njihove strategijske kompetencije. Drugo objašnjenje je vrijeme provedbe testiranja u trećoj fazi istraživanja koje je imalo velik utjecaj na koncentraciju i motiviranost ispitanika. Naime, treća faza istraživanja provedena je na samom kraju prvog semestra kada su ispitanici u potpunosti usmjereni na polaganje kolokvija i ispita te su, prema vlastitim riječima, izloženi velikom stresu i nedostatku vremena za bilo što osim učenja zbog čega testu čitanja s razumijevanjem u toj fazi istraživanja nisu pristupili s punom pažnjom.

Pozitivan učinak poučavanja strategija na motivaciju za čitanje na engleskom jeziku također nije zabilježen kvantitativnim mjerenjem. Iako je dokazana povezanost metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i motivacije u objema fazama istraživanja, nije primijećena razlika u motivaciji između ispitanika u eksperimentalnoj i kontrolnoj skupini. No, u intervjuima i skupnom razgovoru s ispitanicima otkrili smo niz čimbenika za koje se pokazalo da imaju velik utjecaj na motivaciju za čitanje u trećoj fazi istraživanja, a koji su specifični upravo za ispitanike koji su sudjelovali u našem istraživanju. Naime, niska motiviranost za studij prava, velika stopa prekida studija već tijekom prvog semestra, niski status kolegija Engleski jezik pravne struke I u odnosu na druge kolegije i prije svega gotovo potpuna usmjerenost na polaganje ispita i skupljanje dovoljnog broja ECTS bodova za upis sljedećeg semestra stavljaju čitanje na engleskom jeziku vrlo nisko na listi važnosti ispitanika. Oni čitanje na engleskom jeziku u obrazovne svrhe smatraju važnim, ali tek u kasnijim semestrima koje neće imati priliku ni upisati ako na kraju prvog semestra, odnosno u trećoj fazi našeg

istraživanja, ne polože potrebne ispite. Zaključujemo da u navedenim uvjetima isključivo poučavanje strategija čitanja nije dovoljno da bi utjecalo na rast motivacije za čitanje.

Iako kvantitativnim mjerenjima nisu utvrđeni brojni pozitivni učinci poučavanja strategija čitanja, isti su zabilježeni u podacima prikupljenima kvalitativnim metodama. Naime, u skupnom razgovoru s ispitanicima, a posebno u individualnim intervjuima, primijetili smo da je metoda poučavanja temeljena na stilovima i strategijama itekako ostavila snažan dojam na ispitanike. Kod nekolicine je dojam negativan zbog naglaska stavljenog na aktivno sudjelovanje u nastavi, promišljanje ne samo o sadržaju koji se poučava, nego i o sebi kao učeniku i čitatelju te u konačnici preuzimanje odgovornosti za vlastito čitanje i ne(uspjeh) u istom. No, kod većine loših i prosječnih čitatelja dojam je vrlo pozitivan zbog tih istih razloga. Osim što su spomenuti ispitanici naučili kako se uspješnije nositi s problemima pri čitanju, što je rezultiralo njihovim velikim napretkom na testu čitanja s razumijevanjem u trećoj fazi istraživanja, također je primijećeno mnogo manje negativnih osjećaja povezanih s čitanjem na engleskom jeziku te mnogo veće samopouzdanje ispitanika u vlastite sposobnosti učenja i ostvarivanje uspjeha općenito. Ispitanici su motiviraniji za čitanje na engleskom jeziku, za učenje engleskog jezika pravne struke i za pravni studij općenito. Zabilježeno je i nekoliko slučajeva prijenosa strategija iz engleskog jezika u hrvatski, odnosno njemački jezik, što također smatramo značajnim jer ukazuje na visok stupanj samostalnosti ispitanika što je u konačnici i cilj ovakve metode poučavanja.

S obzirom na rezultate ovog istraživanja, ne možemo tvrditi da se metoda poučavanja temeljena na stilovima i strategijama pokazala učinkovitom za sve ispitanike, ali je svakako pozitivno utjecala na uspjeh i motivaciju pojedinaca. Imajući u vidu individualnu prirodu strategija, mnoštvo čimbenika koji utječu na njihovo korištenje i kontekst provedenog istraživanja koje nismo mogli u potpunosti kontrolirati, zaključujemo da je poučavanje strategija uspješno pridonijelo razvoju pojedinih ispitanika u samoregulirane čitatelje koji su u većoj mjeri sposobni preuzeti kontrolu nad procesom i rezultatom čitanja.

9.7. Ograničenja istraživanja i preporuke za buduća istraživanja

Najveće ograničenje ovog istraživanja jest mali uzorak na kojem je provedeno, a koji onemogućava poopćavanje rezultata. S obzirom na zabilježene statistički značajne razlike između ispitanica i ispitanika, važno je navesti da je u istraživanju sudjelovalo dvostruko više djevojaka od mladića. Iako taj omjer odražava i omjer ukupnog broja studentica i studenata na Pravnom fakultetu u Zagrebu, bilo bi poželjno provesti istraživanje s većim ukupnim brojem ispitanika te ujednačiti broj studentica i studenata koji bi u njemu sudjelovali, a s ciljem dobivanja preciznijih rezultata koji mogu biti reprezentativni za širu populaciju. Isto tako, vrijedilo bi istražiti razlikuju li se ispitanice i ispitanici u prethodnom znanju vezanom za pravne teme.

Nadalje, istraživane su i mjerene varijable koje je nemoguće izravno promatrati. Nismo bili u mogućnosti imati izravan uvid u to što se događa sa svakim ispitanikom kada čita tekst na engleskom jeziku i koje točno strategije čitanja koristi te smo se oslonili na samoprocjenu ispitanika koristeći odgovarajući strategijski upitnik. Budući da istraživanja pokazuju kako postoji razlika između strategija čitanja koje ispitanici koriste pri čitanju i strategija za koje kažu da ih koriste, potrebno je u budućnosti provesti slično istraživanje koristeći metode koje pružaju precizniji uvid u strategijsko ponašanje ispitanika pri čitanju (npr. verbalni protokol).

Isto tako, utvrdili smo da se motivacija za čitanje na engleskom jeziku kod naših ispitanika mijenja s vremenom, odnosno pod utjecajem rastućeg opsega obveza na studiju. Među ispitanicima vlada „kultura ispita“ zbog čega čitaju gotovo isključivo u svrhu uspješnog polaganja ispita. Dakle, upitnik koji smo koristili ne uključuje neke čimbenike utjecaja na motivaciju koji su se tijekom istraživanja pokazali iznimno značajnima. Smatramo kako bi u budućnosti bilo korisno uključiti i te čimbenike u Upitnik o motivaciji za čitanje i njime provjeriti motivaciju studenata koji uče engleski kao strani jezik pravne, ali i ostalih struka.

Naposljetku, pokazalo se da je razdoblje od 10 tjedana poučavanja strategija možda prekratko da bi značajno utjecalo na čitanje s razumijevanjem i motivaciju za čitanje na engleskom jeziku. Produženjem perioda pouke na minimalno dva semestra ili idealno četiri semestra koliko traju kolegiji pravnog engleskog kao stranog jezika struke, ostvarili bi se, vjerujemo, pozitivni učinci na sve tri zavisne varijable.

9.8. Implikacije za nastavu pravnog engleskog kao stranog jezika struke

Eksplicitnim poučavanjem strategija metodom temeljenom na stilovima i strategijama, postiže se ne samo osvješćivanje velikog broja potencijalno korisnih strategija čitanja, nego i metakognitivna i metalingvistička svjesnost koje vode prema većoj samostalnosti studenata. Ovakva metoda poučavanja iznimno je vrijedna jer svakom pojedincu daje mogućnost biranja i korištenja strategija u skladu s upravo njegovim sklonostima i mogućnostima te bi valjalo uključiti poučavanje strategija čitanja u kolegij pravnog engleskog kao stranog jezika struke.

Iako kvantitativna analiza nije pokazala značajan utjecaj poučavanja strategija čitanja na čitanje s razumijevanjem u pravnom engleskom kao stranom jeziku struke, kvalitativna analiza pokazala je pozitivan utjecaj na lošije čitatelje. Ovakvi rezultati ukazuju na prednost eksplicitnog poučavanja strategija čitanja i korist koju takvo poučavanje ima posebno za učenike koji na studij dolaze sa slabije razvijenom vještinom čitanja na engleskom jeziku i manje razvijenom svjesnosti o korištenju strategija čitanja, stoga predlažemo uključivanje eksplicitnog poučavanja strategija čitanja u nastavu engleskog kao stranog jezika pravne struke. Smatramo da bi poučavanje strategija čitanja trebalo uklopiti u redovni kolegij Engleski jezik za pravnike I, ali isto tako da bi poučavanje bilo učinkovitije pod uvjetom da se studenti rasporede u skupinu loših i boljih čitatelja kako bi se nastava još više prilagodila njihovim individualnim potrebama.

Istraživanje je ukazalo na kompleksnu i promjenjivu prirodu motivacije za čitanje na engleskom jeziku. Primijećen je utjecaj načina poučavanja na motivaciju za učenje engleskog kao stranog jezika pravne struke, ali ne i na motivaciju za čitanje na engleskom jeziku. Dok su slabiji čitatelji uz pomoć novousvojenih strategija čitanja stekli samopouzdanje da čitaju na engleskom jeziku, bolji čitatelji, koji nisu nailazili na mnogo prepreka čitajući na engleskom jeziku, usmjerili su svoju pažnju i vrijeme na polaganje ispita. Smatramo da bi njihova motivacija za čitanje na engleskom jeziku porasla da im se omogući određeni stupanj slobode u biranju dodatnih tekstova za potrebe kolegija Engleski jezik pravne struke I jer je konačni cilj poučavanja osposobiti ispitanike da sami prepoznaju vrijedan tekst, da mu pristupe na najučinkovitiji način i da ostvare cilj čitanja.

10. LITERATURA

- Aebersold, J. A., i Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aghaie, R., i Zhang L. J. (2012). Effects of explicit instruction on cognitive and metacognitive reading strategies on Iranian EFL students' reading performance and strategy transfer. *Instructional Science*, 40 (6), 1063–1081.
- Ajduković, M., Branica, V., Rajhvajn, L., i Gardašević, Đ. (2006). *Mišljenje studenata IV. godine Pravnog fakulteta o mogućnostima unapređenja kvalitete studiranja i reformi obrazovnog sustava*. Projekt »Razvoj modela unaprjeđivanja kvaliteta studija na Pravnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu«, [Internet]
- <raspoloživo na: https://www.pravo.unizg.hr/_download/repository/Misljenje_studenata.pdf >
- Akkakoson, S. (2014). The relationship between strategic reading instruction, student learning of L2-based reading strategies and L2 reading achievement. *Journal of Research in Reading*, 36 (4), 422–450.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., Haapakangas, E-L., Huhta, A., Nieminen, L., i Ullakonoja, R. (2015). *The diagnosis of reading in a second or foreign language*. New York: Routledge.
- Alkhaleefah, T. A. (2016). Taxonomies in L1 and L2 reading strategies: A critical review of issues surrounding strategy-use definitions and classifications in previous think-aloud research. *The Reading Matrix*, 16 (2), 162–226.
- Alsamadani, H. A. (2009). *The relationship between Saudi EFL college-level students' use of reading strategies and their EFL reading comprehension*. Doktorska disertacija. Ohio University, [Internet] <raspoloživo na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.842.5495&rep=rep1&type=pdf> >
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75 (4), 460–472.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Axelrod, R. (1973). Schema theory: An information processing model of perception and cognition. *The American Political Science Review*, 67 (4), 1248–1266.
- Bahenská, A. (2009). International legal English: Challenges, context and national law. U L. Sočanac, C. Goddard, i L. Kremer, L. (ur.), *Curriculum, multilingualism and the law*, (str. 35–47). Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Baker, L., i Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34 (4), 452–477.
- Balmford, C. (2002). *Plain language: Beyond a „movement“: Repositioning clear communication in the minds of decision-makers*. Izlaganje na konferenciji At the Heart of Communication (PLAIN) 4th International conference. Toronto, Kanada. [Internet] <raspoloživo na: <http://www.plainlanguage.gov/whatisPL/definitions/balmford.cfm> >
- Balteiro, I. (2007). Decision-making and the integration of the four skills with large, mixed-ability ESP groups. U D. Gálová (ur.), *Languages for specific purposes: Searching for common solutions* (str. 4–17). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84 (2), 191–215.
- Barac, R. i Bialystok, E. (2011). Cognitive development of bilingual children. *Language Teaching*, 44 (1), 36–54.
- Barnett, M. A. (1988). Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension. *Modern Language Journal*, 72, 150–160.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for Specific Purposes*. Basigstoke: PalgraveMacmillan.
- Bázlik, M., Ambrus, P., i Bęćławski, M. (2010). *The grammatical structure of legal English*. Varšava: Translegis Publishing.
- Berman, R. i Cheng, L. (2001). English academic language skills: Perceived difficulties by undergraduate and graduate students, and their academic achievement. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 3 (1–2), 25–40.

- Bernard, J. (2010). *Motivation in foreign language learning: The relationship between classroom activities, motivation, and outcomes in a university language-learning environment*. Diplomski rad, Carnegie Mellon University.
- Bernhardt, E. i Kamil, M. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypothesis. *Applied Linguistics*, 16, 15–34.
- Besimoğlu, S., Serdar, H., i Yavuz, Ş. (2010). Exploring students' attributions for their successes and failures in English language learning. *Hasan Ali Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı*, 14, 75–89.
- Bialystok, E. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *The Modern Language Journal*, 65 (1), 24–35.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism on cognitive development. U J. F. Kroll, i A. M. B. De Groot (ur.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10 (3), 210–223.
- Bialystok, E., Martin M. M., i Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, 9 (1), 103–119.
- Bimmel, P. E., van den Bergh, H., i Oostdam, R. J. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (4), 509–529.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 463–494.
- Bolliger, D. U. i Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3 (1), 61–67.
- Bossers, B. (1991). On thresholds, ceilings and short-circuits: The relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge. *AILA Review*, 8, 45–60.

- 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.
- Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 15 (1), 1–27.
- Brantmeier, C. (2003a). The role of gender and strategy use in processing authentic written input at the intermediate level. *Hispania* 86, (4), 844–856.
- Brantmeier, C. (2005). Nonlinguistic variables in advanced second language reading: Learners' self-assessment and enjoyment. *Foreign Language Annals*, 38 (4), 494–504.
- Brantmeier, C. (2006). Advanced L2 learners and reading placement: self-assessment, computer-based testing, and subsequent performance. *System*, 34 (1), 15–35.
- Brown, R. A. (2004). Attributions for achievement outcomes among Japanese, Chinese, and Turkish students. *Information and Communication Studies*, 31, 13–26.
- Bukovčan, D. (2009). *Od teorije do prakse u jeziku struke*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buljan Culej, J. (2012). ESLC – Europsko istraživanje jezičnih kompetencija. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje. [Internet] <raspoloživo na: https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2016/01/ESLC_prezentacija_press.pdf
- Burgess, S., Newbrook, J., i Wilson, J. (2009). *New First Certificate Gold Exam Maximizer with Key*. Harlow: Pearson Longman.
- Butt, P. (2002). *What is plain language law and why use it? Izlaganje* na seminaru Speaking Plainly: Plain Language Law for Non-Lawyers. Sydney, Australija.
- Butt, P. i Castle, R. (2006). *Modern legal drafting: A guide to using clearer language* (drugo izdanje). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bügel, K. i Buunk, B. P. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge. *The Modern Language Journal*, 80 (1), 15–31.
- Byram, M. i Grundy, P. (2002). *Context and culture in language teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. i Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47.

- 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 (2), 81–92.
- Carell, P. L. (1984). Schema Theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, 68 (4), 332–343.
- Carell, P. L. (1985). Comments on recent articles on Schema Theory: Response to Ghadessy. *TESOL Quarterly*, 19 (2), 382–390.
- Carrell, P. L. (1985a). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19, (4), 727–752.
- Carell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*, 73 (2), 121–134.
- Carell, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency. *Applied Linguistics*, 12, 159–179.
- Carell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21 (1), 1–20.
- Carrell, P. L., i Eisterhold, J. C. (1983). Schema Theory and ESL reading pedagogy. *TESOL Quarterly*, 17 (4), 553–573.
- Carrell, P. L., Pharis, B. G., i Libreto J. C. (1989). Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, 23 (4), 647–678.
- Carver, R. P. (1992). Effect of prediction activities, prior knowledge, and text type upon amount comprehended: Using rauding theory to critique schema theory research. *Reading Research Quarterly*, 27 (2), 165–174.
- Cenoz, J. (2003). The additive effects of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 71–87.
- Cenoz, J. (2011). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46 (1), 71–86.
- Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112–130.
- Chamot, A. U., i Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language annals*, 22, 13–24.

- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D. (2007). Coming to terms with language learner strategies: Surveying the experts. U A. D. Cohen, i E. Macaro (ur.), *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, A. D., i Weaver, S. J. (2006). *Styles- and strategies-based instruction: A teachers' guide*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Corpas Arellano, M. D. (2013). Gender differences in reading comprehension achievement in English as a foreign language in compulsory secondary education. *Tejuelo*, 17, 67–84.
- Cox, K., i Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26 (1), 116–131.
- Crawford Camiciottoli, B. (2001). Extensive reading in English: Habits and attitudes of a group of Italian university EFL students. *Journal of Research in Reading*, 24 (2), 135–153.
- Csizer, K., i Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89 (1), 19–36.
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18 (1), 1–11.
- 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. (2005). *Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls*. Izlaganje na konferenciji TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Istanbul, Turska. [Internet]
- <raspoloživo na: <http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf?sfvrsn=0>
- Čudina-Obradović, M. (2002). *Igrom do čitanja: Igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Dabarera, C., Renandya, W. A., i Zhang, L. (2014). The impact of metacognitive scaffolding and monitoring on reading comprehension. *System*, 42 (1), 462–473.
- Daftarifard, P., Shirkhani, S., i Lavasani, M. (2014). Investigating English reading motivation across time. *International Journal of Language and Linguistics*, 2 (5), 305–309.
- Day, R. R., i Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Bot, K. (2004). The multilingual lexicon: Modeling selection and control. *The International Journal of Multilingualism*, 1 (1), 17–32.
- Dhanapala, K. V. (2008). Motivation and L2 reading behaviours of university students in Japan and Sri Lanka. *Journal of International Development and Cooperation*, 14 (1), 1–11.
- Dijkstra, T., i Van Heuven, W. J. B. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5 (3), 175–197.
- Dole, J. A., Brown, K. J., i Trathen, W. (1996). The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. *Reading Research Quarterly*, 31 (1), 62–88.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273–284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31 (3), 117–135.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. U Z. Dörnyei (ur.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning*. Oxford, Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2005). *Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42–68.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., i Csizer, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23 (4), 421–462.
- Dörnyei, Z., i Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z., i Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. U C. J. Doughty, i M. H. Long (ur.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 589–630). Oxford: Blackwell.
- Dreyer, C. i Nel, C., (2003), Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment, *System* (31), 349–365.
- Droop, M., i Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78–103.
- Dudley-Evans, T., i StJohn, M. J. (1998). *Developments in Englishh for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Racliffe, G., Book, C., Meloth, M. S., Vavrus, L. G., Wesselman, R., Putnam, J., i Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22 (3), 347–368.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., i Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64 (3), 830–847.
- Ehrman, M., i Oxford, R. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *The Modern Language Journal*, 73 (1), 1–13.
- Ehrman, M., Leaver, B. L., i Oxford, R. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313–330.
- El-Koumy, A. S. A. (1999). Effects of three semantic mapping strategies on EFL students' reading comprehension. *Education Resources Information Centre – ERIC*, 1–11. [Internet]

<raspoloživo na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435193.pdf> >

- Elliott, K. M., i Healy, M. A. (2003). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10 (4), 1–11.
- Erler, L., i Finkbeiner, C. (2007). Review of reading strategies: Focus on the impact of first language. U A. D. Cohen i E. Macaro (ur.), *Language Learner Strategies: Thirty years of research and practice* (str. 187–206). Oxford: Oxford University Press.
- Flo-Joe. (2011). Paper 1 Reading, Test 3, Part 5. [Internet]
- <raspoloživo na: <http://www.flo-joe.co.uk/fce/students/tests/part2.htm>
- Fox, E., i Maggioni, L. (2016). Identifying individual differences in reading: What are we looking for? U P. Afflerbach (ur.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context*. (str. 13-25). New York: Taylor & Francis.
- French, R. M., i Jacquet, M. (2004). Understanding bilingual memory: models and data. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8 (2), 87–93.
- Fučkan Držić, B., i Kralj Štih, A. (2005). Interaktivno poučavanje jezika struke u velikim grupama. *Strani jezici*, 34 (3), 245–253.
- Gačić, M. (2009). *Riječ do riječi: lingvistička istraživanja odnosa engleskoga i hrvatskog jezika na području prava i srodnih disciplina*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Profil.
- Gardner, R. C. (2002). Social psychological perspective on second language acquisition. U R. B. Kaplan (ur.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (str. 160–169). Oxford: Oxford University Press.
- Garnham, A., Garrod, S., i Sanford, A. (2006). Observations on the past and future of psycholinguistics. U M. J. Traxler i M. A. Gernsbacher (ur.). *Handbook of psycholinguistics* (drugo izdanje). London: Elsevier.
- Gatehouse, K. (2001). Key issues in English for specific purposes (ESP) curriculum development. *The Internet TESL journal*, 7 (10). [Internet]
- <raspoloživo na: <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>>
- Gavriilidou, Z., i Papanis, A. (2012). A preliminary study of learning strategies in foreign language instruction: students' beliefs about strategy use. *Proceedings in ARSA-Advanced*

- Research in Scientific Areas*. 1 (1), 1267–1271. [Internet] <raspoloživo na: <http://www.arsa-conf.com/archive/?vid=1&aid=2&kid=60101-68>>
- Genesee, F., i Nicoladis, E. (2007). Bilingual first language acquisition. U E. Hoff i M. Shatz (ur.). *Blackwell Handbook of Language Development* (str. 324–342). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Geoghegan, G. (1983). *Non-native speakers of English at Cambridge University: Linguistic difficulties and social adjustment*. Cambridge: Bell Educational Trust.
- Ghaith, G. M., i Bouzeineddine, A. R. (2003). Relationship between reading attitudes, ability, and learners' perceptions of their Jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24, 105–121.
- Gobel, P., Thang, S. M., Sidhu, G. K., Imm, S. O., i Chan, Y. F. (2013). Attributions to success and failure in English language learning: A comparative study of urban and rural undergraduates in Malaysia. *Asian Social Science*, 9 (2), 53–62.
- Goddard, C. (2009). A professional Master's programme in legal linguistics: A model for translators or lawyers? U L. Sočanac, C. Goddard, i L. Kremer (ur.). *Curriculum, Multilingualism and the Law* (str. 149–175). Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Grabe, W. (2002). Reading in a second language. U R. B. Kaplan (ur.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (str. 49–59). Oxford: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44–69.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. U X. Deng i W. Seow (ur.). *Alternative Pedagogies in the English Language and Communication Classroom*. Singapur: Centre for English Language Communication, 8–18. [Internet] <raspoloživo na: [http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2\).%20William%20Grabe.pdf](http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/2).%20William%20Grabe.pdf)>
- Gray, R. (2005). Attribution theory and second language learning: Results and implications. *CELEA Journal*, 28 (5), 13–17.

- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1 (1), 131–149.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., i Perencevich, K. C. (1997). Scaffolding for motivation and engagement in reading. U J. T. Guthrie, A. Wigfield i K. C. Perencevich (ur.), *Motivating Reading Comprehension: Concept-Oriented Reading Instruction* (str. 55–86). New York: Routledge.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., i VonSacker C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 331–341.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., i Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231–256.
- Haines, S., i Stewart, B. (2008). *First Certificate Masterclass. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Haines, S., i Stewart, B. (2008a). *First Certificate Masterclass. Workbook Resource Pack with Key*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamp-Lyons, L. (1985). Two approaches to teaching reading: A classroom based study. *Reading in a foreign language*, 3, 363–373.
- Hassan, F. (1999). *Language, reading, discourse and metacognitive influences on the reading strategies of Malaysian secondary school children in L1 and L2*. Doktorska disertacija. University of Manchester.
- Hassan, X., Macaro, E., Mason, D., Nye, G., Smith, P., i Vanderplank, R. (2005). Strategy training in language learning – a systematic review of available research. *Research Evidence in Education Library*, London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. [Internet] <raspoloživo na: http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/mfl_rv1.pdf?ver=2006-03-02-124956-547 >
- Hellekjær, G. O. (2009) Academic English reading proficiency at the university level: A Norwegian case study. *Reading in a Foreign Language*, 21 (2), 198–222.

- Herdina, P., i Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hiromori, T. (2009). A process model of L2 learners' motivation: From the perspectives of general tendency and individual differences. *System*, 37, 313–321.
- Horvatić-Čajko, I. (2009). Stranojezična znanja i višejezična kompetencija nakon srednjoškolskog obrazovanja. *Metodika*, 18, 10 (1), 97–111.
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72 (3), 283–294.
- Hsu, W-T. (2008). *EFL students English language knowledge, strategy use and multiple-choice reading test performance: A structural equation modeling approach*. Doktorska disertacija. University of Southampton.
- Hudson, T. (2007). *Teaching second language reading*. Oxford: Oxford University Press.
- Husinec, S. (2011). Metafora u pravnom diskursu. U V. Karabalić, M. Aleksa Varga i L. Pon (ur.). *Zbornik radova s 24. međunarodnog znanstvenog skupa Hrvatskog društva za primijenjenu lingvistiku "Diskurs i dijalog: Teorije, metode i primjena"* (str. 69–84). Osijek: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, Filozofski fakultet.
- Hutchinson, T., i Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jang, E. E., Wagner, M., i Park, G. (2014). Mixed methods research in language testing and assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 123–153.
- Janzen, J., i Stoller, F. (1998). Integrating strategic reading in L2 instruction. *Reading in a foreign language*, 12 (2), 251–269.
- Javornik Čubrić, M. (2012). *Podučavanje engleskog jezika pravne struke u Hrvatskoj*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zadru.
- 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*, 20, 11 (1), 44–55.
- Jessner, U. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language awareness*, 8 (3–4), 201–209.

- Jiang, X., i Cohen, A. D. (2012). A critical review of research on strategies in learning Chinese as both second and foreign language. *SSLLT*, 2 (1), 9–43.
- Jiménez, R. T. (1997). The strategic reading abilities and potential of five low-literacy Latina/o readers in middle school. *Reading Research Quarterly*, 32, 224–243.
- Jiménez, R. T., Garcia, G. E., i Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90–112.
- Johnson, R. B., i Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (14), 4–26.
- Johnson-Glenberg, M. C. (2000). Training reading comprehension in adequate decoders/poor comprehenders: Verbal vs. visual strategies. *Journal of Educational Psychology*, 92 (4), 772–782.
- Jordan, R. R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Just, M. A., i Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87 (4), 329–354.
- Just, M. A., i Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99 (1), 122–149.
- Kamhi-Stein, L. D. (2003). Reading in two languages: How attitudes toward home language and beliefs about reading affect the behaviors of “underprepared” L2 college readers. *TESOL Quarterly*, 37(1), 35–71.
- Karлак, M. (2014). *Odnos strategija učenja, motivacije i komunikacijske jezične kompetencije u stranom jeziku*. Doktorska disertacija. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Kern, R. G. (1989). Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *The Modern Language Journal*, 73 (2), 135–149.
- Kern, R. G. (2003). Literacy as a new organizing principle for foreign language education. U P.C. Patrikis (ur.). *Reading between the lines: Perspectives on foreign language literacy* (str. 40–59). New Haven: Yale University Press.

- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (2), 163–182.
- Kintsch, W., i Welsch, D. M. (1991). The Construction-Integration Model: A framework for studying memory for text. U W. E. Hockley i S. Lewandowski (ur.). *Relating theory and data: Essays on human memory* (367–386). Hillsdale: Erlbaum.
- Kletzien, S. B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26 (1), 67–86.
- Klingner, J. K. i Vaughn, S. (2000). The helping behaviours of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, 34 (1), 69–98.
- Koda, K. (2005). *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. *Language Learning*, 57 (s1), 1–44.
- Koda, K. (2010). The role of reading in fostering transcultural competence. *Reading in a Foreign Language*, 22 (1), 5–10.
- Koda, K. i Zehler, A. M. (2008). *Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. New York, Routledge.
- Kolić-Vehovec, S. i Bajšanski, I. (2001). Konstrukcija upitnika strategijskog čitanja. *Psihologijske teme*, 10 (1), 51–62.
- Kolić-Vehovec, S. i Bajšanski I. (2006a). Dobne i spolne razlike u nekim vidovima metakognicije i razumijevanja pri čitanju. *Društvena istraživanja*, 15 (6), 1005–1027.
- Kolić-Vehovec, S. i Bajšanski, I. (2006b). Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in Elementary-School Students. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 439–451.
- Kolić-Vehovec, S. i Bajšanski, I. (2007). Comprehension Monitoring and Reading Comprehension in Bilingual Students. *Journal of Research in Reading*, 30 (2), 198–211.
- Kolić-Vehovec, S. i Muranović, E. (2004). Evaluacija treninga recipročnog poučavanja strategija čitanja. *Suvremena psihologija*, 7 (1), 95–108.

- Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I. i Rončević Zubković, B. (2011). The Role of Reading Strategies in Scientific Text Comprehension and Academic achievement of University Students. *Review of Psychology*, 18 (2), 81–89.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević, B. i Bajšanski, I. (2008). Motivational Components of Self-Regulated Learning and Reading Strategy Use in University Students: The Role of Goal Orientation Patterns. *Learning and Individual Differences*, 18 (1), 108–113.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B. i Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of Metacognitive Knowledge of Reading Strategies and Attitudes Toward Reading in Early Adolescence: The Effect on Reading Comprehension. *Psihologijske teme*, 23 (1), 77–98.
- Kormos, J. i K. Csizer (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves, and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58 (2), 327–355.
- Kormos, J., Kiddle, T. i Csizer, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32 (5), 495–516.
- Kramsch, J. (1993). *Content and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krasny, K. A., Sadoski, M. i Paivio, A. (2007). Unwarranted return: A response to McVee, Dunsmore, and Gavalek's (2005) „Schema theory revisited“. *Review of Educational Research*, 77 (2), 239–244.
- Kremer, L. i Sočanac, L. (2009). Curriculum development and the language needs of lawyers, u L. Sočanac, C. Goddard, i L. Kremer (ur.). *Curriculum, Multilingualism and the Law* (str. 231–243). Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- Kroll, J. F. i Bialystok, E. (2013). Understanding the consequences of bilingualism for language processing and cognition. *Journal of Cognitive Psychology*, 25, 487–514.
- Kush, J. C. i Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 315–319.
- Lahuerta-Martínez, A. C. (2008). Self-reported reading strategy use among Spanish university students of English. *RESLA*, 21, 167–179.

- Lasagabaster, D. (1998). Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. *Atlantis*, 20 (2), 69–79.
- Lee, M-L. (2012). A study of the selection of reading strategies among genders by EFL college students. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 64, 310–319.
- Linderholm, T. i van den Broek, P. (2002). The effects of reading purpose and working memory capacity on the processing of expository texts. *Journal of Educational Psychology*, 94, 778–784.
- Lister, J. E. (1999). *The use of comprehension strategies by good and poor learners: A longitudinal study*. Doktorska disertacija. University of Durham.
- Lo, C. C. (2010). How student satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (1), 47–54.
- Lopera-Medina, S. (2012). Effects of strategy instruction in an EFL reading comprehension course: A case study. *Profile*, 14 (1), 79–89.
- Lukica, I. i Kaldonek, A. (2011). The value of language and content needs analysis in English for Legal Purposes courses: Example from Croatia. U A. Akbarov (ur.), *Foreign Language Teaching: Beyond Language Proficiency* (str. 569–584). Sarajevo: IBU Publications.
- Lwin, Z. i Lynch, R. (2015). A study of elementary level English as a foreign language students' attitudes towards reading for pleasure in English at Bangkok Christian International School, Thailand. *Assumption Journal*, 7 (2), 39–56.
- Macaro, E. i Erler, L. (2008). Raising the achievement of young-beginner readers of French through strategy instruction. *Applied Linguistics*, 29 (1), 90–119.
- Mackey, A. i Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Manoli, P., Papadopoulou, M. i Metallidou, P. (2016). Investigating the immediate and delayed effects of multiple-reading strategy instruction in primary EFL classrooms. *System*, 56, 54–65.
- Mardan, M. J. (2011). FCE Reading Sample Tests, Part 2. [Internet]

<raspoloživo na: www.learning-english.com>

- Martinović, A. (2014). *The acquisition of English as a second language: Motivational aspects*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu.
- Master, P. A. (2000). *Responses to English for Specific Purposes*. San José: US Department of State.
- Mattila, H. E. S. (2006). *Comparative legal linguistics*. Aldershot: Ashgate.
- McClelland, J. L. (1979). On the time relations of mental processes: An examination of systems of processes in cascade. *Psychological Review*, 86 (4), 287–330.
- McEwan, E. K. (2004). *Seven Strategies of Highly Effective Readers: Using Cognitive Research to Boost K-8 Achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- McKenna, M. C. i Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626–639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. i Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes towards reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934–956.
- McNamara, D. S. (2009). The importance of teaching reading strategies. *Perspectives on Language and Literacy*, 35 (2), 34–40.
- McNamara, D. S., Levinstein, I. B. i Boonthum, C. (2004). iSTART: Interactive strategy training for active reading and thinking. *Behaviour Research Methods, Instruments, & Computers*, 36 (2), 222–233.
- McVee, M. B, Dunsmore, K. i Gavalek, J. R.,(2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 75 (4), 531–566.
- Medved Krajnović, M. (2010). *Od jednojezičnosti do višejezičnosti: Uvid u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*. Zagreb: Leykam International.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mihaljević-Djigunović, J. (2007). Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika, *Metodika*, 8 (1), 104–114.
- Mihaljević-Djigunović, J. (2009a). Impact of learning conditions on young FL learners' motivation. U M. Nikolov (ur.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (str. 75–89). Bristol: Multilingual Matters.

- Mihaljević-Djigunović, J. (2009b). Strani jezici u kurikulu: Europski modeli i hrvatske težnje, *Metodika*, 18 10 (1), 51–79.
- Mihaljević-Djigunović, J. (2013). Interdisciplinarna istraživanja u području obrazovanja na primjeru glotodidaktike. *Sociologija i prostor*, 51, 197 (3), 471–491.
- Mihaljević-Djigunović, J. i Bagarić, V. (2007). A comparative study of attitudes and motivation of Croatian learners of English and German. *SRAZ*, 52, 259–281.
- Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima* (drugo izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mikulec, A. (2016). *Strategije čitanja akademskih tekstova na hrvatskome i engleskome jeziku*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Mohamed, A. R., Chew, J. i Kabilan, M. K. (2006). Metacognitive Reading Strategies Of Good Malaysian Chinese Learners. *Malaysian Journal of ELT Research*, 2, 21–41.
- Mohamed, S. Y. Y. (1992). *Strategies of reading as communication with reference to Yemeny tertiary learners*. Doktorska disertacija. University of London.
- Mohammadi, A. i Sharififar, M. (2016). Attributions for success and failure: gender and language proficiency differences among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (3), 518–524.
- Mokhtari, K. i Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 9–259.
- Mokhtari, K. i Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25 (3), 2–10.
- Mónos, K. (2005). A study of the English reading strategies of Hungarian university students with implications for reading instruction in an academic context. *Malaysian Journal of ELT Research*, 1 (1), 1–23.
- Mori, S. (2002). Redefining motivation to read in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2), 91–110.
- Mori, S., Thang, S. M., Mohd Nor, N. F., Suppiah, V. L. i Imm, O. S. (2011). Attribution tendency and its relationship with actual and perceived proficiency. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 11 (3), 199–218.

- Murphy, P. K. i Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.
- Nikolov, M. (2009). Early modern foreign language programmes and outcomes: Factors contributing to Hungarian learners' proficiency. U M. Nikolov (ur.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (str. 90–107). Bristol: Multilingual Matters.
- Noels, K. A., Clément, R. i Pelletier L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and student's intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83 (1), 23–34.
- Olshavsky, J. (1976–1977). Reading as problem-solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, 12 (4), 654–674.
- O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. i Küpper, L. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language. *TESOL Quarterly*, 19 (3), 557–584.
- Oxenden, C. i Latham-Koenig, C. (1997). *New English File. Upper-intermediate student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17 (2), 235–247.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, R. L. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Centre, University of Hawaii at Manoa.
- Oxford, R. L. (2002). Sources of variation in language learning. U R. B. Kaplan (ur.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (str. 245–252). Oxford: Oxford University Press.

- Oxford, R. i Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 404–419.
- Oxford, R. i Nyikos M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, 73 (3), 291–300.
- Oyetunji, C. (2013). Does reading strategy instruction improve students' comprehension?. *Per Linguam*, 29 (2), 33–55.
- Özönder, Ö. (2015). Prospective ELT students' foreign language reading attitudes and motivation. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 199, 722–729.
- Paert, S. M., Ibarra, R. i Salazar, H. Y. (2015). Does gender really matter? L2 reading in Spanish at the intermediate level. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 33 (62), 33–62.
- Park, J. (2015). Insights into Korean EFL students' reading motivation, proficiency, and strategy use. *English Teaching*, 70 (1), 57–74.
- Paulson, E. J. (2006). Self-selected reading for enjoyment as a college developmental reading approach. *Journal of College Reading and Learning*, 36 (2), 51–58.
- Pavlenko, A. (2005). Bilingualism and thought. U J. F. Kroll i A. M. B. De Groot (ur.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (str. 433–453). Oxford: Oxford University Press.
- Pavičić-Takač, V. i Bagarić-Medve, S. (2015). Second language motivation: A comparison of constructs. U M. Lehmann, R. Lugossy i J. Horváth (ur.), *UPRT 2015: Empirical Studies in English Applied Linguistics* (str. 107–125). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Pavičić-Takač, V. i Berka, N. (2014). Motivation in foreign language learning: a look at type of school environment as a contextual variable. *Explorations in English Language and Linguistics*, 2 (2), 77–103.
- 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.
- Pavičić-Takač, V. i Varga, R., (2011), Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika, *Život i škola*, 26 (2), 39–49.
- Pearson, P. D. i Dole, J. A. (1988). *Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction*. Technical Report No. 427, University of

- Illinois at Urbana-Champaign. Cambridge, Massachusetts: Bolt Beranek and Newman, Inc.
- 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. (2003). The universal grammar of reading. *Scientific Studies of Reading*, 7 (1), 3–24.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11 (4), 357–383.
- Perfetti, C. A. i Zhang, S. (1995). Very early phonological activation in Chinese reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 24 (1), 101–118.
- Petrović, E. (2004). Kratka povijest ranog učenja stranih jezika, osječka iskustva. *Život i škola*, 12 (2), 24–32.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53 (4), 649–702.
- Plonsky, L. i Oswald, F. L. (2014). How big is „big“? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64, 878–912.
- Poole, A. (2005). Gender Differences in Reading Strategy Use Among ESL College Students. *Journal of College Reading and Learning*, 36 (1), 7–20.
- Pressley, M. i Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M., Goodchild, F., Fleet, J., Zajchowski, R. i Evans, E. D. (1989a). The challenges of classroom strategy instruction. *Elementary School Journal*, 89, 301–342.
- Pressley, M., Johnson, C. J., Symons, S., McGoldrick, J. A. i Kurita, J. A. (1989b). Strategies That Improve Children's Memory and Comprehension of Text. *The Elementary School Journal*, 90 (1), 3–32.
- Pressley, M., Beard El Dinary, P., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J. i Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92 (5), 513–555.

- Pritchard, R. (1990). The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly*, 25 (4), 273–295.
- Ravelomanana Randriamampionona, C. H. J. (1991). *An investigation of English reading strategies of Malagasy students*. Doktorska disertacija. University of Reading.
- Richgels, D. J. (1982). Schema theory, linguistic theory, and representations of reading comprehension. *The Journal of Educational Research*, 76 (1), 54–62.
- Ro, E. i Chen, C-L. A. (2014). Pleasure reading behaviour and attitude of non-academic ESL students: A replication study. *Reading in a Foreign Language*, 26 (1), 49–72.
- Rončević Zubković, B. (2011). Vještina čitanja u ranoj adolescenciji: profili učenika. *Društvena istraživanja*, 20 (1), 189–210.
- Rumelhart, D. E. i McClelland, J. L. (1982). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 2. The contextual enhancement effect and some tests and extension of the model. *Psychological Review*, 89 (1), 60–94.
- Rraku, V. (2013). The effect of reading strategies on the improvement of the reading skills of students. *Social and Natural Sciences Journal*, 7 (2), 1–5.
- Sadoski, M. i Paivio, A. (2004). A Dual Coding theoretical model of reading. U R. B. Ruddell i N. J. Unrau (ur.), *Theoretical models and processes of reading* (peto izdanje, str. 1329–1362). Newark: International Reading Association.
- Sadoski, M., Paivio, A. i Goetz, E. T. (1991). A critique of schema theory in reading and a dual coding alternative. *Reading Research Quarterly*, 26 (4), 463–484.
- Saito, Y., Horwitz, E. K. i Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *Modern Language Journal*, 83, 202–218.
- Salataci, R. i Akyel, A. (2002). Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. *Reading in a foreign language*, 14 (1), 1–17.
- Sani, A. M. i Zain, Z. (2011). Reading adolescents' second language reading attitudes, self-efficacy for reading, and reading ability in a non-supportive ESL setting. *The Reading Matrix*, 11 (3), 243–254.

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A., Nolen, S. i Baker, L. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behaviour and competence. *Reading Research Quarterly*, 47 (4), 427–463.
- Şentürk, B. (2015). EFL Turkish university students' attitudes and motivation towards reading in English. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 199, 704–712.
- Sheorey, R. i Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431–449.
- Shoaib, A. i Dörnyei, Z. (2005). Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. U P. Benson i D. Nunan (ur.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (str. 22–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- <preuzeto s: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2004-shoaib-dornyei-cup.pdf> >
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading Matrix*, 1 (1). [Internet] <raspoloživo na: <http://www.readingmatrix.com/articles/singhal/index.html> >
- Singhal, M. (2006). *Teaching reading to adult second language learners: Theoretical foundations, pedagogical applications and current issues*. Lowell: The Reading Matrix.
- Siročić, D. (2008). *Strategije slušanja u učenju engleskoga kao stranog jezika*. Magistarski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Smith, A. N. (1971). The importance of attitude in foreign language learning. *The Modern Language Journal*, 55 (2), 82–88.
- Smith, F. (2004). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (šesto izdanje). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, M. C. (1990). A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development from Childhood to Adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83 (4), 215–219.
- Smith, M. C. (1992). A comparison of good and poor readers on a measure of adults' reading attitudes. *Research and Teaching in Developmental Education*, 8 (2), 51–56.
- Song, M-J. (1998) Teaching Reading Strategies in an Ongoing EFL University Reading Classroom. *Asian Journal of English Language Teaching*, 8, 41–54.

- Sorić, I. i Ančić, J. (2008). Learning strategies and causal attributions in L2 learning. *Review of Psychology*, 15 (1–2), 17–26.
- Spiro, R. J. (1980) *Schema Theory and reading comprehension: New directions. Technical Report No. 191, University of Illinois at Urbana-Champaign*. Cambridge, Massachusetts: Bolt Beranek and Newman, Inc.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16 (1), 32–71.
- Strømsø, H. I., Bråten, I. i Samuelstuen, M. S. (2003). Students' Strategic Use of Multiple Sources During Expository Text Reading: A Longitudinal Think-Aloud Study. *Cognition and Instruction*, 21 (2), 113–147.
- Sweeney, J. C. i Ingram, D. (2001) A comparison of traditional and web-based tutorials in marketing education: An exploratory study. *Journal of Marketing Education*, 23 (1), 55–62.
- 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. Vrhovec (ur.), *Children and Foreign Languages III* (str. 139–147). Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.
- 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). Jezično i iskustveno znanje učenika u zadacima čitanja na engleskom kao stranom jeziku. *Metodički ogledi*, 13, 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: Multilingual Matters.
- Šamo, R. (2014). *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- Šegedin, D. i Dukić, M. (2011). Učeničke percepcije uspjeha i neuspjeha u učenju engleskog jezika. U J. Vučo i B. Milatović (ur.), *Stavovi promjena – promjena stavova* (str. 54–68). Nikšić: Filozofski fakultet Nikšić.
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihološki teme*, 20 (2), 233–260.
- Šimić Šašić, S. i Sorić, I. (2012). Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruje sa svojim učenicima? *Društvena istraživanja*, 19 (6), 973–994.
- Takase, A. (2007). Japanese high school students' motivation for extensive L2 reading. *Reading in a Foreign Language*, 19 (1), 1–18.
- Taylor, A., Stevens, J. R. i Asher, J. W. (2006). The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension. U J. M. Norris i L. Ortega (ur.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (str. 213–245). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tercanlioglu, L. (2001). The nature of Turkish students' motivation for reading and its relation to their reading frequency. *The Reading Matrix*, 1 (2), 1–33.
- Tierney, R. J. i Pearson, P. D. (1983). *Toward a composing model of reading. Reading Education Report No. 43*. Cambridge, Massachusetts: Bolt Beranek and Newman, Inc.
- Topalov, J. P. (2012). Strategije čitanja na engleskom jeziku kod studenata – kvantitativna analiza. U B. Radić-Bojanić (ur.), *Strategije i stilovi u nastavi stranih jezika, tematski zbornik radova* (str. 27–39). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Tragant, E. i Victori, M. (2012). Language learning strategies, course grades, and age in EFL secondary school learners. *Language Awareness*, 21 (3), 293–308.
- Upton, T. A. (1997). First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students. *TESL-EJ*, 3 (1).
- <raspoloživo na: <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej09/a3.html> >
- Urquhart, S. i Weir, C. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. New York, Routledge.
- Usó-Juan, E. i Martínez-Flor, A. (2006). Towards acquiring communicative competence through reading. U E. Usó-Juan i A. Martínez-Flor (ur.), *Current trends in the*

- development and teaching of the four language skills* (str. 29–46). Berlin: Mouton De Gruyter.
- VanDijk, T. A. i Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vann, R. J. i Abraham, R. G. (1990). Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24 (2), 177–198.
- Verhoeven, L. (1990). Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly*, 25, 90–114.
- Verhoeven, L. (2000). Components of early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313–330.
- Vićan, D. M., Pavić, Z. i Smerdel, B. (2008). *Engleski za pravnike* (šesnaesto izdanje). Zagreb: Narodne novine.
- Vilke, M. (2007). Engleski jezik u hrvatskoj: pogled u prošlost, sadašnjost i budućnost. *Metodika*, 8 (1), 8–16.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje: poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Visković, N. (1989). *Jezik prava*. Zagreb: Naprijed.
- Wagner, E. i Cutts, M. (2002). A movement to simplify legal language. *Clarity*, 47, 1–30.
- Wagner, R. K., Piasta, S. B. i Torgesen, J. K. (2006). Learning to read. U M. J. Traxler i M. A. Gernsbacher (ur.), *Handbook of psycholinguistics* (drugo izdanje, str. 1111–1142). London: Elsevier.
- Walczyk, J. J. (1994). The development of verbal efficiency, metacognitive strategies, and their interplay. *Educational Psychology Review*, 6 (2), 173–189.
- Walczyk, J. J. (2000). The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly*, 35 (4), 554–566.
- Wang, J. H-Y. i Guthrie, J. T. (2004). Modelling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 162–186.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548–573.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32 (2), 59–68.
- Wigfield, A. i Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. i Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97 (6), 299–309.
- Williams, M., Burden, R., Poulet, G. i Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *The Language Learning Journal*, 30 (1), 19–29.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid: The story and science of the reading brain*. New York: HarperCollins.
- Wong, L. L. C. i Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39, 144–163.
- Xu, B. (2008). Application of learning strategies and college English reading achievements. *US-China Foreign Language*, 6 (5), 39–45.
- Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16 (1), 1–19.
- Yamashita, J. (2007). The relationship of reading attitudes between L1 and L2: An investigation of adult EFL learners in Japan. *TESOL Quarterly*, 41 (1), 81–105.
- Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25 (2), 248–263.
- Yang, Y-F. (2002). Reassessing readers' comprehension monitoring. *Reading in a Foreign Language*, 14 (1), 18–42.
- Yazdanpanah, K. (2007). The effect of background knowledge and reading comprehension test items on male and female performance. *The Reading Matrix*, 7 (2), 64–80.

- Young, D. J. i Oxford, R. L. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8 (1), 1–20.
- 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.
- Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instructional Science*, 36 (2), 89–116.
- Zhang, L. J. i Wu, A. (2009). Chinese senior high school EFL students' metacognitive awareness of reading strategies. *Reading in a Foreign Language*, 21 (1), 37–59.
- Zhicheng, Z. (1992). *The effects of teaching reading strategies on improving reading comprehension for ESL learners*. Izlaganje na konferenciji Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, USA. Education Resources Information Centre – ERIC, 1–11. [Internet]
- <raspoloživo na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED356643.pdf> >

11. PRILOZI

Prilog 1.

Plan provedbe istraživanja po tjednima

PRVA FAZA

1. tjedan

a) na nastavi

- prvi susret sa studentima, upoznavanje s kolegijem i obvezama vezanima za pohađanje nastave i polaganje ispita, s nastavnim materijalom i dinamikom rada
- utvrđivanje točnog broja prisutnih studenata koji će sudjelovati u istraživanju, razgovor o istraživanju, pravima i obvezama sudionika i dobivanje pisane suglasnosti sudionika
- provođenje prvog testa čitanja s razumijevanjem
- odabir ispitanika za sudjelovanje u polustrukturiranome intervjuu

b) izvan nastave

- analiza rezultata testa čitanja s razumijevanjem, grupiranje ispitanika u loše, prosječne i izvrsne čitatelje, nasumično raspoređivanje jednakog broja loših, prosječnih i izvrsnih čitatelja u eksperimentalnu i kontrolnu skupinu
- obavještanje studenata o terminu nastave (ovisno o skupini u koju su raspoređeni)
- dogovor s ispitanicima oko termina polustrukturiranih intervjuja
- provedba polustrukturiranih intervjuja

2. tjedan

a) na nastavi

- prikupljanje kvantitativnih i kvalitativnih podataka pomoću upitnika u obje skupine: OU 1, SORS, MOT
- upoznavanje eksperimentalne skupine s metodom poučavanja *Styles- and Strategies-Based Instruction*

b) izvan nastave

- obrada prikupljenih kvantitativnih i kvalitativnih podataka

DRUGA FAZA

Od 3. do 12. tjedna

- izvođenje nastave u eksperimentalnoj skupini pomoću metode SSBI, odnosno bez poučavanja o strategijama čitanja u kontrolnoj skupini

TREĆA FAZA

13. tjedan (na nastavi)

- provođenje drugog testa čitanja s razumijevanjem u objema skupinama

14. tjedan

a) na nastavi

- prikupljanje kvantitativnih i kvalitativnih podataka kroz upitnike

b) izvan nastave

- provođenje polustrukturiranih intervjua s ispitanicima koji su u njima sudjelovali u prvome tjednu istraživanja

15. tjedan

a) na nastavi

- razgovor s ispitanicima o rezultatima testova čitanja s razumijevanjem, metodama poučavanja korištenima na nastavi te motivaciji za čitanje tekstova pravne struke na engleskome jeziku

b) izvan nastave

- obrada prikupljenih kvantitativnih i kvalitativnih podataka

Prilog 2.

Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam upoznat/a sa sadržajem istraživanja o engleskome kao stranome jeziku pravne struke koje se provodi na Pravnom fakultetu Sveučilišta Zagrebu i da u njemu želim sudjelovati.

Moji osobni podaci bit će dostupni samo istraživaču, a svi podaci prikupljeni u istraživanju korišteni isključivo u znanstvene svrhe. U provedbi istraživanja istraživač će slijediti Etički kodeks i poduzeti sve potrebne mjere u cilju očuvanja moje anonimnosti.

U istraživanju sudjelujem dobrovoljno, a mogu odustati u bilo kojem trenutku. Upoznat sam s obvezom da sve upitnike rješavam istinito, a testove precizno.

Ime i prezime: _____

Datum: _____

Vlastoručni potpis: _____

Molim Vas da ovdje _____ napišete adresu elektroničke pošte koju koristite radi lakše i pravodobne komunikacije s istraživačem. Za sva pitanja slobodno se obratite Ivani Lukici na: ivana.lukica@pravo.hr

Prilog 3.

Test čitanja s razumijevanjem (TEST 1)

Part 1¹⁵³

You are going to read a magazine article about crime prevention. For questions 1-8, choose the correct answer A, B, C or D.

A recent survey of crime statistics shows that we are all more likely to be burgled now than 20 years ago and the police advise everyone to take a few simple precautions to protect their homes.

The first fact is that burglars and other intruders prefer easy opportunities, like a house which is very obviously empty. This is much less of a challenge than an occupied house, and one which is well-protected. A burglar will wonder if it is worth the bother.

There are some general tips on how to avoid your home becoming another crime statistic. Avoid leaving signs that your house is empty. When you have to go out, leave at least one light on as well as a radio or television, and do not leave any curtains wide open. The sight of your latest music centre or computer is enough to tempt any burglar.

Never leave a spare key in a convenient hiding place. The first place a burglar will look is under the doormat or in a flower pot and even somewhere more 'imaginative' could soon be uncovered by the intruder. It is much safer to leave a key with a neighbour you can trust. But if your house is in a quiet, desolate area be aware that this will be a burglar's dream, so deter any potential criminal from approaching your house by fitting security lights to the outside of your house.

But what could happen if, in spite of the aforementioned precautions, a burglar or intruder has decided to target your home? Windows are usually the first point of entry for many intruders. Downstairs windows provide easy access while upstairs windows can be reached with a ladder or by climbing up the drainpipe. Before going to bed you should double-check that all windows and shutters are locked. No matter how small your windows may be, it is surprising what a narrow gap a determined burglar can manage to get through. For extra security, fit window locks to the inside of the window.

What about entry via doors? Your back door and patio doors, which are easily forced open, should have top quality security locks fitted. Even though this is expensive it will be money well spent. Install a burglar alarm if you can afford it as another line of defence against intruders.

A sobering fact is that not all intruders have to break and enter into a property. Why go to the trouble of breaking in if you can just knock and be invited in? Beware of bogus officials or workmen and, particularly if you are elderly, fit a chain and an eye hole so you can scrutinise callers at your leisure. When you do have callers never let anybody into your home unless you are absolutely sure they are genuine. Ask to see an identity card, for example.

If you are in the frightening position of waking in the middle of the night and think you can hear an intruder, then on no account should you approach the intruder. Far better to telephone the police and wait for help.

¹⁵³ Izvor teksta i zadataka za Part 1: Flo-Joe, (2011), Paper 1 Reading, Test 3, Part 5. [Internet]

1. **A well-protected house:**
 - A) is less likely to be burgled.
 - B) is regarded as a challenge by most criminals.
 - C) is a lot of bother to maintain.
 - D) is very unlikely to be burgled.
2. **According to the writer, we should:**
 - A) avoid leaving our house empty.
 - B) only go out when we have to.
 - C) always keep the curtains closed.
 - D) give the impression that our house is occupied when we go out.
3. **The writer thinks that hiding a key under a doormat or flower pot:**
 - A) is a predictable place to hide it.
 - B) is a useful place to hide it.
 - C) is imaginative.
 - D) is where you always find a spare key.
4. **The “aforementioned precautions“ refer to steps that:**
 - A) will tell a burglar if your house is empty or not.
 - B) are the most important precautions to take to make your home safe.
 - C) will stop a potential burglar.
 - D) will not stop an intruder if he has decided to try and enter your home.
5. **Gaining entry to a house through a small window:**
 - A) is surprisingly difficult.
 - B) is not as difficult as people think.
 - C) is less likely to happen than gaining entry through a door.
 - D) is tried only by very determined burglars.
6. **According to the writer, window locks, security locks and burglar alarms:**
 - A) cost a lot of money but are worth it.
 - B) are good value for money.
 - C) are luxury items.
 - D) are absolutely essential items.
7. **The writer argues that fitting a chain and an eye hole:**
 - A) will prevent your home being burgled.
 - B) avoids you having to invite people into your home.
 - C) is only necessary for elderly people.
 - D) gives you time to check if the visitor is genuine.
8. **The best title for this text is:**
 - A) increasing household crime.
 - B) protecting your home for intruders.
 - C) what to do if a burglar breaks into your home.
 - D) burglary statistics.

Part 2¹⁵⁴

You are going to read an article about organized crime. Choose the sentences which best fit the numbered gap and write the number of the sentence on the gap.

Big crime, like big business, seems to be much the same world-wide. It is all about money and, ultimately, breaking people's legs, whether in America, Russia or Japan.

Throughout America the Mafia is a powerful business entity, absorbing one per cent of the GNP of the world's largest economy. It deprives the US government of an estimated \$30 billion in lost taxes. **A)**..... It owns sections of the trucking, garment and construction industry in New York and other cities. It also controls the trade unions whose members work in these companies.

The American Mafia are not alone: glasnost has revealed that they have their exact Russian counterparts, perhaps not quite so glitzy, but still doing well. The Moscow correspondent of The Independent newspaper describes one of them: "Known as the Uncle, he is 73. He made millions of roubles by running underground textile factories all over the Soviet Union and could have retired long ago. **B)**.....The Uncle was a political prisoner in one of Stalin's labour camps in the Thirties. But he quickly realised that common criminals got better treatment, so he went over to them. He met all kinds of villains in the camps and learnt their skills. He last came out of jail in 1953. The police have not been able to nail him since.

"He has a good, three-roomed flat which is large and luxurious by Moscow standards. The outer door is reinforced with double metal plates. **C)**..... He dislikes ostentation but he cannot resist fashion. He wears his clothes well because daily tennis has left him looking an agile and well-kept 55.

"Like the classic mafia godfather, the Uncle is a family man, loyal to his wife, who, though 25 years his junior, is no longer pretty. His daughter has a pampered life and spends hours in front of a mirror. **D)**..... They fear even to brush the daughter's hand by accident. The Uncle has been known to hire hit men."

There is one important difference between the American and Russian mobs: the Russian mafia are more interested in the consumer goods that people in the West take for granted. **E)**..... One businessman had to arrange for three cars packed with colleagues to meet him and protect him when he arrived in Moscow from Paris with a small computer for his firm.

Like carrying samovars to Samarkand, such business would not interest the Japanese mafia, the yakuza. Japan has 80,000 yakuza, which, according to the Economist, is 20 times the membership of America's mafia. The rackets are the same: drugs, extortion, protection, gambling and prostitution. But the system is different: it is Japanese, and very orderly. Crime in Japan, like everything else, is done in orderly, organised groups. **F)**..... Instant trouble, probably fatal, would come to the intruder who tried to collect protection money from an already protected street market. No pickpocket would dare operate in a shopping centre protected by the yakuza.

The Japanese mafia are glorified as the modern equivalent of the samurai. Such glorification is found also in America and Russia. **G)**.....

¹⁵⁴ Izvor teksta i zadatka za Part 2: Mardan, M. J., (2011), FCE Reading Sample Tests, Part 2. [Internet]

1. Gangs have their own pitches, their own lines of business.
2. Organized crime is multinational.
3. Inside, chandeliers lit up the mahogany furniture, the porcelain, the expensive pictures.
4. But he has moved with the times and is now trading in videos.
5. The hottest item is a personal computer which sells for the ten times its value in the west.
6. But surely, a murderer is a murderer is a murderer, isn't he?
7. It has moved into legitimate companies which provide a perfect mechanism for laundering illegal funds
8. The sidekicks who come and go, bringing crates of beer from the hard currency store.

You are going to read a text about five people who got into serious trouble with the police when they were young but went on to become respectable members of society. For questions 1-15, choose from the people A-E. The people may be chosen more than once. When more than one answer is required, these may be given in any order.

Which of the people

- 1. went back to school? _____
- 2. were forced to leave home? _____ _____
- 3. did the same job as his father? _____
- 4. have children? _____ _____
- 5. belonged to a gang? _____ _____
- 6. are grateful to somebody? _____ _____
- 7. was good at sport? _____
- 8. had a supportive parent or parents? _____ _____
- 9. injured a friend? _____
- 10. was arrested for stealing? _____

A

Hollywood actor Michael Madsen had a long history of delinquency before he decided to leave his life of crime behind. When he was twenty-one, Madsen and his friend, Mark, were caught robbing a sports goods store in Arizona. Madsen recalls seeing a police officer pointing a gun at his head, ready to shoot. "I think at that moment it could have been over for me," he says. As a juvenile, he had been arrested for various things including car theft, drink-driving and burglary, but it wasn't until this arrest that he realized that the criminal life wasn't for him. After his release, he went to see a theatre production of *Of Mice and Men*, which inspired him to become an actor, and, as his acting career took off, Madsen's life began to straighten out. "I am a good role model to my kids" says the father of five, who often plays a criminal on screen.

B

Former US Senator, Alan Simpson, served two years probation when he was seventeen for vandalizing property. Simpson, whose father had also been a US senator, grew up in a loving, stable home. His mother once told Time magazine that "Alan did have a temper," and she recalls punishing him for throwing rocks at other children. Simpson remembers the look his parents gave each other when the judge passed sentence. "They must have thought: "Where have we failed?"" Simpson thanked his probation officer publicly during his first election campaign, saying he had been a great influence on his

¹⁵⁵ Izvor tekstova i zadataka za Part 3: Haines, S. i Stewart, B., (2008), *First Certificate Masterclass. Student's Book*

life and had helped him make it to that moment. He strongly believes in giving kids a second chance and believes that most children will and do turn out all right in the end.

C

Terry K Ray got into trouble from an early age. When he was ten, he threw a bottle top at his best friend during a fight. Unknown to him, the bottle top had a piece of glass in it, cutting his friend above the eye. The friend's father called the police and filed a complaint, and Ray was put in juvenile detention centre for six months. During the next few years Ray constantly got into fights. His mother punished him by beating him, but when, aged fourteen, he refused to let his mother hit him any longer, she kicked him out. Reflecting on this period of his life, Ray remarked, "I had so much anger, so little respect for authority and such a short fuse that I could have easily killed someone." Today Ray is a successful criminal defence lawyer and family man. He says he owes this to several individuals – teachers and counsellors – who helped him.

D

Son of Chinese immigrants who both had university degrees, Lawrence Wu was an extremely bright child. Wu's problems didn't start until his early teens when his father left home, leaving his mother to raise him and his brothers. When the family was forced to move to a poorer neighbourhood, Wu joined a local gang. It was an instant jump to "coolness". But, when he started coming home with low grades, his mother kicked him out. Wu gradually dropped out of school. He was constantly in trouble for fighting rival gangs, but when he was arrested along with a friend for attempted murder he decided he had to leave the gang. Wu moved back in with his mother, who helped him make the transition from gang life back to school. He eventually made up his lost years of education, and graduated in law. Wu now works as a corporate tax lawyer, but still thinks about the damage and pain he caused his family.

E

Former long-jump Olympic athlete, Bob Beamon, was already getting into trouble by the time he was nine. Beamon's mother had died when he was an infant and his step-father had done little in the way of parenting, ending up in prison himself. At fourteen, Beamon ran away from home, joined a gang and regularly got into fights. He vividly recalls the day when he stood in front of the judge accused of assaulting a teacher. "The judge was obviously interested in helping kids, He must have seen something in me." Beamon reflects. "He said he was going to take a chance. Instead of sending me to jail, he sent me to an alternative school along with other juvenile delinquents." It was a place where he had time to learn that there was more to life than trouble.

Prilog 4.

Opći upitnik 1

Ime i prezime: _____ Spol: M Ž Dob: _____ god.

Moj materinski jezik jest: _____

Prvi strani jezik koji sam počeo učiti jest: _____ i počeo sam ga učiti s _____ godina.

Gdje: a) škola b) škola stranih jezika c) privatni sati d) ostalo: _____

Svoje čitanje na tome jeziku ocijenio bih ocjenom: 1 2 3 4 5

Na tome jeziku čitam:

a) svaki dan b) jednom tjedno c) 2-3 puta tjedno d) 2-3 puta mjesečno e) rijetko f) nikada

Na tome jeziku čitam (moguće je zaokružiti više odgovora):

a) novine b) časopise c) književna djela d) stručnu literaturu e) drugo:

Volim čitati na tome jeziku: DA NE

Zašto? _____

Taj jezik i dalje učim: DA NE (prestao sam ga učiti s _____ godina)

Drugi strani jezik koji sam počeo učiti jest: _____ i počeo sam ga učiti s _____ godina.

Gdje: a) škola b) škola stranih jezika c) privatni sati d) ostalo: _____

Svoje čitanje na tome jeziku ocijenio bih ocjenom: 1 2 3 4 5

Na tome jeziku čitam:

a) svaki dan b) jednom tjedno c) 2-3 puta tjedno d) 2-3 puta mjesečno e) rijetko f) nikada

Na tome jeziku čitam (moguće je zaokružiti više odgovora):

a) novine b) časopise c) književna djela d) stručnu literaturu e) drugo:

Volim čitati na tome jeziku: DA NE

Zašto? _____

Taj jezik i dalje učim: DA NE (prestao sam ga učiti s _____ godina)

Učio sam i ove jezike i na njima čitam:

Molimo Vas da na sljedeća pitanja odgovorite vlastitim riječima i da pišete čitko.

Što biste odgovorili da Vas netko upita što znači „čitanje na stranome jeziku“?

Može li osoba jednako dobro čitati s razumijevanjem na stranome jeziku i na materinskome jeziku? Zašto?

Kako osoba najbolje može poboljšati svoju vještinu čitanja s razumijevanjem na engleskome jeziku?

Kada čitajući na engleskome jeziku naiđete na problem u razumijevanju pročitano, o čemu se najčešće radi?

Kako rješavate taj problem?

Što su, po Vašem mišljenju, strategije čitanja?

Hvala na ispunjavanju upitnika!

Prilog 5.¹⁵⁶

Upitnik o strategijama čitanja

U ovome upitniku navedene su tvrdnje o tome što osobe čine kada čitaju akademske tekstove na engleskome jeziku. Iza svake tvrdnje navedeno je pet brojki (1, 2, 3, 4, 5) koje označavaju sljedeće:

- 1 – „To ne činim **nikada ili gotovo nikada**.“
- 2 – „To činim **rijetko**.“
- 3 – „To činim **ponekad** (u oko 50 posto slučajeva).“
- 4 – „To **obično** činim.“
- 5 – „To činim **uvijek ili gotovo uvijek**.“

Nakon što pročitate svaku izjavu, **zaokružite brojku** (1, 2, 3, 4, 5) koja najtočnije opisuje Vaše postupke prilikom čitanja akademskih tekstova na engleskome jeziku (npr. tekstova u udžbenicima, stručnim i znanstvenim časopisima).

1. Dok čitam, uvijek mislim na svrhu čitanja.	1	2	3	4	5
2. Dok čitam, vodim bilješke da mi pomognu u razumijevanju pročitano.	1	2	3	4	5
3. Razmišljam o onome što znam otprije da mi pomogne u razumijevanju pročitano.	1	2	3	4	5
4. Prije nego što počnem čitati tekst, preletim ga pogledom da vidim o čemu je riječ.	1	2	3	4	5
5. Kada tekst postane težak, čitam naglas kako bih ga lakše razumio.	1	2	3	4	5
6. Razmišljam o tome odgovara li sadržaj teksta svrsi čitanja.	1	2	3	4	5
7. Čitam polako i pažljivo kako bih bio siguran da razumijem ono što čitam.	1	2	3	4	5
8. Prvo pogledom preletim preko teksta da zapazim osobine teksta kao što su dužina i organizacija.	1	2	3	4	5
9. Kada izgubim koncentraciju, pokušavam se vratiti tamo gdje sam stao.	1	2	3	4	5
10. Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu kako bih ih upamtio.	1	2	3	4	5
11. Prilagođavam brzinu čitanja onome što čitam.	1	2	3	4	5
12. Dok čitam, odlučujem o tome što ću pročitati pažljivo, a što zanemariti.	1	2	3	4	5
13. Kako bih bolje razumio tekst, koristim se pomoćnim materijalima (npr. rječnikom).	1	2	3	4	5
14. Kada tekst postane težak za razumijevanje, pažljivije čitam.	1	2	3	4	5
15. Kako bih bolje razumio tekst, koristim tablice, grafikone i slike uz tekst.	1	2	3	4	5
16. Povremeno zastanem i razmislim o onome što čitam.	1	2	3	4	5
17. Kako bih bolje razumio ono što čitam, pomažem si kontekstualnim izrazima.	1	2	3	4	5
18. Kako bih bolje razumio, ono što pročitam ponovim svojim riječima.	1	2	3	4	5
19. Pokušavam vizualizirati ono što čitam kako bih to bolje upamtio.	1	2	3	4	5
20. Tekst u kurzivu ili podebljani dijelovi teksta pomažu mi da odredim što je važno u tekstu.	1	2	3	4	5
21. Kritički procjenjujem informacije o kojima je riječ u tekstu.	1	2	3	4	5
22. Vraćam se na već pročitano ili prelazim na sljedeći dio teksta kako bih razumio odnose među idejama.	1	2	3	4	5
23. Ako naiđem na suprotne informacije, provjerim jesam li dobro razumio.	1	2	3	4	5
24. Dok čitam, pokušavam pogoditi sadržaj teksta.	1	2	3	4	5
25. Kada tekst postane težak, ponovno ga pročitam radi boljeg razumijevanja.	1	2	3	4	5
26. Postavljam si pitanja na koja bih volio dobiti odgovor u tekstu.	1	2	3	4	5
27. Provjeravam jesu li moje pretpostavke o tekstu točne ili netočne.	1	2	3	4	5
28. Dok čitam, pokušavam pogoditi značenje nepoznatih riječi ili izraza u tekstu.	1	2	3	4	5
29. Dok čitam, prevodim s engleskog na materinski jezik.	1	2	3	4	5
30. Dok čitam, razmišljam o podacima u tekstu i na engleskome i na materinskome jeziku.	1	2	3	4	5

¹⁵⁶ Autoričin prijevod

Prilog 6¹⁵⁷

Upitnik o motivaciji za čitanje na engleskome jeziku

U ovome upitniku navedene su tvrdnje o čitanju na engleskome kao stranome jeziku. Iza svake izjave navedeno je pet brojk (1, 2, 3, 4, 5) koje označavaju sljedeće:

- 1 – „U potpunosti se ne slažem s tvrdnjom.“
- 2 – „Ne slažem se s tvrdnjom.“
- 3 – „Niti se slažem, niti se ne slažem s ovom tvrdnjom.“
- 4 – „Slažem se s tvrdnjom.“
- 5 – „U potpunosti se slažem s tvrdnjom.“

Nakon što pročitate svaku izjavu, **zaokružite brojku** (1, 2, 3, 4, 5) koja se odnosi na Vas.

1. Vježbam čitati na engleskome jeziku da bih mogao čitati romane na engleskom.	1	2	3	4	5
2. Udubim se u zanimljive priče, čak i ako su napisane na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
3. Važno je učiti čitati na engleskome jeziku jer se moramo naučiti nositi s globalizacijom.	1	2	3	4	5
4. Vježbam čitati na engleskome jeziku jer ću u budućnosti možda studirati u inozemstvu.	1	2	3	4	5
5. Nadam se da ću čitajući na engleskome jeziku bolje razumjeti ljude i kulturu zemalja u kojima se govori engleski jezik.	1	2	3	4	5
6. Želio bih pohađati kolegij koji bi se usredotočio na čitanje s razumijevanjem na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
7. Zbog dugih i teških odlomaka nerado čitam tekstove na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
8. Volio bih pronaći posao na kojemu ću primjenjivati svoju vještinu čitanja na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
9. Dobar sam u čitanju na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
10. Volim čitati romane na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
11. Volio sam zadatke čitanja s razumijevanjem na engleskome jeziku u osnovnoj i srednjoj školi.	1	2	3	4	5
12. Vježbam čitati na engleskome jeziku kako bih mogao čitati novine i časopise na tome jeziku.	1	2	3	4	5
13. Zabavno je čitati na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
14. Volim čitati novine i časopise na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
15. Loš sam u čitanju na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
16. Čitanje na engleskome jeziku pomaže mi u stjecanju općeg obrazovanja.	1	2	3	4	5
17. Nadam se da ću čitajući na engleskome jeziku naučiti više o različitim događajima i razmišljanjima ljudi u svijetu.	1	2	3	4	5
18. Smatram da su vještine govorenja i slušanja na engleskome jeziku važnije od vještine čitanja na tome jeziku.	1	2	3	4	5
19. Moje ocjene iz engleskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi nisu bile najbolje.	1	2	3	4	5
20. Volim izazov dugih i teških odlomaka u tekstu na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5
21. Ne želim čitati na engleskome jeziku, čak ni kada je sadržaj teksta zanimljiv.	1	2	3	4	5
22. Čitanje na engleskome jeziku važno je jer će mi proširiti znanja iz opće kulture.	1	2	3	4	5
23. Vježbajući čitanje na engleskome jeziku lakše ću pronalaziti informacije na internetu.	1	2	3	4	5
24. Vježbanje čitanja na engleskome jeziku gubitak je vremena.	1	2	3	4	5
25. Ne bih dobrovoljno čitao stručne materijale na engleskome jeziku, osim ako to nije zadaća u sklopu kolegija.	1	2	3	4	5
26. Teško mi je čitati na engleskome jeziku.	1	2	3	4	5

¹⁵⁷ Autoričin prijevod

Prilog 7

Pitanja za polustrukturirani intervju

1. Što, po Vašem mišljenju, znači „čitati“?
2. Što se događa u Vašoj glavi dok čitate?
3. Kako biste objasnili što znači „čitati na stranome jeziku“?
4. Postoji li razlika u čitanju na materinskome i stranome jeziku?
5. Ima li sličnosti u čitanju na materinskome i stranome jeziku?
6. Može li osoba jednako dobro čitati s razumijevanjem na materinskome i stranome jeziku?
7. Volite li čitati na engleskome jeziku?
8. Što Vas potiče na to da čitate na engleskome jeziku?
9. Kako rješavate probleme na koje naiđete prilikom čitanja na engleskome jeziku?
10. Kako biste objasnili strategije čitanja?

Prilog 8

Primjeri poučavanja u eksperimentalnoj skupini

- a) Primjer dijela drugog koraka prema metodi temeljenoj na stilovima i strategijama

Ispitanici imaju zadatak ispravno poredati odlomke teksta koji su im dani na trakama papira, a izvršavaju ga u skupinama od četvero. Prije samog izvršavanja zadatka, ispitanici razgovaraju u skupini o strategijama koje bi mogli upotrijebiti, a nakon zadatka o tome jesu li primijenjene strategije bile učinkovite. S obzirom na to da je tekst vezan za strategije, zadatku je cilj podići svjesnost o strategijama koje mogu biti korisne kod nailaženja na nepoznate riječi u tekstu te o strategijama korisnima za razumijevanje strukture teksta, a uvod je u razgovor o strategijama s cijelom skupinom.

- (1) Some people think that they have to understand the meaning of every word that they read. But this is not true. The word may or may not be important for understanding the main idea of what you're reading. When you don't know the meaning of a word, don't stop reading. You should try to make an educated guess about what the word means. There are several ways to figure out unknown words.
- (2) First, you can use the dictionary. Dictionaries are very useful. They break words into parts for you, tell you how to pronounce the word, and give other words that are related to the one you are looking up. Sometimes they also give examples of how the word can be used in a sentence.
- (3) However, when you use the dictionary, don't just look at the first definition of the word. Many words have more than one meaning, and you should read the whole list of definitions before choosing the one you think fits best in the sentence. If you only look at the first one, and it happens to be the wrong one, what you're reading can become even more confusing! Using a dictionary should help you understand what you read, not make it more difficult.
- (4) Also, don't run to the dictionary every time you don't understand a word. Try to make an educated guess of the meaning of the word and/or part of speech from the context (the rest of the sentence or the topic of the reading). Look for as many clues in the reading as possible. You have to read the whole sentence or you may even need to read the next sentence, or the previous one, too. And sometimes even the next paragraph. To make an educated guess of a word, you have to use all of the information that you have available to you.
- (5) Other information you can use to guess the meaning of the word is to look for synonyms or examples of the words you don't understand. Synonyms are different words that have similar meanings which writers use to make their writing more interesting and varied. And sometimes writers give examples or more specific explanations of certain words in the same sentence to help you understand their meanings. Look for special punctuation marks in the sentence, like commas or dashes. Examples or other explanations usually follow this kind of punctuation.
- (6) To make the best possible educated guess, you can do one other thing. You can put the parts of the word that you do know together with the parts that you don't know. You can

look for two words that are combined. Or you can look for special beginnings or endings of words, such as the grammar tense. Use your knowledge of how words are formed in the language to help you.

- (7) Remember, making an educated guess means choosing a word that makes sense in the sentence. Think about the meaning of the sentence as you make your guess. Look for other examples or explanations of the word in the paragraph, and try to determine what you already know about the word or about the topic of the reading. With practice, guessing becomes easier.¹⁵⁸

Nastavnik: Ok. I see you have all finished the task, there are some conversations still going on but it is time for us to discuss the task as a group. Did you like it?

Ispitanici: Da. (mrmljanje, klimanje glavama, odmahivanje glavama, smijeh, kolutanje očima)

Nastavnik: What did you like about this task?

Ispitanik 1: It was easy. (smijeh)

Nastavnik: Was it easy for everyone? (silence) Come on, we agreed we would talk freely about our reading problems, right? It is very difficult to help someone if they don't tell you what the problem is. And it is impossible to help if you don't acknowledge there is a problem.

Ispitanik 2: Should we have an intervention? (smijeh ispitanika)

Nastavnik: We are having an intervention, remember? Our whole class is an intervention to help you become more successful readers. Yes, Toni?

Ispitanik 3: It wasn't easy for me.

Nastavnik: Can you tell us why?

Ispitanik 3: I couldn't read as fast as Mario. He just looked at parts of texts and he put them together. He didn't read. And I need to read.

Nastavnik: I understand. Do you know why Mario was able to do the task faster than you?

Ispitanik 3: He said you just need to read the first few words of the paragraph and you know where to put them.

Nastavnik: Did he explain in more details? Did he give your group other suggestions for useful strategies for this task?

Ispitanik 3: He showed us the words in the beginning of paragraphs and said that they are important because they show the order. I know that first means first, but I can't put the parts together as fast as he can.

Nastavnik: Speed comes with experience. He probably used this strategy more often than you have. And speed wasn't the most important aspect of this task anyway. What was?

¹⁵⁸ Tekst i zadaci preuzeti su iz udžbenika *Styles- and Strategies-Based Instruction: A Teacher's Guide* (Cohen i Weaver, 2006, str. 103–106).

Ispitanik 1: To talk about strategies and to use them.

Nastavnik: Yes. Did you find this approach useful? Talking about how each of you would go about completing this task?

Ispitanik 4: Yes.

Nastavnik: Why?

Ispitanik 4: Because I learned a new strategy from my friend. Looking at the important words at the beginning of sentences. The same thing Mario said.

Nastavnik: Who else uses this strategy? (some hands are raised) Well, a good number. What do you call this strategy? (tišina) How would you explain it to someone? (tišina) Mario, can you explain your strategy to everyone, please?

Ispitanik 5: Well, usually there are these words at the beginning of a sentence that show what comes first and what comes next and there is a word to sum up. Like finally. If I see the word finally, I know it goes somewhere at the end of the text. So I looked at the beginnings of all paragraphs and put them in order. There were some paragraphs where there wasn't only one word that would tell me if something else goes before or after so I had to read them quickly. Then I put them in the right place according to what they were about. You can always find signals that tell you what comes first and what comes second and third and so on.

Nastavnik: Alright. Mario took advantage of discourse markers which we use to organise the text. They are also called linking words or sentence connectors. Have you heard these terms before? Some of you have. How would you explain them?

Ispitanik 6: Words that connect sentences.

Nastavnik: Ok. So some of you used the strategy of identifying discourse markers to complete this task. Was it enough?

Ispitanik 5: Yes.

Nastavnik: You are confident that you put all the paragraphs in the correct order?

Ispitanik 5: I am. (smijeh ispitanika)

Nastavnik: Mario is confident, isn't he? What do you base your confidence on Mario?

Ispitanik 5: I've done this many times before. This type of exercise. And also, there are rules in writing so if you see however at the beginning of the sentence it means that you will now say something that is different from you said before.

Nastavnik: Do you feel as confident? Some of you do, some are not even raising your heads. I understand that this may be seem intimidating. Mario talking about his reading like a boss. (smijeh ispitanika). But we can all be bosses of our own reading. I really believe that. I know that. And I will do my best to make you into bosses. But the most important thing is that you decide you want to be the boss of your reading. Ok? Now, who wants to be the boss? (smijeh ispitanika). Let's go on. We heard a very good example of a strategy that Mario used. But even though he says he used only one strategy, he used at least two that we know of. What is the second one?

Ispitanik 1: He said he read some paragraphs quickly.

Nastavnik: Excellent. Usually, when reading, we need more strategies. Sometimes, when we have only one simple task, one strategy may be enough. Do you understand Mario's strategies? Some of you do and some don't. Ok. Let's take a look at the paragraphs in the correct order so you can tell me how successful you were and then we'll talk about the strategies you used so they become clear to everyone.

b) Primjer dijela trećeg koraka prema metodi temeljenoj na stilovima i strategijama

Upoznavanje ispitanika s glasnim navođenjem misli dok nastavnik čita tekst. Transkript dijela nastavnog sata. Tekst u kurzivu je tekst iz udžbenika, a ostalo su misli nastavnika. Zadatak ispitanika je prepoznati strategije koje nastavnik koristi.

Nastavnik: Ok. Tekst nije velik, ima i slikovni prikaz klasifikacije na kraju. Ali fusnota je velika i odmah je na naslovu. *Sources and Varieties of English Law*. Znači, bit će riječi o izvorima, znači, ima više izvora engleskog prava i o vrstama što znači da ih ima više. Zašto se zove englesko pravo, a ne britansko pravo? Ili pravo Ujedinjenog kraljevstva? Ipak je to sve jedna država. Vjerojatno postoje neke razlike unutar dijelova kraljevstva. Nije jednako pravo u svim dijelovima? Idem vidjeti što piše u fusnoti. *In every Act and public document passed and issued after 12 April 1927 The United Kingdom means Great Britain and Northern Ireland, unless context otherwise requires*, aha znači ima iznimaka, *exclusive of the Channel Islands and the Isle of Man*. Ok, to nije tako važna informacija. Great Britain means England, Wales and Scotland to sam već znala, to je u pravu isto kao i inače. *Any reference in any Act passed before the Welsh Language Act 1967 to „England“ includes Wales and Berwick upon Tweed*, ovo su zbilja detalji i mislim da ih ne trebam upamtiti, *although the practice has been to use the form England and Wales*. Aha. Idem si zapisati da se u zakonima spominje United Kingdom, Great Britain, England, England and Wales. *Northern Ireland is a part of Her Majesty's dominions and of the United Kingdom*, to je već spomenuto, preskačem kraj rečenice. *Although United Kingdom is a unitary state*, ovaj pojam se čini važan pa ću podvući, *it does not have a single body of law*. E ovo je ključna rečenica. Ide u bilješke. Znači bila sam u pravu kad sam rekla da postoje razlike u pravu. *England, Wales and Scotland, and Northern Ireland each have their own legal systems and law courts*. Ok. S obzirom da sam pročitala da se u zakonima spominje cijelo kraljevstvo i razne kombinacije dijelova, a sad piše da svaki dio ima svoje pravo idem si to nacrtati. Otprilike cijelo kraljevstvo... žuti flomić za svaki dio... Wales, Engleska, Škotska, Sjeverna Irska... Spominje se i Engleska i Wales, njih ću zaokružiti crveno, onda Engleska, Wales i Škotska, tj. Britanija, to ću plavo, u biti samo trebam upamtiti da svaki dio ima svoje pravo, a onda da treba obratiti pažnju i na kombinacije kao i inače u sportu npr. Čitam dalje. *There is substantial identity on many points, but considerable differences remain in law and in procedure. In Northern Ireland procedure closely resembles that of England and Wales, but there are often differences in enacted law*. To je primjer. Ne spominje se sličnost Škotskog prava s ostatkom, možda je ono dosta drugačije? *However, a large volume of modern legislation applies throughout the United Kingdom*. Ok. Treba upamtiti da kraljevstvo nema jedinstven

pravni sustav, da su mu dijelovi samostalni, ali da se većina novijih zakona primjenjuje na cijelo kraljevstvo. Treba imati na umu što se u zakonima podrazumijeva pod Britaniju, Englesku i slično. Idem sad čitati tekst: *The principal categories of law are reflected in English law, but with some specific characteristics resulting from historical development.* Ok, englesko pravo je slično ostalima, ali ima neke posebitosti zbog povijesnog razvoja. *Thus the precise answer to the question of why English law does not have a unified structure can be found only by historical analysis, though modern features of the law may bear little resemblance to what certain terms originally meant.* Aha. Znači sad je riječ o izvorima. *For example, what lawyers call the rules of equity* što je to equity? valjda će pisati u nastavku, *grew up through the practice of medieval Lord Chancellors as „the keepers of the king's conscience“ in providing alternative legal remedies* podvlačim legal remedies, *more flexible than those available in the ordinary courts of common law.* Kakav je to common law? Idem prvo vidjet jesam li razumjela što je equity. Čekaj gdje počinje o tome... preliječem pogledom... tu je. *For example, what lawyers call the rules of equity grew up through the practice of medieval Lord Chancellors as „the keepers of king's conscience“ in providing alternative legal remedies.* Ti lordovi, to trebam provjeriti taj pojam što točno znači, podvlačim ga, su bili čuvari kraljeve savjesti jer su davali *alternativne legal remedies*, podvlačim, što su legal remedies?, *more flexible than those available in the ordinary courts*, aha, legal remedies su davali i lordovi i obični sudovi, onda su ti lordovi bili nekakvi suci, a legal remedies su nekakve pravne odluke? Moram si to posložiti u glavi. Ako su legal remedies neke odluke koje su donosili ovi lordovi, a bile su fleksibilnije od onih na redovnim sudovima i služile su tome da umire savjest kralja, možda su to onda pravednije odluke? Rules of equity je možda neki skup pravila koja su postojala pored zakona kakvi su se primjenjivali na sudu? Equity... izgleda kao equal... možda su tako osiguravali jednakost? Idem vidjeti u popis pojmova što piše. *Equity, fairness, moral justness; resource of justice to correct or supplement law.* Dobro sam mislila...

Nastavnik: Alright, I've only read the title, the rather long footnote and half of the first paragraph. Which strategies have you noticed?

Ispitanik 1: Dictionary. You used the dictionary.

Nastavnik: I did. Have you noticed other strategies?

Ispitanik 1: You were thinking.

Nastavnik: What do you mean?

Ispitanik 1: You were thinking about what some words mean.

Nastavnik: True. Do you remember how I tried to understand the meaning?

Ispitanik 1: You looked in the dictionary.

Nastavnik: True. But before that. Did I immediately look in the dictionary? As soon as I saw a word I didn't understand?

Ispitanik 1: (pauza) No. You read again the sentence.

Nastavnik: Yes, I reread the sentence which contains the unknown word. Does anyone else remember other ways in which I tried to understand the meaning of unknown words?

Ispitanik 2: You compared it to a similar word. Equity and equal.

Nastavnik: Good! What did I actually do when I compared the unknown word to the similar sounding word I do know?

Ispitanik 3: Thought about what you already know.

Nastavnik: Yes! Was it useful?

Ispitanik 3: This time yes. (smijeh)

Nastavnik: Well, that is precisely the point. You have to learn which strategies work best for you in which situations. I compared equity with equal because it was the only word I could remember that looked similar and sounded somewhat similar, so I thought they maybe have the same origin and a similar meaning. Do you have any suggestions?

Ispitanik 4: Aequitas! Latin. Aequitas!

Nastavnik: See, I couldn't have done that because I don't know Latin. What does aequitas mean?

Ispitanik 4: Justice.

Nastavnik: And we both arrived to the correct conclusion. Can you think of any other language you can tap into if you don't know the meaning of an English word?

Ispitanik 4: French maybe? German?

Nastavnik: Yes. English has both Romance and Germanic origin. Which of the two languages could be more useful if we talk about law in England in medieval times?

Ispitanik 4: French.

Nastavnik: Why? (pauza)

Ispitanik 3: Because Normans came to England then and ruled.

Nastavnik: Yes. Do you see how much knowledge you all have about languages and history? And how it can be very useful in studying law?

Ispitanik 1: What if I don't know other language?

Nastavnik: Then you use different strategies. So far you mentioned I used a dictionary, I reread the sentence, I compared the unknown word to a similar sounding and looking known word, Matija used his background knowledge about history. What other strategies did I use to try to understand unknown words?

Ispitanik 5: Context.

Nastavnik: What about context?

Ispitanik 5: You looked in context. You didn't know what it means but you didn't stop reading. You looked in context. You said možda piše u nastavku something like that.

Nastavnik: Yes. Good. Five strategies just for understanding unknown words! But I used strategies for other purposes as well. Which ones did you notice?

c) Primjer četvrtog koraka prema metodi temeljenoj na stilovima i strategijama

Ispitanici imaju zadatak u tekstu iz udžbenika (Vićan, Pavić i Smerdel, 2008, str. 15–16) pronaći odgovor na pitanje *What are the roles of the Lord Chancellor?* Zadatak im je vježbati strategije: „Prvo pogledom preletim preko teksta da zapazim osobine teksta kao što su dužina i organizacija“ i „Prije nego što počnem čitati tekst, preletim ga pogledom da vidim o čemu je riječ“ iz Upitnika o strategijama, zatim također brzo locirati ključne pojmove *Lord Chancellor* i *role* te potražiti diskursne oznake koje mogu upućivati na dodatne informacije o ključnom pojmu *Lord Chancellor*.

Nastavnik: How about practicing these strategies? Your task is to answer the question What are the roles of the Lord Chancellor based on the text in your book. You will do this on your own, this time it's not pair work. Before you start reading, it is necessary to make a plan of the strategies you intend to use. We are practicing these four strategies, but you are free to include others as well if you find them useful for completing the task. After you complete the task, you should have the answer to the question and an explanation of how you found it. You will have 15 minutes for the planning, reading and reporting. Ok? Do you understand what you have to do?

Ispitanik 1: Can we change the strategies?

Nastavnik: You can change the strategies during reading if you see your plan is not working, but you need to include the four strategies we talked about. If you don't find them useful in this task, make a note of it in your report. Any other questions? No? Alright. You can start the task.

(nakon što su ispitanici završili zadatak)

Nastavnik: What do you think about this task? (tišina) Seriously? No opinions whatsoever?

Ispitanik 2: Well, I don't know why we had to make a project out of answering one question.

Nastavnik: You didn't find it useful? Planning before reading and monitoring what you're actually doing while reading?

Ispitanik 2: No.

Nastavnik: Why? Can you explain?

Ispitanik 2: I know the texts in the book are not long, so I just have to read the text quickly and find the answer.

Nastavnik: I understand. You need only two strategies because this task is too easy for you. I have prepared a longer and more difficult text to do later on and one for your homework as well, but we need to keep in mind that not everyone reads as quickly and efficiently, right? Can you explain your plan step by step?

Ispitanik 2: I guess.

Nastavnik: Ok. Which strategies did you plan to use?

Ispitanik 2: Read the text quickly.

Nastavnik: How did you do it?

Ispitanik 2: I started reading from the beginning and when I found Lord Chancellor I slowed down because I knew there could be the answer and when I found it I started reading quickly again.

Nastavnik: Do you remember what you did at the very beginning of the text where it says Lord Chancellor three times in the first paragraph?

Ispitanik 2: He is mentioned at the end of the first sentence so I read the first paragraph slowly. The second paragraph starts with Besides being so I knew there is important information there, too, so I read slowly. And the third paragraph starts with Finally, so I knew it would be the last important one. After that I read quickly because I found the answer.

Nastavnik: Do you realize that you used several strategies even if you planned to use just one?

Ispitanik 2: I guess. But I didn't plan them. I don't need to plan them.

Nastavnik: Does anyone else feel they don't need to plan their reading?

Ispitanik 3: Me. I did the same thing Tina did. It just happens in my head before I read and when I read.

Nastavnik: What happens in your head?

Ispitanik 3: When you said what we had to do, find the answer, I knew I could do it. Then I decided to think about how I will read the text. I decided to use the strategies you said to use because you said we have to. (smijeh ispitanika) But I would use them anyway. I use them anyway I mean. I just don't think about using them before I read. I just use them.

Nastavnik: What do we call readers like Sonja?

Ispitanik 4: Strategic reader.

Nastavnik: What does that mean?

Ispitanik 4: She is good.

Nastavnik: You think using strategies is good for reading?

Ispitanik 4: Yes. But I can't use them that way.

Nastavnik: Can you tell us your plan?

Ispitanik 4: Ok. I will read my note. Strategies. First, look at the text, the title, how long it is, is there picture or special style of words. Two, look for the Lord Chancellor. Three, read slowly around Lord Chancellor. Four, look for also, besides, in addition.

Nastavnik: Did you stick with the plan?

Ispitanik 4: Yes.

Nastavnik: Did you use other strategies? That were not in your plan?

Ispitanik 4: I checked some words in the dictionary.

Nastavnik: Which words?

Ispitanik 4: Refutation. Judiciary. Civil servants. Legislature.

Nastavnik: Was it necessary for the task to understand these words?

Ispitanik 4: No, really. But I had time, so I checked when I had the answer.

Nastavnik: Did everyone find the answer to the question? Rea, you're looking happy. Can you tell us why?

Ispitanik 5: I'm happy.

Nastavnik: Well, I'm happy to hear that. Why are you happy?

Ispitanik 5: Because I was scared before of reading. Now, I'm not scared.

Nastavnik: Can you tell us why you were scared?

Ispitanik 5: Text was long. I didn't know my plan will work.

Nastavnik: What was your plan?

Ispitanik 5: Same as Matija.

Nastavnik: Why didn't you believe in your plan? Didn't you think the strategies you chose were appropriate for the task?

Ispitanik 5: Yes they are good, but I don't read like that usually. I don't look for special words. I read everything.

Nastavnik: I see. Do you understand now why looking for key words is useful for this task?

Ispitanik 5: Yes. I don't need to read everything. I didn't read the whole text. Just around Lord Chancellor.

Nastavnik: Did you change your plan while reading?

Ispitanik 5: Yes. I stopped reading when I found refutation (izgovor nije točan). I was scared because I don't know what it means. So I wanted to look in dictionary. But I didn't. I said to myself to relax and just read. Maybe it's not important.

Nastavnik: Was it important?

Ispitanik 5: No. I have the answer without that word.

Nastavnik: So you are happy because...

Ispitanik 5: Because I didn't stop because I was scared. (neki ispitanici plješću)

Nastavnik: I applaud you, too.

Ispitanici: Rea! Rea! Rea!

Nastavnik: Thank you for cheering her on. Ok, would you say that you did everything you planned to do? Was it difficult following your plan?

Ispitanik 6: Lakše je.

Nastavnik: What is easier?

Ispitanik 6: Kad imam plan.

Nastavnik: Can you please speak English?

Ispitanik 6: When I have plan.

Nastavnik: What is easier when you have a plan?

Ispitanik 6: Reading. I know what to do. I focus on that.

Nastavnik: Are you satisfied with your plan?

Ispitanik 6: Yes.

Prilog 9

Test čitanja s razumijevanjem (TEST 2)

Part 1¹⁵⁹

You are going to read a magazine article about a judge. For questions 1-8, choose the right answer a, b, c or d.

When Michelle Murray was arrested for abandoning some kittens in a forest she expected to get a fine or a short prison sentence. Instead she was sentenced to spend the night in the same cold, dark forest. In the end it was so cold that she only had to spend three hours in the woods, but Judge Mike Cicconetti had made his point. He wanted the 26-year old Ohio housewife to feel the same pain and suffering as the animals she had abandoned, many of which later died.

Judge Cicconetti's unusual ruling was just the latest example of his unique brand of "creative justice" which has won him national acclaim. He was elected unopposed to serve another six years in Lake County, Ohio, last month, and this year won the presidency of the American Judges Association.

Cicconetti allows offenders to choose between jail, and an alternative, "creative" sentence. For example, people accused of speeding are offered a choice between having their licence suspended for 90 days, or having it suspended for a shorter period and spend one day working as a school crossing guard. The judge says that offenders who spend a day helping school children across the street never appear in his courtroom again.

The judge also sent a man who was caught with a loaded gun to the mortuary to view dead bodies and ordered teenagers who let down tyres on school buses to organize a picnic for primary school children. He has ordered noisy neighbours to spend a day of silence in the woods, or to listen to classical music instead of rock.

Cicconetti attributes his unusual approach to his tough family background. He was the oldest of nine children and had to work part-time collecting rubbish to pay his way through college. He studied law at night school. "I didn't go to a prestigious law firm," he says, "I had to get where I am the hard way. It makes you understand what the working man has to go through, and why some of them commit crimes. I want to give people a positive lesson, not a negative one."

A drawer in his cramped office in the Painesville Municipal Courthouse is full of thank you letters from both victims and criminals. "Some people will say that my punishments are cruel or unusual," the judge said. "OK, it's a little bit of embarrassment and humiliation. But when you have people fulfilling these sentences, you are doing it for them and the victims and the community. And above all, I can remember only two people who have been sentenced to alternative punishments and who have reoffended."

¹⁵⁹ Izvor teksta i zadataka za Part 3: Oxenden, C. i Latham-Koenig, C., (1997), *New English File. Upper-intermediate student's book*

1. **Michelle Murray**
 - A) served the full sentence
 - B) was arrested for killing all her kittens in a forest
 - C) was extremely cold in the forest
 - D) thought she would get a fine and go to prison for leaving the kittens in the forest
2. **“Creative justice“ refers to:**
 - A) the national award Judge Cicconetti received
 - B) the punishment he gave Michelle Murray
 - C) his method of punishing offenders
 - D) the reason why he won the presidency of the American Judges Association
3. **Judge Cicconetti was elected to serve in Lake County, Ohio:**
 - A) for the first time
 - B) because he is popular across the nation
 - C) unanimously
 - D) as the president of the American Judges Association
4. **Judge Cicconetti allows offenders:**
 - A) never to appear in his courtroom again
 - B) work with children
 - C) suspended licence
 - D) an alternative to a less creative sentence
5. **Judge Cicconetti has an unusual approach:**
 - A) because he had nine brothers and sisters
 - B) he didn't go to a prestigious law firm
 - C) he had to work to pay for college
 - D) he understands the working man's reasons to commit crimes
6. **Judge Cicconetti's punishments are successful because:**
 - A) he has a lot of thank-you letters from victims and criminals
 - B) he gives people a positive lesson
 - C) few people reoffend after them
 - D) it embarrasses and humiliates criminals
7. **Judge Cicconetti thinks his punishments:**
 - A) are cruel and unusual
 - B) fair to criminals, victims and the community
 - C) very embarrassing and humiliating
 - D) only successful in two cases
8. **The best title for this text is:**
 - A) A different type of judge
 - B) Making the punishment fit the crime
 - C) Unusual punishments for usual offences
 - D) From tough family background to national presidency

Part 2¹⁶⁰

You are going to read a newspaper article about a famous art theft. Choose the sentences which best fit the numbered gap and write the number of the sentence on the gap.

Irish company director Paul Hogan, made front page news across the world when he was photographed walking out of London's Tate Gallery on 12th April 1956 with a French Impressionist masterpiece under his arm.

But his plan was never to keep this painting, which was called *Jour d'été*. Hogan and his friend Bill Fogarty said they were merely borrowing it. **A)**

So what was the dispute about? Hugh Lane, a successful art dealer, had originally bequeathed his collection of modern paintings to Ireland, but when no permanent gallery was built for them in Dublin, he changed his mind. He made a second will and left everything to London's Tate Gallery.

B) Shortly before he died in a shipwreck in 1915, he wrote a third will leaving everything to a gallery in Dublin. Because the will was never witnessed, the English courts refused to recognise it as a legal document.

As a result of this attitude, Lane's collection, including *Jour d'été* hung in the Tate Gallery for the next forty years. **C)**

This situation might have continued, but then Paul Hogan, a student at Dublin College of Art, came across a pamphlet written by Lane's aunt in which she said that her nephew had always wanted the paintings to belong to Ireland.

Hogan told his friend, Bill Fogarty, about this discovery and together they decided something should be done to get the collection returned to Ireland. It was not long before they came up with an idea. They decided to take one of the paintings from the gallery to attract public attention to the situation.

The two friends came up with a plan to do this. **D)** They phoned an Irish news agency in London to tell them to watch the front door of the gallery on their chosen day.

“On that morning we went in to the gallery together,” says Hogan. “In those days, the paintings were hung on the wall on chains and could be easily unhooked. There were only two from the Lane collection on view, one of which was *Jour d'été*. I fell in love with it as soon as I saw it, and decided that was the one.”

While Fogarty pretended to make a copy of this masterpiece on his sketch pad, Hogan lifted it off the wall and put it inside the large portfolio he had brought with him for that purpose. They worked quickly, and it only took a moment to hide the painting.

The pair then walked towards the door of the gallery, carrying the hidden painting. There was a photographer from the news agency at the door. He took a photograph of them as they left the gallery. Then Hogan and Fogarty jumped into a taxi and drove back to a friend's flat.

E) They didn't realise how big an impact their actions had until they saw the headlines. Their theft of the painting had become the big story on the front page. **F)** Three days later, a friend of theirs handed the painting in to the Irish embassy. “We didn't want to keep it. The whole point of the robbery was to get people talking about the situation.” **G)** In 1959, just three years after the raid, the governments of Ireland and the UK agreed that ownership of the paintings should be shared.

¹⁶⁰ Izvor teksta i zadatka za Part 2: Burgess, S., Newbrook, J. i Wilson, J., (2009), *New First Certificate Gold Exam Maximizer with Key*

1. However, after doing this, Lane changed his mind again.
2. They forged a letter from the head of the art college so that they could get into the Tate Gallery and then chose a date for their “robbery“.
3. This aim was achieved.
4. There was some controversy around who owned a particular collection in the gallery, and they wanted to publicise this.
5. Although there was some controversy over who really owned the paintings, the Irish government made few serious attempts to claim it back.
6. The two friends lay low with the painting for the next two days.
7. “When I saw it, I knew that we had achieved our aim,“ says Hogan.
8. There, they waited for the evening newspaper to come out.

Part 3¹⁶¹

You are going to read some newspaper articles about different crimes. For questions 1-15 choose from the articles (A-E). The articles may be chosen more than once.

Which text mentions

1. a minor crime? _____
2. an unsolved crime? _____
3. a change in the law? _____
4. an unpopular sentence? _____

Which text mentions someone who

5. may not have been telling the truth? _____
6. will not be sent to prison? _____
7. had never broken the law before? _____
8. was a compulsive thief? _____
9. used a weapon? _____
10. tried to hide their identity? _____
11. got rid of evidence against them? _____
12. was not arrested for a long time? _____

A

Ten policemen spent a whole day filling six vans with £60,000 worth of goods which had been taken by a seventy-nine-year-old shoplifter over the past seventeen years. The elderly woman's home in Southend, Essex, was so full of stolen property that detectives could not open the door. Once inside, they found 6,900 items still in their wrappings. These included 448 pairs of shoes, 843 jumpers, 799 blouses, 1,370 scarves, 418 hats, 1,332 necklaces, 711 dresses, twenty-three umbrellas, and eight fur coats. Despite seriousness of the crime, the woman, who has not been named, will be released with a caution. She told police she had begun stealing seventeen years ago after the death of her husband and had been unable to stop. "She got away with it for so long because no one suspected a little old lady would steal," said a police spokesperson.

B

William, an eighty-year-old-beggar, is a permanent fixture outside the Bank of France in Nice on the French Riviera. He stands there every day from ten until six asking passers-by for money. On Wednesday last week, the bank was held up by armed robbers, and over 20 million euros was stole in the most daring bank-robbery ever in France. The gang got in by kidnapping and tying up the security guards. They then held twenty bank staff hostage as they filled their sacks. Apparently not put off by the presence of video cameras, the robbers even took off their masks during the robbery, but took the incriminating video cassette with them when they left. The French police are still looking for the robbers and the four vehicles used in the hold-up. William has been questioned by the police. He claims that he was in his usual place all that day but saw nothing unusual.

¹⁶¹ Izvor tekstova i zadataka za Part 3: Haines, S. i Stewart, B., (2008a), *First Certificate Masterclass. Workbook Resource Pack with Key*

C

When Jerry Williams, twenty-seven, grabbed a slice of pepperoni pizza from a group of children, he probably knew he was breaking the law. What he didn't know was that it could lead to life imprisonment. Mr Williams, who later told the police he threw the pizza into the sea because it contained pork, which he dislikes, has become the latest on a growing list of criminals in California who face long prison sentences for minor offences under newly-introduced laws. Under these new laws, anyone who has committed two serious crimes, for example robbery or drug possession, automatically receives a twenty-five-year prison sentence when they commit a third, no matter how trivial the offence may be. Mr Williams, who told the police that he took the food as a dare, has already committed two serious offences. If found guilty of a theft, he could face a life sentence.

D

Police were last night searching for an eight-year-old who attempted to hold up a sweet shop with a pistol. The boy, whose face was hidden by a balaclava hat, threw a carrier bag at the shopkeeper at a corner shop in Aston-Under-Lyme and ordered her to fill it up. "I don't know whether he wanted the bag to be filled with sweets or money," said the owner of the shop. "I wasn't sure whether the gun was real or not, but it didn't look like a toy." He ran away when the woman pressed an alarm. The boy is described as 1.1 meters tall, dressed in jeans and a dark coat. A police spokesperson said, "We are taking this very seriously, as we would any robbery involving a firearm, fake or not."

E

Two men who took the law into their own hands have been jailed for five years for kidnap. The sentences have provoked a strong response from residents of two villages in Suffolk who describe the two as "model citizens". Both men pleaded guilty to kidnapping, expecting to receive community service, and were shocked when they heard they would have to serve a jail sentence. The man they had kidnapped, John Barnes, was a known vandal and thief, who was believed to have been responsible for a series of burglaries in the neighbourhood. A spokesperson for the villagers said that everyone was shocked. "They were only trying to help the police. They've never done anything wrong in their lives."

Prilog 10

Opći upitnik 2

Ime i prezime: _____ Dob: _____

Pohađao sam: a) gimnaziju b) četverogodišnju strukovnu školu c) ostalo: _____

Vaša ocjena iz engleskog jezika po razredima: 1.) _____ 2.) _____ 3.) _____ 4.) _____

Vaše zadovoljstvo ocjenama iz engleskog jezika u srednjoj školi: 1 2 3 4 5

Što smatrate najvažnijim za uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi? Poredajte sljedeće čimbenike po važnosti, obilježavajući ih brojkama od 1 do 8, pri čemu 1 označava najvažniji, a 8 najmanje važan čimbenik:

- a) redovito pisanje zadaća _____
- b) osobnost nastavnika _____
- c) kvaliteta nastavnih materijala _____
- d) način poučavanja _____
- e) pohađanje dodatne nastave engleskoga jezika _____
- f) vlastita motivacija za uspjeh _____
- g) veličina razreda _____
- h) radna atmosfera na nastavi _____

Jeste li tijekom dosadašnjega školovanja pohađali dodatnu nastavu engleskog jezika? DA NE

Ako jeste, u kojem obliku? a) individualne instrukcije b) tečaj u školi stranih jezika c) drugo – _____

Ako jeste, smatrate li da je to znatno pridonijelo Vašemu uspjehu iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi? DA NE

Ako tijekom dosadašnjeg školovanja niste pohađali dodatnu nastavu engleskog jezika, mislite li da biste u srednjoj školi bili ostvarili bolji uspjeh iz predmeta Engleski jezik? DA NE

Vaša ocjena iz Engleskog jezika pravne struke I jest: a) konačna _____ b) očekivana _____

Vaše zadovoljstvo postignutom ocjenom: 1 2 3 4 5

Kako biste ocijenili nastavu Engleskog jezika pravne struke I: 1 2 3 4 5

Što Vam se najviše svidjelo na nastavi Engleskog jezika pravne struke I?

Što Vam se nije svidjelo na nastavi Engleskog jezika pravne struke I?

Što smatrate najvažnijim za uspjeh iz kolegija Engleski jezik pravne struke I? Poredajte sljedeće čimbenike po važnosti, obilježavajući ih brojkama od 1 do 8, pri čemu 1 označava najvažniji, a 8 najmanje važan čimbenik:

- a) redovito ispunjavanje zadaća _____
- b) osobnost nastavnika _____
- c) kvaliteta nastavnih materijala _____
- d) način poučavanja _____
- e) pohađanje dodatne nastave engleskoga jezika _____
- f) vlastita motivacija za uspjeh _____
- g) veličina skupine _____
- h) radna atmosfera na nastavi _____

Čime ste od gore navedenog na nastavi Engleskog jezika pravne struke I bili:

- a) zadovoljni _____
- b) nezadovoljni _____

Molimo Vas, pročitajte sljedeće tvrdnje i zaokružite slažete li se s njima ili ne:

1. Nakon što sam pohađao kolegij Engleski jezik pravne struke I, moje se znanje engleskog jezika pravne struke poboljšalo: DA NE
2. Nakon što sam pohađao kolegij Engleski jezik pravne struke I, moje se znanje općeg engleskog jezika poboljšalo: DA NE
3. Moja motivacija za učenje engleskog jezika pravne struke porasla je nakon što sam pohađao kolegij Engleski jezik pravne struke I: DA NE
4. Moja motivacija za čitanje na engleskome jeziku porasla je nakon što sam pohađao kolegij Engleski jezik pravne struke I: DA NE
5. Nakon što sam pohađao kolegij Engleski jezik pravne struke I, poboljšala se moja vještina čitanja s razumijevanjem: DA NE
6. Smatram da su strategije čitanja korisne za čitanje s razumijevanjem na engleskome jeziku: DA NE
7. Nakon što sam pohađao kolegij Engleski jezik pravne struke I, koristim više strategija čitanja: DA NE

Hvala na ispunjavanju upitnika!

Prilog 11

Čimbenici koji utječu na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi po važnosti za ispitanike (N=74)

važnost čimbenika	redovito pisanje zadaća		osobnost nastavnika		kvaliteta nastavnih materijala		način poučavanja		pohađanje dodatne nastave engleskoga jezika		vlastita motivacija za uspjeh		veličina razreda		radna atmosfera	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	1	1,35	3	4,05	1	1,35	20	27,03	4	5,41	40	54,05	3	4,05	2	2,7
2.	7	9,46	14	18,92	13	17,57	10	13,51	3	4,05	11	14,86	2	2,7	14	18,92
3.	9	12,16	13	17,57	12	16,22	18	24,32	4	5,41	9	12,16	3	4,05	5	6,76
4.	7	9,46	11	14,86	22	29,73	9	12,16	4	5,41	4	5,41	5	6,76	11	14,86
5.	1 3	17,57	9	12,16	13	17,57	5	6,76	2	2,7	5	6,76	7	9,46	20	27,03
6.	1 4	18,92	9	12,16	9	12,16	7	9,46	10	13,51	6	8,11	10	13,51	13	17,57
7.	1 6	21,62	12	16,22	4	5,41	1	1,35	22	29,73	1	1,35	11	14,86	9	12,16
8.	7	9,46	3	4,05	0	0	4	5,41	25	33,78	2	2,7	33	44,59	0	0

Prilog 12

Čimbenici koji utječu na uspjeh iz kolegija Engleski jezik pravne struke I po redu važnosti za ispitanike (N=74)

važnost čimbenika	redovito ispunjava nje zadaca		osobnost nastavnika		kvaliteta nastavnih materijala		način poučavanja		pohađanje dodatne nastave engleskoga jezika		vlastita motivacija za uspjeh		veličina skupine		radna atmosfera	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	2	2,70	1	1,35	3	4,05	14	18,92	2	2,70	49	66,22	1	1,35	2	2,7
2.	5	6,76	12	16,22	20	27,03	20	27,03	2	2,70	6	8,11	3	4,05	6	18,92
3.	7	9,46	6	8,11	18	24,32	15	20,27	3	4,05	8	10,81	8	10,81	9	6,76
4.	3	4,05	13	17,57	17	22,97	9	12,16	5	6,76	6	8,11	8	10,81	13	14,86
5.	1 3	17,57	18	24,32	6	8,11	4	5,41	3	4,05	1	1,35	7	9,46	22	27,03
6.	1 7	22,97	7	9,46	5	6,76	9	12,16	10	13,51	0	0	14	18,92	9	17,57
7.	1 4	18,92	3	4,05	5	6,76	1	1,35	15	20,27	2	2,70	14	18,92	10	12,16
8.	1 3	17,57	4	5,41	0	0	2	2,70	34	45,95	2	2,70	19	25,68	0	0

Prilog 13

Prijepis intervjua s Dijanom

Istraživač: Dobar dan!

Dijana: Dobar dan.

Istraživač: Hvala Vam što ste pristali sudjelovati u ovom razgovoru.

Dijana: Rado.

Istraživač: Jeste li upoznati s razlogom razgovora?

Dijana: Da. U pitanju je istraživanje o engleskom jeziku, ovoga, čitanju na engleskom jeziku.

Istraživač: Tako je. Za početak ću Vas pitati nekoliko pitanja vezanih za učenje stranih jezika.

Dijana: Ok.

Istraživač: Koji je Vaš prvi strani jezik?

Dijana: Engleski.

Istraživač: Kad ste ga počeli učiti?

Dijana: Sa 7 godina. Znači, kada sam krenula, ovoga, u osnovnu školu, upisala sam školu stranih jezika.

Istraživač: Aha, znači niste počeli u školi?

Dijana: Ne, nisam imala u školi. Nije nam bilo ponuđeno uopće, pa su me roditelji upisali u školu stranih jezika.

Istraživač: Jeste li voljeli učiti engleski?

Dijana: Da.

Istraživač: Koju bi si ocjenu dali za čitanje na engleskom?

Dijana: Za čitanje? Pa dala bih si pet. Mislim da, što se tiče engleskog, ovoga, ide mi.

Istraživač: A kako Vam se čini test što ste pisali?

Dijana: A testić?

Istraživač: Mhm.

Dijana: Aaaa, pa nije bio pretjerano kompliciran. Bilo je nekih izraza koje nisam razumijela.

Istraživač: Mhm.

Dijana: Ovoga, ali ovaj, bila sam malo ograničena s vremenom, jer sam, pa sam to malo brzinski napisala pa nisam mogla toliko pažnje posvetiti tome. Aa, morala sam otići ranije.

Istraživač: A tako.

Dijana: Bilo je, pisala sam, pa pisala sam zapravo nekih 40-ak minuta čak, tako da sam malo brže to napravila. Bilo je nešto tipa državne mature, tako da... Isti princip.

Istraživač: Što mislite kako ste ga riješili?

Dijana: Pa mislim da sam mogla i bolje. (smijeh)

Istraživač: U redu.

Dijana: Zato što postoje neke... određene cake. Nije sve, ovoga, toliko vidljivo kod prvog čitanja. Treba se ipak malo koncentrirat, tako da...

Istraživač: Koncentracija je važna u čitanju?

Dijana: Da. ...

Istraživač: Zašto?

Dijana: Jer se lakše razumije.

Istraživač: Volite li čitati na engleskome jeziku?

Dijana: Pa, ovisi o literaturi koju čitam. Recimo, ako se radi o nekom romanu koji me zanima, a koji je na engleskom, to mi nije problem, a ako se radi o nekom štivu koje mi već samo po sebi nije zanimljivo, onda mi to što je na engleskom još dodatno otežava stvar.

Istraživač: Mhm. Jeste li imali priliku čitati nešto na engleskom što Vas nije nužno zanimalo, pa ste za tim posegnuli jer vam je...

Dijana: Pa, možda neka stručna literatura, recimo vezana uz školu, kada smo radili neke seminare, pa smo dobili neku temu, pa smo morali recimo proučiti nešto o toj temi, naravno, na engleskom. Bilo je takvih prilika tokom srednje škole.

Istraživač: Kako ste se nosili s čitanjem nečega što niste odabrali i što Vas ne zanima?

Dijana: Pa, mislim, bilo je zanimljivih tema svakako. Mislim, nije mi teško, ali svakako da mi je, naravno, kao i na hrvatskom, ljepše čitati nešto što me zanima i o čemu želim saznati više.

Istraživač: Razumijem. Drugi strani jezik koji ste učili je?

Dijana: Drugi strani jezik mi je bio njemački. Počela sam učiti i talijanski u međuvremenu, međutim, brzo sam odustala jel, ovoga, nije bilo grupe u toj školi stranih jezika, tako da je to stalo. Ovoga, njemački, njemački učim.

Istraživač: Mhm.

Dijana: To jest, učila sam.

Istraživač: Prestali ste?

Dijana: Sad sam prestala, da. Učila sam ga sad u srednjoj školi pa, ovoga, pošto, ovoga, na fakultetu nisam uzela kao izborni...

Istraživač: Niste prije srednje škole učili njemački?

Dijana: Ne, nisam prije učila. Učila sam talijanski, ovoga, godinu dana, ali stala sam pošto nije više bilo grupe.

Istraživač: U redu. Kako bi ocijenili svoje čitanje na njemačkom?

Dijana: Trojku. Ono, nešto srednje.

Istraživač: Mhm.

Dijana: Ne želim pretjerat.

Istraživač: Volite li čitati na njemačkome jeziku?

Dijana: Pa ne baš. (smijeh)

Istraživač: Zašto?

Dijana: Engleski mi je recimo puno draži.

Istraživač: Dobro, a zašto Vam je draži engleski?

Dijana: Pa ne znam. Ne zato što mi ide bolje i zbog toga što imam bolje znanje, već jednostavno više mi se sviđa kao jezik. Nekako mi je bliži. Ne znam zbog kojeg razloga, ali od samih početaka mi je njemački bio nekako antipatičan. Moja je, ovoga, želja kad sam krenula u srednju školu bila nastaviti učiti taj talijanski zbog toga što je to jedan jezik koji, recimo, mi se sviđa, ali eto pošto, ovoga, isto nisam bila u mogućnosti, učila sam njemački, al naravno nije mi žao. Svako iskustvo je, ovoga, dobro i treba znati jezike danas tako da...

Istraživač: Zašto?

Dijana: ...

Istraživač: U čemu Vam može pomoći znanje jezika?

Dijana: U studiranju jednog dana.

Istraživač: OK, bi li željeli studirati u inozemstvu?

Dijana: Pa, ne sada na početku, ali jednog dana bih. Recimo nakon nekih možda 3 godine fakulteta, kad već ovdje steknem neko znanje, recimo određeni vokabular, to bi moglo možda na početku predstavljat, ovoga, problem, jer moje znanje engleskog jezika podrazumijeva neki općeniti vokabular, svakodnevni vokabular, i ne znam još jako puno tih stručnih izraza, stoga mislim da bih nakon nekog vremena bila spremna za to, sada možda još i ne.

Istraživač: Vratimo se na njemački. Čitate li nešto na njemačkom?

Dijana: Pa, ne baš, moram priznat da ne.

Istraživač: Kako biste objasnili čitanje?

Dijana: Hm...

Istraživač: Što za Vas znači proces čitanja?

Dijana: Znači razumijevanje onog što čitamo.

Istraživač: U redu. Aaaa. Može li osoba jednako dobro čitati na stranome i na materinskome jeziku?

Dijana: Pa ja smatram da može.

Istraživač: Što je potrebno za to?

Dijana: Pa mislim da je općenito ta neka blokada koju mi sebi stvorimo, zamislimo da ne možemo čitati na engleskom to što nas koči u tome, jel ako, ako dobro raspolažemo, recimo jezikom, čak ne moramo znati cijeli vokabular – ako ne znamo neki vokabular, postoje načini kako možemo razumjeti tekst, na primjer kontekst ili slične stvari, tako da smatram da je to moguće. Naravno, i u materinjem jeziku postoje neke riječi koje ne znamo. Ne znamo ni sve riječi svog jezika, tako da mislim da nas to ne bi trebalo sprječavati.

Istraživač: Dobro. Recite mi da li, da li se razlikuje Vaše čitanje na hrvatskom i engleskom jeziku?

Dijana: Kako mislite?

Istraživač: Razlikuje li se proces u Vašoj glavi?

Dijana: Pa možda malo više koncentracije, ovoga, možda se malo više koncentriram na tekst na engleskom, jel tome pristupam možda na malo drugačiji način. Mmmm, pa samim time što se znači radi o drugom jeziku, jeziku koji ipak ne koristim ga svakodnevno, smatram da bi mogla naići na neki nepoznati vokabular, stoga se malo više uključim i znači, osim samog pukog čitanja, koristim neke, ne znam, druge tehnike koje mi pomognu da bolje shvatim tekst koji čitam, tj. štivo koje imam pred sobom.

Istraživač: Dajte mi primjer par tih tehnika.

Dijana: Pa recimo, neke riječi povezujem s nekim drugim stvarima. Znam si zamisliti, bilo je jedno pitanje baš, ovoga, u upitniku zamišljamo li slike dok čitamo.

Istraživač: Da!

Dijana: Svakako znam povezat s nekim slikama i vizualizirati tu situaciju u glavi, jer sam inače vizualan tip, pa mi je ovoga, puno lakše to kroz neku sliku si predočit i objasniti – povezat neke stvari.

Istraživač: Mhm. Dobro. Još koji primjer? (duža pauza) Mislite li da se taj proces čitanja razlikuje za većinu ljudi – kad čitaju na stranom jeziku i kad čitaju na materinskom?

Dijana: Pa, mislim da se razlikuje. Možda ima nekih ljudi koji nisu toliko dobri u engleskom, pa im to predstavlja problem na neki način, pa ovoga, ne znam, ne znam koliko, ovoga, ljudi koriste te druge shvaćanja i čitanja teksta, povezivanja.

Istraživač: Kako bi objasnili nekome što su to strategije čitanja?

Dijana: Strategije čitanja... Aa, pa rekla bi je to način na koji pristupamo samom tekstu, način na koji primamo informacije iz njega, način na koji se koncentriramo na određene informacije koje smatramo možda više bitnima i neke koje smatramo manje bitnima. Znači, ovisi na koji način čitamo, kako pristupimo određenom tekstu.

Istraživač: OK. Mhm! Možete li se prisjetiti nekih od strategija iz upitnika kojeg ste popunjavali?

Dijana: Aha. Povezujem, da, da, ovo sa slikom. ... To je nešto, što mislim najčešće radim, pošto baš kao što sam rekla, vizualan sam tip pa mi je to nekako najlakše, znači paralelno, ne moram uložiti neki poseban ovoga trud ili nešto, nego mi to dolazi znači automatski.

Istraživač: Sjećate li se još nekih strategija? Jeste li za neku od strategija zaokružili da je koristite uvijek?

Dijana: Pa, možda kad smo spominjali na satu, ne sjećam se točno što je bilo u upitniku, ali onaj *scanning* i *skimming* svakako, mislim da to može jako puno pomoći. Znači te, npr. boldane riječi, kurziv i slične stvari, svakako nam mogu pomoći da, ovoga brže pristupimo tekstu i shvatimo njegovu srž.

Istraživač: U redu. Mmm, vodite li bilješke dok čitate?

Dijana: A, pa ovisi o kojem se tekstu radi. Ako se radi o nekom kompliciranijem tekstu, malo složenijem tekstu, obično radim bilješke. Znači, da se prisjetim onoga što sam pročitala i sve to skupa povežem u jednu cjelinu.

Istraživač: Kako te bilješke izgledaju?

Dijana: Pa znači neke skraćenice koje ne moraju nužno biti doslovne riječi iz teksta, nego nešto što, nešto meni blisko, što mene podsjeća na ono što sam pročitala. Znači, nekome to ne mora značiti puno, ali ja kad to vidim, znam točno na koje sam stvari mislila u tom trenutku kada sam radila bilješku.

Istraživač: U redu. Čitate li naglas?

Dijana: Pa čitam, čitam. Recimo kad učim najčešće. Ako mi neka stvar nije jasna kad ju prođem u sebi, onda si pokušavam nekako to predočiti i približiti, pa onda znam to još jednom proći, znači, neke bitnije stvari na glas.

Istraživač: Pomaže li Vam razjasniti?

Dijana: Pa pomaže dosta. Brže pamtim na taj način ponekad.

Istraživač: OK, znači niste samo vizualni tip, već i auditivni.

Dijana: Ali recimo više sam vizualni tip. Ovo je nekako način da sebi približim, predočim, ovoga...

Istraživač: Koja je vještina važnija za Vas: čitanje ili usmena komunikacija na stranom jeziku?

Dijana: Pa, mislim da je vještina govorenja možda važnija zbog toga što u mnogim situacijama nam je možda potrebnije izraziti se verbalno nego na pismeni način. Ali svakako ne možemo zanemariti niti vještinu čitanja. Mislim, to je tu negdje, ali mislim da ima više situacija u kojim nam je potrebno verbalno se izraziti na stranom jeziku, tako i na engleskom.

Istraživač: Smatrate li da će Vam vještina čitanja na engleskom jeziku pomoći u životu?

Dijana: Aha... hoće li mi pomoći čitanje na engleskom?

Istraživač: Da.

Dijana: Pa svakako hoće. Mislim da svakako hoće, jel ovoga, nije, nije sve znači u verbalnom izražavanju. Znači, to nekako treba povezati i smatram da je to također način na koji učimo jezik, snalazimo se u jeziku, razvijamo svoje sposobnosti.

Istraživač: Vidite li se u pravnoj struci nakon fakulteta?

Dijana: Da!

Istraživač: Mislite li da ćete u svom poslu, jednom kad završite, više čitati na engleskom ili pričati?

Dijana: Pa, jedno i drugo. Možda u komunikaciji sa strankama pričati, ali svakako znači biti u toku sam nekim pravnim stvarima, čitati neke tekstove da bi svojoj stranci mogla to predočiti, mislim da ću prije morat, naravno, pročitat nešto i upoznat se sa tim predmetom.

Istraživač: OK. Da vidimo što nam je još tamo bilo... Što Vas prvenstveno motivira da čitate na engleskom, osim činjenice da Vas nešto zanima?

Dijana: Osim činjenice da me nešto zanima, pa motivira me želja da naučim jezik, znači da utvrdim svoje znanje i svakako da ga poboljšam, jer tokom tog čitanja, čak i kad čitam neku beletristiku, neko štivo koje mi se sviđa, uvijek u tome postoji jedan korisni aspekt. Znači, ako ništa drugo, upoznavanje sa vokabularom, vježbanje jezika, mojih sposobnosti.

Istraživač: Mhm.

Dijana: Znači uvijek... nikada ne možeš znati u potpunosti neki jezik. Uvijek ga možeš poboljšati, tj. nadograditi svoje znanje tako da...

POPIS TABLICA

Tablica 1. Kategorije čitanja u obrazovne svrhe prema Grabeu (2009).....	7
Tablica 2. Klasifikacija strategija učenja prema O'Malley i Chamot (1990).....	32
Tablica 3. Klasifikacija strategija čitanja prema Mokhtari i Sheorey (2002)	40
Tablica 4. Pouzdanost unutarnje konzistencije ljestvica Upitnika o strategijama čitanja	89
Tablica 5. Pouzdanost unutarnje konzistencije ljestvica Upitnika o motivaciji za čitanje na engleskom jeziku.....	90
Tablica 6. Početak učenja prvog i drugog stranog jezika ispitanika	93
Tablica 7. Prosječne ocjene iz engleskog jezika u srednjoj školi.....	94
Tablica 8. Doprinos pohađanja dodatne nastave engleskoga jezika na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi	98
Tablica 9. Korelacija između pohađanja dodatne nastave engleskoga jezika, uspjeha u testovima čitanja s razumijevanjem, učestalosti korištenja strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku	99
Tablica 10. Zadovoljstvo i nezadovoljstvo ispitanika čimbenicima koji utječu na uspjeh iz kolegija Engleski jezik pravne struke I	103
Tablica 11. Najčešći odgovori ispitanika na pitanje što im se najviše sviđjelo na nastavi Engleskog jezika pravne struke I, a što im se nije sviđjelo.....	104
Tablica 12. Korelacija između učestalosti čitanja na prvom i drugom stranom jeziku i percipirane vještine čitanja na prvom i drugom stranom jeziku	119
Tablica 13. Razlozi pozitivnog stava o čitanju na prvom i drugom stranom jeziku.	121
Tablica 14. Srednje vrijednosti učestalosti korištenja strategija čitanja u prvoj i trećoj fazi istraživanja	128
Tablica 15. Srednje vrijednosti učestalosti korištenja pojedinih strategija čitanja u prvoj i trećoj fazi istraživanja	134
Tablica 16. Rezultati na testu čitanja s razumijevanjem u prvoj i trećoj fazi istraživanja	137
Tablica 17. T-test razlika u testu čitanja s razumijevanjem na engleskom jeziku s obzirom na spol	142
Tablica 18. T-test statistički značajnih razlika u učestalosti korištenja pojedinih strategija čitanja s obzirom na spol.....	144
Tablica 19. T-test za motivaciju za čitanje na engleskom jeziku s obzirom na spol.....	146
Tablica 20. Korelacije između kontrolnih varijabli i uspjeha u testovima čitanja s razumijevanjem za sve ispitanike u 1. i 3. fazi istraživanja	147

Tablica 21. Korelacije između metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i rezultata postignutih na testu čitanja s razumijevanjem svih ispitanika u prvoj fazi istraživanja	149
Tablica 22. Korelacije između metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku svih ispitanika u prvoj fazi istraživanja.....	151
Tablica 23. Korelacije između metakognitivne svjesnosti o korištenju strategija čitanja i motivacije za čitanje na engleskom jeziku svih ispitanika u trećoj fazi istraživanja	153
Tablica 24. Prosječni rezultati na testu čitanja s razumijevanjem u prvoj i trećoj fazi istraživanja za kontrolnu i eksperimentalnu skupinu	155
Tablica 25. T-test za usporedbu korištenja strategija čitanja između kontrolne i eksperimentalne skupine u trećoj fazi istraživanja	156
Tablica 26. T-test za uporedbu motivacije za čitanje na engleskom jeziku između kontrolne i eksperimentalne skupine u trećoj fazi istraživanja	157

POPIS SLIKA

Slika 1. Raspon strategija od općenitijih do fokusiranih prema Cohen (1998)	27
Slika 2. Međusobna povezanost strategija učenja prema Oxford (Oxford, 1990, str. 15).	34
Slika 3. Vizualni prikaz klasifikacije strategija učenika prema Cohenu (Cohen, 1998).....	35
Slika 4. Grupirani čimbenici koji po procjeni ispitanika najviše utječu na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi	96
Slika 5. Čimbenici koji po procjeni ispitanika utječu na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi	97
Slika 6. Usporedba grupiranih čimbenika koji po procjeni ispitanika najviše utječu na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi i kolegija Engleski jezik pravne struke I.....	100
Slika 7. Usporedba čimbenika koji po procjeni ispitanika najviše utječu na uspjeh iz predmeta Engleski jezik u srednjoj školi i kolegija Engleski jezik pravne struke I.....	101
Slika 8. Percepcija ispitanika o napretku u znanju općeg i pravnog engleskog jezika te motivaciji za učenje pravnog engleskog jezika	107
Slika 9. Odgovori na pitanje „Može li osoba jednako dobro čitati s razumijevanjem na stranome i na materinskome jeziku?“	110
Slika 10. Usporedba samoprocjene vještine čitanja na prvom i drugom stranom jeziku.....	115
Slika 11. Učestalost čitanja na prvom i drugom stranom jeziku	118
Slika 12. Stav ispitanika o čitanju na prvom i drugom stranom jeziku.....	120
Slika 13. Učestalost korištenja podskupina strategija čitanja u prvoj i trećoj fazi istraživanja	127
Slika 14. Usporedba učestalosti korištenja strategija čitanja u prvoj i trećoj fazi istraživanja	130
Slika 15. Usporedba učestalosti korištenja strategija rješavanja problema pri čitanju u prvoj i trećoj fazi istraživanja	131
Slika 16. Usporedba učestalosti korištenja globalnih strategija u prvoj i trećoj fazi istraživanja	131
Slika 17. Prosječni rezultati ostvareni na testovima čitanja s razumijevanjem	138
Slika 18. Učestalost korištenja strategija čitanja na engleskom jeziku s obzirom na spol.....	143

ŽIVOTOPIS I POPIS JAVNO OBJAVLJENIH RADOVA

Ivana Lukica rođena je 16. rujna 1979. godine u Karlovcu gdje je i završila srednju školu. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu studirala je na dvopredmetnom studiju engleskog jezika i književnosti i komparativne književnosti te diplomirala 2008. godine obranivši na Odsjeku za komparativnu književnost diplomski rad pod nazivom „*Djeca ponoći*“ *Salmana Rushdieja: nekoliko postkolonijalnih pogleda*. 2008. godine upisuje Poslijediplomski doktorski studij glotodidaktike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu.

Nastavnim radom bavi se od 2006. godine. Predavala je opći engleski jezik svim dobnim skupinama u nekoliko škola stranih jezika, a jezik struke u Srednjoj strukovnoj školi u Samoboru. Od 2008. godine predaje engleski jezik pravne struke u Razvojno-istraživačkoj jedinici za jezike i pravo Pravnog fakulteta u Zagrebu, a od 2009. godine uključena je u njezino vođenje. Tijekom rada u Razvojno-istraživačkoj jedinici za jezike i pravo, kreirala je i vodila nekoliko specijaliziranih tečajeva engleskog jezika pravne struke te izradila sve potrebne nastavne materijale. Od 2009. godine znanstveni je novak na projektu „Pravni i lingvistički aspekti višejezičnosti u svjetlu pridruživanja Hrvatske EU“ na Katedri za strane jezika Pravnog fakulteta u Zagrebu. Od akademske godine 2014./2015. mentorica je studentima diplomskog studija nastavnčkog smjera na Odsjeku za anglistiku Filozofskog fakulteta u Zagrebu u sklopu kolegija Praksa.

Izlagala je na više znanstvenih i stručnih konferencija u zemlji i inozemstvu, a uže područje interesa su joj strategije čitanja i poučavanje strategija, pragmatička kompetencija te metodika poučavanja stranih jezika struke.

1. Lukica, I. (2011). Building Awareness of Discourse Structure through Teaching Reading Strategies in English for Legal Purposes Class. U A. Akbarov (ur.), *Foreign Language Teaching: Beyond Language Proficiency* (str. 585–596). Sarajevo: IBU Publications.
2. Lukica, I. i Každonek, A. (2011). The Value of Language and Content Needs Analysis in English for Legal Purposes Class: Example from Croatia. U A. Akbarov (ur.), *Foreign Language Teaching: Beyond Language Proficiency* (str. 569–584). Sarajevo: IBU Publications.

3. Lukica, I. (2013). Strategije uljudnosti u pisanoj komunikaciji hrvatskih pravnika. U L. Sočanac (ur.), *Lingvistički i pravni aspekti višejezičnosti* (str. 327–371). Zagreb: Nakladni zavod Globus.