

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Vesna V. Aleksić

UKLJUČIVANJE METAKOGNITIVNIH
STRATEGIJA ZA UČENJE U
MAKROSTRUKTURU UDŽBENIKA STRANOG
(FRANCUSKOG) JEZIKA

doktorska disertacija

Beograd, 2023.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Vesna V. Aleksić

IMPLEMENTATION OF METACOGNITIVE
LEARNING STRATEGIES IN THE
MACROSTRUCTURE OF FOREIGN (FRENCH)
LANGUAGE TEXTBOOKS

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2023

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Весна В. Алексич

ВКЛЮЧЕНИЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ
СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ В
МАКРОСТРУКТУРУ УЧЕБНИКОВ
ИНОСТРАННОГО (ФРАНЦУЗСКОГО) ЯЗЫКА

Докторская диссертация

Белград, 2023.

Mentor: Prof. dr Julijana Vučo, redovna profesorka, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi Komisije za odbranu:

Datum odbrane: _____

Reči zahvalnosti

Za nastanak ovog rada neizrecivo sam zahvalna svojoj mentorki, prof. dr Julijani Vučo, koja je tokom godina rada na doktorskoj disertaciji vodila i usmeravala moje ideje i naučno-istraživački rad. Uz to, u najtežim trenucima, uvek je pronalazila način da me svojim kritičkim, ali vedrim duhom posavetuje, ohrabri i inspiriše.

Najsrdahnije se zahvaljujem dr Ani Jovanović koja mi je svojim strpljenjem i nesebičnim sugestijama pomogla da pronađem odgovarajući način oblikovanja i ispoljavanja svojih misli i naučnih ideja.

Neizmerno sam zahvalna svojoj porodici – pre svega roditeljima, Mirjani i Vladimiru Drljači na bezrezervnoj podršci i veri u mene tokom izrade ove disertacije, sa posebnim žaljenjem što moj dragi otac nije dočekao završetak ovog rada, starijem bratu Branku Drljači koji me je ličnim primerom i svojom racionalnom prirodom naučio da uvek stremim prema cilju, a zatim i suprugu Nenadu Aleksiću i svojoj dragoj deci Lazaru i Jani jer su bili uz mene svih ovih godina i svojom ljubavlju i toplinom me podsticali da postanem bolja u svakom pogledu.

Veliku zahvalnost dugujem i divnim koleginicama Marijani Vučković i Tijani Stojanović sa kojima sam zajedno krenula na ovo dugo putovanje i delila uspone i padove, kao i koleginicama Gordani Radovanović i Mileni Kanjevac koje su mi bile podrška i oslonac.

Uključivanje metakognitivnih strategija za učenje u makrostrukturu udžbenika stranog (francuskog) jezika

Sažetak

Metakognitivne strategije predstavljaju svesne radnje koje učenici preduzimaju kako bi proces učenja učinili efikasnijim i efektivnijim. Njihovom upotrebom, učenik ima mogućnost da planira, postavlja ciljeve i organizuje svoje rad, čime preuzima odgovornost za sopstveno učenje. Cilj ovog rada je da utvrdimo da li su metakognitivne strategije zastupljene u makrostrukturi udžbenika francuskog jezika i to – koje strategije, u kom obliku, koliko učestalo, da li autori udžbenika eksplicitno insisitiraju na njihovoj upotrebi, i u kojim elementima strkture su uključene. Po našoj polaznoj pretpostavci, usvajanje i upotreba metakognitivnih strategija doprinosi boljem razvoju jezičkih aktivnosti (slušanje, govor, pisanje, čitanje), ali i razvoju intelektualnih sposobnosti i organizacionih veština. Kako bi došlo do usvajanja, razvoja i upotrebe celokupnog potencijala metakognitivnih strategija, neophodno je integrisati ih u udžbenik stranog jezika, jer je na taj način učeniku obezbeđen kontinuirani rad (u školi i kod kuće) zasnovan na metakognitivnim strategijama. U teorijskom delu rada, povezali smo dve relevantne oblasti – strategije za učenje jezika i teoriju udžbenika, a zatim sproveli istraživanje bazirano na upitniku kreiranom za potrebe ovog rada. Korpus nad kojim je vršeno ispitivanje, obuhvata 37 udžbenika za učenje francuskog jezika u osnovnoj školi, koji su korišćeni na našim prostorima od 1956. godine pa do danas. Po završenoj analizi, rezultati su prikazani deskriptivno, a mi dolazimo do zaključaka da udžbenici francuskog jezika nisu bazirani na metakognitivnim strategijama, ali da ipak implicitno vrše izvesnu metakognitivnu funkciju. Na kraju, formirali smo preporuke namenjene istraživačima i autorima udžbenika za optimalno oblikovanje udžbenika stranog jezika.

Ključne reči: metakognicija, metakognitivne strategije, strategije za učenje jezika, udžbenik stranog jezika, struktura udžbenika, makrostruktura.

Naučna oblast: Primenjena lingvistika – Metodika nastave

Uža naučna oblast: Metodika nastave stranih jezika

UDK broj:

Implementation of metacognitive learning strategies in the macrostructure of foreign (French) language textbooks

Abstract:

Metacognitive strategies represent conscious actions that students take to make the learning process more efficient and effective. By using them, a student has the ability to plan, set goals and organize his work, thereby taking responsibility for his own learning. The aim of this work is to determine whether metacognitive strategies are represented in the macrostructure of French language textbooks, more exactly - which strategies, in what form, how often, whether the textbook authors explicitly insist on their use, and in which elements of the structure they are included. According to our initial assumption, the adoption and use of metacognitive strategies contribute to a better development of language activities (listening, speaking, writing, reading), but also to the development of intellectual abilities and organizational skills. In order to adopt, develop and use the entire potential of metacognitive strategies, it is necessary to integrate them into the foreign language textbook, because in this way the student is provided with continuous work (at school and at home) based on metacognitive strategies. In the theoretical part of the work, we connected two relevant areas - language learning strategies and textbook theory, and then conducted research based on a questionnaire created for the purposes of this work. The corpus that was examined includes 37 textbooks for learning the French language in elementary school, which were used in our region from 1956 until today. After the analysis was completed, the results were presented descriptively, and we come to the conclusions that the French language textbooks are not based on metacognitive strategies, but that they nevertheless implicitly perform a certain metacognitive function. Finally, we formed recommendations intended for researchers and textbook authors for the optimal design of foreign language textbooks.

Key words: metacognition, metacognitive strategies, language learning strategies, foreign language textbook, textbook structure, macrostructure.

Scientific field: Applied linguistics – Teaching methodology

Scientific subfield: Foreign language teaching methodology

UDC Number:

1. Uvod.....	1
1.2 Uvodne napomene.....	2
2. Metakognicija.....	3
2.1. Samoreglativno učenje.....	6
2.2. Strategije.....	11
2.2.1. Uvod.....	11
2.2.2. Determnisanje strategija (kroz podelu na dobre/loše učenike, na svesno i nesvesno).....	11
2.2.3. Povezanost strategija i metoda za učenje jezika.....	13
2.2.4. Povezanost ranih teorija sa teorijom učenja drugog jezika i podela strategija	13
2.2.5. Savremene definicije i klasifikacije strategija i njihova primena u nastavi stranih jezika.....	15
2.2.6. Savremene tendencije povezivanja strategija za učenje jezika sa SRL-om.....	19
2.2.7. Podela strategija i modeli za učenje drugog jezika bazirani na strategijama.....	20
2.2.7.1. Modeli za učenje jezika zasnovani na davanju instrukcija.....	21
2.2.7.2. Model za davanje instrukcija zasnovan na sadržaju.....	23
2.2.7.3. Modeli za učenje jezika zasnovani na uvežbavanju strategija.....	27
2.2.8. Metakognitivne strategije.....	30
2.2.8.1. Klasifikacija metakognitivnih strategija.....	31
2.2.8.2. Primena metakognitivnih strategija na četiri jezičke aktivnosti.....	33
2.2.8.3. Procena mogućnosti implementiranja metakognitivnih strategija u udžbenik stranog jezika.....	33
3. Udžbenik stranog jezika.....	38
3.1. Učenje i psihologija učenika.....	38
3.1.1. Vrste učenja.....	38
3.1.2. Psihologija deteta.....	39
3.1.3. Povezanost psiholoških uzrasnih karakteristika i strukture udžbenika.....	39
3.2. Savremeni udžbenik – definicija i opšte odrednice.....	40
3.2.1. Funkcije udžbenika i principi izrade savremenog udžbenika.....	42
3.2.2. Organizacija građe u udžbeniku.....	44
3.2.3. Funkcija samoobrazovanja.....	45
3.2.4. Razvoj kritičkog mišljenja.....	46
3.2.5. Interaktivna funkcija udžbenika.....	47
3.2.6. Funkcija samoevaluacije.....	48
3.2.7. Metakognitivna funkcija.....	49
3.2.8. Povezanost strategija sa navedenim funkcijama udžbenika.....	53
3.3. Struktura udžbenika.....	53
3.3.1. Strukutra udžbenika i vrste teksta.....	54
3.3.1.1. Strukturisanje udžbenika prema francuskoj didaktičkoj školi.....	54

3.3.1.2. Strukturisanje udžbenika prema ruskoj didaktičkoj školi	54
3.3.1.3. Strukturisanje udžbenika prema našoj metodičkoj školi.....	56
3.4. Makrostruktura udžbenika	56
3.4.1. Tekstovi.....	56
3.4.1.1. Pitanja i zadaci	57
3.4.1.2. Instrukcije.....	58
3.4.2. Aparatura orijentacije.....	60
3.4.2.1. Predgovor	60
3.4.2.2. Uputstvo za korišćenje udžbenika.....	61
3.4.2.3. Sadržaj.....	61
3.4.2.4. Sadržaj na početku celine.....	62
3.4.2.5. Modul.....	62
3.4.2.6. Ulazni kolokvijum.....	62
3.4.2.7. Odeljak „Naučimo da učimo“	62
3.4.2.8. Povratne informacije	63
3.4.2.9. „Ne razumem“ rubrika	63
3.4.2.10. Zaključak.....	64
3.4.2.11. Pregled gradiva	64
3.4.2.12. Registar ili indeks.....	64
3.4.2.13. Dodatni materijali	64
3.4.2.14. Rečnik	65
3.4.2.15. Ček-liste	65
3.4.2.16. Odeljak za samoevaluaciju.....	66
3.5. Zaključak.....	66
4. Uočavanje i merenje metakognitivnih strategija u udžbenicima stranog jezika – merni instrument 67	
4.1. Struktura upitnika.....	67
4.1.1. Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (A)	67
4.1.2. Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (B).....	68
4.1.3. Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (C)	69
4.1.4. Pitanja koja se odnose konkretno na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinosu usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija (D).....	70
5. Metodologija rada i korpus	78
5.1. Metodologija rada	78
5.2. Korpus.....	79
5.3. Analiza korpusa.....	81
5.3.1. Udžbenik francuskog jezika za V razred osnovne škole, udžbenik za VI razred osnovne škole i udžbenik francuskog jezika za V razred gimnazije (UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56).....	82

5.3.2. Francuski jezik za VIII razred osnovne škole (FJ8Z66).....	90
5.3.3. Francuski jezik za VI, VIII razred osnovne škole (FJ6Z80, FJ8Z89).....	97
5.3.4. Bonne chance les petits! Prête-moi ta plume... Francuski jezik 3 – treća godina učenja, BCLP3Z96.....	104
5.3.5. <i>Bonjour la France! 1, 2, 3. i 4.</i> – Francuski jezik za V, VI, VIII i VIII razred osnovne škole (BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96)	110
5.3.6. <i>Le français pour nous 1, 2, 3 i 4</i> – Francuski jezik za V, VI, VII, VIII razred osnovne škole (FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10)	120
5.3.7. <i>Présent, Hier et demain</i> – Francuski jezik za VII i VIII razred osnovne škole .	127
5.3.8. <i>Image de France 5, 6, 7 i 8</i> – Francuski jezik za V, VI, VII i VIII razred osnovne škole (IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13).....	135
5.3.9. <i>Junior plus – méthode de français, 1 i 2</i> (JP5C05, JP6C08).....	144
5.3. 10. <i>Et toi?</i> – Francuski jezik za V, VI, VII i VIII razred osnovne škole.....	154
5.3.11. <i>Oh là là collègue 1, 2, 3 méthode de français</i> - Francuski jezik za V, VI, VII i VIII razred osnovne škole.....	164
5.3.12. <i>Club Ados 1, 2, 4</i> – Francuski jezik za V, VI i VIII razred osnovne škole.....	176
5.3.13. <i>Nouveau Pixel, méthode de français 1, 2, 3, 4</i> – francuski jezik za 5, 6, 7. i 8. razred osnovne škole.....	187
5.4. Naporedna analiza korpusa	194
6. Zaključak.....	201
7. Literatura:.....	206
7.1. Pregled literature koja čini deo analiziranog korpusa:.....	224
8. Prilog A.....	227

1. Uvod

Proučavanjem literature koja se bavi smisaonim procesima učenja, uočavamo da je ideja o tome da učenik samostalno upravlja svojim procesom učenja, da to bude smisaoni, unapred isplanirani proces prisutna već 50 godina (Rubin, 1987; Rubin i Chamot, 2007; Bialystok, 1981; O'Malley, 1987; Oxford, 1989; 1990; 1995; 2003; Zimmerman, 1990; 2000; 2002; Bandura, 1989; 2006). Ideja da učenje ne treba da bude stihijsko, već osmišljeno i prilagođeno ličnim karakteristikama svakog učenika javlja se u različitim oblastima, gde se ističu *samoreglativno učenje* i *teorija o strategijama*, i takođe, *teorija udžbenika*. U ovom radu, nastojaćemo da detaljno proučimo samoreglativno učenje i teoriju o strategijama, sagledamo njihove sličnosti i razlike, značaj koji imaju u procesu učenja stranog jezika, a zatim i povežemo sa teorijom udžbenika, tačnije determinišemo značaj koji imaju u nastavnom procesu i prilikom izrade udžbenika za strani jezik. U tom procesu, poći ćemo od termina metakognicije – gde i kada se taj termin prvi put javlja i u kom kontekstu (da li je to kontekst vezan isključivo za učenje stranog jezika, učenje uopšte ili druge intelektualne procese u radu pojedinca). Zatim ćemo proučiti glavne karakteristike samoreglativnog učenja i teorije o stregijama u cilju pronalazjenja odlika optimalnih za nastavu stranog jezika, da bismo na kraju došli do njihovog uključivanja u udžbenik stranog jezika.

Primarni zadatak našeg istraživanja je da utvrdimo da li su metakognitivne strategije zastupljene u udžbenicima za učenje francuskog kao stranog jezika, a u okviru njega razvili smo još tri cilja manjeg obima: 1. nastojaćemo da utvrdimo koje metakognitivne strategije su uključene, u kom obliku i da li svojim načinom integrisanja doprinose vršenju metakognitivne funkcije udžbenika; 2. pokušaćemo da ustanovimo da li autori udžbenika izričito naglašavaju upotrebu metakognitivnih strategija, da li nedvosmisleno upućuju učenike na usvajanje, upotrebu i proširivanje svojih znanja iz te oblasti; 3. pokušaćemo da utvrdimo u kojim elementima makrostrukture su metakognitivne strategije implementirane, a koji način i koliko učestalo.

Usvajanje i upotreba metakognitivnih strategija nosi veliki značaj u nastavi stranih jezika, budući da doprinosi boljem razvoju jezičkih aktivnosti (slušanje, govor, pisanje, čitanje), ali i razvitku intelektualanih aktivnosti (poput analize, sitneze, indukcije, dedukcije, opažajnog razmišljanja, kritičkog mišljenja, itd.) i organizacionih veština (poput postavljanja ciljeva, planiranja, organizovanja, prilagođavanja uslova rada svojim potrebama) i upravo to je hipoteza od koje polazimo u ovom radu. Još jedna pretpostavka na koju se oslanjamo odnosi se na ideju da upotreba metakognitivnih strategija doprinosi višem nivou stručnosti, stvara uslove za samostalni rad i celoživotno učenje kod učenika. Međutim, kako bismo postigli usvajanje, razvoj i upotrebu potpunog spektra metakognitivnih strategija, krucijalno je uključiti ih u udžbenik stranog jezika, jer jedino na taj način učeniku je omogućen kontinuirani rad (u školi i kod kuće) koji ga vodi ka optimalnom aktiviranju ličnih intelektualnih kapaciteta. Takođe, još jedna hipoteza od koje polazimo je da u udžbenicima za učenje francuskog jezika kao stranog, metakognitivne strategije nisu zastupljene u dovoljnoj meri, niti su eksplicitno naglašene i njihova upotreba detaljno pojašnjena.

Istraživanje koje ćemo sprovesti u radu, zasniva se na upitniku koji smo kreirali za potrebe ovog rada, a sadri preko 200 problema koja smo podelili u četiri grupe (stav autora udžbenika o metakognitivnici, struktura udžbenika, zastupljenost metakognitivnih strategija, strukturni elementi koji sadrže metakognitivne strategije). Istraživanje će se obaviti na odabranom korpusu koji obuhvata 37 udžbenika francuskog jezika za osnovnu školu. Rezultate istraživanja ćemo prikazati induktivno-deskriptivnom metodom.

Napomenućemo, uz to, da smo u ovom radu u odeljku 2.2.8.3., na stranama od 33. do 37. u celini preuzeli i naveli rad Vesne Aleksić (Aleksić, 2022) Integrisanje metakognitivnih strategija u makrostrukturu udžbenika koji je objavljen u časopisu *Živi jezici*.

1.2 Uvodne napomene

Pre nego što pristupimo procesu pregledanja relevante literature i toku istraživanja, pojasnićemo pojmove koji često izazivaju polemike kada je reč o stranim jezicima – a to je podeljenost mišljenja o tome da li se jezik *uči* ili *usvaja*, i da li je reč o *drugom* ili *stranom* jeziku. Kada je reč o dilemi da li se jezik *uči* ili *usvaja*, budući da sama ideja metakognicije (kao što ćemo detaljnije videti u nastavku rada) podrazumeva svestan pristup gradivu (Flavell, 1976; Livingston, 2003; Oxford, 1990; 2016), radije ćemo se osloniti na termin učenje (nasuprot terminu usvajanja koji se pre odnosi na nešto što se dešava spontano i ne toliko na svesnom nivou) (Krashen, 1981:1-2¹). Dok, u dilemi *strani* ili *drugi* jezik, možemo se osloniti na odredbu da je drugi jezik – jezik sredine u kojoj mi živimo, ali nama pritom nepoznat i nije maternji, dok je strani jezik onaj koji pojedinac uči, ali ne u sredini gde se taj jezik govori (Saville-Troike i Barto, 2012:2-4). Na osnovu svega navedenog smatramo da, kada govorimo o prisutnosti metakognicije u nastavi stranog jezika, najprimrenije je upotrebiti termin *učenje drugog jezika*.

¹ Navođenje radova je prema preporukama APA stila navođenja (Autor, godina:strana)

2. Metakognicija

Termin metakognicije postoji u literaturi već pola veka (Rubin, 1987; Flavell, 1976; 1979; Chamot i Kupper, 1989; Wenden, 1998; Anderson, 2002; Chamot, 2004; 2006; Oxford, 2016). U nastavku rada, prikazaćemo pregled značajnijih definicija metakognicije, pre svega da bismo razumeli ovaj pojam, uočili sličnosti i razlike u tumačenju datog pojma tokom tog perioda (od 70-ih godina prošlog veka do danas), a zatim i da bismo sagledali ulogu i prisutnost ovog pojma u procesu učenja stranog jezika.

Ovaj termin se prvi put sreće kod Flavela, 70-ih godina 20. veka. Flavel (Flavell, 1976: 232) definiše metakogniciju kao znanje pojedinca o sopstvenim kognitivnim procesima, njihovim produktima ili bilo čemu drugom vezanom za njih, poput učenja bitnih karakteristika informacija. Ova definicija uključuje, takođe, aktivno nadgledanje učenja, samoregulaciju procesa učenja i koordinaciju kognitivnog procesa da bi se postigao cilj učenja. U svojim narednim radovima, na osnovu istraživanja memorije kod dece, autor uočava razliku između metakognitivnog znanja i iskustva (Flavell, 1976, 1987). Metakognitivno znanje je relativno stabilna informacija koju ljudski mislilac ima o svom sopstvenom kognitivnom procesu i kognitivnim procesima drugih (Flavell i Wellman, 1977: 3–5). Ono se primarno sastoji od znanja ili uverenja o tome koji faktori ili varijable deluju ili uzajamno deluju da bi uticali na tok i ishod nekog intelektualnog poduhvata. Elementi metakognitivnog znanja se mogu prizvati u svest namerno, tj. svesno, ili nesvesno, kao reakcija na određeni zadatak. Bez obzira na to, oni nas podstiču da biramo, evaluiramo, obnavljamo ili napuštamo kognitivne zadatke, ciljeve i strategije u skladu sa našim potrebama, sposobnostima, interesima itd. (Flavell, 1979: 907). Prema njegovim stavovima, metakognitivno znanje je sastavljeno od 4 komponente: predstave iz dugoročnog sećanja (koje se odnose na preciznost), lično znanje, znanje o zadatku i znanje o strategiji, gde su ova poslednja tri u međusobnoj interakciji, što je detaljnije objašnjeno u Flavel–Velmanovoj taksonomiji (Flavell i Wellman, 1977). Preciznost obuhvata znanje o tome koji kognitivni procesi su najprimereniji u nekoj određenoj situaciji sa određenim kognitivnim ciljevima. Znanje o osobi obuhvata znanje i uverenja o tome kako ljudi uopšteno uče i procesuiraju informacije, kako samouče i obrađuju informaciju. Znanje o zadatku uključuje znanje o tome šta je neophodno da bi se zadatak uspešno izvršio i koji kognitivni procesi će pomoći u tome. Znanje o strategiji uključuje znanje o tome koje metode (kognitivne i metakognitivne strategije) će pomoći da se postigne neki cilj. S druge strane, postoji i metakognitivno iskustvo. Njega svi poseduju i odnosi se na ideje, misli, osećanja, osećaje koji su povezani sa nekim aspektom intelektualnog poduhvata. Ova iskustva mogu izazvati stavove i osećanja, uglavnom direktno vezane za kognitivne ciljeve i napredak prema tom cilju. Na osnovu tog sistema, predložen je model metakognitivnog nadgledanja koji se sastoji od: metakognitivnog znanja, metakognitivnog iskustva, ciljeva (zadataka) i akcija (strategija) (Flavell, 1979: 908).

Takođe, postoji definicija koja metakogniciju opisuje kao namerni pokušaj da nešto naučimo ili rešimo neki problem, dok metakognitivni procesi poput planiranja, nadgledanja, proveravanja, koordinacije doprinose efikasnijem mišljenju, pa su čak izjednačeni sa inteligencijom (Brown, 1977: 78).

Prilikom istraživanja, nailazimo i na tvrdnje da je metakognicija izuzetno značajna za inteligenciju. Tako je Sternberg (Sternberg, 1984: 282) pridodaje svojoj trokomponentnoj teoriji o inteligenciji, dok metakognitivne procese opisuje kao procese višeg reda koji su uključeni u planiranje, nadgledanje i donošenje odluka prilikom izvođenja nekog zadatka.

Metakognitivne strategije olakšavaju upotrebu strategija za učenje. Na tom stavu Borkovski, Kar i Presli (Borkowski, Carr & Pressley, 1987: 63) formiraju svoj model metakognicije koji uključuje komponentu znanja – kako, gde i kada treba koristiti određenu strategiju i kako su strategije uzajamno povezane, kao i motivacionu komponentu.

Vanzil-Tamsen (Vanzile-Tamsen, 1996: 29) rezimirajući veći broj definicija metakognicije dolazi do zaključka da gotovo sve definicije sadrže neku komponentu znanja, koja uključuje znanje o tome kako ljudi uopšteno misle i uče, kako samouče i misle, koji tipovi kognicije ili procesi su neophodni za različite zadatke, koji tipovi strategija ili akcija će najverovatnije pomoći da se zadatak uspešno obavi. Sve definicije uključuju regulatornu komponentu u kojoj pojedinci koriste znanje i samosvesnost da bi nadgledali kognitivne procese i odabrali i procenili strategije za delanje, menjajući ih ukoliko primete da nema odgovarajućeg napretka prema cilju. Njena zamerka istraživačima je fokusiranje uglavnom na samoregulatorni aspekt metakognicije jer se na taj način pravi razlika između „metakognitivnog“ znanja i drugih vrsta deklarativnog znanja, gde, po njoj, nema mesta za razdvajanje.

Metakognicija je takođe opisana kao „razmišljanje o razmišljanju“, mišljenje višeg reda koje uključuje aktivnu kontrolu nad kognitivnim procesima uključenim u učenje. Aktivnosti poput planiranja kako da se pristupi određenom zadatku, nadgledanja, razumevanja i evaluacije napretka u zadatku jesu metakognitivne po prirodi. Kroz proučavanje i razvoj metakognitivne aktivnosti utvrđuje se kako učenici mogu da se nauče da bolje primenjuju svoje kognitivne resurse kroz metakognitivnu kontrolu. Tvorac ove definicije je Livingston (Livingston, 2003: 3–5). U istom radu konstatuje da ovaj termin pripada obrazovnoj psihologiji, kao i to da su debate oko preciznog određivanja ovog pojma i dalje prisutne, a kao jedan od razloga za zabunu, navodi postojanje većeg broja različitih termina za isti fenomen (npr. samoregulacija, egzekutivna kontrola) ili za jedan aspekt tog fenomena (npr. metamemorija).

Pintrič (Pintrich, 2002: 219–220) rezimira brojne modele metakognicije i konstatuje da se u svim tim modelima javljaju dva elementa: a) znanje o kogniciji i b) procesi koji uključuju nadgledanje, kontrolu i regulaciju metakognitivnih procesa. Stoga kod njega srećemo podelu na metakognitivno znanje i metakognitivne kontrole ili samoregulatorne procese. Metakognitivno znanje predstavlja znanje o opštim strategijama koje se mogu upotrebiti za različite zadatke, o uslovima pod kojima te strategije mogu biti upotrebljene, znanje o okolnostima u kojima su strategije efektne i znanje o sebi. S druge strane, metakognitivna kontrola i samoregulatorni procesi su kognitivni procesi koje učenici koriste da bi nadgledali, kontrolisali i regulisali svoju kogniciju i učenje.

A. Venden (Wenden, 1998: 516–517) prilikom definisanja metakognitivnog znanja dodeljuje mu karakteristike poput uverenja učenika, naivne nekritične psihologije učenika i predstave učenika. Za razliku od znanja koje se posmatra kao faktička, objektivna informacija stečena kroz formalno učenje, uverenje učenika je sagledano kao individualno subjektivno razumevanje, individualna istina, čija je vrednost obično vezana i okarakterisana nekom vrstom posvećenosti koja nije prisutna u znanju. Po njenom mišljenju, učenikove predstave su iskustva kodirana u dugoročnoj memoriji na onaj način na koji ih je učenik opazio (dakle, nisu tačna replika tog iskustva). Nasuprot tome, nekritična psihologija učenja znači da učenici stvaraju sopstvene hipoteze o faktorima koji doprinose učenju i da nisu proizvoljne. Iz toga svega autorka zaključuje da su metakognitivna znanja i uverenja deo već stečenog učenikovog znanja, rano se razvijaju i predstavljaju sistem povezanih ideja, relativno su stabilni, mogu se konstatovati i čine apstraktnu reprezentaciju učenikovog iskustva.

Kada posmatramo radove novije generacije koji se bave metakognicijom, prvo što pada u oči jeste da ova tema postaje aktuelna u oblasti učenja stranih jezika. Sve je veći broj istraživača (Perry, Lundie, i Golder, 2019; Haukås, Bjørke, i Dypedahl, 2018; Stanton, Sebesta i Dunlosky, 2021; Bursalı i Öz, 2018; Azevedo, 2020) koji smatraju da metakognicija ne dobija pažnju koju zavređuje u oblasti učenja jezika, ali i u oblasti obrazovanja, uopšteno govoreći.

Tako u okviru istraživanja nailazimo na knjigu (Haukås, Bjørke, i Dypedahl, 2018) koja je u potpunosti posvećena metakogniciji i nastoji da je uključi u nastavu stranih jezika. U knjizi, različiti autori se bave različitim elementima metakognicije, i to u različitim oblastima obrazovanja, ali u svemu tom ističu da se u poslednjih nekoliko godina intenzivno govori o uključivanju metakognicije

u nastavu stranih jezika. U uvodnom izlaganju autori (Haukås, Bjørke i Dypedahl, 2018: 1–2), pokušavajući da stvore svoju definiciju ovog fenomena, pozivaju se na druge izvore. Tako je metakognicija opisana kao osnova svakog učenja, pri čemu nastavnici koji koriste metakogniciju u svom radu pružaju bolju podršku sopstvenom razvoju i razvoju svojih učenika (Fairbanks i dr., 2010; Hattie, 2012). Iako se navedena grupa autora slaže oko toga da je ovaj termin u prošlosti više puta bio definisan te da ne postoji jasna definicija ovog nejasnog koncepta, nalaze da se metakognicija odnosi posebno na svest i razmišljanje o sopstvenom znanju, iskustvu, osećanjima i učenju u kontekstu učenja i predavanja jezika. Na kraju, njihovo zaključno zapažanje je da je metakognicija, iako sve češće posmatrana kao ključna u procesu obrazovanja, ipak nedovoljno zastupljena u nastavi stranih jezika.

Pomno istražujući nailazimo na još jedan skoriji rad (Perry, Lundie i Golder, 2019) koji deli stav sličan prethodno pomenutom. Naime, autori (Perry, Lundie i Golder, 2019: 3–4) se slažu da je u prošlosti postojao veliki broj definicija, koje su brojne, nejasne i nedovoljno precizne da bi opisale taj fenomen. Slažu se, takođe, i sa činjenicom da metakognicija, iako izuzetno značajna, nije dovoljno zastupljena u školama i obrazovanju uopšteno. Da bi potvrdili svoje pretpostavke, oni izvode obimno istraživanje: na osnovu analize 50 različitih istraživanja koja se bave metakognicijom, nastoje da utvrde šta literatura sugeriše, kakvi su uticaji i efekti podučavanja učenika u školama metakogniciji. Po završetku studije (isto, 24–27), zaključuju da postoji značajna veza između podučavanja metakognitivnim strategijama i postignuća učenika. Ta veza pokazuje dosta viši nivo postignuća kod učenika koji su podučavani metakognitivnim strategijama, i zanimljivo je da je ta brojka konstantna u svim studijama koje su proučavali. Zaključili su da podučavanje metakognitivnim strategijama dosta pomaže učenicima koji predstavljaju etničku manjinu ili imaju neki vid teškoća u ponašanju. Takođe, pokazuje da učenici iz siromašnije sredine mogu nadmašiti vršnjake iz bogatijeg okruženja ukoliko su podučavani strategijama, kao i to da postoji veza između metakognicije i motivacije. Preporučuju da je neophodno strateški raditi na uključivanju metakognicije u sve sfere: u školski kurikulum, razvijanje metakognitivne svesti kod školskih lidera, kod savetnika za rani razvoj karijere kod mladih. U školama, ovo treba postaviti kao prioritet.

Još jedan zanimljiv rad ističe da su učenici sa metakognitivnim veštinama u poziciji da uče više i rade bolje od vršnjaka koji još uvek razvijaju metakogniciju. Njihova sposobnost da procene strategije, odaberu ih i prilagode na osnovu rezultata omogućava im da budu stručniji u vlastitom razmišljanju i efikasniji u svom učenju. Pored navedenog stava o učenicima, autori (Stanton, Sebesta i Dunlosky, 2021: 1–2) nastoje i da daju svoje viđenje pojma metakognicije. U tome se, naravno, pozivaju i na druge izvore (Veenman i dr., 2006; Cross i Paris, 1988) i metakogniciju opisuju kao svest i kontrolu nad sopstvenim razmišljanjem o učenju. Ona obuhvata metakognitivno znanje (koje podrazumeva deklarativno znanje, proceduralno znanje i uslovno znanje) i metakognitivnu regulaciju (koja podrazumeva planiranje, nadgledanje i evaluaciju). Po njihovom mišljenju, metakognitivno znanje je svest o sopstvenom razmišljanju i pristupima učenju, a metakognitivnom regulacijom se kontroliše razmišljanje o učenju. Stoga oni zaključuju da metakognicija podrazumeva više različitih procesa i veština koje se u literaturi različito nazivaju i istovremeno grupišu i svrstavaju u različite discipline, pripadaju različitim oblastima, ali su ipak usko povezane i često se preklapaju.

Kao teškoću, autori (isto, 3) opisuju činjenicu da metakognicija podrazumeva nečije unutrašnje procese razmišljanja koji istraživaču nisu jednostavni za detektovanje, kao i samo merenje te pojave. Stoga su autori napravili vodič za nastavu za rešavanje ove vrste problema, tako da nastavnici mogu lako da obezbede svojim učenicima mogućnost uvežbavanja i proširivanja repertoara metakognitivnih strategija. Link za taj interaktivni vodič je dostupan u radu.

Bursali i Oz (Bursali i Öz, 2018: 663–664), oslanjajući se na stavove drugih autora (Oz, 2014; Williams i dr., 2015), metakogniciju opisuju kao značajan element samoregulatornog ponašanja te može biti povezana sa sposobnošću pojedinca da planira i kontroliše svoj proces učenja. Drugim

rečima, to se može posmatrati kao svest o procesu učenja, posebno o kognitivnim procesima. Metakognitivne strategije pomažu učenicima da imaju spoljnu perspektivu svog procesa učenja i da analiziraju da li su strategije koje koriste odgovarajuće ili ne. S druge strane, oni kognitivne strategije opisuju kao mentalne procese koji pomažu učeniku da procesuiru informaciju koju mora da nauči. Stoga kognicija predstavlja mišljenje, a metakognicija mišljenje o mišljenju. Kada učenik jezika strateški razmišlja da završi neki zadatak u lekciji, to je vezano za kognitivne procese. Međutim, kada on pokušava da razume, reguliše i kontroliše strategije koje koristi, ta vrsta ponašanja se odnosi na metakognitivne procese. Sve u svemu, autori (isto, 664) zaključuju da metakognicija igra značajnu ulogu u procesu samoregulisanja učenja. Pojedinci koji imaju razvijen repertoar metakognitivnih strategija efektivniji su. Učenjem kako da koristi metakognitivne strategije, učenik postaje uspešniji i autonomniji. Zato učitelji imaju obavezu da podstiču učenike da koriste i šire repertoar svojih strategija.

Dakle, kada rezimiramo stavove savremenih istraživača, konstatujemo da se svi slažu oko sledećeg: 1. da ne postoji jasna definicija ovog termina; 2. da je od ključnog značaja za nastavu stranih jezika; 3. da i dalje nema položaj u nastavi jezika koji zavređuje.

Pored pomenutih, postoji i veliki broj radova koji idu u prilog metakogniciji; na primer, radovi koji ističu pregled definicija i značaj metakognicije pozivajući se na značajne autore (poput Flavela, 1971; 1976; Veenmana i dr., 2006) iz ove oblasti (Asy'ari i Ikhsan, 2019); oni koji sadrže pregled pitanja značajnih za metakogniciju, ali i pregled relevantne literature iz ove oblasti u periodu od 2000. godine do danas, što ih čini značajnim za dalje istraživanje (Azevedo, 2020). Postoje i brojni radovi koji ukazuju na vezu između metakognitivnih strategija i postignuća. Jedan od takvih je rad koji su uradili Kin i Zeng (Qin i Zhang, 2019) koji ističe interdisciplinarni karakter metakognicije, budući da zalazi u obast obrazovne psihologije, primenjene lingvistike i nauku o učenju stranog jezika.

2.1. Samoreglativno učenje

Kako smo već napomenuli, termin metakognicije zalazi u više različitih oblasti, od kojih je jedna *Samoreglativno učenje*. U literaturi veliki broj autora (Boekarts, 1996; 1997, 2002; Boekarts i Cascallar, 2006; Zimmerman, 1990; 2000, 2002, 2008; Corno, 1986; Pintrich, 1999; 2002; Winne, 1995; 1996; Zumbunn, Tadlock & Roberts, 2011; Mahmoodi, Kalantari & Ghaslani, 2014; Panadero, 2017; Teng i Zhang, 2018; Zeng i Goh, 2018; Wong i dr., 2019) koristi skraćenicu SRL (Self-Regulated Learning), koju ćemo i mi preuzeti u radu. U ovom delu, nastojaćemo da izlistamo ključne definicije SRL-a, pokušati da proučimo ovaj pristup radu i učenju, sagledati njegove glavne karakteristike, kao i to u kojoj meri je zastupljen u oblasti učenja stranih jezika. Neka od ključnih pitanja na koja ćemo praviti osvrt su: kako autori definišu SRL; u kojoj meri je SRL primenljiv na učenje jezika (tj. da li se SRL odnosi na učenje jezika ili učenje uopšte); da li se ova teorija bavi učenicima u određenom uzrastu i može li se primeniti na uzrast o kome mi govorimo (viši razredi osnovne škole).

SRL počinje da se razvija 70-ih godina prošlog veka, najpre kroz pokušaj da se povežu instrukcije koje se daju učenicima i proces učenja, i to se zvalo „aptitude-treatment interaction (ATI)“. Davanje instrukcija je sagledavano kao trening i učitelj je tu igrao značajnu ulogu nastojeći da vodi računa o individualnim razlikama učenika. Kasnije, 80-ih godina, ovaj model, koncentrisan na ishod, biva zamenjen drugim modelom zasnovanim na usvajanju učenja (learning acquisition). I to je trenutak kada se istražuju kognitivne strategije koje uspešni učenici koriste i opisuju način na koji oni upravljaju sopstvenim procesom učenja. To su bili principi „naučiti kako da učiš“. Ovu kraću istoriju SRL-a nalazimo u radu iz 2002. godine (Boekaerts, 2002: 590–591), gde se autorka nadovezuje i iznosi da se krajem 80-ih ove teorije dosta proširuju. Ona navodi da se u to vreme ulaže dosta novca u ovakva istraživanja i unapređivanje nastave. Kao značajno i poznatije istraživanje, ona ističe *Cognition and Technology group at Vanderbilt* (1992), u okviru kojeg se dolazi do saznanja da

su kognitivne strategije učenika, orijentisanost ka cilju, uverenje o samoefikasnosti i sl. različite u zavisnosti od oblasti (npr. matematika, pisanje, čitanje...). Takođe, ona navodi i *Powerful learning environment* (PLE), gde je cilj stvoriti učenicima adekvatno okruženje u kojem mogu da nauče kako da sami budu svoji nastavnici koristeći metakognitivne veštine. Da bi učenici uspeali u tome, preporučuje se prilagođavanje udžbenika, radnih listova i drugih materijala, kao i omogućavanje pristupa raznim materijalnim izvorima. Isto tako, autorka (Boekaerts, 1996: 101) ističe da je cilj PLE-a opremiti učenika samoregulatornim veštinama koje će usmeravati pojedinca i nakon njegovog školovanja, čitavog života, što znači da se adekvatno učenje više ne izjednačava sa pukim prebacivanjem informacija u memoriju učenika.

U akademskom kontekstu, samoregulacija je način rešavanja zadatka u kojem učenik koristi niz veština: postavlja ciljeve da bi unapredio znanje, bira strategije da bi pronašao one koje mu omogućavaju ravnotežu na njegovom putu prema cilju, i kasnije, nadgleda i procenjuje efektivnost sopstvenog angažovanja. Samoregulaciju na ovaj način opisuju Butler i Vin (Butler & Winne, 1995: 245) i dodaju da će u tom procesu učenja učenik ponekad morati da napusti svoj početni cilj, da upravlja svojom motivacijom i da prilagođava taktike kako bi napredovao.

Cimerman i Šunk (Zimmerman & Schunk, 1994: 309) SRL opisuju kao proces u kojem učenici aktiviraju i održavaju kogniciju, ponašanje i afekte koji su sistematski orijentisani prema postizanju njihovih ciljeva. To su samogenerisane misli, osećanja i radnje koje su sistemski orijentisane prema postizanju njihovih ličnih ciljeva. Cimerman (Zimmerman, 1990: 6–7) nalazi da SRL obuhvata tri elementa: upotrebu samoregulatornih strategija za učenje, odgovor na samoorijentisani feedback o efektivnosti učenja i samostalne motivacione procese. Kasnije (Zimmerman, 2000. u: Zimmerman, 2002: 67) će predložiti model strukture o tome kako funkcioniše samoregulatorni proces. Taj proces uključuje tri faze: 1. predrazmišljanje – obuhvata procese i verovanje pre samog napora za učenje. Tu spadaju analiza zadatka – postavljanje ciljeva i strateško planiranje i samomotivaciona uverenja – samoefikasnost, očekivanje ishoda, suštinski interes, orijentisanost cilja učenja. 2. faze performansa – to su procesi koji se dešavaju tokom bihevioralne implementacije. Tu spadaju samokontrola – zamišljanje, samoinstrukcije, fokusiranje pažnje i strategije zadatka 3. samorefleksija – to su procesi koji se dešavaju posle svakog procesa u kome se ulažu naponi u cilju učenja. Tu spada samoprocena – samoevaluacija i uzročno povezivanje i samoreakcija – samozadovoljstvo i adaptivna/defanzivna reakcija.

U više svojih radova Cimerman (Zimmerman, 2000: 87–89; 2002: 65–66; 2008: 166–167) ističe prednosti koje učenici stiču koristeći i razvijajući svoje samoregulatorne veštine. Ovakvi učenici su proaktivni u svom naporu da nauče jer su svesni svojih snaga i ograničenja, i zato što ih vode lično postavljene ciljevi i strategije koje su vezane za zadatak. Oni nadgledaju svoje ponašanje u smislu svojih ciljeva i samorazmišljaju o tome kako da povećaju svoju efektivnost. Ovo pojačava njihovo zadovoljstvo samim sobom i motivaciju da nastave da usavršavaju svoje metode učenja. Zbog njihove superiorne motivacije i adaptivnih metoda učenja, samoregulatorni učenici neće samo imati više akademskog uspeha, već će i budućnost sagledavati optimističnije. Dakle, autor zaključuje da je samoregulacija vrlo značajna, budući da je ključna funkcija obrazovanja, sticanje i razvijanje veština koje će moći da se koriste čitavog života. Po njegovom mišljenju, samoregulacija učenja uključuje više od detaljnog znanja o veštini. Ona uključuje samosvest, samomotivaciju i bihevioralne veštine da to znanje primene adekvatno. Zatim, samoregulacija učenja nije jedinstvena lična karakteristika koju učenici poseduju ili ne. Ona uključuje selektivnu upotrebu specifičnih procesa koji moraju biti lično prilagođeni svakom zadatku. Autor se ovde poziva na podelu od ranije (Schunk, 1989; Schunk i Zimmerman, 1998. u: Zimmerman, 2002: 66) i te veštine uključuju: a) postavljanje specifičnih bliskih ciljeva za pojedinca, b) usvajanje snažnih strategija za postizanje cilja, c) nadgledanje i praćenje napretka, d) restrukturisanje fizičkog i socijalnog konteksta da bi bio kompatibilan sa ciljevima, e) efektivno upravljanje vremenom, f) samoevaluaciju svojih metoda, g) povezivanje uzroka sa rezultatom, h) adaptiranje metoda za ubuduće.

U radu iz 2004. godine, Kliri i Cimerman (Cleary & Zimmerman, 2004: 537–545) opisuju SREP (*Self-Regulation Empowerment Program*) koji nastoji da podstakne srednjoškolce kroz razvoj pozitivnih samomotivacionih uverenja povećavajući njihovo znanje o strategijama za učenje i pomažući im da primene te strategije na akademske zadatke na samoregulisani način. Po njima, SREP sadrži dve komponente: 1. dijagnostičku procenu, gde se dijagnostikuje da li, zašto i gde postoji problem; 2. razvijanje samoregulacije kod učenika, tj. rešavanje prethodno utvrđenog problema kroz tri stavke: ojačavanje (preuzimanje kontrole nad svojim životom, ojačane osobe pokazuju sposobnost za percepciju samoefikasnosti i samokontrolu), učenje/usvajanje strategija (ovaj proces obuhvata kognitivno modeliranje, kognitivno treniranje i sesije vođene prakse), ciklični fidbek (naučiti učenika da samostalno koristi novostečenu strategiju na cikličan i samoregulativan način: da postavi cilj i razvije strateški plan, samostalno zabeleži ishode i procese, proceni da li je postigao cilj, utvrdi da li je i kako to bilo povezano sa odabranom strategijom).

Pretražujući literaturu koja se bavi SRL-om, nailazimo na autorku koja je detaljno istraživala ovaj fenomen tokom dužeg niza godina. U pitanju je Boekart (Boekaerts, 1996; 1997; 1999; 2002), iz čijeg rada smo već prethodno prikazali kratku istoriju SRL-a, a sada ćemo u nastavku sagledati i njenu definiciju i podelu ove pojave. Boekart (Boekaerts, 1999:445) SRL definiše kao novu vrstu učenja koja omogućava razvoj znanja, veština i stavova koji se mogu preneti iz konteksta učenja u drugi kontekst i upotrebiti u radu. SRL se javlja kao posledica opšteg nezadovoljstva znanjem učenika i kada se pojavio, po njenom mišljenju, „oduvao“ je obrazovnu psihologiju. U radu iz 1996. godine ona (Boekaerts, 1996: 102–103) SRL opisuje kao usmerenost prema cilju, osećanje samoefikasnosti, voljnost na vežbu, obavezivanje, upravljanje vremenom, postojanje metakognitivne svesti i efikasnu upotrebu strategija. SRL učenici su oni koji su (meta)kognitivno i (meta)emocionalno svesni onoga što rade i što je neophodno da urade da bi postigli samodefinisane i postavljene ciljeve. Po njenom mišljenju, samoregulacija se deli u dve osnovne komponente: kognitivna samoregulacija i motivaciona samoregulacija i one se raspoređuju na tri polja: ciljevi, upotreba strategija, znanje vezano za specifičnu oblast. U okviru ovog modela, kada je reč o motivacionom samoregulisaniu ciljeva, nailazimo na elemente poput mentalnih predstava biheviornalne namere; povezivanje biheviornalne namere sa akcionim planom; održavanje aktivacionog plana kada naiđemo na prepreku; isključivanje aktivacionog plana i bihevioralne intencije. U motivacione strategije, ona ubraja stvaranje namere, procese za prevazilaženje stresnih situacija i smanjivanje negativnih emocija, prospektivno i retrospektivno pripisivanje, izbegavanje napora i korišćenje društvenih resursa. U metakognitivna i motivaciona uverenja pak svrstava: uverenja, stavove i vrednosti vezane za zadatak u okviru određenog domena, uverenja o strategijama, uverenja o kapacitetu i orijentisanost prema cilju. Sličan stav vidimo i u radu iz 2006. godine (Boekaerts & Cascallar, 2006: 200), gde autorka ističe da SRL nije proces zasnovan na sistemu „sve ili ništa“, već se sastoji od višestrukih procesa i komponenata koji su međusobno povezani i uzajamno utiču jedni na druge.

S druge strane, u radu iz 2005. godine (Boekaerts & Corno, 2005: 201–203) autorke rezimiraju više teorija o SRL-u (Pintrich, 2000; Corno, 2001; Winne, 1995; MCCaslin & Hickey, 2001) i dolaze do zaključka da svi autori ističu neki aspekt SRL-a kao najznačajniji (volju, kogniciju, socijalne aspekte), ali da se svi slažu u sledećem: 1. Učenici koji samoregulišu svoje učenje su aktivno i konstruktivno uključeni u proces stvaranja značenja. Oni usmeravaju svoje misli, osećanja i delanje po potrebi da bi ostvarili svoje učenje i motivaciju. 2. Biološka, razvojna, kontekstualna ograničenja mogu da ometaju ili pomognu napore za regulaciju. 3. Učenici imaju sposobnost da koriste standarde da bi usmerili svoje učenje, postavili svoje ciljeve i potciljeve. 4. Ne postoji direktna veza između postignuća i ličnih/kontekstualnih karakteristika. U ovom radu, takođe, autori navode dvostruki model SRL-a koji podrazumeva dva puta kojima učenik može ići: put rasta koji slede oni koji žele da postignu cilj, te su spremni da ulože energiju u postizanje tog cilja, i put blagostanja koji biraju učenici koji više brinu o svom blagostanju, te odabiraju aktivnosti usmerene ka tome i ulažu napore samo da bi otklonili eventualne prepreke na svom putu, što se dovodi u vezu sa ciljevima. Učenici koji su svesni ciljeva bolje usmeravaju svoju motivaciju.

Kada pogledamo skoriju literaturu iz ove oblasti, možemo konstatovati da u poslednjih nekoliko godina SRL ponovo postaje aktuelan, budući da se javlja veći broj radova koji svedoče o njegovom povratku u sferu obrazovanja (Panadero, 2017; Choi i dr., 2018; Zhou i Wei, 2018; Wong i dr., 2019; Zhang i Zhang, 2019; Musso i dr., 2019; Conde Gafaro, 2022).

Potreba za SRL-om se javlja nakon pandemije kovida 19, budući da se u tom periodu većina obrazovnih procesa prebacuje na onlajn-učenje. U takvim okolnostima, bez konstantnog prisustva nastavnika koji bi upravljao procesom učenja i pratio ga, veliki deo odgovornosti prelazi na samog učenika, uz postojanje očekivanja da bude samosvestan i da rukovodi sopstvenim procesom učenja. Autorka (Conde Gafaro, 2022: 63) kod koje srećemo ovaj stav, prilikom definisanju SRL-a, poziva se na starije radove (Zimmerman, 1989; Flavell, 1979; Winne i Hadwin's, 1998; Green i Azavedo, 2007). Na osnovu njih, autorka (isto, 64–65) SRL opisuje kao dinamičnu grupu procesa koje učenik koristi da bi započeo, održao i usmerio svoje učenje prema cilju postignuća. Pri tome, metakognicija se odnosi na dve grupe aktivnosti: učenikovu samosvest o tome kako, kada i gde da koristi različite kognitivne strategije i regulaciju tih strategija koje upravljaju njegovim učenjem. Kao optimalni model SRL-a, autorka preuzima već postojeći (Zimmerman i Moylan, 2009) koji obuhvata tri faze: 1. fazu promišljanja (odnosi se na procese učenja i izvore motivacije koji nastaju još u procesu pripreme za učenje i pogađaju voljnost učenika da samoreguliše svoje učenje); 2. fazu izvođenja (uključuje sve procese koji se upotrebljavaju tokom procesa učenja i utiču na samokontrolu i samonadgledanje učenja); 3. fazu samorefleksije (odnosi se na procese koji slede nakon napora da se nešto nauči, poput razmišljanja ili afektivnih reakcija na proces učenja).

Panadero (Panadero, 2017: 1–2) smatra da SRL predstavlja ključni konceptualni okvir za razumevanje kognitivnih, motivacionih i emocionalnih aspekata učenja i donosi veliki doprinos obrazovnoj psihologiji od trenutka kada se pojavio. Autor evoluciju SRL-a, od nastanka pa do današnjih dana, dokazuje i objašnjava kroz tri stavke: prva je činjenica da danas postoje tri metaanalize efekata koje SRL ima (Dignath i Buttner, 2008; Dignath i dr., 2008; Sitzmann i Ely, 2011); drugi indikator je postojanje novih modela SRL-a u obrazovnoj psihologiji koji nisu postojali 2001. godine (Efklides, 2011; Hadwin i dr., 2011); i treće, činjenica da postoji novi SRL priručnik (Zimmerman i Schunk, 2011) koji sadrži mnoštvo utvrđenih metoda za procenu SRL-a.

U nastavku rada (isto, 2–17), autor predstavlja 6 modela SRL-a koji su se nizali, od postanka SRL-a do danas (Zimmerman, 1986; Boekaerts, 1991; Winne i Hadwin, 1998; Pintrich, 2000; Efklides, 2011; Hadwin i dr., 2011). Zatim ih upoređuje prema 4 stavke: 1. koliko je model puta citiran, što po njemu implicira značaj modela u ovom polju; 2. upoređuje njihove faze i subproces; 3. kako su tri glavne stavke SRL-a (meta)kognicija, motivacija i emocije, autor nastoji da utvrdi njihovu poziciju u svakom od 6 modela; 4. na kom od triju glavnih aspekata konceptualizacije (top-down/bottom-up, automatizmu ili kontekstualnom aspektu) je model baziran.

Takođe, postoje radovi koji su nama značajni po tome što termin metakognicije dovode u vezu sa SRL-om. Takav je, recimo, rad koji su uradili Zeng i Zeng (Zhang i Zhang, 2019: 891–892) u okviru kojeg (pozivajući se na Dinsmore i dr. (Dinsmore et al., 2008)) zaključuju da postoje tri termina – metakognicija, samoregulacija i samoreglativno učenje. Po njima, ovi termini su uzajamno povezani, a svi se nalaze negde između samosvesti i namere da se dela. Metakognicija i SR su dva slična ali opet različita konstrukta, uključena u razvoj i funkcionisanje ljudske misli i ponašanja, ali da pritom nijedna nije podređena ili uključuje onu drugu. Takođe, oslanjajući se na stavove drugih autora (Teng i Zhang, 2018; Wenden, 1999), pomenuti autori nalaze da iako SRL ima uticaja na učenje drugog/stranog jezika, ipak predstavlja drugačiji fenomen od metakognicije. Tačnije, među njima postoje izvesna preklapanja, ali svako od njih ima svoj drugačiji fokus. S druge strane, autori (isto, 890) SRL opisuju kao sposobnost da se razviju veštine koje omogućavaju proširivanje kapaciteta za učenje. Po njihovom mišljenju, da bi se odigralo efektivno učenje, SRL teorija pretpostavlja da se lični, bihevioralni uticaji i uticaji sredine nalaze u interakciji i u tom procesu

učenici namerno aktiviraju, usmeravaju ili prilagođavaju svoju kogniciju, afekte i ponašanje da bi postigli svoje ciljeve (u ovome se poziva na Zimmerman i Schunk, 2011). Dakle, oni SRL posmatraju kao aktivan i konstruktivan proces koji pretpostavlja da učenici sami postavljaju ciljeve tako da mogu da nadgledaju, regulišu i kontrolišu svoju kogniciju, motivaciju i ponašanje u okruženju u kojem uče. Na taj način, može se reći da SRL jednostavno znači učiti kako da učimo. Od 80-ih pa do danas, postojalo je više modela SRL-a i, po mišljenju autora, problem je u tome što je svaki taj model imao svoju definiciju. Definicije su vrlo raznolike, a jedina njihova zajednička stavka je metakognicija.

Ono što se u poslednjih nekoliko godina javlja kao novina, kada je reč o SRL-u, jeste da se sve češće dovodi u vezu sa postignućem u oblasti stranih jezika. Tako smo, prilikom istraživanja, naišli na rad koji potvrđuju vezu između motivacionih regulativnih strategija i pisanja u drugom/stranom jeziku – tačnije, promovise stav da kroz regulaciju motivacije učenici engleskog kao stranog jezika mogu postati aktivniji učenici kroz upotrebu strategija u cilju poboljšanja njihovog kognitivnog, metakognitivnog i socijalnog angažovanja prilikom ispunjavanja akademskog zadatka (Teng i Zhang, 2018: 234). Zatim, na radove koji potvrđuju da SRL doprinosi poboljšanju veštine slušanja u drugom/stranom jeziku, tj. potvrđuju postojanje veze između metakognicije i slušanja u drugom/stranom jeziku (Zeng i Goh, 2018: 212–213) ili one koji generalno ističu povezanost SRL-a i učenja drugog/stranog jezika, onlajn ili u klasičnoj učionici (Zhou i Wei, 2018: 472–472; Wong i dr., 2019: 370). Ovaj potonji je vrlo obuhvatan, s obzirom na to da sadrži analizu čak 35 drugih istraživanja koja se bave učenjem jezika uz pomoć SRL-a, na osnovu kojih autori zaključuju da SRL efektivno pomaže učenje jezika, i što je još značajnije, uočavaju da različiti učenici imaju koristi od različitih elemenata podrške (upiti, povratne informacije, integrisani sistemi podrške).

Postoji još jedan rad, značajan po tome što zastupa tezu da je SRL od skorijih dana zastupljen u nastavi jezika. Iako se prilikom definisanja autori (Choi i dr., 2018: 55–58) mahom pozivaju na neke ranije izvore (Zimmerman, 2008; Zimmerman i Schnk, 2008), novina je činjenica da nastoje da SRL sagledaju iz pespektive učenja drugog jezika, navodeći pritom niz radova koji ukazuju na vezu između postignuća u drugom jeziku i regulacije učenja putem SRL-a (Nakata, 2010; Schmidt, Boraie, & Kassabgy, 1996), pri čemu zaključuju da se drugačiji nivo regulacije očekuje od učenika koji uče strani i onih koji uče drugi jezik. Autori smatraju da su na metakognitivnom nivou samoregulisani učenici svesni svog procesa učenja i znaju šta im je potrebno za učenje i šta treba proaktivno da urade sa ciljem svog akademskog postignuća. Oni utvrđuju svoje ciljeve učenja, plan kako da ih sprovedu i nadgledaju sopstveno učenje da bi postigli najbolje moguće ishode. Na kognitivnom nivou, samoregulativni učenici upotrebljavaju brojne strategije za učenje da bi shvatili i razumeli informacije koje dobijaju prilikom učenja i da bi unapredili svoje znanje. Autori (isto, 77) takođe potvrđuju da je usvajanje L-2 poboljšano upotrebom strategija.

Međutim, ono što primećujemo u ovom radu, kao i u drugima koje smo prethodno pomenuli, a podržavaju ideju da SRL doprinosi učenju drugog/stranog jezika (Zeng i Goh, 2018; Zhou i Wei, 2018), jeste činjenica da, kada pričaju o konkretnim SRL strategijama koje pomažu učenje stranog jezika, oni se u stvari pozivaju na Rebeku Oksford (Oxford, 1990; 2011; 2017) koja se nije bavila SRL-om, već strategijama za učenje. SRL i strategije za učenje, iako su međusobno povezani i imaju dodirnih tačaka, ipak su dve različite pojave, koje pre svega pripadaju različitim oblastima nauke, što ćemo i videti u nastavku rada, jer ćemo pojam metakognicije nastojati da istražimo iz tog ugla.

Na kraju, kada sagledamo sve definicije i odrednice SRL-a, zaključujemo da, iako sadrži termin metakognicije i podržava ideju o postojanju metakognitivnih strategija u procesu učenja, ipak nije najpogodnija osnova od koje bismo krenuli. Naime, SRL karakteriše velika interdisciplinarnost, budući da zalazi u brojne oblasti. Takođe, ovaj pristup podrazumeva više različitih istraživačkih tradicija, pa u sebi sadrži jedan varijetet termina za slične elemente. Boekarts (Boekaerts, 1999: 446–447) nalazi čak tri različite škole koje se bave sličnom problematikom (istraživanje stilova učenja; istraživanje metakognicije i stilova za regulisanje; SELF-teorije, koje uključuju ponašanje usmereno

prema cilju), a sve doprinose razumevanju i oblikovanju SRL-a, i zaključuje da SRL nije jedinstven događaj, već serija recipročno povezanih kognitivnih i afektivnih sistema procesa.

Uz sve to, na osnovu proučene literature, iako se u skorije vreme javljaju radovi koji svedoče o značaju SRL-a u procesu učenja jezika, zaključujemo da ipak ima više radova posvećenih učenju uopšte. Uzrast učenika kojim se ovaj pristup bavi takođe se ne poklapa sa uzrastom kojim se mi bavimo – uglavnom je sve namenjeno učenicima srednje škole, studentima ili čak odraslim osobama koje uče, dok se mi bavimo višim razredima osnovne škole (dakle, reč je o učenicima od 10 do 15 godina okviro). Stoga, iako SRL sadrži brojne zanimljive ideje i pristupe radu i značajnu pažnju posvećuje metakognitivnim strategijama, odlučili smo da napustimo ovu tačku gledišta kao previše široku i uopštenu.

2.2. Strategije

2.2.1. Uvod

Strategije su definisane kao specifične akcije, ponašanja, koraci ili tehnike učenja koje učenik koristi u cilju razvijanja jezičkih veština u drugom ili stranom jeziku (Oxford i Crookall, 1989: 404; Oxford, 1999: 518); to su tehnike koje učenici koriste kako bi razumeli, skladištili i upamtili nove informacije i veštine (Chamot i Kupper, 1989: 246); svesne misli i radnje koje učenik preduzima da bi unapredio svoje učenje (Anderson, 2005: 757) i postigao svoje ciljeve učenja (Chamot, 2004: 14); procesi koje učenik svesno odabira i koji za rezultat mogu imati akcije kojima bi se povećalo učenje ili upotreba drugog stranog jezika kroz skladištenje, zadržavanje, prisećanje i upotrebu informacija o tom jeziku (Bachman & Cohen, 1998: 14). Ellis (Ellis, 2003: 76) strategije definiše kao posebne pristupe ili tehnike koje učenik koristi kada pokušava da nauči drugi/strani jezik. Bilo da su bihevioralne (npr. ponavljanje novih reči naglas da bismo ih zapamtili) ili mentalne (npr. korišćenje lingvističkog ili situacijskog konteksta da bi se izveo zaključak o značenju nove reči), usmerene su prema problemu.

Strategije zalaze u oblast obrazovne psihologije (Dornyei i Ryan, 2015: 144), tačnije kognitivne psihologije (Macaro, 2006: 325), pri čemu kognitivna psihologija predstavlja jedan od četiri elementa u obrazovnoj psihologiji (pored bihevioralne psihologije, socijalne kognitivne teorije i humanizma) (McInerney, 2005: 587–589). U ovom odeljku ćemo nastojati da detaljno istražimo strategije, njihov uticaj na učenje stranih jezika i učenje uopšte. Preciznije rečeno, nastojaćemo da kroz termin metakognicije (koji zauzima značajno mesto u oblasti strategija) ustanovimo u kojoj meri je primenljiv u nastavi stranih jezika (za razliku, na primer, od samoregulativnog učenja koje se više bavi učenjem uopšte). Kroz kraću istoriju strategija, njihovo definisanje i klasifikaciju pokušaćemo da utvrdimo njihov uticaj na proces učenja stranih jezika, povezanost sa nastavom istih, tačnije u kojim metodama za učenje stranih jezika su zastupljene i kako se mogu primeniti na razvoj četiri jezičke aktivnosti, da li i u kojoj meri mogu biti integrisane u udžbenik stranog jezika.

2.2.2. Determnisanje strategija (kroz podelu na dobre/loše učenike, na svesno i nesvesno)

Veliki broj studija koje se bave proučavanjem strategija baziran je na podeli učenika na „uspešnije“ i „manje uspešne“ (Rubin, 1975; Stern, 1975; Oxford, 1989; Bachman & Cohen, 1998; Anderson, 2005). Međutim, Selinker i Gas (Selinker i Gass, 2008:442) nalaze da je ovakva striktna dihotomija uprošćena i da se treba okrenuti stavu da svi učenici imaju određene strategije i stilove učenja koje više vole.

Prema Elis (Ellis, 2003: 77), jedini način za otkrivanje strategija značajnih za usvajanje L-2 je kroz istraživanje kako „dobri učenici jezika“ pokušavaju da uče. To se vrši kroz identifikovanje uspešnih učenika i intervjuisanje kako bi se saznalo koje su strategije bile korisne za njih. Utvrđeno je da su dobri učenici vrlo aktivni, preuzimaju odgovornost za sopstveno učenje, svesni su procesa

učenja i sopstvenih stilova učenja, umeju fleksibilno da koriste odgovarajuće strategije, izgledaju kao da su posebno prilagođeni u upotrebi metakognitivnih strategija.

Učenik je aktivan učesnik u procesu učenja jezika. Učenici na svim nivoima koriste strategije za učenje jezika, mada većina toga nije svesna, niti koriste prednosti svih strategija. Do ovih zaključaka u svom istraživačkom radu dolaze Oksford i Krukal (Oxford i Crookall, 1989: 413–414) i nadovezuju se da uspešniji učenici koriste širi spektar strategija, ali je veza između upotrebe strategija i nivoa veštine jako kompleksna. Takođe, učenici na višem nivou nastoje da koriste strategije malo drugačije od onih na nižem nivou, kao i to da različite vrste strategija u kombinaciji daju optimalne rezultate. Autori uspostavljaju vezu između strategija i razlike u polovima i etničkom poreklu, vezu sa motivacijom i različitim stilovima učenja. Međutim, u jednom od skorijih radova, Rebeka Oksford u saradnji sa Gkonou (Oxford i Gkonou, 2018: 405) ističe da zajedno sa jezikom pojedinac uči i kulturu određenog naroda, i da je to međusobno utkano poput tapiserije. U tom smislu, učenje jezika podrazumeva i strategije za učenje koje su opisane kao svesne misli i radnje učenika koji ih samostalno reguliše kako bi razvio određene veštine i opšte znanje u oblasti tog jezika.

Uspešni L-2 učenici imaju širi repertoar strategija i koriste mnoštvo njih da bi ispunili zadatke za učenje. S druge strane, manje uspešni učenici često uporno koriste iste strategije i ne napreduju u svom zadatku. Oni ne prepoznaju da strategije koje koriste nisu od pomoći za postizanje njihovog cilja, niti su svesni strategija koje su im dostupne za izvršenje jezičkog zadatka. Na ovaj način Anderson (2005: 757) određuje razliku između uspešnih i manje uspešnih učenika i dodaje da se strategije kod pojedinca mogu posmatrati (npr. posmatramo nekoga dok hvata beleške) ili biti mentalne (npr. razmišljanje o tome šta pojedinac već zna o nekoj temi pre čitanja). U svakom slučaju, autor ih smešta u sferu svesnih radnji, što znači da postoji aktivno uključivanje L-2 učenika u njihovu selekciju i upotrebu. Takođe, one nisu izolovane radnje, već proces koji uklapa više od jedne radnje da bi ispunio L-2 zadatak.

U definisanju strategija, neophodno je utvrditi da li su svesne ili nesvesne (Oxford i Cohen, 1992: 3; Bialystok, 1990: 24–25; Cohen, 1996: 6). Drouing i Šmit (Drawing i Schmidt, 1994. u: Cohen, 1996: 6) smatraju da je učenje strategija u okviru fokalne pažnje ili u okviru periferne, tako da učenici mogu identifikovati šta su uradili ukoliko neko to zatraži od njih. Na primer, učenik može upotrebiti skeniranje jednog dela teksta da bi izbegao dugačku ilustraciju. Ako je učenik makar malo, čak i periferno, svestan zašto se to odigrava, to je onda strategija. Elis (Ellis, 1994. u: Cohen, 1996: 6) ističe da ako su strategije proceduralizovane do stadijuma gde učenik više nema svest o tome da ih koristi, one se više ne mogu opisati verbalnim putem i samim tim gube svoj značaj kao strategije.

Iako u jednom od skorijih radova Grifit i Kanzis (Griffiths i Cansiz, 2015: 475) odrednicu strategija kao svesnih dovode u pitanje, radije ćemo se okrenuti stavu koji Grifit iznosi u jednom od ranijih radova. Naime, Grifit i Par (Griffiths i Parr, 2001: 249) učenika sagledavaju kao sposobnog da svesno utiče na svoje učenje i u tome polaze od Meklaflinovog stava (McLaughlin, 1978) da učenje jezika predstavlja kognitivan proces, sličan drugim vrstama učenja. To je u suprotnosti sa Krašenovom (Krashen, 1976, 1977) hipotezom o nadgledanju i usvajanju/učenju, prema kojoj jezik ne može biti svesno učen, već usvajanje kroz prirodnu komunikaciju, i samim tim da svesna upotreba strategija nije korisna za razvoj jezika.

Strategije su kroz okvir kognitivne psihologije i procesuiranja informacija povezane sa drugim oblastima učenja i upotrebe jezika (Macaro, 2006: 325). Uz to, autor strategije opisuje kao grubi materijal svesnog kognitivnog procesa čija efektivnost ili neefektivnost proizilazi iz načina na koji se koriste i kombinuju u okviru zadatka i procesa. I takođe smatra da one treba da se razlikuju od podsvesnih aktivnosti, procesa učenja jezika, veština, planiranja učenja i stilova učenja.

Na kraju, na osnovu literature koja proučava strategije iz ugla podele na „dobre“ i „loše“ učenike i svesno/nesvesno, iako uočavamo da postoje izvesna neslaganja autora (i da su, kao što smo

prethodno videli, pojedini autori tokom godina i sami menjali stav povodom tog pitanja), nalazimo da strategije ipak spadaju u sferu svesnog.

2.2.3. Povezanost strategija i metoda za učenje jezika

Autori Grifit i Par (Griffit i Parr, 2001: 247–250) proučavaju povezanost strategija za učenje jezika i metoda. Po njihovom mišljenju, gramatičko-prevodna metoda pretpostavlja da će učenje rezultirati na odgovarajući način ako učenik sledi metodu, što ne ostavlja mesta za razmišljanje o strategijama, odnosno o svesnom uticaju učenika na sopstveno učenje. U audiolingvalizmu, učenik je pasivni entitet koji čeka da bude programiran. Iz tog razloga, oni zaključuju, mogućnosti da učenik korisno doprinosi tom procesu nije pridavana pažnja, čak su takvi pokušaji posmatrani sa sumnjom i obeshrabreni pod pretpostavkom da će ugroziti željeni automatizovani odgovor. Autori navode da se u komunikativnoj metodi sreće termin *međujezik*, čiji je tvorac Selinker (1972), a koji predstavlja međusistem koji nastaje dok učenik pokušava da usvoji ciljni jezik. Takav način sagledavanja učenja, gde učenici nastoje da svesno kontrolišu svoje učenje istraživala je Rubin (1975). Njen cilj je bio da ustanovi kako učenici koriste svoje strategije za učenje jezika da bi aktivno promovisali sopstveno učenje (što je bilo u suprotnosti sa Krašenovom teorijom (Krashen, 1976) da se jezik ne uči, već usvaja kroz prirodnu komunikaciju). Takođe, oni navode i veliki broj metoda manjeg obima ili značaja (poput prirodnog metoda, direktnog metoda, metoda potpunog fizičkog odgovora, nemog načina, sugestopedije itd.) koje su imale uticaj na savremeno učenje jezika. U poslednje vreme, autori uočavaju da se pozicije sve više premeštaju sa dogmatičnih na eklektične, koje su više voljne da priznaju potencijal mnoštva metoda i pristupa, kao i mogućnosti da učenici doprinesu učenju. Poseban značaj se pridaje dihotomiji učenik–nastavnik i strategijama za učenje jezika.

Autori takođe dodaju da strategije za učenje jezika postoje paralelno uz mnoge teorije o učenju i podučavanju jezika i mogle bi lako da se uklope u mnoštvo različitih metoda i pristupa. Na primer, strategije memorije i kognitivne strategije su uključene u razvoj vokabulara i poznavanje gramatike na kojima se zasniva gramatičko-prevodna metoda. Po njima, one takođe mogu doprineti stvaranju automatskog odgovora u audio-lingvalnoj metodi. Učenje iz grešaka, razvijeno u okviru teorije o međujeziku, uključuje kognitivne i metakognitivne strategije. Kompenzacija i socijalne strategije se mogu asimilovati u komunikativni pristup. Sugestopedija uključuje afektivne strategije. Upravo u toj kompatibilnosti sa velikim brojem metoda i pristupa, oni zaključuju, nalazi se potencijal teorije o strategijama za učenje jezika.

2.2.4. Povezanost ranih teorija sa teorijom učenja drugog jezika i podela strategija

Rubin (Rubin, 1987: 23–27), jedan od pionira u ovoj oblasti, strategije za učenje opisuje kao strategije koje doprinose razvoju jezičkog sistema koji učenik konstruiše i one na učenje deluju direktno. Pozivajući se na svoje ranije radove, ona navodi podelu strategija na strategije za učenje i komunikacijske strategije, pri čemu su strategije za učenje one koje direktno doprinose učenju i tu spadaju kognitivne i metakognitivne, a u komunikacijske spadaju one koje doprinose komunikaciji. Međutim, po njenom mišljenju, i ove druge su značajne za učenje jer omogućavajući pojedincu da ostane u komunikaciji, otvaraju mu i nove mogućnosti za učenje i usavršavanje, a takođe doprinose i boljoj motivaciji za rad. Kognitivne strategije obuhvataju: 1. pojašnjavanje; 2. nagađanje ili induktivno zaključivanje; 3. deduktivno razmišljanje; 4. uvežbavanje; 5. memorizaciju i 6. nadgledanje. Metakognitivne za cilj imaju nadgledanje, regulisanje i samousmeravanje učenika.

Stern (1975: 309) istražuje strategije koje koriste dobri učenici i identifikuje sledeće: strategija planiranja (lični stil učenja ili pozitivne strategije za učenje), aktivna strategija (aktivni pristup zadatku za učenje), empatička strategija (tolerantan i otvoreni pristup ciljnom jeziku i empatija sa govornicima), formalna strategija (tehnička znanja o tome kako se nositi sa jezikom), eksperimentalna strategija (metodičan, ali fleksibilan pristup koji novi jezik razvija u uređeni sistem), semantička

strategija (stalna potraga za značenjem), praktična strategija (voljnost na vežbu), komunikativna strategija (voljnost da se koristi jezik u stvarnoj komunikaciji), strategije nadgledanja (samonadgledanje i kritička osetljivost na upotrebu jezika), strategija internalizacije (razvijanje drugog jezika kao odvojenog sistema i učenje kako da se razmišlja u okviru tog sistema).

Takođe, jedan od ranijih radova u ovoj oblasti jeste rad Karvera (Carver, 1984: 123–131). Autor vrši pregled najranije literature koja se bavi strategijama za učenje i na osnovu toga formira sopstvenu taksonomiju. Oslanja se najpre na Selinkera (Selinker, 1972) koji postavlja taksonomiju o uzrocima grešaka i iznosi podelu na strategije za učenje drugog/stranog jezika i strategije za komunikaciju. Od Rubin preuzima prethodno navedenu podelu, a od Tarona (Tarone, 1978; 1980) niz strategija za komunikaciju. Oslanja se, takođe, na Antonijev model (*Anthony's taxonomy*, 1963) koji sadrži *pristup* (učiteljevu osnovnu pretpostavku o prirodi jezika i učenika), *metod* (uopštena strategija učitelja da primeni svoj pristup) i *tehnike* (operacioni mehanizmi za sprovođenje strategija), na šta Karver kasnije dodaje još i *plan* kao kategoriju koja povezuje strategiju sa odgovarajućim segmentom predavanja. Autor navodi još jednu podelu (Papalia, 1976) koja obuhvata *kognitivne stilove*, *čulni način* (koji se odnosi na to da li učenik najbolje uči slušanjem, gledanjem, dodirivanjem itd.), *način interakcije* (da li najbolje uči sam ili sa drugima) i *lične i intelektualne karakteristike*. Rezimirajući sve prethodne teorije i podele, autor formira svoju definiciju i podelu strategija za učenje koje koriste učenici. *Stilovi učenja*, *radne navike* i *plan* predstavljaju elemente višeg reda iz kojih proizilaze strategije, a one predstavljaju javno ili tajno ponašanje pojedinca koje može biti svesno ili nesvesno. Njegova taksonomija obuhvata: 1. strategije za savladavanje pravila ciljanog jezika (one su neutralne, bilo da je reč o jezičkoj produkciji ili recepciji); 2. strategije za jezičku recepciju; 3. strategije za jezičku produkciju; 4. strategije za organizovano učenje. Njegova taksonomija je potom detaljno razrađena, ali se nećemo ovde time baviti, izuzev *plana*. Njemu će biti posvećeno više pažnje jer po svojoj strukturi odgovara (videćemo u nastavku rada) metakognitivnim strategijama (iako autor ne koristi taj termin). Uz pomoć plana učenici postaju samousmereni u svom radu i kasnije razvijaju strategije. Po njemu, učenikov plan bi trebalo da sadrži sledeće elemente: isticanje ciljeva, vremensku skalu, listu materijala koji će biti upotrebljen, listu tehnika koje će se koristiti, listu tehnika za nadgledanje i evaluaciju progressa. Vremenska skala je u školi najčešće već postavljena i poznata je učenicima. Ali ono što je bitno za učenika jeste da može da poveže odgovarajuće ciljeve sa tom skalom, tj. da prati svoj napredak (šta su do sada prešli, a šta tek treba da se pređe). Autor iznosi da materijal za učenje može biti i samo jedna jedina knjiga, ali je značajno da učenik bude upoznat sa organizacijom knjige kako bi mogao da je koristi za obnavljanje, samoučenje i dopunjavanje. Stoga Karver zaključuje da nije naodmet omogućiti učeniku trening o „nelinearnom“ korišćenju udžbenika. To se može uraditi kroz vodič koji sadrži indekse i reference. Plan takođe treba da sadrži i evaluaciju postignuća. To može biti kroz proveravanje ispunjenosti ciljeva, kao što se najčešće i radi. Efektivnost će biti veća ukoliko učenik ima prilike da i sam učestvuje u evaluaciji. Autor navodi razlilicite tehnike:

- učenik može da oceni svoj rad ili rad svog kolege u skladu sa prethodno utvrđenim kriterijumima;
- mogu to isto da rade i bez prethodno utvrđenih kriterijuma – deo zadatka je da sami odaberu kriterijume;
- mogu da vode evidenciju sopstvenog napretka;
- mogu na osnovu te evidencije da traže pomoć ili potvrdu od nastavnika;
- mogu da vode evidenciju o svom napretku i to koriste da bi utvrdili sopstveni pristup materijalima za obnavljanje;
- učenici mogu da formiraju grupe za samopomoć da bi rešavali probleme članova grupe.

Bjalistok (Bialystok, 1981: 24–35) takođe iznosi pregled rane literature koja se ovim bavila i oslanjajući se na svoje ranije radove (Bialystok i Fröhlich, 1978) stvara model strategija. Kroz istraživanje učenja drugog/stranog jezika, dolazi se do zaključka da su tri strategije uključene: a) uvežbavanje, b) nadgledanje i c) zaključivanje, s tim što ona kasnije uočava dve vrste uvežbavanja –

formalno i funkcionalno, pa možemo reći da postoje četiri umesto tri strategije. Strategije se mogu opisati na osnovu dva parametra: svrha i modalnost, čime se karakterišu njihove različite upotrebe. Autorka smatra da je ova razlika neophodna zbog bitne pretpostavke da efekti strategija nisu generalizovani, oni su pre specifični za svaku pojedinačnu upotrebu jezika u kojoj se koriste. Autorka takođe naglašava da strategije koje su pogodne za učenje jezika u jednom modalitetu mogu olakšati učenje samo za taj tip. Ovi parametri stvaraju klasifikaciju koja opisuje 4 tipa jezika: 1. formalni/oralni; 2. formalni/pisani; 3. funkcionalni/oralni; 4. funkcionalni/pisani. I dok se svaka strategija može uvežbavati u bilo kojoj od navedenih klasifikacija, one mogu biti različito usvojene za četiri različita jezička tipa. Uvežbavanje (a) je najopštija od svih strategija i dešava se svaki put kada se iz bilo kog razloga koristi jezik. Strategija nadgledanja (b) je konceptualizovana na osnovu Krašenovog rada (Krashen, 1977) koji govori o hipotetičkom mehanizmu za „nadgledanje jezika“ i postojanju dva uslova da bi se to nadgledanje izvršilo: vreme (jer su spontani odgovori bazirani ne na onome što je govornik naučio o jeziku, već na njegovom intuitivnom ili implicitnom znanju jezika nagomilanom kroz usvajanje) i pažnja (da bi greške mogle da se uoče i isprave). Strategija nadgledanja uključuje oba ova aspekta. Ona, međutim, nalazi da ovo nije vezano isključivo za govorne situacije. Bilo koji jezički odgovor, uključujući i razumevanje, može biti nadgledan kroz formalne aspekte poruke i brigu o njegovoj strukturi. Eksplicitno, formalno znanje koje je učenik jezika stekao može biti korišćeno u bilo kojem jezičkom susretu da bi se unapredio kvalitet jezika. Ovaj mehanizam je prikazan kao intuitivni i kao odgovoran za mnoge instance jezičke produkcije i razumevanje. Kako je svrha nadgledanja unapređivanje jezičke forme u skladu sa sintaksičkim pravilima itd., ono može biti klasifikovano kao formalna strategija (nasuprot funkcionalnim). Zaključivanje (c) je definisano kao upotreba dostupnih informacija da bi se izvukle eksplicitne lingvističke hipoteze. Informacije korišćene u tu svrhu mogu biti lingvističke ili nelingvističke, uzete od govornika ili iz sredine, vezane za strukturu ili smisao jezika. Ona navodi Kartonovu podelu (Carton, 1971) na tri tipa zaključivanja: međulingvističko, unutarlingvističko i izvanlingvističko i dodaje da se ove razlike se odnose na različite izvore znanja na kojima je zaključivanje bazirano. U skladu sa tim, međulingvističko izvlači informacije iz sličnosti sa drugim jezikom; unutarlingvističko je zasnovano na analogiji primenjenoj na strukture karakteristične za ciljani jezik; izvanlingvističko pripaja nelingvističke informacije iz okruženja da bi se došlo do nekog razumevanja jezika. Proizvod zaključivanja je predstava o komunikativnom značenju u upotrebi jezika, zato je strategija opisana kao funkcionalna.

2.2.5. Savremene definicije i klasifikacije strategija i njihova primena u nastavi stranih jezika

Koen u svojim radovima iz 1996. i 2003. godine (Cohen, 1996; 2003) ističe razliku između stilova i strategija za učenje. Po njemu (Cohen, 2003: 279–280), stilovi za učenje su uopšteni pristupi učenju jezika, dok su strategije specifična ponašanja koja učenik bira u učenju i upotrebi jezika. Stoga razlike u stilovima uključuju vizuelne, auditivne, kinetičke; da li je neko apstraktan i intuitivan ili konkretan; globalan ili specifičan, okrenut detaljima; da li je sklon sintezi ili analizi; impulsivan ili refleksivan itd.

S druge strane, kada je reč o strategijama, autor (Cohen, 1996: 2–5) razlikuje strategije za učenje i strategije za upotrebu drugog jezika. Zajedno, one predstavljaju korake ili akcije koje učenik preduzima bilo da bi unapredio učenje drugog jezika, njegovu upotrebu ili oba. Strategije za upotrebu jezika uključuju strategije korišćenja (informacija po potrebi), strategije uvežbavanja, strategije pokrića i komunikacijske strategije. Ono što daje širinu definiciji jeste da ove strategije obuhvataju one akcije koje jasno ciljaju na učenje jezika, kao i one koje mogu voditi do učenja, ali im učenje nije primarni cilj. Dok strategije za učenje imaju eksplicitni cilj da pomognu učeniku da poboljša znanje u ciljanom jeziku, strategije za upotrebu se fokusiraju na upotrebu onog jezika koji pojedinac ima u svom trenutnom međujeziku.

Dakle, po njegovom mišljenju (Cohen, 2003: 280), strategije za učenje su svesne ili polusvesne misli i ponašanja koje učenici koriste sa eksplicitnim ciljem da unaprede svoje znanje i razumevanje ciljanog jezika. Repertoar ovih strategija obuhvata kognitivne za pamćenje i manipulisanje strukturama ciljanog jezika, metakognitivne za upravljanje i nadgledanje upotrebe strategija; afektivne za upravljanje emotivnim reakcijama i umanjivanje anksioznosti; i socijalne da pojačavaju učenje kroz kooperaciju sa drugim učenicima i traženje prilika za interakciju sa prirodnim govornicima. Ako učenik ima repertoar koji dobro funkcioniše, ove strategije će olakšati proces učenja kroz promovisanje uspešnog i efikasnog ispunjavanja jezičkih zadataka, kao i kroz omogućavanje učeniku da razvija svoj individualni pristup učenju.

Koen (Cohen, 1996: 5–7) nalazi da se termin *strategija* koristi da bi se opisali i generalni pristupi i specifične akcije ili tehnike koje se koriste da bi se naučio drugi jezik. Na primer, opšti pristup bi mogao biti formiranje koncepta i hipoteza o funkcionisanju ciljnog jezika. Još specifičnija strategija bi mogla biti unapređivanje veštine čitanja u novom jeziku. Među strategijama koje ciljaju na unapređivanje čitanja može se naći i strategija za uočavanje koherentnosti. Još specifičnija strategija može obuhvatiti korišćenje sumiranja da bi se razumeo neki pasus. Nešto specifičnija strategija dalje može biti indiciranje da to sumiranje treba da stvori sam učenik (a ne autor teksta). Još specifičnija strategija može utvrditi da se taj rezime piše na margini teksta u telegrafskoj formi. Dakle, prema autoru, ključno pitanje je kako nazvati sve ove različite radnje. Literatura uključuje termine kao što su *strategija*, *tehnika* (Stern, 1983), *taktika* (Selinger, 1984) i *pokret* (Sarig, 1987), a između ostalog, javljaju se i termini *makro* i *mikro strategije* i *taktike* (Larsen-Freeman i Long, 1991). Prema autoru, rešenje bi bilo sve to jednostavno zvati strategijama, dok bi se u isto vreme priznalo postojanje kontinuuma širih kategorija višeg ili nižeg nivoa. Učenik će pak možda jedino hteti da zna opšte karakteristike strategija koje koristi, za njega će najznačajnija stvar biti da vidi listu predloženih strategija koje su dovoljno specifične da može lako da ih koristi.

U svojoj podeli strategija na kognitivne, metakognitivne, afektivne i socijalne, Koen (Cohen, 1996: 7) se poziva na druge autore (Chamot, 1987; Oxford, 1990), s tim što nalazi da razlike između njih nisu potpuno jasne. On zaključuje da se ista strategija sumiranja može interpretirati i kao kognitivna i kao metakognitivna. Po njegovom mišljenju, nije moguće jasno povući liniju između metakognitivnih strategija, koje za cilj imaju planiranje sumiranja i evaluiranje rezultata u toku samog tog procesa i na kraju, i kognitivnih koje uključuju rekonceptualizaciju pasusa na višem nivou apstrakcije. U stvari, oba tipa strategija mogu biti upotrebljena. I upravo u tome on vidi problem – ista strategija može funkcionisati na različitim nivoima apstrakcije. Na primer, preskakanje primera u tekstu da se ne bi izgubio tok misli može oslikavati metakognitivnu strategiju (deo svesnog plana da nam detalji ne odvlače pažnju) i takođe kognitivnu strategiju da bi se izbegao materijal koji neće doprineti stvaranju suštinskog iskaza.

Čamot i Kuper (Chamot & Kupper, 1989: 246) strategije za učenje definišu kao tehnike koje učenici koriste da bi razumeli, skladištili i upamtili nove informacije i veštine. Oni nalaze da efektivni učenici jezika znaju kako da koriste odgovarajuće strategije da bi postigli svoje ciljeve učenja, dok su neefektivni učenici manji eksperti u odabiru i upotrebi strategija. Čamot (Chamot, 2004: 14) kasnije proširuje ovu definiciju i strategije opisuje kao svesne misli i radnje koje učenik preduzima da bi postigao ciljeve učenja. Strateški učenici imaju metakognitivno znanje o svom sopstvenom razmišljanju i pristupima učenju, dobro razumevanje o tome šta zadatak zahteva, sposobnost da ukomponuju strategije koje najbolje izlaze u susret zahtevima zadatka i njihovim ličnim jačim stranama. Međutim, u radu iz 2005. godine autorka (Chamot, 2005: 112) strategije opisuje kao procedure koje olakšavaju zadatak za učenje. Strategije su najčešće svesne i usmerene prema cilju, posebno na početnim stadijumima učenja ili kada se sretnemo sa nepoznatim zadatkom. I potom nalazi da kada nam jednom strategija postane poznata kroz čestu upotrebu, može se koristiti automatski, ali većina učenika će moći, po potrebi, da je koristi na svestan način. Strategije za učenje su značajne u drugom jeziku iz dva razloga: 1. istraživanjem strategija koje koriste učenici drugog

jezika stiće se uvid u metakognitivne, kognitivne, socijalne i afektivne procese uključene u učenje jezika; 2. manje uspešni učenici mogu da budu naučeni novim strategijama, što će im pomoći da budu bolji učenici jezika.

Takođe, strategije su opisane kao posebni pristupi ili tehnike koje učenik koristi kada pokušava da nauči drugi jezik i kao takve mogu biti bihevioralne (npr. ponavljanje novih reči naglas da bismo ih zapamtili) ili mentalne (npr. korišćenje lingvističkog ili situacijskog konteksta da bi se izveo zaključak o značenju nove reči). Na taj način strategije definiše Elis (Ellis, 2003: 76–77) i uz to dodaje da su one tipično orijentisane prema problemu. To znači da učenik koristi strategije kada se suoči sa nekim problemom, npr. kako da zapamti novu reč. Učenici su generalno svesni strategija koje koriste i, kada ih o tome pitaju, oni mogu da objasne šta su uradili kada su pokušavali da nešto nauče. Po njegovom mišljenju, postoje različite vrste strategija. Kognitivne strategije su one koje uključuju analizu, sintezu ili transformaciju materijala koji se uči. Primer je „rekombinacija“, koja uključuje konstruisanje smislene rečenice kombinovanjem poznatih elemenata na nov način. Metakognitivne strategije su one koje uključuju planiranje, nadgledanje i evaluaciju učenja. Kao primer autor navodi „selektivnu pažnju“, gde učenik donosi svesnu odluku da prisustvuje, prati specifične aspekte inputa. Socijalne/afektivne strategije tiču se načina na koji učenici biraju da vrše interakciju sa drugim govornicima. Na primer, „postavljanje pitanja u cilju razjašnjenja“ (primera radi, pitati da se nešto ponovi, parafrazira ili tražiti primer).

U istom radu, autor pokušava da utvrdi koje strategije su značajne za usvajanje drugog/stranog jezika i po njegovom mišljenju jedan od načina je istražiti kako „dobri učenici jezika“ pokušavaju da uče. Ovo uključuje određivanje uspešnih učenika i, potom, intervjuisanje u cilju otkrivanja strategija korisnih za njih. Autor zaključuje da je jedan od glavnih nalaza takvih studija da uspešni učenici jezika posvećuju pažnju i formi i značenju. Dobri učenici jezika su takođe vrlo aktivni (npr. koriste strategije da bi preuzeli odgovornost za sopstveno učenje), pokazuju svest o procesu učenja i sopstvenim stilovima učenja, i iznad svega, umeju fleksibilno da koriste odgovarajuće strategije. Oni izgledaju kao da su posebno prilagođeni u upotrebi metakognitivnih strategija. Takođe, autor navodi i studije koje, u cilju otkrivanja strategija značajnih za razvoj jezika, prave sponu između strategija koje učenik prijavljuje da koristi i njihove veštine u drugom/stranom jeziku, čime je ustanovljeno da uspešni učenici koriste više strategija od neuspešnih i, takođe, da su različite strategije povezane sa različitim aspektima učenja jezika. Stoga strategije koje uključuju formalnu praksu (npr. uvežbavanje nove reči) doprinose razvoju lingvističke kompetencije, dok one koje uključuju funkcionalnu (npr. traženje prirodnih govornika sa kojima bi se razgovaralo) pomažu razvoju komunikativnih veština.

Selinker i Gas (Selinker & Gass, 2008: 439–440) strategije za učenje opisuju kao termin koji se koristi u literaturi koja se bavi usvajanjem jezika, a podvlači razlike između učenika u postignuću. Po njihovom mišljenju strategije za učenje jezika uključuju unutrašnje mentalne i fizičke akcije. One stvaraju mogućnost za poboljšanje u učenju jezika uz odgovarajući odabir informacija od ponuđenih, zatim organizaciju i uključivanje tih informacija u učenikov već postojeći sistem znanja, pri čemu je način odabira informacije od ponuđenih značajan deo koncepta. Možda je najznačajniji vid razmišljanja o strateškom učenju u smislu višeg – opšteg cilja (npr. da se nauči određena količina vokabulara) i koraka koje pojedinac može da preduzme da bi postigao te ciljeve – taktički koraci (npr. pisanje reči na kartice, bojenje reči, vizualizacija itd.). Stoga, sledeći njihov stav, strateško učenje uključuje opšti cilj (postati uspešan u drugom jeziku), plan da se to postigne (učenje 10 reči svakog dana) i neophodne korake da bi se to postiglo (fleš-kartice, bojenje itd).

Problem na koji autori (isto, 442) nailaze je striktna dihotomija na dobre i loše/lošije učenike zastupljena u brojnoj literaturi (Rubin, 1975; Chamot, Barnhardt, El-Dinary i Robbins, 1999; Cohen, 1998; Macaro, 2001; McDonough, 1999) koja je po njima previše uprošćena. Po njima, neophodno je uzeti u obzir izvor informacija na kom je podela zasnovana, a gde se najčešće javljaju posmatranje, verbalni samoizveštaji ili razne vrste protokola, najčešće protokoli razmišljanja naglas. Pozivajući se

na ranija istraživanja (Gass i Mackay, 2000), autori smatraju da je slabost samoizveštaja u tome što prilikom opisivanja strategija koje koriste učenici iznose one koje pomažu sa teškim zadacima, kojih su svesni (makar i u retrospektivi) i koje deluju kao namerne (opet u retrospektivi), a sve to može usmeriti datu informaciju. Nedostatak posmatranja leži u tome što je teško za praćenje, shodno činjenici da je teško posmatrati mentalno ponašanje učenika. Takođe, istraživači ponekad prihvataju isključivo ono ponašanje koje učenici prijavljuju kao strateško, dok najznačajnije strategije možda ne budu takve. Na kraju, dodaju da razlike u interpretaciji mogu biti protumačene kao razlike u upotrebi – recimo, ako lošiji učenici vrše identične radnje kao i dobri, ali nemaju svest o tome, ili pak nemaju verbalne mogućnosti da to adekvatno opišu ili izraze. U nastavku rada, kao korak napred, autori preporučuju stvaranje procedura koje pojedinačnom učeniku omogućavaju da sazna: a) da li je bolji u nekom jezičkom zadatku i u kom kontekstu; b) šta tačno strategije rade da bi im pomogle u tom pojedinačnom zadatku; c) kako takva strategija stvara promenu u njihovom međujeziku. Ovim bi fokus bio prebačen sa „dobrog“ i „lošeg“ učenika na dobrog ili lošeg učenika jezika, gde bi akcenat bio na samootkrivanju u cilju detaljnijeg otkrivanja strategija, što bi vodilo većoj samoefikasnosti učenika.

Nezadovoljan dotadašnjom definicijom strategija učenika (Gde se tačno dešavaju, u mozgu ili izvan njega? Da li se sastoje od znanja, namera, akcija ili svega zajedno? Da li je moguće uspostaviti hijerarhiju strategija? Da li njihov integritet opstaje kroz učenje, zadatke i kontekste? Da li su uvek efektivne? Da li su integrisane u procesuiranju jezika? Terminologija je nejasna, kao i veza između strategija, veština i procesa; nejasno je kako strategije vode do učenja jezika i razvoja veština na duže staze), Makaro (Macaro, 2006: 325) predlaže okvir kognitivne psihologije i procesuiranja informacija koji strategije za učenje dovodi u jasnu vezu sa drugim oblastima učenja i upotrebe jezika. U želji da izbegne semantičku uzajamnost i cirkularnost argumenata, autor umesto jedne definicije predlaže opisivanje njihovih karakteristika, gde su tri ključne:

1. Istraživači bi trebalo da opišu strategije kroz termine ciljeva, situacija i mentalnih akcija.
2. Strategije su grubi metarijal svesnog kognitivnog procesa i njihova efektivnost i neefektivnost proizilazi iz načina na koji se koriste i kombinuju u okviru zadataka i procesa.
3. Strategije treba da se razlikuju od podsvesnih aktivnosti, procesa učenja jezika, veština, planiranja učenja i stilova učenja.

Dernjej (Dörnyei, 2005: 113) kritički pristupa postojećim modelima, nalazeći da strategije treba sagledavati iz ugla samoregulacije i shodno tome predlaže novu taksonomiju smeštenu u okvir motivacionih strategija za kontrolu. Njegova klasifikacija obuhvata sledeće kategorije: 1. strategije kontrole posvećenosti koje pomažu da se očuva ili poveća učenikova posvećenost cilju; 2. strategije za metakognitivnu kontrolu za nadgledanje i kontrolisanje koncentracije i za suzbijanje nepotrebnog odlaganja; 3. strategije kontrole zasićenja za eliminisanje dosade i dodavanje dodatne zanimljivosti ili interesovanja za zadatak; 4. strategije emocionalne kontrole za upravljanje stanjima ili raspoloženjima poremećaja emocija i za generisanje emocija koje vode ka sprovođenju nečijih namera; 5. strategije za eliminisanje negativnih uticaja u okruženju čime ono postaje saveznik u ostvarivanju cilja.

Iako poreklo termina *strategija* potiče od grčke reči koja je najpre označavala generalno plan da se dobije rat, danas ova reč nema više to značenje vezano za rat, ali je ostalo značenje vezano za svesnu kontrolu, nameru, usmerenost prema cilju. Tako Rebeka Oksford (Oxford, 2003: 27) zaključuje da strategije za učenje stranog jezika pomažu učenikima da unaprede svoje opažanje, recepciju, skladištenje, zadržavanje i kasnije izvlačenje jezičke informacije. Po njenom mišljenju, strategije za učenje se ne mogu, apriori, kategorisati kao dobre ili loše, već je bitno kako se određena strategija kategorizuje za neku osobu. Pa zaključuje da je strategija korisna ako ispunjava uslove: 1. ako se dobro uklapa sa zadatkom koji se trenutno radi iz stranog jezika; 2. ako učenik efektivno koristi

strategiju i povezuje je sa drugim značajnim strategijama dok radi zadatak; 3. strategija je u koordinaciji sa učenikovim opštim stilom učenja. U njenom radu iz 1992. godine (Scarella i Oxford, 1992) strategije za učenje stranog jezika opisane su kao „specifične radnje, ponašanja, koraci tehnike (ili misli) – poput traženja partnera za razgovor ili ohrabriranja samog sebe da se prevaziđe težak jezički zadatak – koje učenik koristi kako bi pojačao svoje učenje“ (str. 63). U radu iz 2016. godine autorka (Oxford, 2016: 48) nastoji da upotpuni tu definiciju, pa su strategije za učenje drugog jezika kompleksne, dinamične misli i radnje, koje učenici odabiraju i koriste sa određenim stepenom svesnosti u specifičnom kontekstu kako bi regulisali više različitih aspekata svoje ličnosti (kognitivne, emocionalne i socijalne), sa ciljem da izvrše jezički zadatak, unaprede svoju upotrebu jezika i poboljšaju svoju dugoročnu stručnost u oblasti tog jezika. Strategije su pre svega umne, ali mogu imati fizičke manifestacije koje je moguće posmatrati. Po njenom mišljenju, učenici često koriste strategije fleksibilno i kreativno; kombinuju ih na različite načine i upravljaju ih tako da ispune svoje potrebe u učenju. Strategije se mogu naučiti. Učenici u datom kontekstu odlučuju koju će strategiju upotrebiti. Prikladnost strategija zavisi od ličnih i kontekstualnih činilaca.

U svom obimnom radu iz 1990. godine, autorka (Oxford, 1990: 17) strategije deli na direktne i indirektne. Direktne su one koje podrazumevaju direktno učenje i upotrebu materije sa kojom se radi i one obuhvataju: 1. strategije memorije, 2. kognitivne strategije, 3. strategije kompenzacije. Indirektne su one koje na učenje utiču na indirektan način, ali su za njega podjednako značajne jer ga podstiču na različite načine. Indirektne strategije obuhvataju: 1. metakognitivne strategije, 2. afektivne strategije, 3. socijalne strategije. Nakon pojedinih kritika (Dörnyei, 2005; Ros, 2012), Oksford nastoji da strategije za učenje sagleda u korelaciji sa samoregulativnim učenjem i stvara novu klasifikaciju koju iznosi u radovima iz 2011. i 2017. godine (detaljnije o tome u Oxford, 2011, 2017). Prema novoj podeli (preuzeto iz Habók & Magyar, 2018:1-3), postoje: kognitivne strategije (pomažu učeniku da oformi, transformiše i primeni znanje iz drugog jezika), afektivne strategije (pomažu učeniku da stvori pozitivne emocije i stavove tako da ostane motivisan), sociokulturne-interaktivne strategije (SI) (pomažu učeniku sa komunikacijom, sociokulturnim kontekstom i identitetom). Svim ovim strategijama upravljaju metastrategije (metakognitivne, metaafektivne i meta-SI), koje su poput dirigenta u orkestru. One kontrolišu i upravljaju procesom učenja jezika, podržavaju i regulišu učenikovu potrebu za različitim kontekstima i situacijama. Ona razlikuje osam metastrategija, i to: posvećivanje pažnje, planiranje, nabavljanje i upotreba resursa, organizovanje, sprovođenje plana, upravljanje upotrebom strategija, nadgledanje i evaluacija. Proučavanjem savremene literaturu iz ove oblasti, uočavamo da postoje autori koji se u svom radu pozivaju na novu, prerađenu verziju klasifikacije strategija Rebeke Oksford iz 2011. godine (Habók & Magyar 2018). Međutim, veći broj savremenih radova i dalje se poziva na njenu prvobitnu podelu iz 1990. godine (Gumartifa & Agustiani, 2020; Ranjan & Philominraj, 2020; Ahmad, Mohammad & Yaad, 2022; Alrashidi, 2022; Kashefian-Naeeni & Maarof, 2022).

2.2.6. Savremene tendencije povezivanja strategija za učenje jezika sa SRL-om

Još u nekim ranijim radovima, nazire se ideja o povezivanju strategija za učenje i SRL-a (Victori & Lockhart, 1995; Tseng, Dörnyei & Schmitt, 2006). Međutim, ako pogledamo skorije radove iz ove oblasti, uočavamo da se u poslednjih nekoliko godina javlja tendencija povezivanja strategija za učenje jezika sa samoregulacijom, odnosno samoregulativnim učenjem. Tako se Hokins (Hawkins, 2018: 448) prilikom definisanja strategija poziva se na R. Oksford (Oxford, 2017) i strategije opisuje kao kompleksne, dinamične, svrsishodne, svesne, umne radnje ili procese koje samoregulisani učenici koriste da bi planirali, sprovodili ili procenili svoje izvođenje zadatka i poboljšali svoj nivo veštine u drugom jeziku. Međutim, uočavamo da autor strategije za učenje jezika ne posmatra autonomno, već iz ugla samousmerenog učenja i nastoji da uoči vezu između njih. Slično gledište zapažamo i kod Erdogana (Erdogan, 2018: 1477–1478) koji nastoji da strategije za učenje poveže sa SRL-om. Prilikom definisanja ovih pojmova, poziva se na istaknute autore iz ove oblasti

(Oxford, 1990; Zimmerman i Schunk, 2001; Rubin, 1975) i preuzima njihove odrednice: strategija, odnosno SRL-a. U istraživanju se poziva na brojne studije koje se bave SRL-om i strategijama za učenje jezika, i to na studije koje su zasnovane na nivou postignuća i ocena (Karahana, 1991; Lai, 2009; Liu, 2004; Tüz, 1995; Alamdari, 2012; Cesur, 2011; Sucu, 2009; Murray, 2007). Analizom pomenutih istraživanja, Erdogan (isto, 1483) dolazi do zaključka da postoji veza između nivoa koji učenici imaju u SRL-u i u upotrebi strategija. Takođe, srazmerno sa porastom uzrasta učenika, rastu podjednako i nivo upotrebe strategija i nivo SRL-a koji učenik ima. Oba indiciraju istu podelu na učenike sa višim i nižim nivoom postignuća. Stoga autor zaključuje da je neophodno produbiti proučavanje veze između strategija za učenje jezika i SRL-a.

Roz i dr. (Rose i dr., 2018: 3) se u svom definisanju strategija takođe pozivaju na ranije istaknutije autore iz ove oblasti, pa strategije opisuju kao misli i akcije svesno odabrane i upotrebljavane od strane učenika jezika kako bi im pomogle da iznesu složenost zadataka od početnih do viših nivoa jezika (Cohen, 2011) ili radnje odabrane od strane učenika (namerno ili automatski) za svrhu učenja ili regulisanja učenja jezika (Griffiths, 2015). Međutim, oni istovremeno zaključuju da su i posle dugog niza godina izučavanja definicije strategija i dalje brojne i nejasne. Oslanjajući se na Dernjeja (Dornyei, 2005), autori (isto, 12–13) smatraju da je strategije neophodno sagledavati iz druge perspektive, tj. iz ugla samoregulacije. U tom smislu, oni predlažu tri mogućnosti: 1. u potpunosti napustiti strategije za učenje jezika; 2. priznati samoregulaciju u okviru postojeće konceptualizacije strategija za učenje jezika; 3. napraviti novi koncept strategija za učenje jezika.

Po našem mišljenju, u potpunosti napustiti ovo polje predstavlja neprihvatljivu opciju, budući da je, bez obzira na konfuznost i neodređenost postojećih definicija, ovo polje veoma bogato i nosi veliki potencijal za unapređenje nastave jezika. S druge strane, kada govorimo o objedinjenom posmatranju SRL-a i strategija za učenje uočavamo da, iako ovo polje ima perspektivu za dalje proučavanje, svi radovi koje smo do sada proučili (i naveli u radu) nastoje mehanički da povežu ove dve pojave. Stoga nalazimo da je najprihvatljivija treća varijanta, tj. nastaviti sa proučavanjem strategija za učenje jezika samostalno.

2.2.7. Podela strategija i modeli za učenje drugog jezika bazirani na strategijama

Koen i Vang (Cohen i Wang, 2018: 169) navode da su strategije za učenje jezika u literaturi kategorisane na različite načine: strategije za učenje naspram strategija za upotrebu jezika, iz ugla veštine koju koriste (npr. receptivne naspram produktivnih veština), prema uzrastu, nivou stručnosti, polu ili specifičnom jeziku ili kulturi. Prema Di Karlu (Di Carlo, 2017: 114), postoje dva načina klasifikacije strategija: prema aktivnostima i prema funkciji koju imaju. U podeli zasnovanoj na aktivnostima, strategije su organizovane u zavisnosti od uloge koju imaju u okviru četiri jezičke aktivnosti (usmena i pisana recepcija i produkcija) i prema njihovoj primeni u tim aktivnostima. Takvu podelu srećemo kod Koena, Oksford i Či (Cohen, Oxford & Chi, 2002) i Koena i Oksford (Cohen & Oxford, 2002). Druga podela je zasnovana na njihovoj funkciji i takvu podelu srećemo kod Rubin, 1975. Uočavamo da postoje i drugi autori (Cohen, 2011; Oxford, 2017) koji su pristalice klasifikovanja strategija prema njihovoj funkciji (a to je svrha ili uloga) u specifičnoj situaciji. Naporedo sa nastajanjem definicija i klasifikacija strategija nastaju i modeli za učenje jezika zasnovani na strategijama. U nastavku rada, daćemo prikaz značajnijih modela za učenje drugog/stranog jezika i podela na kojima su oni zasnovani.

Jedan od novijih modela je onaj iz 2017. godine koji su uradili Gao, He i Zeng (Gao, He, & Zeng, 2017). Autori predstavljaju novi model treninga za učenje strategija za učenje drugog/stranog jezika. Međutim, on je zasnovan na 5 modela iz ove oblasti koji su postojali ranije: The Strategic Teaching Model (Jones et al., 1987), CALLA model (O'Malley & Chamot, 1990), CRAPEL model (Oxford, 1990), FLOWER model (Dam, 1995), Oxford's model (Oxford, 1990). Model se zove TCLTSP model (T – Task experiencing; C – Contribution of teacher/tutor/group member; L –

Learners' self-understanding; T – understanding the Target; S – understanding learning Strategies; P – taking conscious control of learning Process). Njihov model (Gao, He, & Zeng, 2017: 382–385) od ovih pet se razlikuje u 5 stavki: 1. Učenje strategija za učenje je tesno povezano sa faktorima vezanim za učenika. 2. Učenje strategija za učenje je tesno povezano sa elementima ciljnog jezika. 3. Umesto „aktivnosti u učionici“, koristi se termin „iskustvo vezano za zadatak“. Razlika je u tome što ovo prvo za cilj ima isključivo učenje jezika, a ovo drugo je šire, pa samim tim je komunikativno, otvoreno i interaktivno. 4. Učenici moraju da razmišljaju ne samo o strategijama koje će koristiti u toku razmišljanja, već i tome kako da je upotrebe. 5. Ovaj model podrazumeva jednog učitelja i više učitelja-pomoćnika od kojih je svaki dodeljen jednoj grupi za učenje. TCLTSP model je baziran na 6 faza: 1. faza – *iskustvo*, gde su učenici podstaknuti da urade jedan ili više zadataka da bi podigli svest o poznavanju faktora koji utiču na nivo poznavanja jezika; 2. faza – *rasprava*, gde učenici diskutuju o tome kako su izvršili zadatak, o teškoćama; 3. faza – *proširivanje*, gde se učenicima daju instrukcije o procesima učenja (slušanje, čitanje, pisanje, govor, učenje vokabulara) i o strategijama za učenje jezika; 4. faza – *ponovno iskustvo*, gde su učenici podstaknuti da koriste strategije koje su naučili; 5. faza – *refleksija*, gde učenici razmatraju ceo taj proces kroz koji su prošli, 6. faza – *evaluacija*, gde učenici vrše evaluaciju postignuća.

Proučavanjem modela koji su uticali na razvoj TCLTSP model uočava se da se mogu grupisati kao: a) modeli za učenje jezika zasnovani na davanju instrukcija; b) modeli za davanje instrukcija zasnovani na sadržaju i c) modeli zasnovani na uvežbavanju strategija.

2.2.7.1. Modeli za učenje jezika zasnovani na davanju instrukcija

Inače, modeli za učenje jezika postoje od samog početka teorije o strategijama. Jedan od prvih modela stvorila je Rubin u saradnji sa Tomsonom (Rubin i Thompson, 1982). U pitanju je model za davanje instrukcija u kojem autori daju praktične sugestije kako bi učenici postali uspešni učenici jezika, i to opisujući proces učenja jezika, preporučujući specifične strategije za učenje i dajući izvore za učenje koji su učenicima od pomoći. Informacije o procesu učenja jezika uključuju i sumiranje glavnih jezičkih pitanja. Individualni stav i sposobnosti, komunikativna kompetencija i priroda jezika se posmatraju i razmatraju iz ugla učenika. Ovaj pristup sadrži 14 strategija koje nisu klasifikovane prema njihovim karakteristikama, već u skladu sa ponašanjem učenika u učenju (i upotrebom istih) i preporučuje adaptaciju materijala za rad. Kasnije, na osnovu istraživanja drugih autora (Butler & Winne, 1995; Wenden, 1991; O'Malley & Chamot, 1990), ona stvara novi model LSM (Rubin & McCoy, 2005, 2008). LSM model integriše znanje koje uspešni učenici imaju u svojoj osnovi sa procedurama koje su im neophodne kako bi posedovali kontrolu nad sopstvenim učenjem. Ovaj model uključuje pet vrsta znanja i uverenja (znanje o zadatku, znanje o samom sebi, strategije, okruženje i uverenja) koja su u interakciji sa procedurama (planiranje, nadgledanje, evaluacija, identifikovanje i rešavanje problema i primena problem–rešenje) (Oxford et al., 2014: 33–35).

U svojoj knjizi iz 1990. godine, autori O'Malley i Čamot (O'Malley & Chamot, 1990) daju prikaz više modela za učenje drugog/stranog jezika baziranih na davanju instrukcija. Model za strateško učenje – *The strategic Teaching Model*, uradila je grupa autora (Jones et al. (1987) u O'Malley & Chamot, 1990:187). Ovaj model je namenjen učenju prvog/maternjeg jezika, s tim što je kasnije korišćen i za drugi jezik. Baziran je na šest glavnih principa, a suština je da učitelj u početku daje više instrukcija učenicima, zatim da ih postepeno smanjuje dok učenici ne postanu potpuno autonomni u svom radu. Godine 1989. Ellis i Sinkler (Ellis i Sinclair, 1989. u: isto, 207) razvili su svoj model koji je takođe bio zasnovan na davanju instrukcija. Tačnije, u pitanju je materijal za davanje instrukcija koji bi se koristio na srednjem nivou engleskog kao stranog ili drugog jezika u učionici jezika. Njihov cilj je bio da pomognu učenicima da postanu efektivniji i odgovorniji učenici jezika, da učiteljima daju model za podučavanje strategija i da im pokažu kako da integrišu trening za učenje strategija u samu nastavu jezika. Ovde je dat ceo varijetet različitih aktivnosti koje se mogu raditi u učionici: kratka objašnjenja o procesu učenja jezika, primeri o upotrebi strategija, citati i fotografije

drugih učenika koji govore o svojim strategijama za različite zadatke, ček-liste, liste koje učenici sami popunjavaju o svom progresu, aktivnosti u paru ili grupi. Njihov model se sastoji iz triju faza. U prvoj učenici se upoznaju sa procesom učenja jezika kroz diskusiju sa učiteljem, imaju upitnike o pristupu jeziku, analiziraju ciljeve učenja i istražuju izvore koje imaju izvan časa. U drugoj fazi učenici dobijaju direktne instrukcije i praksu u uvežbavanju strategija za učenje za neku određenu vještinu. U trećoj fazi učenik preuzima odgovornost za svoje učenje (sličan model nalazimo kod drugih autora: Hosenfeld et al., 1981; Jones et al. 1987; O'Malley i Chamot, 1988; Weinstein i Underwood, 1985). Druga faza je najšira jer obuhvata 7 strategija za učenje i 6 oblasti jezika na koje se stavlja akcenat, što daje 42 različita tipa aktivnosti za uvežbavanje. Jezičke oblasti su: razvijanje vokabulara, učenje gramatike, slušanje/posmatranje, govor, čitanje i pisanje. A među strategijama, prvo navode metakognitivne:

1. Samosvest u kojoj učenici razvijaju razumevanje o samom sebi kao učeniku i o svojim individualnim stavovima i motivaciji prema različitim aspektima ciljnog jezika.

2. Jezičku svest, gde učenik razvija metalingvističko znanje o jeziku kao organizovanom sistemu. Takvo znanje uključuje sposobnost da se identifikuje jezički registar i funkcionisanje, kao i strategije za različite jezičke vještine, i sposobnost da se vrši gramatičko zaključivanje i jezički transfer.

3. Samoprocena u kojoj učenik uči da nadgleda i procenjuje svoj jezički napredak.

4. Postavljanje kratkoročnih ciljeva u kojima učenik identifikuje ciljeve i upotrebu u realnom vremenskom okviru.

Njihov model sadrži i kognitivne strategije: 1. lične strategije, gde učenik otkriva koje strategije funkcionišu za njega; 2. preuzimanje rizika, gde se učenik aktivno uključuje u proces učenja jezika; 3. organizovanje, gde učenik organizuje svoje vreme i materijal.

Analizom strategija se zaključuje da je podela veoma široka i obuhvatna, i sadrži elemente metakognitivnih, kognitivnih i afektivnih/socijalnih strategija. Autori, iako često ističu značaj adaptacije materijala za rad, suštinski učitelju prepuštaju da samostalno to implementira u materijal koji se koristi na času i na osnovu ličnih stavova i uverenja organizuje materijal koji koristi.

Ciljevi modela za davanje instrukcija su dijagnostikovanje sopstvenih snaga i slabosti u učenju jezika i razvoj svesti o tome šta pojedincu pomaže da usvoji ciljni jezik na efikasan način. Kada učenik razvije veći broj vještina za rešavanje problema, on može da eksperimentiše sa tim strategijama, a zatim donese odluku o tome kako će pristupiti nekom jezičkom zadatku. Na kraju, učenik vrši nadgledanje i samoevaluaciju svog učenja i potom transfer korisnih strategija na novi kontekst učenja. Na ovaj način modele za davanje instrukcija određuje Koen (Cohen, 1996:13; 2003: 3–4), koji se naporedo sa prikupljanjem podataka za determinisanje strategija (Cohen, 1987: 32–40) veoma detaljno bavio ovom problematikom. U svom radu iz 2003. godine on daje pregled značajnih modela i kao značajne navodi Pirsona i Dola (Pearson i Dole, 1987 u Cohen, 2003: 3). Njihov model je namenjen prvom jeziku, ali se primenjuje i na drugi i sadrži sledeće korake: a) inicijalno modeliranje strategija od strane nastavnika sa direktnim objašnjenjima nastavnika; b) vođenu praksu sa strategijama; c) konsolidaciju, gde nastavnik pomaže učenicima da identifikuju strategije i odluče kada bi mogle da budu korišćene; d) nezavisnu praksu sa strategijama; e) primenu strategija na novi zadatak. Kao što je očigledno na osnovu sagledanih principa, ovaj pristup sav zadatak prepoznavanja postojećih, odabira, usvajanja i uvežbavanja novih strategija prebacuje na nastavnika, dok se generalno slabo posvećuje materijalu koji će biti korišćen u tom procesu. Koen (isto, 4–6) navodi još primera modela zasnovanih na instrukcijama koji su razvijeni i korišćeni u nastavi stranih jezika:

Kurs za razvoj opštih veština. Model koji podrazumeva razvijanje opštih veština kod učenika koje pomažu učenje jezika (kao što je korišćenje fleš-kartica, prevazilaženje anksioznosti; učenje kako da se dobro hvataju beleške).

Trening svesnosti: čitanje i diskusija. Omogućava učeniku opšti uvod u primenu strategija.

Radionica za strategije. Uglavnom intenzivan kurs gde se kroz brojne aktivnosti za podizanje svesti i procenu strategija podiže svest kod učenika.

Vršnjačko tutorstvo. To je program u kojem dva učenika koja imaju različite maternje jezike rade zajedno i tutorišu jedan drugog.

Strategije u udžbenicima. Brojni udžbenici stranih jezika su počeli da uključuju strategije u svoj kurikulum. Ipak, ukoliko strategije nisu objašnjene, modelirane ili pojačane od strane nastavnika, učenik možda i neće biti svestan da ih koristi. Autor nalazi da mali broj udžbenika za strane jezike koristi strategije i eksplicitno učenicima prikazuje dobrobit koju od njih mogu imati. U ovakvim udžbenicima akcenat je na kontekstualnom učenju jezika, tako da učenik može da razvije svoj repertoar strategija za učenje dok uči ciljni jezik. Jedina prednost ovakvih udžbenika sa eksplicitnim treniranjem strategija jeste da učeniku nije potrebno vanastavno treniranje. Udžbenik pojačava upotrebu strategija kroz zadatke i veštine, ohrabrujući učenike da nastave da ih samostano primenjuju.

Instrukcije bazirane na strategijama (Strategies Based Instructions – SBI). To je pristup koji u centar stavlja učenika. Podučavanje strategija je uključeno u sadržaj kursa na eksplicitan i implicitan način. Između ostalog što učitelj radi (opisuje model, daje primere potencijalno korisnih strategija, izvlači dodatne primere iz iskustva učenika, vodi diskusije u grupi i sa celim razredom, ohrabruje učenika da eksperimentišu sa velikim brojem strategija), on takođe ima zadatak da integriše strategije u svakodnevni materijal koji se obrađuje, da ih eksplicitno i implicitno uključuje u jezičke zadatke kako bi stvorio kontekstualnu praksu u uvežbavanju strategija. Nastavnik čak može započeti SBI kroz organizaciju svog materijala, zatim utvrđivanjem koju strategiju da uključi i gde, da krene od onih strategija na koje želi da se fokusira i potom stvori aktivnosti vezane za njih, ili da spontano uključi strategije u lekcije kad god se učini da treba.

Na kraju, na osnovu proučenih modela, autor (isto, 7) zaključuje da program za davanje instrukcija treba da bude baziran na sledećim stavkama: 1. Utvrditi učenikove potrebe i izvore dostupne za uvežbavanje. 2. Odabrati strategije koje će se učiti. 3. Pojasniti učeniku prednosti takvog integrisanog treniranja strategija. 4. Uzeti u obzir motivaciona pitanja. 5. Pripremiti materijal i aktivnosti. 6. Sprovesti eksplicitni trening strategija. 7. Izvršiti evaluaciju i reviziju strategija.

2.2.7.2. Model za davanje instrukcija zasnovan na sadržaju

Ana Čamot (Oxford et al., 2014: 33–35) strategijama je počela da se bavi 1982. godine kada je pozvana da učestvuje u studiji koju je radio O'Mali (studija je objavljena 1990. godine (O'Malley & Chamot, 1990)), što je predstavljalo prekretnicu u njenom profesionalnom životu. U toku svog rada veliku pažnju je posvetila nastavnici i obučavanju nastavnika da u svojoj delatnosti koriste strategije. Nakon dužeg niza godina, ona konstatuje da nastavnici čija nastava u centar smešta učenika mogu veoma lako da se obuču i primenjuju strategije u nastavi, dok se nastavnici čija nastava u centar smešta samog nastavnika teško obučavaju i ne primenjuju strategije u nastavi s lakoćom. Štaviše, uspešni nastavnici stranog jezika razvijaju metakognitivnu svest o svom učenju i učenju svojih učenika i podstiču samorefleksiju. Takođe, autorka u svom radu pažnju posvećuje instrukcijama i smatra da se instrukcije moraju pažljivo formulirati u zavisnosti od nivoa poznavanja jezika. U saradnji sa O'Malijem, tvorac je pristupa za učenje stranih jezika CALLA (The Cognitive Academic Language Learning Approach) (O'Malley i Chamot, 1990).

Ovaj pristup je zasnovan na kognitivnoj teoriji i istraživanju upotrebe strategija prilikom učenja drugog jezika, a njegov teoretski model je baziran na pretpostavci da je učenje jezika kompleksna veština koja se razvija kroz seriju različitih elemenata koji zahtevaju uvežbavanje i povratnu informaciju kako bi učenici mogli da rade na samostalnom nivou (O'Malley & Chamot, 1990: 191–204). Prema mišljenju autora, CALLA obuhvata tri elementa: 1. Sadržaj baziran na kurikulumu – pri izradi ovog plana korišćene su teme zastupljene u nastavi engleskog jezika. 2. Razvoj akademskog jezika – jezik se funkcionalno koristi kao sredstvo za postizanje akademskog cilja. Učenicima je neophodno dati instrukcije kako da izvrše transfer znanja iz prvog jezika ili kako da određene informacije usvoje po prvi put (npr. čitanje ili slušanje da bi se izvukla određena informacija; pisanje ili govor o novom znanju). 3. Davanje instrukcija o strategijama, gde se polazi od stavki: a) mentalno aktivni učenici su bolji učenici; b) strategijama se može podučavati, tj. strategije mogu biti naučene; c) strategije koje se uče prenose se na novi zadatak; d) učenje akademskog jezika je efektivnije uz strategije za učenje jezika.

Po njihovom mišljenju, optimalni model lekcije podrazumeva direktne i indirektne instrukcije. Učenici se uče novim strategijama, a stare uvežbavaju. Učenik ima priliku da uvežbava strategije na samoj lekciji, i to je deo rada u učionici i svakodnevno se o tome otvoreno diskutuje. Faze u obradi lekcije su: priprema (učitelj saznaje kojim strategijama i znanjima učenik raspolaže), prezentacija (učenicima se predstavljaju i objašnjavaju nove informacije i to je vizuelno prikazano učenicima), uvežbavanje (učenik uvežbava savladano, a učitelj olakšava taj proces), evaluacija (učenik proverava svoj učinak da bi znao šta je naučio i šta treba još uvežbati), aktivnosti širenja (učenicima se daje mogućnost razmišljanja o novom konceptu ili savladanim veštinama, mogućnost njihovog integrisanja u postojeće znanje ili primene u realnim okolnostima). U ovom pristupu, autori ističu značaj adekvatnog materijala za rad, ali se ne bave adaptacijom materijala. Tek u kasnijim radovima (Chamot, 1987; O'Malley, Russo, Chamot & Stewner-Manzanares, 1988. u O'Malley i Chamot, 1990: 210) autori se detaljnije bave materijalima za učenje strategija za učenje engleskog kao drugog jezika baziranog na sadržaju i razvijaju niz instrukcionih materijala predviđenih za više razrede osnovne i srednje škole na srednjem nivou engleskog. Cilj je razvoj veštine u engleskom jeziku akademskog nivoa kroz instrukcije bazirane na sadržaju, razumevanje i veština u oblasti vezanoj za sadržaj, i podučavanje učenika strategijama u cilju razvoja autonomije učenika i u oblasti jezika i sadržaja. Predlozi nastavnicima za upotrebu instrukcija uključuju:

Prelistavanje knjige i novih lekcija. Učenici usavršavaju napredno organizovanje kroz adekvatno korišćenje sadržaja, naslova poglavlja i pitanja kojima će predvideti nove informacije koje tek treba naučiti, a elaboraciju dok se angažuju u diskusiji koristeći prethodno znanje o društvenim naukama i matematici.

Podučavanje vokabulara. Selektivna pažnja se uči kroz identifikaciju nepoznatih reči, a zatim kroz upotrebu kognitivnih strategija u cilju razumevanja i pamćenja (npr: transfer poznatih reči iz maternjeg jezika, povezivanje na osnovu konteksta, grupisanje reči prema funkciji ili semantičkoj kategoriji). Kooperativne aktivnosti uključuju i rad u paru i rad u grupi.

Podučavanje čitanja. Jedan broj metakognitivnih, kognitivnih i socijalnih/afektivnih strategija se uči da bi se razvilo razumevanje čitanjem. To uključuje unapređivanje svoje organizacije da bi se skenirao pasus, selektivnu pažnju da bi se pronašla određena informacija, evaluaciju nečijeg razumevanja, elaboraciju prethodnog znanja, povezivanje značenja novih reči, hvatanje beležaka, usmenu produkciju i pisani rezime, postavljanje pitanja radi razjašnjenja ili potvrde značenja. Mnoge od ovih aktivnosti se odvijaju u grupi.

Podučavanje slušanja. Strategije za razumevanje slušanja uključuju selektivnu pažnju za glavne ideje, hvatanje usmenih beležaka u društvenim naukama.

Podučavanje usmenog jezika. Ove strategije podrazumevaju uključivanje elaboracije prethodnog znanja, kooperativni rad u paru i grupi, postavljanje pitanja da bi se povećalo razumevanje, korišćenje organizacionog planiranja da bi se razvio usmeni izveštaj ili objasnio problem.

Podučavanje pisanja. Ovde je glavna strategija organizaciono planiranje, hvatanje beležaka, korišćenje materijalnih izvora, korišćenje imaginacije da bi se rešio problem.

Podučavanje veština za polaganje testa. Ovde je cilj da učenici nauče da koriste već stečeno znanje, povežu ga, da umeju da umanje stres tokom testa i, naravno, da samostalno procene svoj učinak.

Podučavanje koncepta i veština koje su vezane za specifičan kontekst. Strategije se uče da bi se razvijalo deklarativno i proceduralno znanje koje je sadržano u predstavljenom gradivu. Tu spadaju: stvaranje mapa uma, merenje, selektivna pažnja, samoevaluacija, elaboracija prethodnog znanja...

Ovakav izloženi model integriše teme određenog predmeta, jezičke aktivnosti i učenje strategija. Učitelj takođe može samostalno da razvije svoje instrukcionalne materijale. Prema autorina, ovaj model je karakterističan po tome što, za razliku od većine ostalih, ističe značaj materijala koji se koristi u nastavi stranog jezika. S druge strane, ipak, postoje samo opšte smernice (u smislu koje veštine, sposobnosti ili strategije učenik treba da razvije koristeći taj materijal), ali oni zaključuju da ipak ne postoje jasna i precizna uputstva o tome kako da se to sprovede u delo na odabranom jezičkom materijalu.

Značajno je napomenuti da CALLA model u osnovi ima klasifikaciju strategija zasnovanu na istraživanjima. Naime, u radu iz 1989. godine (Chamot i Kupper, 1989: 247), na osnovu deskriptivne studije sprovedene nad 67 učenika (o toku svojih priprema za jezičke zadatke, kao i načinima prevazilaženja prepeka tokom izvršenja istih), formirana je osnovna podela strategija na: a) metakognitivne, b) kognitivne i c) socijalne i afektivne, kao i njihove definicije. Kasnije, O'Mali i Čamot (O'Malley i Chamot, 1990: 44–45), oslanjajući se opet delimično na stavove drugih autora iz ove oblasti (Nisbet i Shucksmith, 1986; Weinstein i Mayer, 1986), formiraju detaljniju podelu koja obuhvata:

A) Metakognitivne strategije opisuju kao izvršne veštine višeg reda koje se mogu koristiti za planiranje, nadgledanje ili evaluaciju uspeha u aktivnostima učenja, a pritom se mogu primeniti na mnogobrojne zadatke učenja. Među procesima koji se mogu računati kao metakognitivne strategije za receptivne ili produktivne jezičke zadatke nalaze se:

1. selektivna pažnja za određene aspekte zadatka za učenje, kao npr. kada planiramo da slušamo da bismo pronašli ključne reči ili rečenice;

2. planiranje organizacije pisanog ili govornog diskursa;

3. nadgledanje i usmeravanje pažnje na zadatke, nadgledanje u kojoj meri razumemo informacije koje treba da zapamtimo ili nadgledanje jezičke produkcije u trenutku kada se dešava;

4. evaluacija ili proveravanje koliko smo razumeli po završetku receptivne jezičke aktivnosti ili evaluacija produkcije nakon što se odigrala.

B) Kognitivne strategije utiču direktno na informaciju koju učenik prima i prilagođavaju je u cilju poboljšanja učenja, nalaze autori, i nadovezuju se da mogu biti ograničene na specifični zadatak ili aktivnost u učenju. Obuhvataju sledeće strategije:

1. uvežbavanje ili ponavljanje naziva pojmova ili stvari koje su učenici čuli;

2. organizaciju, grupisanje ili klasifikaciju reči, terminologije ili koncepte u skladu sa njihovim semantičkim ili sintaksičkim pripadanjem;

3. interferenciju ili korišćenje informacija u tekstu da bi se pogodilo značenje novih jezičkih pojmova, predvideli ishodi ili upotpunili delovi koji nedostaju;

4. sumiranje ili sintezu onoga što smo čuli da bi se osiguralo pamćenje informacije;

5. dedukciju ili primenu pravila da bi se razumeo jezik;

6. imaginaciju ili upotrebu vizuelnih slika (stvorenih u glavi ili stvarnih) da bi se razumele ili zapamtile nove verbalne informacije;

7. transfer ili upotrebu poznatih jezičkih informacija da bi se olakšao novi zadatak za učenje;

8. elaboraciju ili povezivanje novih ideja i informacija sa već postojećim.

C) Socijalne ili afektivne strategije, po njihovom mišljenju, se generalno smatraju primenjivim na široki spektar zadatka i uključuju ili interakciju sa drugim ljudima ili namernu kontrolu nad afektima, i one obuhvataju:

1. kooperaciju ili rad u paru da bi se rešio problem, izvukla informacija, proverile beleške ili dobila povratna informacija o radnoj aktivnosti;

2. postavljanje pitanja da bi se dobilo razjašnjenje, dodatno objašnjenje, parafraziranje ili primeri, bilo od učitelja, bilo od vršnjaka;

3. korišćenje mentalne kontrole da bi učenik sam sebi omogućio uspeh u radnoj aktivnosti ili kako bi se smanjila anksioznost vezana za zadatak.

Prema njihovoj definiciji metakognitivne strategije uključuju razmišljanje o procesu učenja, planiranje učenja, nadgledanja zadatka za učenje i evaluacije koliko je dobro pojedinac naučio, i obuhvataju:

Planiranje: pregledanje organizacionog koncepta ili principa, ili predviđenog zadatka za učenje (napredni organizator); predlaganje strategija za izvršavanje predstojećeg zadatka; stvaranje plana za delove, sekvence, glavne ideje ili jezičke funkcije koje će biti korišćene u zadatku.

Usmerena pažnja: odlučiti unapred da se usredsredimo na određeni zadatak za učenje i ignorišemo sve irelevantne elemente koji odvlače pažnju; održavanje pažnje tokom sprovođenja zadatka.

Selektivna pažnja: odlučiti unapred da se posvetimo specifičnim aspektima jezičkog inputa ili određenim detaljima u datoj situaciji koji će voditi ka uspešnom izvođenju zadatka; bavljenje specifičnim aspektima jezičkog inputa.

Samoupravljanje: razumevanje uslova koji pomažu pojedincu da uspešno obavi jezičke zadatke i uređivanje tih uslova; kontrolisanje upotrebe jezika da bi se maksimalno iskoristilo ono što pojedinac zna od ranije.

Samonadgledanje: proveravanja, potvrđivanje ili ispravljanje razumevanja ili učinka pojedinca u toku jezičkog zadatka. Ovo je bilo kodirano u procesima „razmišljanja naglas“ na sledeći način:

- nadgledanje razumevanja: proveravanje, potvrđivanje ili ispravka nečijeg razumevanja;
- nadgledanje produkcije: proveravanje, potvrđivanje ili ispravka nečije produkcije;

- auditivno nadgledanje: korišćenje nečijeg „sluha“ za jezik (kako nešto zvuči) da bi se donela odluka;
- vizuelno nadgledanje: korišćenje nečijeg „oka“ za jezik (kako nešto izgleda) da bi se donela odluka;
- nadgledanje stila: proveravanje, potvrđivanje ili ispravka na osnovu internog stilskog registra;
- nadgledanje strategija: praćenje upotrebe koliko dobro strategija deluje;
- planiranje nadgledanja: praćenje koliko dobro plan deluje
- nadgledanje duple provere: praćenje kroz prethodno preduzete činove ili mogućnosti koje su uzete u obzir.

Identifikacija problema: eksplicitno utvrđivanje ključne tačke koju je neophodno rešiti u okviru zadatka ili određivanje onih aspekata zadatka koji ometaju uspešno izvršavanje.

Samoevaluacija: proveravanje ishoda nečijeg jezičkog postignuća prema unutrašnjem merenju ispunjenosti zadatka ili preciznosti; proveravanje nečijeg jezičkog repertoara, upotrebe strategija ili sposobnosti da izvrši neki zadatak. Ovo je u procesu mišljenja naglas kodirano na sledeći način:

- evaluacija produkcije: proveravanje nečijeg rada kada je zadatak završen;
- evaluacija performansa: procenjivanje nečijeg uopštenog izvođenja zadatka;
- evaluacija sposobnosti: procenjivanje nečije sposobnosti da izvodi zadatak;
- evaluacija strategija: procenjivanje nečije upotrebe strategija kada je zadatak završen;
- evaluacija jezičkog repertoara: procenjivanje koliko pojedinac zna u okviru drugog jezika, od reči, rečenica, izraza, nivoa koncepta.

Kako smo prethodno naveli, ova podela je u celini preuzeta iz (O'Malley i Chamot, 1990: 44–45), a detaljnije o tome se može pročitati u poglavlju 2 njihove knjige (isto: 16–45).

2.2.7.3. Modeli za učenje jezika zasnovani na uvežbavanju strategija

Rebeka Oksford se takođe vrlo detaljno bavila strategijama, pa je logično da i u njenom radu postoji preporuka za formiranje metode rada. U svom radu iz 1990. godine, autorka (Oxford, 1990: 201–203) podržava ideju da se učenici strategijama moraju podučavati. Svesne veštine u samousmerenom učenju i upotrebi strategija moraju biti izoštrene i usmerene kroz uvežbavanje. To je posebno neophodno u oblasti stranog jezika. Ona nalazi da učenje jezika zahteva aktivno samousmeravanje od strane učenika; oni ne mogu biti „hranjeni na kašičicu“ ako hoće da postanu eksperti i dostignu prihvatljiv nivo komunikativne kompetencije.

Mnogi učitelji jezika zagovaraju eksplicitno treniranje učenika kako da uče jezik. Po njenom mišljenju, opšti cilj bi bio da se pomogne učenicima da učenje jezika bude smislenije, da se ohabri saradnja između učenika i nastavnika, da se uči i saznaje o mogućnostima koje postoje u učenju jezika i da se nauče strategije koje olakšavaju samostalnost. Podučavanje učenika strategijama ne treba da bude apstraktno i teorijsko, već krajnje praktično i korisno za studente.

Autorka predlaže tri načina treniranja strategija (detaljnije o tome u: Oxford, 1990: 22–35):

Treniranje svesnosti. Takođe je poznato pod nazivom *razvijanje svesti* ili *treniranje upoznavanja (familiarizacije)*. U tom slučaju, učenik postaje svestan i upoznat sa opštom idejom učenja jezičkih strategija i načina na koji mu te strategije mogu pomoći da ispuni razne jezičke zadatke. Učenici u ovom treningu ne moraju da koriste te strategije u konkretnim situacijama učenja. Autorka nalazi da je treniranje svesnosti veoma značajno jer često predstavlja uvođenje pojedinca u

koncept učenja jezičkih strategija i trebalo bi da bude zabavno i motivišuće tako da se učenici ohrabre da šire svoje znanje o strategijama. Iz tog razloga, ona preporučuje format čitanja. Primeri vežbanja za ovo se nalaze na kraju prvog poglavlja njene knjige (detaljnije o tome u Oxford, 1990. u prvom poglavlju).

Jednokratno treniranje strategija podrazumeva učenje i uvežbavanje jedne ili više strategija na konkretnom jezičkom zadatku, uglavnom na onim zadacima koji potpadaju pod redovni program učenja jezika. Ova vrsta treninga daje učeniku informacije značajne za strategiju: kada može da je koristi, kako da je koristi i kako da proceni svoj napredak u toj strategiji. Autorka nalazi da je ovo je dobro za učenike koji imaju potrebu za specifičnom, ciljanom strategijom koja se može naučiti kroz jednu ili svega nekoliko sesija, a kao primer navodi učenje nekih strategija za pamćenje bez njihovog integrisanja u dugotrajni proces treniranja. Dakle, ovo ima značaja, ali ne kao dugotrajno treniranje.

Dugotrajno treniranje strategija uključuje rad i vežbanje na konkretnom jezičkom zadatku. I ovde učenik uči o značaju, upotrebi strategija itd, što je takođe vezano za zadatak i jezičke ciljeve. Međutim, razlikuje se po tome što traje duže i pokriva veći broj strategija, te ga autorka smatra efektivnijim.

U svom radu iz 1992. godine, autorka u saradnji sa Skarelom (Scarella i Oxford, 1992: 6–13) govori o posebnom pristupu radu koji se zove *The tapestry of language learning*. Taj pristup se takođe nadovezuje na ideju o strategijama u nastavi koju ona propagira, s tim što ovde detaljnije priča o adaptaciji materijala sa kojima se radi u nastavi. Po njenom mišljenju, od materijala se očekuje da pruži mogućnost za upotrebu autentičnog jezika kroz tematske instrukcije; da podržava individualne razlike učenika (uključujući i različite stilove učenja, nivo stručnosti, potrebe, interesovanja itd.); da integriše jezičke veštine; da pruža učenicima raznovrsne oblike podrške; da podstiče aktivnosti koncentrisane na učenika (ne na nastavnika); da motiviše samousmerenost kod učenika; da motiviše učenika. Ova metoda učenja jezika je detaljno razrađena sa opširnim instrukcijama za rad, sa detaljno razrađenim konceptom, kao i načinima samoprovere postignuća. Međutim, ovaj metod *Tapiserije*, za razliku od *Tihog metoda* ili *Prirodnog pristupa*, koliko god da insistira na preciznim instrukcijama i preciznoj adaptaciji materijala, nalazimo da taj posao ipak prepušta nastavniku i ostavlja mu slobodu izbora isključivo ga usmeravajući na principe koje smo pobrojali.

U radu iz 2015. godine, Oksford (Oxford, 2015: 372–386) proučava načine na koji se emocije učenika povezuju sa kognicijom i utiču na učenje, i zaključuje da jednom kada shvati da može usmeravati, oblikovati i kontrolisati svoje emocije, učenik više nije pasivni recipijent, već aktivni učesnik u procesu učenja. To znači da emocije, iako ne utiču direktno na proces učenja, imaju veliki uticaj na njega. U knjizi iz 2016. godine (koja predstavlja prerađeno izdanje njene knjige iz 2011. godine), Rebeka Oksford (Oxford, 2016: 3–7) nastoji da strategije za učenje jezika poveže sa samoregulacijom, pa govori o upotrebi strategija za učenje drugog jezika sa ciljem postizanja samoregulacije u kognitivnom, afektivnom i socijalnom domenu. U skladu sa tim, ona formira S²R model (Strategic Self-Regulation Model) koji nastoji da da preciznu definiciju strategija, ali uključujući i samoregulaciju. Model obuhvata skup međusobno povezanih, ali opet fleksibilnih strategija koje se odnose na jezičke podsisteme (npr. gramatiku, vokabular), ali i jezičke aktivnosti (čitanje, pisanje, slušanje, govor i povezane aspekte).

Zaključujemo da je autorka tokom godina bavljanja strategijama kreirala dva različita modela za učenje jezika bazirana na strategijama (*metod Tapiserije* i S²R model) i svaki od njih je bio zasnovan na odgovarajućoj klasifikaciji strategija. Autorka, dakle, ima dve podele strategija, jednu iz 1990. godine (Oxford, 1990) i jednu iz 2016. godine (Oxford, 2016). Njena nova podela (Oxford, 2016: 2) prati savremene trendove i javlja se kao deo njenog novog S²R modela (Strategic Self-Regulation Model), i prema tom modelu, autorka strategije i metastrategije sagledava u okviru četiri oblasti (kognitivna, motivaciona, socijalna i afektivna), pri čemu ističe da nijedna od strategija ili metastrategija ne može strogo biti svedena na određenu kategoriju, iz prostog razloga što one

fukcionišu na jedan dinamičan i promenljiv način. Mi smo se opredelili za verziju iz 1990. godine iz razloga što ta klasifikacija, iako starija, nosi vrlo preciznu podelu na direktne i indirektne strategije. Prema toj podeli (Oxford, 1990: 8–13), direktne strategije su one koje uključuju direktno učenje i upotrebu materije sa kojom se radi (u ovom slučaju jezik), a indirektne su one koje na učenje utiču na indirektan način, ali su podjednako značajne za učenje i podstiču ga na različite načine (podela će biti izneta u nastavku rada). Takođe, po našem mišljenju, objedinjeno posmatranje SRL-a i teorije o strategijama nosi veliki potencijal za dalje istraživanje (o čemu smo detaljnije pisali u odeljku 1.3.6). Međutim, svi radovi koje smo imali prilike da pregledamo (i naveli u istom odeljku) nastoje da mehanički povežu ove dve pojave, uzimajući u obzir optimalne aspekte svake od njih i jednostavno ih smeštajući u isti okvir. Mi smatramo da metakognitivne staregije ipak treba posmatrati odvojeno, zato što nam je na taj način omogućeno detaljno izučavanje uticaja svake od njih na proces učenja stranog jezika, izolovano u odnosu na druge elemente samoregulacije, i upravo iz tog razloga se opredeljujemo za podelu iz 1990. godine koju predstavljamo u nastavku rada (Oxford, 1990:16).

I. DIREKTNE:

1. strategije memorije:

- stvaranje mentalnih veza (grupisanje, povezivanje/elaboriranje, smeštanje novih reči u kontekst)
- primena slika i zvukova (korišćenje mašte, semantičko mapiranje, korišćenje ključnih reči, reprezentacija zvukova u memoriji)
- adekvatno obnavljanje (strukturisano obnavljanje)
- upotreba akcije (korišćenje fizičkih odgovora ili senzacija, korišćenje mehaničkih tehnika)

2. kognitivne strategije:

- uvežbavanje (ponavljanje, formalno uvežbavanje sa zvucima i pisanim sistemom, prepoznavanje i upotreba formula i obrazaca, rekombinovanje, prirodno uvežbavanje)
- primanje i slanje poruke (brzo dobijanje ideje, korišćenje izvora za primanje i slanje poruke)
- analiziranje i rezonovanje (deduktivno razmišljanje, analiziranje izraza, kontrastivno analiziranje, prevođenje, prenošenje/transfer)
- stvaranje strukture za input i output (hvatanje beležaka, sumiranje, isticanje)

3. strategije kompenzacije:

- inteligentno pogađanje (korišćenje lingvističkih naznaka, korišćenje drugih naznaka)
- prevazilaženje granica u pisanju i govoru (prebacivanje na maternji jezik, dobijanje pomoći, korišćenje mimike i gestikulacije, izbegavanje komunikacije parcijalno ili u potpunosti, biranje teme, prilagođavanje poruke, kovanje reči, korišćenje perifraza ili sinonima)

Detaljnije o konkretnim primerima za svaku od navedenih strategija i njihovoj povezanosti sa četiri jezičke aktivnosti (slušanje, čitanje, govor i pisanje) u 3. poglavlju iste knjige (isto, 57–135).

II. INDIREKTNE:

1. metakognitivne strategije:

- centriranje učenja (povezivanje sa već poznatim materijalom, posvećivanje pažnje, odlaganje govorne produkcije da bi se koncentrisao na slušanje)
- uređivanje i planiranje učenja (saznavanje o procesu učenja jezika, organizovanje, postavljanje ciljeva, identifikovanje svrhe jezičkog zadatka (slušanje, čitanje, govor ili pisanje koji imaju svrhu), planiranje jezičkog zadatka, traženje prilika za praksu)

- procenjivanje svog učenja (samonadgledanje i samoprocena)

2. afektivne strategije:

- smanjivanje anksioznosti (korišćenje progresivnog opuštanja – duboko disanje ili meditacija, korišćenje muzike, korišćenje smeha)
- ohrabrivanje samog sebe (stvaranje pozitivnih stavova, mudro preduzimanje rizika, nagrađivanje samog sebe)
- merenje svoje emotivne temperature (slušanje svog tela, korišćenje ček-lista, pisanje jezičkog dnevnika, raspravljanje o svojim osećanjima sa nekim)

3. socijalne strategije:

- postavljanje pitanja (traženje razjašnjenja ili potvrde, traženje ispravke)
- saradnja sa drugima (saradnja sa vršnjacima, saradnja sa veštijim od sebe u usvajanju jezika)
- empatija sa drugima (razvijanje kulturnog razumevanja, postajati svestan o mislima i osećanjima drugih)

Kako smo već napomenuli, ova podela je preuzeta iz Oksoford (Oxford, 1990:16), a detaljnije o indirektnim strategijama može se pročitati u četvrtom poglavlju njene knjige (isto:135-150).

2.2.8. Metakognitivne strategije

Sagledavši relevantne klasifikacije strategija za učenje jezika, uočava se da je metakognitivna komponenta uvek prisutna. Tačnije, u svim podelama, izuzev Sternove (1975: 309) u kojoj nije upotrebljen taj termin, prisutne su metakognitivne strategije. Međutim, i same metakognitivne strategije drugačije su determinisane u zavisnosti od autora.

Prema Rubin (1981: 124–126), metakognitivne strategije se odnose na regulisano ili samousmereno učenje poput planiranja, postavljanja ciljeva ili samoregulacije i one obuhvataju: strategije pojašnjenja ili provere, nagađanja ili induktivnog zaključivanja, deduktivnog razmišljanja, vežbanja (ponavljanja ili primene pravila), memorisanja (tehnika za pamćenje novih informacija) i nadgledanja.

O'Mali i Čamot (O'Malley & Chamot, 1990: 44–45) metakognitivne strategije opisuju kao izvršne veštine višeg reda koje se mogu koristiti za planiranje, nadgledanje ili evaluaciju uspeha u aktivnostima učenja, a pritom se mogu primeniti na mnogobrojne zadatke učenja. Među procese koji se mogu računati kao metakognitivne strategije za receptivne ili produktivne jezičke zadatke oni ubrajaju: 1. selektivna pažnja za određene aspekte zadataka za učenje; 2. planiranje organizacije pisanog ili govornog diskursa; 3. nadgledanje i usmeravanje pažnje na zadatak, nadgledanje u kojoj meri su razumljive informacije koje treba da se zapamte ili nadgledanje jezičke produkcije u trenutku kada se dešava; 4. evaluacija ili proveravanje razumevanja po završetku receptivne jezičke aktivnosti ili evaluacija produkcije po njenom završetku. O'Mali i Čamot (isto, 147) metakognitivne strategije dele na planiranje, usmerenu pažnju, selektivnu pažnju, samoupravljanje, samonadgledanje, identifikaciju problema i samoevaluaciju.

R. Oksford (1990: 135–139) metakognitivne strategije svrstava u grupu indirektnih strategija koje taj naziv nose jer pomažu i upravljaju usvajanjem jezika bez direktnog uticaja na jezik. Po njenom mišljenju, metakognitivne strategije predstavljaju sve one radnje koje prevazilaze čisto kognitivnu aparaturu, a omogućavaju učeniku da upravlja svojim procesom učenja. Učenici na početnim nivoima učenja stranog jezika mogu biti zbunjeni novim informacijama, njihovom vrstom ili obimom, pravilima, drugačijim načinom pisanja ili društvenim pravilima. Učenici na taj način mogu izgubiti fokus, ali ga mogu ponovo i vratiti upotrebom metakognitivnih strategija (poput, na

primer, usmeravanja pažnje ili povezivanja sa prethodno naučenim gradivom). Preostale metakognitivne strategije takođe pomažu učeniku da tokom celokupnog procesa učenja uređuje, planira i organizuje svoje učenje na efikasan i efektivan način. Učenik na taj način preuzima odgovornost za sopstveno učenje jezika (na primer, da traži priliku izvan učionice za uvežbavanje jezika). Takođe, autorka nalazi da se problem može javiti u realističnom sagledavanju vlastitih grešaka jer učenici, često uplašeni greškama koje prave (ne shvatajući da je to normalno i da svi greše u radu), mogu potceniti ili preceniti svoje poznavanje jezika što, kada se nađe u kombinaciji sa lošim sistemom ocenjivanja, unosi veliku zabunu. Sve ovo može biti poboljšano upotrebom strategija samonadgledanja i samoevaluacije.

Zanimljiva su istraživanja na koja je autorka naišla u svom radu (O'Mali i dr., 1985; Čamot, 1987 u: Oksford, 1990: 137) i koja govore da su učenici pre skloni upotrebi kognitivnih, a manje metakognitivnih strategija (i to u manjem rasponu – najčešće strategije planiranja i u manjem obimu samonadgledanje i samoevaluacija). Takođe, ona navodi i studije koje se bave univerzitetskim ili vojnim učenjem jezika (Nikos i Oksford, 1987; Oksford, 1986; Oksford i Nikos, 1989 u: Oksford, 1990: 138). One pokazuju da učenici koriste i strategije dobrog pripremanja unapred ili dobre raspodele i korišćenja vremena, ali da nisu uspeali da upotrebe neke mnogo značajnije strategije poput tačnog procenjivanja svog napretka ili traženja prilike za praksu.

Prema savremenim autorima (Mitsea & Dtigas, 2019: 4–17), metakognitivne strategije se odnose na svesno nadgledanje, procese kojima se kontroliše učenje, egzekutivne veštine višeg reda, odluke koje učenici donose pre, tokom i nakon učenja. Dokazano je da upotreba metakognitivnih strategija poboljšava kognitivne sposobnosti višeg reda, usmeravanje pažnje i memorije, samopouzdanje i vodi ka nezavisnom i smisaonom učenju. Nakon obuhvatne analize većeg broja klasifikacija (Du Toit & Kotze, 2009; Segedy, Kinnebrew & Gautam, 2011; Nosratinia, Ghavidel & Zaker, 2015; Tang, 2015; Nemouchi, 2017; Parlan et al., 2018 itd.), autori zaključuju da načini klasifikacije metakognitivnih strategija zavise od istraživačke oblasti. Ove strategije poboljšavaju akademsko postignuće učenika, samopouzdanje i podižu nivo samosvesti. Autori uočavaju njihovu povezanost sa kognitivnim funkcijama poput rasuđivanja, kritičkog mišljenja i rešavanja problema. Kada je reč o klasifikaciji metakognitivnih strategija, većina autora ih deli na elemente koji podstiču razvoj samonadgledanja, adaptacije i samoregulacije. Istraživanja podržavaju ideju da metakognitivne strategije povezuju metakognitivne i kognitivne sposobnosti u sveobuhvatnu simultanu celinu. Autori slikovito upoređuju metakogniciju sa vremenskim tunelom, a metakognitivne strategije sa vozilom koje može da se kreće i iznova pronalazi nove puteve i staze na istoj destinaciji.

Isto tako, napomenuli bismo radove koji ukazuju na povezanost između metakognitivnih strategija i postignuća u engleskom jeziku (Kummin & Rahman, 2010, Rahimi & Katal, 2012), metakognitivnih strategija i slušanja u engleskom jeziku (Yang, 2009) i vezu između metakognitivnih strategija i postavljanja ciljeva (Mohammadi i dr., 2017).

2.2.8.1. Klasifikacija metakognitivnih strategija

Proučavanjem većeg broja savremenih autora (Ofodu & Adepipe, 2011; Ku & Ho, 2010; Tang, 2015; Bazi, 2017; Penuela, 2018 itd.) koji su se bavili istraživanjima u oblasti metakognitivnih strategija uočljivo je da se u svojim istraživanjima mahom pozivaju na starije upitnike ili klasifikacije strategija (Pintrich & DeGroot, 1990; Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1990), ili ukoliko formiraju novu klasifikaciju, da je ona uglavnom uopštenog karaktera. U nastavku rada prikazaćemo klasifikaciju koja je, pored one koju su izvršili O'Mali i Čamot (O'Malley and Chamot, 1990: 198), po našem mišljenju najobuhvatnija. U pitanju je klasifikacija metakognitivnih strategija koju je uradila Rebeka Oksford (Oxford, 1990: 138–139).

Po njenom mišljenju, metakognitivne strategije su najpre podeljene u tri celine: I. centriranje sopstvenog učenja; II. uređivanje i planiranje sopstvenog učenja; III. evaluiranje sopstvenog učenja, a zatim se svaka od ovih triju celina grana:

I. Centriranje sopstvenog učenja:

Pregledanje i povezivanje sa materijalom koji je poznat od ranije. Pregledanje sa razumevanjem ključnog koncepta, principa ili materijala u predstojećoj jezičkoj aktivnosti i povezivanje toga sa onim što učenik zna od ranije. Ova strategija se može izvršiti na više načina, ali je obično najkorisnije pratiti sledeća tri koraka: naučiti zašto se aktivnost obavlja, izgraditi neophodni vokabular, povezati ga.

Posvećivanje pažnje. Odlučiti unapred da uopšteno obraćaš pažnju u okviru nekog jezičkog zadatka i rešiti unapred da ćeš ignorisati sve ono što ti odvlači pažnju (to je direktna pažnja), i/ili obratiti pažnju na specifične aspekte jezika ili na situacijske detalje (selektivna pažnja). Dakle, direktna pažnja (skoro ekvivalent koncentrisanju) označava generalno ili globalno posvećivanje nekom zadatku i izbegavanje nevažnih stvari koje odvlače pažnju, dok selektivna pažnja uključuje odlučivanje unapred da obraćamo pažnju na pojedinačne detalje.

Odlaganje govorne produkcije kako bi se fokusiralo na slušanje. Odlučiti unapred da ćeš odložiti svoju govornu produkciju u novom jeziku, bilo potpuno ili parcijalno, dok se veštine slušanja bolje razvijaju. Neki teoretičari u oblasti jezika predlažu takozvani „tihi period“ odloženog govora kao deo nastavnog programa, ali postoje debate o tome da li je to potrebno svim učenicima.

II. Uređivanje i planiranje sopstvenog učenja:

Saznavanje o tome kako se uči jezik. To znači uložiti napore da saznaš kako učenje jezika funkcioniše kroz čitanje knjiga o toj temi ili razgovor sa drugim ljudima, a zatim korišćenje tih informacija da bi unapredio sopstveno učenje jezika. Ova strategija omogućava učenicima da otkriju elemente koji su uključeni u proces učenja, što je za njih značajno, budući da često sami ne poseduju takve mehanizme, a to ih onda čini efektivnijim učenicima.

Organizacija. Razumevanje i korišćenje uslova vezanih za optimalno učenje jezika; organizovanje rasporeda, fizičkog okruženja (prostor, temperatura, svetlost, zvukovi).

Postavljanje ciljeva. Obuhvata postavljanje dugoročnih ciljeva i kratkoročnih ciljeva. Dugoročni se odnose na više meseci, čak i na celu godinu. Kratkoročni se odnose na sate, dane ili nedelje.

Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka. Razumevanje svrhe određenog jezičkog zadatka koji obuhvata slušanje, čitanje, govor ili pisanje. Shvatanje svrhe zašto se nešto radi omogućava učenicima da kanališu svoju energiju u pravom smeru.

Planiranje jezičkog zadatka. Planiranje jezičkih elemenata i funkcija neophodnih za predviđeni zadatak ili situaciju. Ova strategija uključuje četiri koraka: 1. opisivanje zadatka ili situacije; 2. utvrđivanje onoga što on zahteva; 3. utvrđivanje sopstvenih jezičkih resursa; 4. utvrđivanje dodatnih jezičkih elemenata ili funkcija neophodnih za zadatak. Ova strategija uključuje identifikovanje uopštene prirode zadatka, specifične zahteve zadatka, resurse dostupne tokom učenja, potrebu za daljom pomoći.

Traženje prilike za uvežbavanje. Traženje ili stvaranje prilika za uvežbavanje novog jezika u prirodnim situacijama (odlazak u bioskop da gledaš film na tom jeziku, odlazak na žurku gde će svi govoriti strani jezika i slično).

III. Evaluiranje sopstvenog jezika:

Samonadgledanje. Identifikovanje grešaka u razumevanju ili produkciji u ciljnom jeziku, utvrđivanje onih koje su značajne (mogu izazvati ozbiljne zabune ili uvrede u komunikaciji), praćenje izvora značajnih grešaka i pokušaji da se eliminišu takve greške. Ova strategija ne stavlja akcenat na upotrebu jezika, već na odluku učenika da nadgleda, beleži i ispravlja sopstvene greške. Analiza sopstvenih grešaka vodi učenika do saznanja šta je uzrok problema, te učenik može da utvrdi u kojim koracima je grešio (naravno, analiza grešaka, čak i ona koja ima pozitivni uticaj, ne sme se previše naglašavati jer učenik može postati previše samosvestan o svom izvođenju).

Samoevaluacija. Evaluacija sopstvenog napretka u novom jeziku; na primer, proveriti da li čitaš brže i razumeš više nego pre mesec dana ili pre 6 meseci, ili da li razumeš veći procenat svake konverzacije.

Kako smo već naveli, ova podela preuzeta je iz R. Oksford (Oxford, 1990: 138–139), a detaljnije o tome može se pročitati u istom odeljku u njenoj knjizi (isto, 136-140).

2.2.8.2. *Primena metakognitivnih strategija na četiri jezičke aktivnosti*

R. Oksford (1990: 152–163) pokušava da ustanovi kako se metakognitivne strategije mogu primeniti na četiri jezičke komunikativne aktivnosti. Povodom tog pitanja, najpre ćemo napraviti osvrt na *Zajednički evropski referentni okvir za jezike* (Savet Evrope, 2003: 18) gde nailazimo na četiri ključne komunikativne aktivnosti: recepcija i produkcija (koje mogu biti usmene ili pisane), interakcija i medijacija. Recepcija i produkcija su osnovne, sadržane čak i u preostalim dvema ključnim veštinama i, iako se predstavljaju izolovano, u suštini, prilikom upotrebe jezika, retko kada se dešavaju izolovano i samostalno (na primer, ako je u pitanju usmena recepcija, retko kada ćemo samo slušati, uz to ćemo uvek kombinovati još neku drugu aktivnost). Interakcija podrazumeva makar dva sagovornika koji komuniciraju (usmeno ili pismeno) i koji svojim odgovorom utiču na odgovor drugog sagovornika. Sposobnost medijacije podrazumeva istovremeno i recepciju i produkciju, jer nam omogućava da, nakon što pročitamo neki tekst, možemo da ga rezimiramo i interpretiramo u skladu sa onim kako smo ga razumeli. Rebeka Oksford (1990: 152–163) se poziva na čitanje, slušanje, pisanje i govor. Dakle, nema interakcije i medijacije (budući da je podela koju sadrži *Zajednički evropski referentni okvir za jezike* nastala kasnije), i zaključuje da se sve metakognitivne strategije mogu primeniti na sve četiri navedene jezičke aktivnosti.

2.2.8.3. *Procena mogućnosti implementiranja metakognitivnih strategija u udžbenik stranog jezika²*

U narednom odeljku ćemo nastojati da od svih predloženih strategija izdvojimo one koje je moguće ugraditi u makrostrukturu udžbenika stranog jezika. Pri tome, sintezu navedene literature ćemo razmotriti obrađujući pažnju na više značajnih kriterijuma. Razmatranje će biti teorijske prirode gde ćemo pokušati da povežemo dve različite oblasti – metakognitivne strategije (kao deo teorije o strategijama za učenje jezika) i teoriju udžbenika, tačnije pokušaćemo da pronađemo njihove zajedničke sadržioce. Najpre, razmotrićemo da li određena metakognitivna strategija može biti zastupljena u udžbeniku stranog jezika. Zatim, u kom obliku je prihvatljivo da se ona nađe u udžbeniku stranog jezika i, takođe, u kojim segmentima strukture udžbenika. Isto tako, nastojaćemo da, na osnovu karakteristika određene strategije i mogućnosti koje makrostruktura udžbenika nosi, ustanovimo da li udžbenik stranog jezika pomenutu metakognitivnu strategiju može realizovati samostalno ili zahteva prisustvo i pridruženi rad nastavnika. Naime, iako se mi prvenstveno bavimo udžbenikom stranog jezika, neophodno je da se oslonimo na stav Ahmada i dr. (2021: 55) po kome

²Predstojeći odeljak je preuzet u celini iz članka Aleksić, V. (2022). Integrisanje metakognitivnih strategija u makrostrukturu udžbenika stranog jezika. *Živi jezici*, 42/1, 144–149.

je uloga nastavnika u formiranju percepcije učenika o svom učenju i napretku u stranom jeziku velika, budući da je nastavnik u mogućnosti da negativnu percepciju promeni upotrebom metakognitivnih strategija.

I. Centriranje sopstvenog učenja

Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim. Ovu metakognitivnu strategiju je moguće uključiti u makrostrukturu udžbenika na više načina. Najpre, to može biti lista koja sadrži detaljna objašnjenja o značaju povezivanja gradiva i načinu funkcionisanja ove strategije. Učeniku se na taj način može skrenuti pažnja da ponovi određeno gradivo, naznačiti koje gradivo je neophodno obnoviti ili otići korak dalje i ukazati na stranu u aneksu, gramatici i slično, gde se gradivo nalazi. Takođe, ova metakognitivna strategija može biti smeštena u neku vrstu „ulaznog kolokvijuma“ – testa sa elementima ključnim za predstojeću lekciju ili tematsku celinu, koji bi bio pozicioniran na početku same lekcije ili tematske celine. Po izradi testa, na osnovu postignutih rezultata, učenik zna poseduje li neophodno znanje kako bi pristupio obradi predstojeće celine. Končarević (2008: 42) nalazi da se to najbolje formuliše kroz posebnu vrstu pitanja i zadatka koji za cilj imaju identifikaciju ciljeva minimalne kompetencije. Po našem mišljenju, *nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodnim znanjem* primenljivo je na sve četiri komunikativne aktivnosti i izvodljivo bez pomoći nastavnika, čime zavređuje da postoji kao element makrostrukture udžbenika stranog jezika.

Posvećivanje pažnje. Pažnja, kao što je prethodno istaknuto, može biti direktna ili usmerena. Direktna pažnja može biti pojašnjena učenicima dvostruko – uopšteno i pojedinačno. Uopšteno pojašnjenje se odnosi na neku vrstu opšteg principa o tome kako se efektivno uči, koji načini učenja vode do željenih rezultata, koje uslove je neophodno ispuniti sa ciljem stvaranja optimalnog okruženja za rad. U tom smislu, smešta se u uvodne elemente strukture udžbenika, poput uvoda, predgovora, uputstva za učenje/rad i slično. Pojedinačna pojašnjenja se odnose na ona koja su prisutna u svakoj pojedinačnoj lekciji ili tematskoj celini i specifična su za nju. To mogu biti određeni simboli ili sličice koji za cilj imaju da podsete učenike na neke od osnovnih principa prikazanih u uvodnom delu udžbenika, što bi učenici kasnije konstantnom upotrebom usvojili kao direktnu pažnju. Končarević (2008: 46) predlaže upotrebu ikoničkih i hromatskih sredstava (poput zvezdice ili nekog drugog znaka) koji učeniku pomažu u samovrednovanju. Na primer, to može biti sličica precrtanog mobilnog telefona koja ukazuje učeniku da tokom rada treba da isključi i udalji svoj mobilni telefon kako ga ne bi ometao u radu. Usmerena pažnja podrazumeva skretanje pažnje učenicima tokom neke aktivnosti upravo na specifični detalj na koji treba da obrate pažnju, gde je takođe primenjiva posebna vrsta simbola ili sličica, ili neki drugi vid isticanja u smislu grafičkih rešenja poput podvlačenja, masnih slova i tako dalje. R. Oksford (1990: 154) predlaže da se to može činiti i kroz kontrolne liste ili tabele u kojima učenici obeležavaju ili popunjavaju aktivnosti koje zahtevaju obraćanje pažnje na specifične detalje. *Posvećivanje pažnje* predstavlja metakognitivnu strategiju od velikog značaja za napredak učenika, te je stoga neophodno ugraditi je u makrostrukturu udžbenika stranog jezika. U zavisnosti od uzrasta učenika, prisustvo nastavnika je neophodno u manjoj ili većoj meri.

Odlaganje jezičke produkcije u cilju fokusiranja na slušanje. R. Oksford (1990: 138) ovu strategiju zasniva na teoriji o „tihom periodu“. Međutim, sagledavši savremenije radove iz ove oblasti (Bligh, 2014; Roberts, 2014) uočili smo da je teorija o tihom periodu dovedena u pitanje. Bao (2019: 29) sugeriše da je to posledica činjenice da ovaj termin nikada nije jasno i precizno određen, već postoje brojna neslaganja u konceptualizaciji ovog pojma, a potom se pomenute konceptualizacije u velikoj meri oslanjaju na zapažanja teoretičara, njihovo intelektualno rezonovanje i akademske dijaloge, umesto na istraživanja. Odatle proizilazi zaključak da ovu strategiju nije neophodno uključiti u strukturu udžbenika stranog jezika.

II. Uređivanje i planiranje učenja

Učenje o učenju jezika. U nastavnom procesu, značajno je kada nastavnik podstakne učenike da diskutuju o svojim procesima učenja, jer omogućava učenicima da imaju uvid u postupke i procedure vršnjaka prilikom učenja i na taj način otkriju nešto novo što će i za njih biti korisno. Međutim, uvek postoji mogućnost da neko od učenika nije iskren ili da jednostavno ne iscrpljuju u potpunosti dijapazon mogućih načina učenja i usvajanja jezika. Stoga je vrlo poželjno u udžbenik uključiti odeljak „Učenje o učenju jezika“. To se može učiniti na dva načina – globalno i lokalno. Globalno podrazumeva postojanje globalnog plana o strategijama za učenje koje učenik treba da razvije. U tom slučaju, objašnjenja o strategijama i smernice za rad mogu biti pozicionirane na početku ili kraju udžbenika u strukturnom elementu koji je posebno za to namenjen. Lokalno pak podrazumeva da svaka lekcija ili tematska celina sadrži odeljak u kome je pažnja posvećena različitim načinima usvajanja gradiva, ali specifičnim za datu lekciju. R. Oksford (1990: 167) predlaže kontrolnu listu posvećenu strategijama – učeniku su ponuđene strategije za savladavanje određenog gradiva, a on obeležava koje već upotrebljava, koje smatra korisnim, koje planira da isproba, da li mu nešto predstavlja poteškoću u učenju i tako dalje.

Organizovanje. Organizacija predstavlja, između ostalog, stvaranje fizičkog okruženja za rad, što je na određeni način u sprezi sa direktnom pažnjom. Stvaranje direktne pažnje kod učenika podrazumeva da će učenik nastojati da stvori sebi adekvatno okruženje za rad, što znači da svi strukturni elementi koje uključujemo u udžbenik stranog jezika sa ciljem razvijanja direktne pažnje mogu biti udruženi sa onima koji se odnose na stvaranje fizičkog okruženja za rad. Tu se podrazumevaju sva konkretna uputstva koja se mogu dati učeniku kako bi njegov rad bio učinkovitiji: da prostorija bude osvetljena ili provetrena, da raskloni sve nepotrebne stvari sa radne površine, da isključi sve uređaje koji prave buku i time mu remete koncentraciju, da nastoji da radi u ono doba dana kada je najodmorniji, da isključi i udalji svoj mobilni telefon, da rad i umne aktivnosti balansira sa fizičkom aktivnošću i tako dalje. Na globalnom nivou, to su odeljci poput uvoda, predgovora, uputstva za upotrebu, koji učeniku daju opšte smernice o značaju rada u dobrom radnom okruženju i načinima kako da učenik takvo okruženje sam sebi stvori. Na lokalnom nivou, to su sličice, simboli, hromatska sredstva, koja podsećaju i opominju učenika na koje elemente u svom okruženju treba da obrati pažnju pre nego što započne sa radom na jezičkom zadatku, tokom rada ili u trenucima kada počinje da gubi motivaciju za rad, volju, koncentraciju i slično. Bul i Ma (2001: 171–174) sugerišu da stvaranje optimalnog okruženja kod učenika može biti uslovljeno različitim stilovima učenja.

U okviru *organizovanja* se nalazi i pravljenje optimalnog rasporeda aktivnosti. U tom smislu, nalazimo da udžbenik igra izuzetno važnu ulogu jer adekvatnim strukturisanjem udžbenika autor može doprineti razvoju ove metakognitivne strategije kod učenika (bez obzira na nastavnika). Ukoliko je udžbenik strukturisan sa tim ciljem, različiti strukturni elementi će prožimati njegovu čitavu makrostrukturu. Pre svega, udžbenik mora učenicima jasno izložiti strukturu gradiva (sadržaj, uvod u gradivo, tabelu sa pregledom gradiva), tako da učenici mogu da prate svoj progres i u svakom trenutku znaju u kojoj etapi nastavnog gradiva se nalaze (dakle, da prate i u kraćim i u dužim intervalima). Zatim, na početku svake lekcije, pored plana šta će biti rađeno (uvod u lekciju, pregled lekcije), treba da postoji prazan prostor u kojem će učenik zapisati svoje ciljeve u toj lekciji i kojim aktivnostima planira da ih postigne (može biti i u vidu kontrolne liste sa ponuđenim ciljevima i propratnim aktivnostima gde će učenik označiti one koji su za njega optimalni). Poželjno je ostaviti i prazan prostor na koji će se učenik vratiti na kraju lekcije i rezimirati naučeno gradivo (reči, izrazi, zadaci i slično) i proveriti ostvarenost ciljeva. Ovaj ciklus omogućava učeniku praćenje vlastitog napretka, uočavanje dobrih strana svoje organizacije, ali i oblasti u kojima slabije napreduje (bilo da je u pitanju konkretno gradivo, proces organizacije, motivacija i slično) i da to potom koriguje.

Postavljanje ciljeva. Ova strategija se nadovezuje na *organizovanje*, pa bi na nivou strukture udžbenika ista tabela bila optimalna. Na taj način, učenik bi simultano razvijao dve strategije, s tim

što je poželjno na početku udžbenika izložiti učenicima značaj učenja i rada zasnovanog na postavljanju ciljeva, objasniti im šta su dugoročni, a šta kratkoročni ciljevi, i kako se oni postižu. To može biti uključeno u uvodne strukturne elemente (uvod, predgovor, uputstvo za rad i slično). Takođe, na početku svake lekcije (u sklopu sa upoznavanjem strukture predstojeće lekcije), važno je istaći kratkoročne ciljeve predviđene za datu lekciju. Ostvarenost ciljeva se proverava na kraju udžbenika kroz tabelu ili za to predviđenu kontrolnu listu.

Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka. Izuzetno je značajno u procesu učenja stranog jezika, jer tek kada razume svrhu jezičkog zadatka, učenik može svesno i ciljano da pristupi njegovom rešavanju, a da to pritom bude efikasno i sa dugoročnim rezultatima. U identifikovanju svrhe jezičkog zadatka, uloga nastavnika je neminovna, zato što je prisutan u neposrednoj nastavi i spreman da otkloni sve nedoumice na licu mesta. Međutim, i udžbenik kroz svoju organizaciju građe mora težiti ka ovome cilju, kontinuirano. Korisno bi bilo u nekom od elemenata strukture koji su smešteni na početku udžbenika (na primer, u predgovoru, uputstvu za upotrebu udžbenika) uputiti učenike da prilikom rešavanja svakog zadatka ili aktivnosti u udžbeniku razmisle čemu to doprinosi i koje znanje, veštinu ili sposobnost na taj način razvijaju. Potom, kroz udžbenik, pojasniti svaku aktivnost, njenu svrhu i optimalan način da se ona uradi. U cilju uštede prostora u udžbeniku, tu funkciju u nekim slučajevima mogu preuzeti simboli i sličice. U okviru naloga za izvršenje zadatka, učenici se mogu podstaći na razmišljanje (Kome je ovaj tekst namenjen? Kako ćeš se obratiti takvoj publici? Treba li da argumentuješ ovo? Da li je potrebno da potražiš dodatne informacije u rečniku/gramatici/enciklopediji? i slično).

Planiranje jezičkog zadatka. Planiranje je moguće uključiti u strukturu udžbenika, s tim što je uključivanje ove metakognitivne strategije u makrostrukturu udžbenika uslovljeno uzrastom učenika. Stariji učenici, u skladu sa svojim kognitivnim mogućnostima i iskustvom, imaju bolju sposobnost samostalnog planiranja sopstvenih zadataka na osnovu udžbenika. U nižim uzrastima, prisustvo nastavnika je poželjno, čak neophodno. Uvod u proces planiranja se vrši kroz smernice, preporuke i podsticanje učenika da razmišlja o ovakvom načinu rada. Ove smernice i preporuke je optimalno integrisati u neki od strukturnih elemenata koji su smešteni na početku udžbenika (predgovor, uputstvo za upotrebu). U centralnom delu udžbenika mogu, kao zaseban strukturni element, biti uključene tabele ili kontrolne liste koje sadrže modele za rešavanje određenih zadataka. Od ponuđenih modela, učenik bi odabrao onaj koji najviše odgovara njegovom stilu učenja ili resursima za rad koje ima. Takođe, u centralnom delu udžbenika, ali pre jezičkog zadatka, moguće je učeniku ostaviti prazan prostor u kome bi on samostalno planirao izvršenje tog zadatka. Procesi učenja planiranja su brojni, a autor udžbenika je taj koji procenjuje koji je optimalno implementirati u strukturu udžbenika. Značajno je napomenuti da se taj proces (kao i proces učenja kako se uči) suštinski može vršiti na dva načina: globalno (opšti primeri se daju na nivou celog udžbenika, pa učenik odabira odgovarajući model) ili lokalno (u okviru svake lekcije postoje modeli konkretno vezani za neposredni jezički zadatak).

Traženje prilika za uveštavanje. Budući da je ova strategija od velikog značaja, neophodno je da bude uključena u strukturu udžbenika. Bilo da su to čitanje knjige ili časopisa, slušanje muzike, gledanje filma ili predstave na ciljnom jeziku, razgovor sa izvornim govornicima, autor mora upućivati učenike na te izvore. Imajući u vidu da je napredak učenika direktno srazmeran njihovom samostalnom radu van nastave i upotrebe udžbenika, neophodno je višestruko uticati na svest učenika o ovoj pojavi: najpre u uvodnim strukturama udžbenika (predgovor, uputstvo za upotrebu, učenje kako se uči) ukazati na značaj ove strategije, a zatim u centralnom ili završnom delu udžbenika učenicima ponuditi kontrolnu listu sa ciljem praćenja njihovog napretka. U centralnom delu udžbenika, takva lista može pratiti strukturu i sadržaj lekcije (na primer, ako lekcija govori o odlasku u pozorište ili bioskop, lista treba da bude bazirana na sličnim aktivnostima; ukoliko lekcija govori o putovanjima, lista treba da bude zasnovana na razgovoru sa izvornim govornicima / u sredini gde se

taj jezik govori). U završnom delu udžbenika, može biti uopštenog karaktera, tako da prati globalni napredak učenika.

III. Evaluiranje vlastitog učenja

Samonadgledanje. Strategija samonadgledanja predstavlja jednu od ključnih koje idu u prilog učenju u savremenom smislu te reči. Način i obim u kojem je ova strategija prisutna u udžbeniku stranog jezika umnogome su uslovljeni uzrastom učenika, ali je neophodno uključiti je u strukturu udžbenika od najranijih uzrasta. Strategiju samonadgledanja je moguće pridružiti kontrolnim listama predviđenim za planiranje jezičkog zadatka, gde bi učenik istovremeno pratio način na koji se odvija sprovođenje jezičkog zadatka, ali i njegov lični napredak. Takođe, samonadgledanje se može vršiti kroz prazan prostor ostavljen učeniku da beleži svoja zapažanja, ali je ovo primerenije starijim uzrastima, budući da zahteva veliku količinu samosvesti i samokontrole. Ovo je odličan prostor da učenici usvoje pravilan odnos prema greškama – normalno je grešiti u radu, dokle god smo iz grešaka nešto naučili i dok se trudimo da ih ne ponavljamo.

Samoevaluacija. Veliki značaj ove metakognitivne strategije leži u činjenici da pozitivno utiče na motivaciju učenika za rad. Samoevaluacija može na više načina biti uključena u makrostrukturu udžbenika, samostalno ili integrisano sa nekom drugom metakognitivnom strategijom. Poželjno je da nastavnik kontinuirano upućuje u toku časova učenike kako da pravilno vrše samoevaluaciju svog učinka i rada, ali je posebno važno da ona bude sastavni deo svakog udžbenika stranog jezika. Mogućnosti za uključivanje samoevaluacije u makrostrukturu udžbenika jesu brojne: u vidu dnevnika koji će učenici samostalno voditi, kontrolne liste u kojoj se učenicima skreće pažnja na relevantne i za njihov uzrast primerene aspekte samoprocene, testova kojima se rezimira lekcija i gde učenik može samostalno da prati svoj napredak... Zanimljiv je pristup da se kroz odgovarajuće instrukcije učenici podstaknu najpre da ocenjuju svoje drugove, pri čemu bi imali jasno naznačene kriterijume za ocenjivanje, pa kada razviju osećaj za kriterijum, mogu to lakše primenjivati na sebi.³

³Preuzeto u celini iz Aleksić, V. (2022). Integrisanje metakognitivnih strategija u makrostrukturu udžbenika stranog jezika. *Živi jezici*, 42/1, 144–149.

3. Udžbenik stranog jezika

U ovom delu ćemo se baviti proučavanjem teorije udžbenika. Nakon kraćeg osvrta na razvojnu psihologiju ciljanog uzrasta (učenici od 5. do 8. razreda osnovne škole) i različite oblike i stilove učenja, detaljnije ćemo se posvetiti udžbeniku. Udžbenik kao posebna vrsta knjige zavređuje detaljnu pažnju. Nakon definicije savremenog udžbenika, posvetićemo se proučavanju funkcija i principa izrade savremenog udžbenika, da bismo potom veoma detaljno razradili strukturu udžbenika. U okviru strukture, pošto je to tema ovog rada, posebnu pažnju ćemo posvetiti makrostrukтури udžbenika, kao i posebnim strukturnim elementima koji za cilj imaju implementiranje metakognitivnih strategija u udžbenik.

3.1. Učenje i psihologija učenika

Relevantan broj autora (Cotterall, 1995, 2000; Gardner, 2000; Rivers, 2001; Benson & Voller, 2014) zagovara ideju o samostalnosti i nezavisnosti u radu učenika, sa posebnim osvrtom na razvoj sposobnosti kao što su samoprocena (Blue, 1994; MacIntyre, Noels & Clement, 1997; Winne & Jamieson-Noel, 2002; Cassidy, 2006; Ross, 2006; McMillan & Hearn, 2008; McDowell, 2012) i samoevaluacija (Beach, 1976; Sedikides, 1993; Olin & Sullivan, 2004; Deepwell & Benifield, 2012). Autori podstiču ideju da učenici mogu naučiti kako da uče (Brown, Campione & Day, 1981; Brown-Azarowich, Stannard & Goldin, 1992). Između ostalog, pojedini autori prilikom učenja u obzir uzimaju individualne razlike i stilove učenja (Oxford, Holloway & Horton-Murillo, 1992; MacIntyre, 2002; Dörnyei & Skehan, 2003; Wong & Nunan, 2011), ili pak daju preporuke za oblikovanje nastavnog materijala (Nunan, 1988; Howard & Major, 2004). Međutim, naša je preporuka da proučimo najpre vrste učenja i razvojne karakteristike učenika vezane za uzrast kojim se mi bavimo (uzrast od 11 do 15 godina) kako bismo u skladu sa njima mogli da ustanovimo preporuke za konstruisanje udžbenika stranog jezika.

3.1.1. Vrste učenja

Osubel (Ausubel, 1968: 20–26) navodi da su teorije učenja i podučavanja međusobno povezane i da su obe neophodne da bi došlo do adekvatnog učenja. Autor se okreće najpre vrstama učenja i uspostavlja dve dihotomije: smisaono (gde naučeni materijal postaje smisaon u svesti učenika) naspram mehaničkog (gde materijal, iako je naučen, ne postaje smisaon u njegovoj svesti); kao i receptivno učenje naspram učenja putem otkrića. Kod receptivnog učenja, materijal koji treba da se nauči daje se učeniku u gotovom obliku. Kod učenja putem otkrića pak učenik samostalno (ili uglavnom vođen nastavnikom) mora da preuredi date informacije i poveže ih sa prethodno postojećim znanjem. Važno je istaći da se receptivno učenje ne izjednačava sa mehaničkim. I još važnije, kod učenika treba razvijati smisaono učenje, bilo da je receptivno ili putem otkrića. Oba vida su prihvatljiva, i štaviše, uslovljena nivoom kognitivnog razvoja. Tako je, na primer, smisaono učenje putem otkrića primereno višem nivou kognitivnog razvoja.

Autor nalazi da na učenje utiču lični faktori (kognitivne strukture koje pojedinac već poseduje od ranije, razvojna spremnost, intelektualna sposobnost, motivacioni faktori, kao i lični faktori) i situacijski (gde se pored uvežbavanja i vežbanja, grupnih i društvenih faktora, karakteristika učitelja, ističe i organizacija materijala sa kojim učenik radi). To se odnosi na udžbenik i drugi materijal koji učenik koristi i podrazumeva količinu, težinu i etape rada, na logiku koja je zastupljena u samom materijalu, raspored materijala, kao i način na koji su učenicima date instrukcije. Osubelov stav o učenju nalazimo i u: Kovačević (2007: 29) i Plut (2003: 120–126).

3.1.2. Psihologija deteta

Nakon 11–12. godine deteta intenzivno se razdvajaju različite sposobnosti učenika. Stoga Ivić (1984: 102) zaključuje da uspeh (u jednoj oblasti ili jednoj klasi problema) neće zavisiti isključivo od opšte inteligencije, već i od razvijenosti specijalnih sposobnosti, pri čemu su najvažnije verbalne, numeričke, spacijalne (sposobnost vizualizacije), praktične i umetničke sposobnosti.

Više autora (Ivić, 1984: 114; Đorđević, 1999: 33; Končarević, 2010: 12) slaže se da početak faze adolescentskog perioda (11–12 godina) označava početak razvoja formalnih operacija. Ivić (1984: 114) takve operacije nalazi fleksibilnijim i mobilnijim u odnosu na one koje su deca imala u predadolescentskom periodu. To su operacije koje ne zavise od sadržaja sa kojim se radi, već se, uz pomoć verbalnih iskaza, mogu izvoditi na raznovrsnim sadržajima. Autor naglašava da se detetov misaoni proces u potpunosti izvodi uz pomoć verbalno-iskaznih pretpostavki, logičkih kalkulacija i hipotetičko-deduktivnog rasuđivanja, a kao posledica toga javljaju se sposobnosti mentalne kombinatorike, hipotetičko-deduktivnog mišljenja i sposobnost eksperimentalnog mišljenja.

U ovom periodu mišljenje više nije direktno vezano za konkretne situacije i objekte koje dete opaža, već može da misli o apstraktnim sadržajima (koji su izraženi isključivo rečima), zaključuje Đorđević (1999: 33). Autorka navodi da u tom uzastu dete poprima sposobnost logičkog mišljenja koje je karakteristično za odraslog čoveka, tačnije da zaključuje, uočava pravila i formulise ih, pretpostavlja, razlikuje stvarno od mogućeg i uočava stvarno u mogućem – tj. koristi pravila logike. Upravo pojava operacija analize, sinteze, apstrakcije, generalizacije, induktivnog i deduktivnog zaključivanja stvara uslove za svesno učenje stranog jezika. Končarević (2010: 12–14) nalazi da takvo učenje obuhvata opažanje i upoređivanje jezičkih činjenica, zatim generalizaciju i razvijanje automatizma u radu i zasnovano je na kognitivnom pristupu. To je takođe period kada se kod učenika razvijaju dva kognitivna stila: racionalno-logički tip, „dedukcionista“, koji su efikasniji u učenju jezika upotrebom jasno prikazanih pravila, obrazaca, uopštavanja, modela, itd.; i intuitivno-senzualni tip, „indukcionista“ kojima više pristaje saomostalno opažanje i definisanje jezičkih zakonitosti. Autorka ovu podelu preuzima od Beljajeva (Беляев, 1965: 208) i Vjatjutnjeva (Вятютнев, 1984: 81–84). Ovaj period takođe karakteriše širi dijarazon interesovanja (mada često bez odgovarajuće sistematičnosti u radu ili sa previsokim ličnim ambicijama), drugačiji odnos prema učenju (tako da se dete više okreće svojoj ličnosti i društvenim odnosima, a sazajna interesovanja su u drugom planu), simultano pojačana društvenost i komunikativnost, sa jedne strane, i okretanje unutrašnjem svetu, s druge strane.

3.1.3. Povezanost psiholoških uzrasnih karakteristika i strukture udžbenika

U ovom odeljku ćemo izneti stavove iste grupe autora, budući da su značajni u teoriji udžbenika i u oblasti stranih jezika. Ovaj kratak odeljak ima za cilj da uspostavi vezu između uzrasnih karakteristika učenika i karakteristika udžbenika stranih jezika namenjenim pomenutom uzrastu. Ovde, dakle, nećemo zalaziti detaljno u funkcije ili strukturu udžbenika (o tome će biti reči kasnije), već napraviti osvrt na neophodnost adekvatnog oblikovanja udžbenika kao radne knjige.

Ivić (1984: 114–137) udžbenik opisuje kao sistemski organizovanu celinu koja je prilagođena mogućnostima dece. Udžbenik stoga ima specifičnu funkciju u učenju i životu dece i kao takav treba da sadrži materiju koja se može efikasno savladati iz knjige. Udžbenik je uglavnom zasnovan na receptivnom smisaonom učenju i delimično na učenju putem otkrića i neophodno je da razvija mnogostruke veze među pojmovima koje sadrži. Jedna od važnih karakteristika udžbenika je da on mora težiti sticanju tehnika intelektualnog rada, kao i razvoju i negovanju intelektualne delatnosti deteta. To znači osposobiti dete da postavlja pitanja, traži informacije (u udžbeniku i van njega), da planira svoje učenje i rad, da bude usmereno u sprovođenju tih planova u delo, da nastoji da uči i van nastave i udžbenika, da primenjuje naučeno gradivo. Takođe, udžbenik mora motivisati dete na rad –

pobuditi i održati motivaciju, emotivno vezati dete za udžbenik. I sve ovo se, prema autorovom mišljenju, vrši kroz adekvatno strukturisanje i odabir sadržaja udžbenika.

U udžbeniku treba da budu zastupljene različite vrste učenja – tačnije, u strukturu udžbenika je neophodno ugraditi elemente misaonog aktiviranja koji će voditi učenika kroz valjan način sticanja znanja. Zorica Kovačević (2007: 27–31) nalazi da su znanja koja se javljaju u udžbeniku najčešće deklarativna i učenik ih može usvajati mehanički ili sa razumevanjem, a autor udžbenika mora stvoriti uslove za razvoj učenja sa razumevanjem. Proceduralna i konvencionalna znanja se ređe nalaze u udžbenicima (proceduralna se mogu javiti u vidu ilustracija sa verbalnim opisima ili objašnjenjima). A kako se i proceduralnim znanjima može ovladati mehanički, potrebno je povezati deklarativna i proceduralna znanja. U tom kontekstu, po njenom mišljenju, strukturna rešenja su izuzetno značajna i svi ti elementi koji vode ka misaonom učenju i adekvatnom usvajanju gradiva moraju biti uključeni u celokupni udžbenik, da prate proces učenja od početnih do završnih faza i na taj način podstiču mišljenje učenika. Odabir sadržaja je takođe važan jer predstavlja bitan motivacioni faktor – mora stvoriti želju da učenik započne i zatim nastavi učenje i takođe omogućiti učenicima povezivanje sa prethodno naučenim i već postojećim znanjima.

U udžbeniku stranog jezika, instruktivno-spoznajni tekstovi treba da budu privlačni, da njihova tematika bude usko povezana sa uzrastom kojem je namenjena i da ima široki dijapazon tema koje će zadovoljiti različita interesovanja učenika. Teorijsko spoznajni tekstovi treba da razvijaju sposobnost samostalnog zaključivanja zasnovanog na posmatranju i upoređivanju jezičkih pojava i elemenata, da podstiču razvoj lingvističkog mišljenja, da budu dobro strukturisani i intelektualno provokativni. Aparatura orijentacije treba da omogući učeniku da uoči i razume cilj učenja, mogućnosti praktične primene stečenih znanja, koje strategije prilikom učenja jezika može primenjivati, da ima uvid u celinu udžbeničkog sadržaja i razume logiku raspodele gradiva, da uoči međupredmetnu povezanost. To je stav Ksenije Končarević (2010: 13–14) koja se u svom radu detaljno bavila strukturisanjem udžbenika stranog jezika (o čemu će kasnije ovde biti detaljnije rečeno). Stoga autorka zaključuje da je prilikom izrade udžbenika neophodno posvetiti detaljnu pažnju strukturisanju – kako udžbenika u celini, tako i prilikom izrade lekcija u pripreмноj fazi. U procesu uočavanja i usvajanja novih informacija koje se realizuju kroz lingvističke, komunikativne i kulturološke komentare, semantizaciju leksema, objašnjavanje fonetsko-fonološkog, grafijsko-ortografskog, gramatičkog materijala, udžbenici za više razrede imaju veliki dijapazon mogućnosti za osmišljavanje i kognitivno usvajanje.

3.2. Savremeni udžbenik – definicija i opšte odrednice

Sada ćemo razmotriti opšte karakteristike udžbenika – tačnije, koje opšte karakteristike udžbenik treba da zadovolji da bi omogućio učeniku pravilan razvoj i intelektualni rast tako da učenik postane odgovoran i samosvestan pojedinac koji ume da isplanira svoj proces učenja, kako tokom školovanja, tako i kasnije kada počne da se bavi određenom profesijom.

Španović (2006: 284–286) savremeni udžbenik definiše kao kompleksnu knjigu koja ispunjava različite funkcije. Savremeno doba informacionih tehnologija u kojem se nalazimo, sa jedne strane, i potreba za razvijanjem demokratnog društva, s druge, postavljaju nove zahteve nastavnicima, udžbenicima i svim drugim izvorima znanja. Savremeni udžbenik, osim znanja iz određene oblasti, učenicima mora prenositi i znanje o znanju, tj. efikasne načine planiranja procesa učenja i sticanja novih znanja. On mora kod učenika pobuditi aktivnost, kreativnost i stvaralaštvo. Sada je njegov glavni cilj da kod učenika podstakne slobodno razmišljanje, sticanje znanja značajnih za nastavak školovanja, ali i za nastavak života uopšte, kao i razvijanje sposobnosti promene i prilagođavanja tokom čitavog života. Dakle, savremeni udžbenik zahteva jedan interdisciplinarni pristup.

Većina profesija današnjice zahteva kontinuirano učenje i usavršavanje. A da bi pojedinac bio profesionalac u svojoj profesiji, permanentno učenje je imperativ, ostvariv isključivo za one koji

poseduju želju za napretkom, ali i volju i emocionalnu vezanost za taj proces učenja. Udžbenik, kao neizostavni deo nastavnog procesa, tu igra značajnu ulogu. Prilikom njegove izrade autor mora poštovati brojne principe, nalazi Suzić (1999: 44–45) i dodaje da udžbenik pored uvažavanja emocija dece i vaspitanja njihove emocionalnosti, mora kod deteta stvarati osećaj rastuće kompetencije. On prvenstveno treba biti zasnovan na potrebama deteta (naspram potreba društva), ali istovremeno insistirati na povezanosti između ciljeva deteta i ciljeva društva. Neophodno je da učenicima pruža instrukcije za učenje, da ih nauči da uče i da istovremeno nastoji da sve veći broj aktivnosti prebacuje sa nastavnika na učenika. Ovo takođe podrazumeva i sposobnost učenika da brzo pronalazi, koristi i arhivira neophodne informacije, dok se puko memorisanje i reprodukovanje svode na optimalnu meru. Najzad, autor zaključuje, on učeniku mora omogućiti da pokaže svoja znanja i umenja i da za to bude vrednovan.

Udžbenik je ključni element nastavnog procesa. To znači da se prilikom njegove izrade mora najpre utvrditi njegova precizno određena koncepcija koja obuhvata opšte i posebne zahteve. Stoga sadržaj udžbenika mora biti pažljivo odabran, zatim uređen na adekvatan način i na kraju posebnom aparaturom predstavljen učenicima. Tako udžbenik definiše Vučenov (1961: 4–20) i pod tim podrazumeva adekvatno strukturisanje sadržaja (naglašavanje značajnog sadržaja), artikulaciju i dekompenzaciju problema (razdvajanje na delove i potom rešavanje), smeštanje problema u realne životne okolnosti i osposobljavanje učenika za samostalno rešavanje problema. Udžbenik, dakle, ima dvostruki zadatak: preneti materiju jednog predmeta učenicima, sa jedne strane, ali i osposobiti i naučiti učenika da se služi knjigom (kako školskom, tako i knjigom uopšte kao izvorom znanja), s druge.

Dimitrijević (1967: 45) isto tako insistira na opštoj kompoziciji udžbenika (stranog jezika). Odnos gradiva kao i način na koji je to gradivo organizovano (vežbanja, rečnici, gramatička građa, crteži, pesmice i sl.) jeste od izuzetnog značaja. Analizom udžbenika engleskog jezika dolazi do zaključka da je kompozicija udžbenika često zanemarena od strane autora, što predstavlja veliki nedostatak (autor navodi primer da ako učenici treba da pretražuju udžbenik kako bi pronašli neko vežbanje, to nije isključivo tehnički problem, već doprinosi celokupnom utisku korišćenja udžbenika).

U didaktičkom trouglu učenik–nastavnik–udžbenik uloga udžbenika se tokom vremena menjala – od toga da je centralna figura u procesu izvođenja nastave, a nastavnik taj koji prati, preko stava da je udžbenik samo sredstvo koje nastavnik koristi u radu, dolazi se do stava da je učenje samostalna delatnost učenika, da podrazumeva njihovo samostalno angažovanje, a udžbenik sredstvo koje to omogućava svojim bogatstvom sadržaja i materijala. U tom smislu, Hrkalović (1974: 8–10) nalazi da udžbenik stranog jezika treba biti zasnovan na didaktičko-metodičko-lingvističkim koncepcijama i akcenat stavlja na leksičku materiju koja mora biti usklađena sa aktuelnim, živim jezikom (uzevši u obzir činjenicu da se neprestano menja), i istovremeno sa nastavnim programom.

Vučo (2000:133-137) se nadovezuje na taj stav i ističe da je bitna karakteristika udžbenika stranog jezika upravo njegova aktuelnost, naglašavajući pritom da se sve promene u stvarnom okruženju oslikavaju i u jeziku, a posebno njegovoj leksici. Pored leksike, neophodno je težiti aktuelnosti i u drugim njegovim aspektima, poput istorije, civilizacije, znamenitih ličnosti itd., pa autorka nalazi da se aktuelnim smatra udžbenik do 5 godina starosti, dok stariji zahtevaju prerađeno izdanje. Autorka, inače u istom radu, udžbenik stranog (italijanskog) jezika određuje kao značajan element nastavnog procesa, budući da je on taj koji predstavlja potporu i učeniku (od udžbenika zavisi i uspešnost učenika) i nastavniku (od izbora udžbenika zavisi koliko će dobro nastavnik podučavati).

Prilikom organizovanja jezičke građe i didaktičkog oblikovanja udžbenika neophodno je u obzir uzeti ciljanu grupu i sve specifičnosti koje je prate, kao i cilj učenja stranog jezika. U skladu sa tim, Novakov (2003: 139–141) uočava da je u savremenim udžbenicima glavni cilj učenja sposobnost komunikacije (tj. komunikativna kompetencija), te se kao posledica javlja previše naglašena

komunikativna komponenta, dok su neke druge komponente zanemarene (npr. formalna komponenta). Uz to, autor preporučuje upotrebu autentičnih tekstova prilikom formiranja udžbenika, budući da su oni odraz kulturološke komponente (doprinosi stvaranju konteksta i sistema vrednosi za određeni iskaz).

Savremeni udžbenik, uzmemo li u obzir stavove autora novije generacije poput Mamadalijeva i dr. (Mamadaliiev i dr., 2020: 613–614), treba da bude izrađen u skladu sa programom predmeta, metodologijom i didaktičkim zahtevima, pedagogijom i sistematičnim pristupom, tako da su u njega utkane ekonomska i socijalna sfera, poslednja otkrića nauke, tehnike i tehnologije, pružajući mogućnost za učenje određenog predmeta. Takva vrsta literature može biti tradicionalna, tj. štampana – materijal koji uzima u obzir uzrast i psihičko-psihološke specifičnosti učenika, količinu informacija, pravila, ali i elemente poput kvaliteta papira, vrste korica i dr.; i elektronska – izvor koji ima sposobnost da sakuplja informacija, opisuje ih, obnavlja i čuva uz pomoć modernih tehnologija, kao i da omogući sticanje i kontrolisanje stečenog znanja kroz interaktivne metode.

3.2.1. Funkcije udžbenika i principi izrade savremenog udžbenika

U ovom odeljku ćemo razmotriti značajne funkcije udžbenika, kao i principe na kojima udžbenik treba da počiva. Uz to, napravićemo osvrt na značajne funkcije koje udžbenik treba da poseduje i osobine koje globalno treba da razvija kod učenika, a da su u vezi sa metakognitivnim strategijama kojima se ovaj rad bavi. Naravno, akcenat će biti na autorima koji se otvoreno bave strategijama i zalažu se za učenje bazirano na strategijama, ali takođe i one koji ne koriste ovaj termin u svom radu, ali podržavaju karakteristike koje se po smislu uklapaju u ovu celinu.

Sike i Antonova (Suquet & Antonova, 2011: 11–12) bave se analizom funkcija udžbenika za učenje francuskog jezika i iznose osnovnu podelu na tri grupe udžbenika: FLM (*français langue maternelle*) – namenjeni učenicima kojima je francuski maternji jezik, FLS (*français langue seconde*) – namenjeni učenicima koji žive u frankofonim zemljama i francuski im je drugi jezik i FLE (*français langue étrangère*) – namenjeni učenicima koji francuski jezik uče kao strani jezik, i nalaze da upravo od toga kojoj grupi je namenjen, zavisi i način na koji će biti oblikovan i koje će funkcije doći u prvi plan. Po njihovom mišljenju, školski udžbenik je multifunkcionalan i mora biti koristan svim učesnicima u obrazovnom procesu – učeniku i nastavniku. Za učenike, on je izvor iz kojeg uče, a pored znanja stiču i veštine, vrednosti i stavove, dok je za nastavnike on izvor materije koju predaju, ali i sredstvo prezentovanja te materije u procesu podučavanja i sredstvo evaluacije učenika. Osim toga, autori navode i sledeće funkcije kao značajne: funkcija transmisije znanja, funkcija razvoja kapaciteta i kompetencija, funkcija konsolidacije učenja, funkcija evaluacije učenja, funkcija koja pomaže integraciju usvojenog, referentna funkcija, funkcija društvenog i kulturnog obrazovanja. Raičević (2006: 60–61) podržava stav da je udžbenik namenjen i učeniku i nastavniku, i dodaje da on ima ulogu posrednika između njih, budući istovremeno i instrument nastave za nastavnika i instrument učenja za učenika. On je taj koji povezuje dva različita jezika i kulture: „Bilo koja komponenta udžbenika prolazi kroz prizmu svesti učenika, nadgrađuje se na njegov jezički sistem i sistem kulturnih predstava i vraća nastavniku u izmenjenom vidu.“ (isto, 60). Upravo iz tog razloga, prilikom izrade udžbenika, značajno je obuhvatiti više funkcija: informativna (ovladavanje jezikom), komunikativna (primena znanja u praktičnoj govornoj situaciji), motivaciona, estetska (formiranje estetskih stavova) i kontrola (proveravanje nivoa usvojenosti znanja, umenja i napretka učenika). Udžbenik takođe mora razvijati interesovanje učenika za drugi strani jezik koji uči, kao i sposobnosti za samostalan rad. U tom smislu, veliku ulogu igra optimalna strukturizacija sadržaja. Đorđević (1999: 32) se nadovezuje na prethodno rečeno dodajući da udžbenik nije isključivo knjiga koja služi za prenošenje znanja iz određene oblasti, već mora vršiti i druge funkcije. Po njenom mišljenju, osnovne su funkcija stimulisanja, usmeravanja i racionalizatorska funkcija, ali značajne stavke su i formiranje opštih umenja intelektualnog rada, formiranje osobina ličnosti, navika i umenja, socijalizacija.

Trnavac (1999: 2–5) se bavio metodičkom aparaturom za rad učenika u osnovnoškolskim udžbenicima. Iako autor ima svoju klasifikaciju didaktičko-metodičke aparature, nećemo je ovde navoditi (jer se mahom oslanja na Zujevu, koju ćemo kasnije detaljno razraditi). Međutim, zanimljiva je njegova odrednica savremenog udžbenika, gde je udžbenik taj koji nastoji da istovremeno nastavne sadržaje približi učeniku, ali i da učenika približi gradivu. Cilj udžbenika nije da autor objašnjava neku nastavnu materiju učenicima, već da uvede učenika tako da on samostalno i kreativno primenjuje postupke obrade ili analize. Udžbenik iznosi ideje i stavove, a učenik je taj koji mora da se angažuje i teži razvoju kritičkog mišljenja i autonomnog prosuđivanja. Udžbenik ne upućuje učenika na puko memorisanje i reprodukovanje gradiva, već omogućuje i podstiče samostalan rad. Laketa (1999: 2–3) udžbenik opisuje kao sistem koji u sebi obuhvata više različitih funkcija, poput informativne, transformativne, sistematizacione, samokontrolne, samoobrazovne, integrativne, koordinirajuće i vaspitne. Ali dodaje da će dobar udžbenik uvažavati ličnost učenika, njegov samostalni rad, razvoj stvaralačkih potencijala i samostalnog i odgovornog ponašanja itd.

Udžbenik predstavlja osnovno sredstvo obrazovanja koje posreduje između nastavnika i učenika i prilikom njegovog formiranja potrebno je u njemu objediniti lingvističke u vanlingvističke informacije. Na taj način udžbenik određuje Bim (1977: 266–268) i dodaje da informacije koje se nalaze u udžbeniku treba da budu prikupljene iz različitih sfera stvarnosti, svog naroda i drugih naroda, iz različitih oblasti nauka i iskustva. Na taj način, udžbenik će omogućiti učeniku sticanje znanja iz oblasti jezika, da postane bilingvalan, ali i da razvije opštu kulturu. Takođe, udžbenik mora nastojati da formira učenika u potpunosti, pri čemu se ovo ne odnosi isključivo na sticanje znanja, već i na psihičku sferu. Autorka kao značajnu funkciju udžbenika navodi i motivacionu funkciju. To znači da udžbenik mora stvoriti radnu atmosferu i probuditi interesovanje kod učenika. On je taj koji aktivno deluje na pedagoški proces i adaptira se realnim uslovima. Uz to, udžbenik na integrisan način predstavlja sve komponente sistema: sadržaj i strukturu jezičkog materijala, pedagoški proces (proces formiranja jezičkih znanja, navika i umenja kroz različite vidove učenja), metode (generalizacija pojedinačnih elemenata) i sredstva podučavanja (programi, pomoćna didaktička sredstva, tehnička sredstva).

Prilikom organizacije udžbenika, značajno je slediti sledeće principe udžbeničkog teksta: 1. dostupnost relevantnih znanja; 2. diskriminabilnost novog gradiva; 3. jasnoća i stabilnost znanja; 4. koherentnost i očiglednost strukture teksta; 5. problematizacija gradiva i stvaranje kognitivnog konflikta; 6. ostvarivanje metakognitivne funkcije; 7. ostvarivanje motivacione funkcije; 8. individualizacija gradiva; 9. izgradnja kulture služenja knjigom. Prethodno pomenute principe, Jelena Pešić (1998: 109–131) smatra krucijalnim, pri čemu nisu svi aspekti podjednako značajni za ovaj rad, pa ćemo sada napraviti osvrt na one koji imaju uticaja na temu o kojoj govorimo. Tu se pre svega nalazi jasnoća i stabilnost znanja – gde je primarno reč o neophodnosti da sadržaji koji se uče budu jasni (pružaju povratne informacije i otklanjaju sve nejasnoće) i omogućе stabilno usvajanje znanja, otporno na zaboravljanje i interferenciju. Ostvarivanju ovog principa generalno vodi pojašnjavanje nedovoljno jasnih sadržaja, uz brojne povratne informacije, što se u udžbeniku vrši kroz pojašnjavajuću funkciju udžbenika, rezimiranje i završne preglede gradiva (kao posebnu strukturnu komponentu udžbenika) i kroz provere znanja i pružanje povratnih informacija. Autorka navodi i redundantnost kao čestu karakteristiku u udžbenicima, i ona se odnosi na ponavljanje sadržaja, s tim što se preporučuje uvek neki vid parafraze, jer to omogućava ostvarivanje funkcija poput sumiranja, dodavanja novih dimenzija nekim izrazima, postavljanje nekih sadržaja u fokus. Po njenom mišljenju, najvažniji odeljci gde se ovo ostvaruje u udžbeniku jesu zaključci ili pregledi unazad (koji će kasnije u tekstu biti detaljno objašnjeni).

Ako se osvrnemo na radove novijeg datuma, uočava se da su sve više zastupljeni digitalni udžbenici. Mamadalijev i grupa saradnika (Mamadailev i dr., 2020: 614) ističu da udžbenik može biti štampani i elektronski, ali da mora biti zasnovan na izvesnim principima. Najpre, važno je da podstiče učenika na kritičko razmišljanje i da ne bude ograničen isključivo teoretskim informacijama, već da

sadrži problemska pitanja, projekte, vežbanja i kreativne zadatke. Neophodno je da omogući učeniku da samostalno procenjuje svoje znanje i učenje, a sami obrazovni materijali treba da su usmereni ka određenom cilju i svrsi. Takođe, Almazova i dr. (Almazova i dr., 2021: 53–54) navode da principi izrade udžbenika suštinski ne zavise od toga da li je udžbenik digitalni ili štampani. Po njihovom mišljenju, moderni udžbenici ili *udžbenici sledeće generacije*, kako ih oni nazivaju, treba da budu u toku sa dešavanjima u oblasti nauke i obrazovanja. Stoga bez obzira na to da li su digitalni ili štampani, treba da budu razvijeni u skladu sa trendovima poput integracije, interdisciplinarnog pristupa, uvećavanje interakcije, razvoj digitalnih tehnologija i vizualizacija. Moderni udžbenici sadrže više elemenata nego ranije: pored tradicionalno profesionalno-orijentisanih tekstova sa gramatičkim i leksičkim zaduženjima, uključuju i poslovnu komponentu (npr. osnove poslovne prepiske), interkulturalnu komponentu (tekstovi i videa koji nose informacije o zemlji gde se strani jezik govori), i digitalnu komponentu (linkovi za videa, sajtove, interaktivne igre koje pomažu usvajanje vokabulara). Interaktivna komponenta je značajna karakteristika udžbenika nove generacije i ispoljava se kroz zadatke koji podrazumevaju timski rad. Vizualizacija se manifestuje u vidu mapa uma i doprinosi razvoju akademskih veština koje se mogu preneti na novi zadatak, što je danas posebno neophodno u profesionalno-orijentisanoj komunikaciji, prezentovanju naučnih radova itd.

Kroz istoriju, pristup učenju jezika i dominantan metodološki koncept su se menjali – od gramatičko-prevodne metode do kognitivnih, zatim do komunikativne i konačno do kulturno-orijentisanih. Tareva, Šepilova i Tarev (Tareva, Schepilova & Tarev, 2017: 246–247) sadašnji period opisuju kao eru postkomunikativnosti, što bi značilo da komunikativna metoda biva zamenjena i da započinje period interkulturalnosti. Sada prilikom učenja stranog jezika nemamo više dva jezika u komunikaciji, već dve kulture, pri čemu su obe jednake, pokazuju interesovanje jedna za drugu, poštuju uzajamne razlike i specifičnosti, a istovremeno kroz kogniciju i poređenje produbljuju svoj identitet. Da bi se postigao cilj interkulturalnosti, neophodno je da sredstva koja se koriste u nastavi postanu savremenija, sa akcentom na udžbeniku. Potrebno je stvoriti novi udžbenik koji je fokusiran na razvoj interkulturalne komunikativne kompetencije. Autori u svom radu analiziraju udžbenike francuskog jezika više različitih izdavača i zaključuju (isto, 254) da autori udžbenika mahom ne poštuju ovaj koncept i da mu pristupaju proizvoljno. Po njihovom mišljenju, adekvatno urađen udžbenik se fokusira na akumulaciju znanja o kulturi ciljanog jezika i na razvoj strategija koje omogućavaju razumevanje domaće i strane kulture na osnovu njihovog poređenja. Na taj način se stvara lingvistički sistem kognitivnog, emocionalnog, evaluativnog i biheviornalnog stava prema drugim kulturama, tj. prema svetu čija slika nije isključivo nacionalna, već globalna i multikulturalna.

3.2.2. Organizacija građe u udžbeniku

Krouli (Crowley, 2022: 2) navodi da prilikom učenja drugog/stranog jezika pojedinac koristi znanje (npr. vokabular, gramatika itd.) i veštine (npr. sposobnost pojedinca da vešto upotrebi znanja koja ima u svom repertoaru znanja kako bi mogao fluentno da koristi jezik), dok konceptualni most između znanja i veštine smešten je u *teoriju šeme* (autor ovaj termin preuzima od Rumelharta, 1980). Teorija šeme određuje način i odnos u kojem se delovi stečenog znanja povezuju, pri čemu autor preporučuje da to bude u vidu spiralnog silabusa – to podrazumeva ponavljanje određenog gradiva (gramatike, tema, određenog vokabulara) na strukturisan način. Dijana Plut (2003: 254–255) takođe smatra da gradivo u udžbeniku mora biti organizovano na takav način da prati logiku spiralnog kurikuluma. To znači da gradivo mora biti logički organizovano još pri najnižim nivoima učenja. Spiralni kurikulum se organizuje tako da može da se razvija, da postoji korespondencija između pojedinih nivoa spirale i da postoji prepoznatljiva i komunikabilna struktura svakog nivoa. Jedina struktura koja ima siguran razvojni potencijal i koja odgovara na sve te zahteve jeste logička organizacija gradiva.

S druge strane, prilikom strukturisanja udžbenika potrebno je pratiti i sledeće postupke, prema Mikiću (2008: 59–61): selekciju (to je virtuelno postavljanje obima i kategorije građe); gradaciju

(horizontalno i vertikalno grupisanje na osnovu klasifikacije sadržaja); egzemplifikaciju (izbor uzoraka ili eksponenata za kategorije selektovane građe); didaktizaciju (određivanje cilja koji se na kraju rada sa udžbenikom procenjuje, specifikovanje cilja i prilagođavanje uzrastu, nivou znanja i konkretnoj nastavnoj situaciji).

3.2.3. Funkcija samoobrazovanja

Iako ne govore o učenju jezika kroz strategije, brojni autori propagiraju funkciju samoobrazovanja kao jednu od primarnih funkcija udžbenika. U narednom delu ćemo napraviti pregled najznačajnijih autora koji su govorili o tome i podvući značaj koji funkcija samoobrazovanja ima u udžbeniku, kao i u procesu obrazovanja uopšteno.

Zujev (1988: 59–60) među značajnim funkcijama udžbenika navodi sledeće: informativnu, transformacionu, funkciju sistematizacije, integrišuću funkciju, koordinirajuću, razvojno-vaspitnu. Međutim, posebnu pažnju posvećuje funkciji samoobrazovanja, koja je međusobno uslovljena onim elementima udžbenika koji učeniku pružaju postupno formiranje umenja rada – kako opštih, tako i umenja rada sa knjigom uopšte, i sa udžbenikom kao nastavnom knjigom. Autor zaključuje da nastavni proces neće biti dovoljno uspešan dok učenik sam ne pokaže zainteresovanost, upornost i istrajnost u savladavanju znanja.

Jedan od glavnih ciljeva obrazovanja, prema Maliću (1986: 41–43), jeste osamostaljivanje učenika i njihovo osposobljavanje za samoobrazovanje, samorad i samoodgoj. Celokupna nastava je usmerena ka postizanju tog cilja i neophodno je da on bude ugrađen u sve elemente nastavnog procesa, pa tako i u udžbenik. Njegove funkcije u tom smislu su mogućnost komunikacije sa ostalim knjigama (poput priručnika, stručnih knjiga, atlasa itd.). Autor nalazi da udžbenik kod učenika mora razvijati potrebu za dugotrajnim korišćenjem knjige i drugih izvora znanja, takođe, i omogućiti učeniku snalaženje u radu i gradivu bez konstantnog prisustva nastavnika. Po njegovom mišljenju, autori udžbenika moraju uključiti u udžbenik dovoljnu količinu preglednog materijala koji podstiče misaonu aktivnost učenika, tako da postoji mogućnost samokontrole i dovoljno vežbi za samostalan rad. Autor mora poraditi na tome da ovi elementi budu na prirodan način uključeni u udžbenik, a ne samo mehanički pridodati uz osnovni tekst, na takav način da podstiče učenika da usvaja nova znanja (a ne isključivo u cilju provere naučenog). I na kraju, zaključuje autor, ti elementi udžbenika moraju biti namenjeni učeniku, i dakle, na takav način organizovani, a ne isključivo nastavniku u cilju lakše organizacije nastave.

Samostalni rad učenika je „organizovana i direktna aktivnost učenika prema sadržaju učenja da bi se ostvarili zadaci koje je postavio nastavnik, u okviru individualnog ili kooperativnog rada učenika, bez pomoći, ali pod rukovodstvom nastavnika.“ (Kovačević, 2007: 28). U ostatku rada (isto, 27–29) ona nalazi da formiranje sposobnosti samoobrazovanja podrazumeva stvaranje želje za samostalnim sticanjem znanja i umenja iz pisanih materijala, odnosno formiranje sposobnosti učenika da samostalno dođe do potrebnih informacija. Sticanje sposobnosti samostalnog učenja je jedan od značajnijih ciljeva udžbenika, dok razvijanje samostalnosti u radu predstavlja značajan cilj celokupnog vaspitno-obrazovnog procesa, nalazi autorka, i nadovezuje se da u cilju razvijanja samostalnosti u radu, učenik najpre mora naučiti kako da koristi udžbenik i druge knjige i didaktička sredstva. U tom smislu, udžbenik predstavlja jedan od prvih uzora učeniku o tome kako treba pristupiti učenju. Udžbenik u sebi treba da nosi model koji kod učenika postupno razvija odgovarajuće navike za samostalno učenje. Zato će, na početnim nivoima, usmeravati gotovo svaki učenikov korak u procesu učenja, dok će se sa svakim starijim razredom obim te aparature smanjivati pod pretpostavkom da je učenik već ovladao određenim sposobnostima samostalnog učenja. Po njenom mišljenju, samostalni rad učenika se može klasifikovati prema različitim kriterijumima. Postoji samostalno učenje u školi na časovima redovne, dopunske i dodatne nastave; samostalno učenje u okviru grupe učenika, para ili u okviru individualnog rada; pripremanje učenika za samostalno usvajanje novih znanja,

ponavljanje, vežbanje i utvrđivanje, za samostalnu proveru kvaliteta usvojenog; samostalni rad učenika, kada je isključena pomoć nastavnika ili je prisutna samo u delimičnoj meri; samostalni rad učenika prilikom aktivnosti koja podrazumeva reproduktivne ili produktivne stvaralačke aktivnosti; samostalni rad isključivo sa udžbenikom ili u kombinaciji sa drugim didaktičkim sredstvima; samostalnost prilikom intelektualnih aktivnosti direktno, prilikom perceptivnih i izražajnih aktivnosti.

Ovladavanje jezikom u organizovanom nastavnom procesu odvija se u razrednoj formaciji ili grupi i istovremeno predstavlja i autoakciju i interakciju, a od njihove uspešne izbalansiranosti zavisi stepen učenikove aktivnosti i u krajnjem ishodu kvalitet stečenih lingvističkih, komunikativnih, sociokulturnih znanja i sposobnosti. Na taj način usvajanje jezika definiše Ksenija Končarević (2008: 40–42) i sugeriše integrisanje principa kognitivnog konflikta u strukturu udžbenika stranog jezika. To znači da je potrebno stvarati problemske situacije koje će jasno i ubedljivo ukazati na smisao problema ili neusklađenost između onoga što učenik zna i treba da zna. Na taj način učenici su u mogućnosti da konstatuju nedovoljnost ili ograničenja starog, prethodnog znanja i postojećih sposobnosti, kao i nesposobnost da na osnovu tih sposobnosti prime nove informacije i reše postavljene komunikativne i lingvističke zadatke. U udžbeniku se, po njenom mišljenju, ovo može realizovati kroz teorijsko-spoznajne ili instrumentalno-praktične tekstove ili u vidu posebnih strukturalnih komponenata na početku tematskog bloka ili neke autonomne celine na nivou makrostrukture udžbenika (koja će kasnije u tekstu biti detaljnije objašnjena).

3.2.4. Razvoj kritičkog mišljenja

U trima radovima iz 2008. i 2009. godine (Pešić, 2008: 82–90; Pešić, 2009: 40–49; Ivić, Pešikan i Antić, 2008: 120–122), nalazimo slične stavove o razvoju kritičkog mišljenja i značaju koji udžbenik ima u njegovom formiranju kod učenika. Kritičko mišljenje je neophodno uključiti u proces usvajanja znanja i to je jedan od značajnih mehanizama aktivne konstrukcije znanja. Znanja koja se stiču na taj način su trajnija i primenljivija, kako u školskom, tako i u svakodnevnom kontekstu. A uz to, doprinosi povećanju unutrašnje motivacije za učenje i intelektualni rad uopšte, jer kritičko mišljenje omogućava lični odnos prema znanju. Kroz razvoj veština poput selekcije, interpretacije, vrednovanja i korišćenja informacija, kao i sposobnosti različitih tehnika manipulacije i propagande, razvija se autonomna kritička ličnost i to se može smatrati jednim od najvećih obrazovnih ciljeva.

Razvoj kritičkog mišljenja se promovira kroz adekvatno strukturisanje i formiranje udžbenika, nalazi Jelena Pešić (2008: 83–88) i zaključuje da udžbenik mora kod učenika razvijati kritički način mišljenja. U tom smislu, ona preporučuje uključivanje različitih kulturno-potpornih sredstava u udžbenik, i to prezentovanih i organizovanih na takav način da učenika uključuju u raznovrsne intelektualne aktivnosti koje podrazumevaju strategije učenja i mišljenja i oblikuju odnos prema znanju. Od toga kako je gradivo organizovano zavisi na koji način će se učenik kasnije odnositi prema znanju, prema pročitanoj i uopšte prema primljenim informacijama: da li će razlikovati bitno od nebitnog, da li će uočavati idejnu nedoslednost kod sebe i kod drugih, da li će razlikovati teze od činjenica i sl. Stoga autor udžbenika treba da teži ka razvoju različitih sposobnosti i veština kritičkog rasuđivanja, kritičkom odnosu prema znanju i informacijama te formiranju vrednosti i intelektualnih navika koje nazivamo kritičkim stavom. Autorka predlaže dva načina: 1. kroz odgovarajući način izlaganja sadržaja, tj. tipom diskursa; 2. uključivanjem učenika u samostalne aktivnosti koje zahtevaju kritičko mišljenje.

U tom smislu, po njenom mišljenju, tekst udžbenika mora biti logički zasnovan i koherentan, tj. da sam tekst pruža primer valjanog, korektnog logičkog rasuđivanja. Zaključci moraju biti valjani i utemeljeni, a odnosi između činjenica i pojmova sistemski razmatrani. Udžbenik mora biti baziran na argumentativnom diskursu, što znači da mora pokazati racionalnu zasnovanost znanja i opravdanost stavova koje prezentuje. Umesto pukog prezentovanja znanja, neophodno je da postoji problematizacija gradiva. Štaviše, ona preporučuje da se iskoristi svaka prilika za problematizaciju i

načinom izlaganja gradiva učenici uključe u različite intelektualne probleme (definisanja, klasifikacije, analize, interpretacije...). Takođe, važno je prikazati različite tačke gledišta – izneti sva naučno značajna gledišta u toj oblasti, kao i različite vrednosne i interesne pozicije. Udžbenik mora da sadrži i metakognitivnu podršku. On treba da vodi neku vrstu dijaloga sa učenikom. Struktura izlaganja mora biti pažljivo osmišljena i realizovana, treba da usmeri intelektualnu aktivnost učenika – da uoči problem, razume njegovu prirodu, važnost, polazne pretpostavke i moguće pravce rešavanja.

Na kraju, autorka predlaže četiri optimalna tipa zadatka koja doprinose razvoju kritičkog mišljenja. To su zadaci logičkog rasuđivanja (u kojima se od učenika očekuje izvođenje zaključaka, procenjivanje datih sudova, razumevanje pojmova, principa ili teorija, njihovo poređenje, izdvajanje bitnog), zadaci argumentovanja i vrednovanja različitih misaonih produkata (u kojima se od učenika traži da navedu argumente i obrazlože stavove), zadaci posebno namenjeni negovanju kritičkog odnosa prema znanju (u kojima se od učenika očekuje da sami formulišu pitanja ili dileme vezane za razumevanje onoga što uče, da prepoznaju socijalno relevantne implikacije tih znanja i osmisle strategije za njihovo rešavanje) i rešavanje tzv. „slabo strukturisanih zadataka“ (u kojima ne postoji jedno tačno rešenje, već zahtevaju primenu višestrukih, a nekada i međusobno nesaglasnih kriterijuma vrednovanja).

Plut (2003: 136–137) govori o intelektualnom aktiviranju učenika kroz udžbenik. Ona to posmatra kao jedan od modela za metakognitivno vođenje procesa učenja. U udžbenik se ugrađuju modeli intelektualnog rada, kao i brojni elementi koji omogućavaju njihovo realizovanje (i to su intelektualni instrumenti u pravom smislu reči). U model intelektualnog rada se mogu svrstati: logika izlaganja, načini povezivanja smisaonih i problemskih celina sa jezikom mišljenja, prevođenje jezičkog sadržaja u druge simboličke sisteme, pravila za prevođenje, sistematičnost u izlaganju, neophodni elementi naučnog diskursa, tipovi pitanja i zadataka. Učenik ovaj model usvaja iz udžbenika, a udžbenik je taj koji ukazuje na taj model i istovremeno postavlja standarde i kriterijume uspeha.

Kada je reč o nastavi stranog jezika, kritičko mišljenje je uenicima neophodno kako bi mogli da zađu dublje u suštinu i razumeju više od doslovnog smisla teksta. Takođe, kritičko mišljenje kod učenika razvija sposobnosti koje mu pomažu da rešava probleme i pronalazi najefektivnije načine da se sa problemima nosi na autonoman način. Takav stav o kritičkom mišljenju imaju savremeni autori Itmize i Hasan (Itmeizeh & Hassan, 2020:8864). U istom radu autori (isto, 8873–8874) ističu krucijalnu ulogu koju udžbenik igra u procesu obrazovanja, gde je često glavni, a ponekad i jedini izvor znanja. Upravo iz tog razloga tvorci kurikuluma treba da posvete pažnju udžbeniku. Po njihovom mišljenju, kako bi udžbenik stranog jezika podsticao razvoj kritičkog mišljenja, poželjno je uključiti sledeći sadržaj: 1. aktivnosti i zadatke koji poboljšavaju sposobnost argumentovanog iznošenja činjenica i debate; 2. istraživanje mas-medija – da bi se razvili učenici koji umeju kritički da misle, značajno je u udžbenik jezika uključiti materijale preuzete iz medija jer na taj način učenici ne samo da usvajaju akademski jezik, već i terminologiju relevantnu za sociolingvistiku, psiholingvistiku, sociopolitiku i druge značajne teme; 3. zadatke i aktivnosti zasnovane na rešavanju problema; 4. tekstove bazirane na razumevanju pročitnog – ovakvi tekstovi nemaju samo funkciju usvajanja novog vokabulara, već naprotiv, treba da pokrivaju jedan široki dijapazon različitih tema i da sadrže u sebi različite strategije integrisane na takav način da učenici mogu da ih usvoje čitanjem tekstova.

3.2.5. Interaktivna funkcija udžbenika

Prilikom strukturisanja udžbenika, potrebno je uključiti i interaktivnu funkciju. Interaktivno-funkcionalni model podstiče učenika na mentalno angažovanje, stvara kod njega radne navike i pomaže mu da oformi svoj sistem komunikacijskih aktivnosti. Ovim modelom u svom radu bavi se Bogavac (2009: 51–54) i pozivajući se na Zujeva (1988), zaključuje da ovaj model nastaje

kombinovanjem interaktivnih i funkcionalnih karakteristika. U interaktivne ona ubraja pripreme aktivnosti (prikupljanje podataka iz literature, posmatranje određenih pojava, obilazak muzeja i drugih institucija, izvođenje jednostavnih ogleda) i podsticajne aktivnosti (upućivanje na druge izvore, davanje uputstava o korišćenju, pitanja i zadaci usmereni na uočavanje, opisivanje, argumentovanje, vrednovanje, rangiranje, upoređivanje, analizu; aktivnosti usmerene na proveru znanja). Funkcionalnu dimenziju udžbenika čine polje stimulacije, raznovrsne aktivnosti i otvoreni tip udžbeničke strukture – makro i mikro struktura u jasnom i stabilnom jedinstvu, sa jedne strane, i fleksibilne sekvence u didaktičkim celinama, s druge strane. Autorka zaključuje da udžbenik koji učeniku pruža ovakvu vrstu potpore podstiče ga da bude uključen u rad, u užem i širem smislu. To nosi veliki motivacioni značaj, jer na taj način proces učenja nije baziran na averziji prema predmetu i protiče bez otpora. Takođe, ovako izrađen udžbenik karakteriše dobro razrađen i kognitivni i motivacioni aspekt. Što se tiče konkretnih rešenja, autorka preporučuje adekvatna grafo-tehnička rešenja (poput naslova, tipa slova, kurziva i sl.), adekvatno formulisane instrukcije, pitanja, zadatke, zahteve itd.

3.2.6. Funkcija samoevaluacije

Veštine mišljenja su ključne prilikom usvajanja stranog jezika i u tom smislu učitelji kod svojih učenika moraju ciljano podsticati uvežbavanje, razvijanje strategija i raznih vidova procene. To učeniku omogućava razvoj veština komunikacije i interakcije, kao i efektivnu upotrebu jezika u relevantnom kontekstu. Udžbenik kao univerzalni element nastave povezuje kurikulum i proces podučavanja i kao takav mora sadržati u sebi elemente koji vode ka razvoju različitih veština mišljenja i posebno raznih vidova samoprocene (Adeosun, 2021: 39–40). Nastavnik snosi odgovornost za svoj rad, pa tako i učenici treba da budu odgovorni za svoj rad, i razmišljaju o njemu, navode Andevski i Dunderski (2006/2007:192), i, uprkos ulozi koju igra nastavnik u procesu evaluacije, podržavaju ideju razvijanja sposobnosti samoevaluacije kod učenika. Autori nalažu da je to neophodno raditi konstantno, iz jedne etape u drugu, dok ne postane stalna praksa u radu učenika, i zbog toga je, po njihovom mišljenju, poželjno da samoevaluacija bude uključena u udžbenik.

Kada je reč o nastavi stranih jezika, samoevaluacija se vrši konstantno, na svesnom ili nesvesnom nivou, jer tokom učenja svaki pojedinac proverava da li njegova postignuća odgovaraju zahtevima i da li napreduje ka cilju, nalazi Vujović (2009: 104–105) i preporučuje da za uspešnu samoevaluaciju, pored učenja jezika, učenik treba da savlada i veštinu upravljanja sopstvenim učenjem. Autorka precizira da svaki učenik mora imati u vidu različite strategije učenja kao i razvijenu svest o elementima u nastavi koji njegovo učenje čine efektivnijim ili lakšim (na primer, da li više voli da sluša nastavnika, ili da rešava problemske situacije, da li bolje uči sam ili u par/grupi, itd.). Takođe, sa ciljem razvijanja sposobnosti samoevaluacije, ona preporučuje fokusiranje na zadatke razumevanja (na primer, tekst se čita sa ciljem pronalaženja specifične informacije, a ne “samo da bi se čitao”), jer se time izbegava podela u svesti učenika da li jeste ili nije razumeo koja ima negativan uticaj na proces samoprocene.

Plut (2003:134-140) to koncipira malo drugačije i predstavlja kroz ideju o načinima utvrđivanja i proveravanja gradiva. Ona smatra da učenik treba da često ponavlja gradivo u sopstvenoj organizaciji, kao i da nastoji da isto gradivo proverava na različite načine, dakle u različitim situacijama. Pritom, on treba da analizira pogrešne odgovore, uz detaljne povratne informacije i slobodno biranje aktivnosti. A sve to treba da vodi ka povećanju praktične kompetencije i sposobnosti učenika za samoučenje. U udžbeniku, neophodno je da postoje strukturna rešenja za ovakav tok rada, procenjuje autorka i navodi primer da se utvrđivanje gradiva može organizovati posle svake veće problemske celine, ali i u sredini teksta, pa čak i tokom samog izlaganja kroz ciljano strukturisanje stranice, kroz povremeno zaustavljanje, rezimiranje, ukazivanje na primenu u različitim situacijama. Pri svemu tome, dobro je menjati kontekst u kome se uči i u kome se rezimira gradivo. Autorka takođe preporučuje da udžbenik kroz organizaciju omogućava učeniku detaljno i studiozno čitanje, ali i

mogućnost za letimično prelaženje teksta i brzi pregled gradiva. Međutim, ono što je od izuzetnog značaja jeste sposobnost udžbenika da pruži adekvatnu povratnu informaciju. Kao optimalni primer udžbenika sa dobrom povratnom informacijom, ona navodi tzv. programirane udžbenike, specifične po tome što je u njima problem ocenjivanja predstavljen kao problem povratnog informisanja učenika, tačnije kao njegova lična mera napretka. Autorka sagledava mogućnost udžbenika da pruži povratnu informaciju kao ograničenu, budući da ne može biti individualizovana, ali s druge strane postoje i brojne opcije: udžbenik može da pruža informaciju o tačnom rešenju, o poželjnom modelu rada na problemu; može povremeno rezimirati bitne stvari iz teksta, davati tabelarne preglede koji ukazuju na uzajamnu vezu između određenih pojmova, da uz svako pitanje naznači gde se nalazi odgovor, da stvori sistem znanja. Ovakve povratne informacije, zaključuje ona, omogućavaju učeniku da proveri savladanost gradiva, da li je sve razumeo kako treba i da li je gradivo u njegovoj svesti grupisano onako kako treba da bude.

Autokontrola i autokorekcija se najbolje vrše kroz pitanja i zadatke, koji moraju biti smisleni, jasni i precizni (da učenicima pružaju jasna i razumljiva uputstva za rad koja su precizno formulisana i pritom prilagođena uzastu i mogućnostima učenika po pitanju stila učenja, brzine usvajanja, načinima memorisanja, ličnim afinitetima, motivaciji itd.). Takođe poželjno je da podstiču razvoj konvergentnog i divergentnog mišljenja. Takav stav iznosi Ksenija Končarević (2008: 43–47) koja koristi termine *autokontrola*, *autokorekcija* i *autoevaluacija*, a pritom konstatuje da je neophodno uključiti ih u strukturu udžbenika stranog jezika. Povratne informacije, koje ona smešta u okvire autoevaluacije, imaju informativnu, ali i motivacionu ulogu, i omogućavaju preduzimanje koraka u radu u cilju povećanja efikasnosti. One su najčešće zastupljene u okviru vežbanja koja sadrže pitanja i zadatke. Pored gotovih rešenja (koja kod učenika mogu dovesti do pasivizacije i drugih neželjenih dejstava ili čak zloupotrebe), autorka preporučuje smeštanje ključa nakon svake konkretne vežbe. Time učenje dobija oblik programiranosti ili poluprogramiranosti. Po njenom mišljenju, povratne informacije treba da budu eksplicitne, bogate i specifične, da ukazuju na greške i njihov uzrok i na delove gradiva koje treba savladati, na operacije sa jezičkim i govornim materijalom koje treba automatizovati. Autorka preporučuje skalu za samoevaluaciju kao strukturnu komponentu koja omogućava učeniku da utvrdi koliko zna, ali i kakvo je njegovo znanje, da prati svoj napredak, upravlja strategijama učenja i to je podrška na kojoj se zasniva autoregulacija celokupnog procesa učenja. Ovakve skale treba da podstiču pozitivne kognitivne emocije (npr. radost otkrića) i suzbiju negativne emocije (kao što je mrzovolja u periodima težeg napretka), njene formulacije treba da budu podsticajne i ohrabruju učenika.

3.2.7. Metakognitivna funkcija

U savremenoj literaturi, veliki broj autora povezuje metakogniciju sa postignućem u oblasti učenja drugog/stranog jezika i, preciznije, reč je o vezi između uspešnijeg učenja jezika, razvijanja kritičkog mišljenja kod učenika i razvijanja metakognitivne svesti kod učenika (Kupriyanov i dr., 2021); vezi između kritičkog mišljenja i metakognicije prilikom rešavanja pitanja sa višestrukim odgovorom (Bassett, 2016); povezanosti metakognicije sa kreativnim rešavanjem problema i problemskih zadataka (Hargrove & Nietfeld, 2015) itd. Učenici koji imaju razvijen repertoar metakognitivnih strategija jesu uspešniji učenici. U tome ih neosporno mora voditi nastavnik, ali takođe i materijal sa kojim učenici rade mora biti oblikovan na takav način da ih usmerava u radu. Nijeto-Markez, Baldomino i Perez-Nijeto (Nieto-Márquez, Baldominos & Pérez-Nieto, 2020: 2–13), analizirajući postojanje metakognitivnog znanja i metakognitivne regulacije kod učenika prilikom upotrebe onlajn-aplikacija za učenje, nalaze da era digitalizacije u kojoj se nalazimo nosi pregršt pogodnosti kada je reč o ovoj vrsti rada, a posebno kada je u pitanju davanje povratne informacije učenicima o njihovom radu. Po njihovom mišljenju, fideb koji učenici dobijaju na ovaj način jeste trenutani, učenicima ukazuje na greške i pruža uvid u tačna rešenja.

U radu iz 2015. godine, autor (Lopera Medina, 2015) bavi se izradom udžbenika za učenje drugog stranog jezika, s tim što je fokus na izradi materijala namenjenog razumevanju pročitano. Preporuka autora (isto, 134) jeste da taj materijal uključuje procese nižeg reda (prepoznavanje vokabulara i gramatike), procese višeg reda (razumevanje i interpretacija) i metakognitivne faktore koji uključuju znanje o kogniciji (čitaoci su svesni strategija za čitanje koje koriste) i regulaciju kognicije (čitaoci biraju odgovarajuće ili efektivnije strategije za čitanje kako bi imali bolje razumevanje teksta). Zadaci koji su uključeni u proces razumevanja pročitano obuhvataju procese *predčitanja* (pomaže pojedincu da aktivira znanje koje ima od ranije), procese *tokom čitanja* (vode i usmeravaju učenika prilikom čitanja teksta) i procese *posle čitanja* (pomažu učeniku da potvrdi ili proširi znanje koje je stekao iz teksta). Takođe, autor u taj proces uključuje i principe za podučavanje čitanja (interesovanje učenika, njihov izbor materijala, uvežbavanje čitanja, individualno čitanje i čitanje u sebi itd.) i procenu postignuća koja uključuje alternativne metode (dnevnic, posmatranje, samoprocena, vršnjačka procena, domaći zadatak), kao i tradicionalne (testovi, testovi koji sadrže pitanja sa višestrukim odgovorima, zadaci koji treba da se dopune, zadaci otvorenog tipa).

Brojni savremeni radovi ističu značaj metakognitivnih strategija u nastavi stranih jezika i ističu njihovu važnost u procesu podučavanja i razvijanja jezičkih aktivnosti; na primer, radovi koji ukazuju na vezu između metakognitivnih strategija i postignuća u oblasti razumevanja pročitano (Zhussupova & Kazbekova, 2016; Usman, Aziz & Absida, 2017), ili oni koji ističu uticaj metakognitivnih strategija na razumevanje slušanjem (Nosratinia, Ghavidel & Zaker, 2015), ili oni koji govore o njihovom pozitivnom uticaju na poboljšanje izgovora u stranom jeziku (Reed & Michaud, 2015). U svim navedenim radovima, autori osim što na osnovu istraživanja potvrđuju značaj metakognitivnih strategija, ukazuju takođe na relevantnost uključivanja istih u materijal sa kojim se radi. Međutim, po našoj proceni, u pitanju su isključivo opšte smernice, bez detaljnog i konkretnog uputstva autorima udžbenika stranog jezika kako da implementiraju metakognitivne strategije u udžbenik. S druge strane, proučavanjem domaćih autora koji se bave teorijom udžbenika (Pešić, 1998; Končarević, 2003; 2004; 2006; Plut, 2003), nailazimo na vrlo specifična uputstva za organizovanje nastavnog materijala praćena konkretnim rešenjima i primerima. Stoga ćemo u nastavku rada napraviti osvrt na njihova rešenja i preporuke.

Ksenija Končarević (2003: 76–77; 2006: 5–15) opaža da učenici od početnog nivoa stižu i razvijaju sposobnosti vezane za samoučenje i samorad, i to će primenjivati kasnije kada dođu u starije razrede gde obim gradiva koje treba savladati postaje veći, a sama materija složenija. Uz to, oblik rada u nastavi sa frontalnog prelazi mahom na individualni. Po njenom mišljenju, vrlo je važno kod učenika razviti *osmišljeni* odnos prema učenju, jer on vodi ka formiranju sposobnosti za samorad i samoučenje. Pored toga, osmišljeno učenje ima dugoročnije efekte od stihijskog i priprema učenika za složenije zahteve u učenju koji se javljaju u narednim etapama učenja i obrazovanja. Autorka formiranje „umenja učenja“ vidi kao jedan od ključnih i primarnih ciljeva nastave stranog jezika i donekle to posmatra kao element komunikativne kompetencije. Ona (isto, 2003: 77) takođe navodi (na osnovu vodećeg normativnog dokumenta za nastavu ruskog jezika) taksonomiju metakognitivnih ciljeva nastave, gde pored sposobnosti vezanih za njihove komunikativno-spoznajne potrebe, sposobnosti vezanih za nastavni proces i onih neophodnih za usvajanje jezika, učenici moraju posedovati i sposobnosti vezane za samoprocenu (upravljanje svojim napredovanjem ka finalnim ciljevima i posebno ka efikasnom formiranju komunikativne kompetencije u međuetapama rada te svest o pozitivnoj oceni kao cilju prilikom planiranja dalje aktivnosti učenja). Autorka (Končarević, 2004: 351–355) smatra da učenik u cilju ostvarivanja samostalnog rada mora razviti specifične sposobnosti poput razumevanja predloženih ciljeva rada, njihovog samostalnog formulisanja, programiranja rada (odabir optimalnih radnji, njihov redosled i trajanje u cilju ispunjenja zadatka), samoocenjivanja (sposobnost da se procene krajnji i etapni rezultati samostalnog rada), samokorekcije (umenje da se unesu izmene u tok i način rada koje će povoljno uticati na rezultat). U oblasti pedagogije i psihologije ove sposobnosti se nazivaju metakognitivnim i stižu se i formiraju u školskom radu kako bi se učenici pravovremeno usmerili ka samostalnom radu. Osim usmerenja u

školi, na samorad utiču i lični kvaliteti, poput visokog niva samosvesti, snažne volje, težnje za usavršavanjem i korišćenjem svojih potencijala. Autorka sugerije da se to postiže sistemima vežbanja i zadataka u okviru kojih se nalaze razvijanje kulture čitanja (informativnog, dijagonalnog, studioznog) i slušanja, tehnike interpretativnih delatnosti pri radu sa tekstom (sastavljanje plana, teza, anotacija, referata itd.) i šire tehnike intelektualnog rada; zatim traženje dodatnih informacija (rad sa rečnikom, enciklopedijom, bibliografski priručnici, katalozi, internet itd.); racionalna organizacija vremena (vođenje računa o smenjivanju različitih aktivnosti, postupnosti i sistematičnosti u radu, o trajanju samostalnog rada itd.). Takođe, neophodno je kod učenika stvoriti motivacionu, intelektualnu, lingvističku, komunikativnu spremnost za osmišljenu i racionalnu samoorganizaciju vlastite aktivnosti.

Kada je reč o usvajanju stranog jezika, autorka konstatuje da se taj proces zbog svoje specifičnosti razlikuje od ostalih vidova učenja, budući da u stranim jezicima nije moguće primeniti prost transfer prethodno formiranih i naučenih tehnika u okviru drugih predmeta (i sugerije da bi se te tehnike u najmanju ruku morale korigovati). Nastava stranih jezika se izvodi van autentične sredine, i u tom smislu, svako ko želi da ovlada stranim jezikom mora proširiti svoje komunikativne kompetencije van škole i nakon završenog školovanja, a to nužno podrazumeva samostalni rad. U školi, na formiranje ovih umenja, po njenom mišljenju, utiče kako nastavnik, tako i školski udžbenik. Stoga autorka zaključuje da u samu građu udžbenika moraju biti ugrađeni elementi koji će težiti podsticaju i razvoju samostalnog rada i to se delimično može vršiti kroz pitanja i zadatke. Zadaci moraju tako biti raspoređeni da odgovaraju fazama procesa učenja (zadaci za uvođenje i razumevanje, uspostavljanje veze sa prethodnim znanjem, navikama i umenjima, utvrđivanje, ponavljanje i sistematizacija). Vežbe moraju biti usmerene na aktivizaciju mišljenja i komunikativnih sposobnosti i razvoj nastavnih umenja. Zadaci moraju biti raznovrsni, i to po sadržaju (vežbe za razvoj leksičkih i gramatičkih navika, čitanja, pisanja, rada sa rečnikom) i po formi (odgovori na pitanja, transformacije, supstitucije, prepisivanja, sastavljanje rečenica, pisanje sastava, prevođenje i sl.). Samostalni rad treba da bude povezan sa korišćenjem priručne literature (radne sveske, knjige za lekturu, rečnici, gramatike). Takođe, neophodno je isplanirati optimalno vreme za izradu zadataka, kako u školi, tako i u radu kod kuće.

Pešić (1998: 154–155) ostvarivanje metakognitivne funkcije u udžbeniku vidi kao jedan od osnovnih principa izrade udžbenika. Udžbenik značajno može doprineti razvoju metakognitivne funkcije različitim konstrukcijskim rešenjima. Dobro konstruisan udžbenik doprinosi aktivnom i promišljenom pristupu tekstu koji omogućava da se iz njega efikasnije uči, ali i da se razvije svest o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju. On omogućava učeniku povezivanje gradiva koje uči sa prethodno naučenim – uči ga da izdvaja glavne pojmove i ideje, opaža sličnosti i razlike između sadržaja u gradivu. Učenici uočavaju kako je tekst organizovan i koja sredstva u udžbeniku mu pomažu u praćenju te strukture. Na taj način, učenik razvija svest o tome da učenje podrazumeva kontinuirano stvaranje i rešavanje problema, da efikasnost učenja treba stalno proveravati i nedostatke ispravljati. Mnoge konkretne strategije (podvlačenje, upotreba dodatne literature, beleške, izvodi, formulisanje pitanja itd.) imaju osnovu upravo u metakognitivnim uvidima. Na taj način učenici razvijaju modeliranje, tj. strategiju za samostalno vođenje intelektualne aktivnosti, kao i za njenu procenu, a sve to na osnovu postignuća zajedničke aktivnosti.

Važno je naznačiti da udžbenički tekst predstavlja specifičnu vrstu teksta koja ima određene osobenosti u pogledu strukture i načina na koji je organizovana. Pešić (isto, 156) se poziva na Van Dajka (1978) koji to naziva „šema cilja“ i smatra da ova mentalna struktura vodi i usmerava proces razumevanja teksta, kao i da je komunikacija s tekstom efikasnija ako postoje veća poklapanja između postojećih šema i aktuelne organizacije teksta. Ona takođe navodi i Bogranda i Dreslera (1981) koji nalaze da se sa određenom vrstom tekstova stvara kognitivna šema u koju se praktično asimilira svaki konkretan tekst i da ta interakcija olakšava proces razumevanja.

Po mišljenju autorke (isto, 156–157), ovo se nadovezuje na tri postojeće vrste znanja: znanje o zadatku, znanje o sebi i znanje o strategijama. Neophodno je kod učenika razvijati sve tri vrste znanja i udžbenik mora neizostavno biti uključen u taj proces. Znanje o zadatku podrazumeva podsticanje učenika da razmišlja o zadatku pred kojim se nalazi i pritom da utvrdi nivo težine lekcije, kao i uzok problema koji u njoj postoji (da li lekcija otvara neki problem ili sazajni konflikt, da li ne sadrži sve informacije ili pak sadrži previše informacija itd.). Autorka preporučuje da se ova funkcija u udžbeniku realizuje kroz pitanja i zadatke ili pak posebnom rubrikom osmišljenom specijalno za ovu namenu. Znanje o sebi podrazumeva da učenik razvija svest o samome sebi u tom procesu učenja, o svojim postignućima, napretku, nedostacima u radu ili greškama. Ovo u udžbeniku može biti realizovano kroz odgovarajuće rubrike – „Ne razumem“ – rubrika u koju bi učenik upisivao delove lekcije koje ne razume ili nije uspeo da savlada (o čemu će kasnije biti detaljnije rečeno) ili kroz skalu za samoevaluaciju. Znanje o strategijama podrazumeva znanje o konkretnim strategijama koje učenicima mogu pomoći u radu. U udžbeniku autorka preporučuje da se ostvaruje kroz odgovarajuće zahteve ili zadatke (npr. da određeni problem nacrtaju, predstave šematski, sastave rezime i sl.). Takođe, autorka zaključuje, u udžbeniku se može eksplicitno ukazati na određene strategije pamćenja i mišljenja (npr. strategija elaboracije), a značaj i vrednost tih strategija može se učenicima demonstrirati kroz odgovarajuće primere.

Plut (2003: 144–145) za razliku od ostalih autora govori o *metakognitivnom vođenju udžbenika* i to bazira na polazištu da je kognitivno i metakognitivno u udžbeniku teško razdvojiti. Stoga, uzimajući u obzir povezanost kognitivnih i metakognitivnih strategija, ona principe izrade udžbenika i udžbeničke funkcije prikazuje na sledeći način. Metakognitivno vođenje procesa učenja u udžbeniku se može vršiti kroz strukturu teksta. Struktura teksta podrazumeva, pre svega, podelu na odgovarajuće sekvence, a zatim i elemente poput numeracije, alfabetskog označavanja, uvlačenja, naslova, podnaslova, veličine slova, zadebljavanja, tipa slova. Autorka zaključuje da će s vremenom dete naučiti da razume te oznake i samostalno ih upotrebljavati. Takođe, prilikom strukturisanja, ona sugeriše postojanje drugih metakognitivnih elemenata i pomagala koji doprinose jednostavnijoj i samostalnoj upotrebi udžbenika. Tu ubraja izradu plana izlaganja u skladu sa logikom problema ili težinom gradiva, podelu gradiva na manje celine, smislaono povezivanje tih celina, obeležavanje pojedinih logičkih celina, markiranje putanje kojom izlaganje ide i koja prilikom učenja treba da se sledi, obrazlaganje napravljenih izbora.

Kao drugu značajnu stavku, Plut (isto, 146) navodi pravilno vođen rad na problemu i tu uključuje najpre identifikovanje problema, davanje smisla nekom problemu, planiranje njegovog rešavanja, razmatranje različitih strategija koje bi vodile ka njegovom rešavanju, procena vremena i energije koji će biti potrebni za njegovo rešavanje, razvijanje svesti o kontekstu i činiocima koji utiču na tok rešavanja, svest o svojim moćima i granicama prilikom rešavanja problema. Tu takođe svrstava i mentalne reprezentacije problema koje mogu biti verbalne, ikoničke, grafičke i sl., potom podsticanje učenika da se seti sličnih problema koje je ranije sretao i da proceni koje strategije može da upotrebi, kao i prisećanja strategija koje je koristio ranije prilikom rešavanja sličnih problema. Zatim učenik treba da bude svestan toka celog procesa, da bude u stanju da proceni kako napreduje u radu i da li eventualno treba da unese promene u svoj rad ili nove strategije. Autorka zaključuje da je nemoguće ceo ovaj proces uključiti u udžbenik, pa je na autoru udžbenika da odabere koje sekvence su primarne i koje je neophodno uključiti u kojoj etapi učenja.

Uključivanje jezika mišljenja u jezik udžbenika Plut (isto, 146–147) navodi kao značajan metakognitivni alat i to je način na koji će učenici ovladati procesom mišljenja. Uz pomoć jezika mišljenja, učenicima će biti omogućeno da izraze različita kognitivno-emocionalna stanja i ideje, te se može reći da on omogućava mišljenje o mišljenju. A zatim preporučuje uključivanje modela mentalnog reprezentovanja znanja u strukturu udžbenika. U pitanju su različite misaone matrice pomoću kojih se ovladava gradivom i one mogu biti iskazane verbalno ili uz pomoć nekog drugog simboličkog sistema: ikoničkog, grafičkog, numeričkog, preko tabelarnih prikaza i sl. Autorka

samoprocenu takođe navodi kao značajnu. Bez obzira na koji način su konstruisana ili koliko se učestalo javljaju, neophodno je da postoje u udžbeniku, i to sa jasnim kriterijumima prema kojima se samoprocenjivanje vrši. I na kraju, autorka u metakognitivno vođenje udžbenika uključuje i sva uputstva i tehnike za korišćenje knjige. Tu ubraja uputstva, rubrike u udžbeniku, paginaciju, sadržaje, indekse, literaturu i sva ostala strukturna sredstva u udžbeniku. Strategije usmeravanja pažnje, strategije motivisanja, hrabrenja deteta da istraje na problemu, povremena odmorista u knjizi, specifični, naučni, ozbiljni jezik udžbenika – sva ta svojstva udžbenika mogli bismo smatrati i metakognitivnim pomagalicama.

3.2.8. Povezanost strategija sa navedenim funkcijama udžbenika

U ovom kraćem pregledu funkcija udžbenika, nije napravljen osvrt na sve postojeće funkcije koje udžbenik kao nastavna knjiga ima. Akcenat je bio na onim funkcijama koje se po našoj proceni mogu dovesti u vezu sa temom ovog rada, tj. metakognitivnim strategijama. Proučavajući najpre metakognitivne strategije, a potom i funkcije, poput razvoja kritičkog mišljenja, funkcije samoobrazovanja, autokontrole, metakognitivnog vođenja udžbenika itd., očigledno je da postoji vrlo jasna veza između njih. Dakle, zaključujemo da veliki broj autora koji se bave teorijom udžbenika, iako se nisu bavili proučavanjem metakognitivnih strategija ili učenjem jezika koji su bazirani na strategijama, dotiče tu tematiku u svom radu. Štaviše, u nekim slučajevima u pitanju je isključivo pripadanje drugoj naučnoj oblasti (npr. teoriji udžbenika umesto teorije o strategijama), što za posledicu ima upotrebu druge terminologije za iste pojave.

3.3. Struktura udžbenika

Broj strukturnih elemenata u udžbeniku u početku je bio manji, ali sa razvojem teorije udžbenika, taj broj se povećavao. Tako se od samo nekoliko komponenata (tematske celine ili poglavlja, lekcije, pitanja, nalozi, zadaci) sada dolazi do boksova sa dodatnim informacijama, vrši se upoređivanje i povezivanje gradiva sa prethodno naučenim, pojašnjenje nepoznatih reči, prave se grafikoni, sheme itd. Uz to, promenila se i tradicionalna kompozicija udžbenika, jer udžbenici sada koriste drugačiju logiku – kreću od aktivnosti učenika na datom sadržaju, to postepeno povezuju sa novim sadržajem i objašnjenjima, a tek na kraju, nakon pitanja i zadataka, daju pregled naučenog koji liči na tradicionalnu lekciju. Pri tome, glavni cilj je približiti gradivo učeniku tako da podstiče smislene intelektualne aktivnosti koje rezultiraju učenjem sa razumevanjem. Na taj način Ivić, Pešikan i Antić (2008: 33–36), autori koji se bave teorijom udžbenika, određuju strukturu udžbenika i potom konstatuju da udžbenik sadrži strukturalne komponente (doprinose boljem razumevanju izloženog sadržaja, povezuju ga sa prethodno stečenim znanjem i iskustvom učenika) i organizacione komponente (doprinose boljem snalaženju u udžbeniku, lakšem korišćenju, ali i kvalitetnijem i lakšem učenju gradiva). Međutim, Zujev (Zuev, 1988: 70–78) nalazi da samim tim što savremeni udžbenik ima više funkcija, logično je da sadrži i više vrsta knjiga u sebi (radnu knjigu, hrestomatiju, nastavni materijal, priručnike poput rečnika, registara, tabela, odrednica itd.). Oslanjajući se na stavove ruske didaktičke škole, on formira svoju strukturu školskog udžbenika, pri čemu naglašava da je to osnovni model koji se može adaptirati prema potrebama konkretnog predmeta. „Pod strukturnom komponentom školskog udžbenika podrazumevamo neophodni strukturni blok (sistem elemenata) tesno vezan s drugim komponentama datog udžbenika (obrazujući sa njima celovit sistem) koji poseduje određeni oblik i ostvaruje svoje funkcije samo sebi svojstvenim sredstvima“ (isto, 1988: 79). Komponente koje sačinjavaju udžbenik su neophodni elementi i sve komponente su u uzajamnoj povezanosti i upravo to čini celovitost sistema. A, pritom, zaključuje autor, svaka komponenta igra svoju ulogu u rešavanju vaspitno-obrazovnih zadataka.

3.3.1. Strukutra udžbenika i vrste teksta

3.3.1.1. Strukturisanje udžbenika prema francuskoj didaktičkoj školi

U nastojanju da pronađemo optimalan način strukturisanja udžbenika, oslonili smo se najpre na učenje francuske didaktičke škole (Cuq & Gruca, 2009; Tagliant, 2006). Jedan savremeni rad, značajan po tome što vrši analizu udžbenika za francuski jezik u Rumuniji, analizira udžbenike koji su korišćeni u nastavi u periodu između 1977. i 2008. godine. Autor rada, Konstantinescu (Constantinescu, 2016: 108–114) proučava opštu strukturu udžbenika i strukturu lekcije, i konstatuje da udžbenike koji nastaju nakon 1989. godine karakterišu savremenije teme (poput savremenih i značajnih naučnih otkrića, Evropske unije, mladih, zanimanja budućnosti itd.), dok je struktura udžbenika jedinstvena i sadrži kontinuitet, logiku sadržaja i očiglednu posvećenost paratekstu (porukama, postulatima ili izrazima koji dopunjavaju glavni tekst), boji, ikonama i simbolima. Sike i Antonova (Suquet i Antonova, 2011: 13) proučavajući strukturu udžbenika zaključuju da udžbenici mogu biti podeljeni na lekcije, jedinice, sekvence, module, dosijee, a takođe, grupisanje se može vršiti prema komunikativnim ciljevima, gramatičkim strukturama, temama ili pak ukrštanju više različitih ciljeva. Kordije-Gotije (2002: 27–34) iznosi svoju arhitektoniku udžbenika stranog jezika po kojoj se ovaj udžbenik sastoji od sklopa tekstualnih elemenata koji se razlikuju po dužini, obliku i ulozi koju imaju, a pritom svaki od delova ima svoju određenu funkciju i ispunjava specifičnu potrebu koju udžbenik ima. Kod autorke razlikujemo dva nivoa hijerarhije. Prvi nivo hijerarhije obuhvata podelu na tekstualne elemente koji su na „periferiji“ (naziva ih takođe i „paratekst“, u koji spadaju naslovi, imena autora, liste izvora i ilustracija i tako dalje) i na elemente koji čine centralni deo udžbenika. Druga hijerarhija se smešta u okvire centralnog dela udžbenika ili u pedagoške celine koje su podeljene na podelemente koji odgovaraju internom odvijanju svake lekcije. Autorka iznosi detaljnu podelu, a zatim prikazuje i moguće kombinacije strukturnih elemenata u odnosu na prvu hijerarhiju. Značajno je istaći da su svi pomenuti strukturni elementi tesno povezani i utiču uzajamno jedni na druge u međusobnom odnosu koji varira u zavisnosti od perioda i publike kojoj su namenjeni.

Iako je pomenuta podela vrlo detaljna, uočavamo da u ovakvom strukturisanju udžbenika nije dovoljno pažnje posvećeno metakogniciji, to jest osposobljavanju i osnaživanju učenika da uspešnije uče jezik i da u tome budu samostalni. Stoga smo se okrenuli drugoj tački gledišta.

3.3.1.2. Strukturisanje udžbenika prema ruskoj didaktičkoj školi

Proučavanjem strukturisanja udžbenika prema ruskoj školi, uočavamo da je Zujeva (Zuev, 1988) struktura udžbenika jedna od najpotpunijih i njegova podela (Zuev, 1988: 83) na *tekst* i *vantekstualne komponente* polazište je brojnim autorima koji su se bavili strukturisanjem udžbenika (Trnavac, 1999; Đorđević, 1999; Končarević, 1997; 2002).

Prema Zujevu (Zuev, 1988:82), „tekst – osnovni verbalni sistem opšteg modela udžbenika koji je najbliži vrhu njegove strukturne hijerarhije – predstavlja ‘osnovni skelet’ udžbenika, otkriva njegov sadržaj, omogućava postupno i najpotpunije izlaganje i argumentaciju nastavnčkog gradiva u skladu sa programom; tekst je nosilac osnovnih informacija, određuje suštinu i obim sadržaja obrazovanja predviđenog za usvajanje“. U nastavku, autor (isto, 83) vantekstualne komponente definiše na sledeći način: „Vantekstualne komponente su važan sistem opšteg modela udžbenika koji je neposredno u vrhu njegove strukturne hijerarhije; na osnovu svoje dominantne funkcije on treba da opslužuje tekst i da doprinosi potpunijem usvajanju naučnih znanja i oblika aktivnosti (sadržaja obrazovanja) utemeljenih u sadržaju udžbenika; da podstiče učenika na učenje, pomaže u izgrađivanju umenja i navika samostalnog traganja za znanjima i njihovom primenom u praksi“.

Autor (isto, 92–101) vrši podelu teksta na 1. osnovni, 2. dopunski, 3. pojašnjavajući tekst.

Osnovni tekst udžbenika je posebna verbalna struktura koja sadrži didaktički i metodički obrađeno i sistematizovano nastavno gradivo, koje je u strogoj saglasnosti sa programom predmeta. On je glavni izvor nastavnih informacija. Njegovu bazu čine znanja o pojmovima, zakonima, teorijama, oblicima. Na njega se odnosi i sve ono što određuje logiku izlaganja gradiva u udžbeniku, logiku novog građenja. Po autoru, osnovni tekst se deli na dve podgrupe: a) teorijsko-saznajne tekstove (sadrže osnovne termine i jezik konkretne oblasti, opšte i ključne pojmove i njihove definicije, karakteristike osnovnih zakona, teorija, vodećih ideja, materijale za formiranje emocionalno-vrednosnog odnosa prema svetu, uopštavanja, zaključke); b) instrumentalno-praktične tekstove (njihova osnovna funkcija je preobražajna, transformaciona) i uključuje: karakteristike osnovnih vidova aktivnosti za usvajanje nastavnog gradiva i samostalno sticanje znanja; karakteristike principa i pravila primene znanja; karakteristike osnovnih metoda saznavanja, kao i primenjenih metoda; opise zadataka, vežbanja, ogleđa, situacija neophodnih za izvođenje pravila, uopštavanje i usvajanje teorijsko-saznajnih informacija; sastavljanje grupa pitanja, zadataka, samostalnih radova neophodnih za formiranje sistema umenja; ideološke, moralne i estetske osobenosti neophodne za delanje u datoj oblasti; osobenosti logičkih operacija i postupaka; specijalna poglavlja koja sistematizuju i integrišu gradivo; posebne elemente koji služe za utvrđivanje i uopštavanje gradiva.

Dopunski tekstovi su posebna verbalna struktura koja sadrži nastavno gradivo koje autori koriste u cilju potkrepljivanja i produbljivanja postavki osnovnog teksta. Gradivo sadržano u njima ponekad može prevazilaziti okvire školskog programa. Dopunski tekstovi treba da potpomognu naučnu argumentaciju i emocionalno opterećivanje udžbenika, oni upoznaju učenika s elementima istraživačkog rada.

Pojašnjavajući tekstovi su posebna verbalna struktura koja sadrži nastavno gradivo, neophodno za razumevanje i najpotpunije usvajanje. Oni su nezamenljivo sredstvo organizacije i ostvarivanja samostalne nastavne aktivnosti učenika. Ovi tekstovi čine glavni deo tzv. indeksa knjige čiji su obavezni zahtevi neraskidiva veza s osnovnim tekstom udžbenika i odsustvo suvišnog gradiva.

S druge strane, Zujev (isto, 87) vantekstualne komponente definiše kao takve da objedinjavaju razne sisteme komponentata i deli ih na: 1. aparaturu organizacije usvajanja; 2. ilustrativni materijal; 3. aparaturu orijentacije.

Aparatura organizacije usvajanja (AOU). Kako je glavni zadatak savremenog udžbenika da pomogne učeniku da za predviđeno vreme savlada predviđeno gradivo, možemo udžbenik opisati kao organizator tog procesa usvajanja. Psiholozi tvrde da je svako novo učenje bazirano na prethodno stečenom znanju, tj. na ličnom životnom iskustvu i da je učenje jednostavno proširivanje tih znanja, tj. prelazak od konkretnog ka apstraktnom. Učenik razume i prihvata to gradivo, prerađuje ga u svojoj svesti i zatim ga pretvara u svoja lična ubeđenja. U AOU spadaju *pitanja i zadaci*. „Pitanja i zadaci su verbalni strukturni elementi školskog udžbenika uz pomoć kojih se postiže najcelishodnija i najproduktivnija prerada udžbeničkog gradiva u svesti učenika, intelektualnim i emocionalnim aktiviranjima u procesu samostalnog usvajanja znanja“ (isto, 1988: 113). Tu spadaju podsetnici ili instruktivni materijali, poput rezimiranja na kraju lekcije.

Ilustrativni materijal ne doprinosi poboljšanju metakognitivnih strategija i sposobnosti tako da nećemo detaljnije pisati o tome.

Aparatura orijentacije (AO). Ona ne unosi ništa novo u sadržaj knjige, već učeniku olakšava snalaženje i orijentisanje u gradivu. Upravo iz tog razloga je izdvojena kao posebna kategorija, tj. kao posebna vrsta komponente. Ona strukturu knjige čini preglednom, jasno označava istaknute strukturne elemente nastavne knjige. Aparatura orijentacije može usmeravati učenika na takav način da on to i ne primećuje, već se koncentriše na čitanje materije ili pak može upravljati procesom čitanja materije usmeravajući čitaoca. Tu spadaju: predgovor, sadržaj, rubrike, zaglavlja, bibliografije (o

čemu će kasnije biti podrobnije rečeno). (Detaljnije o ovoj podeli se može pročitati u: Zuev, 1988: 112–152)

3.3.1.3. Strukturisanje udžbenika prema našoj metodičkoj školi

Na ovu podelu se nadovezuje Ksenija Končarević (2002: 69–72), koja udžbeničku strukturu deli na makrostrukturu, mikrostrukturu i metastrukturu. Njena makrostruktura odgovara onome što Zujev (Zuev, 1988:83) opisuje kao podelu na tekstove i vantekstualne komponente. Tačnije, ona to naziva makrostrukrutom, što nije isključivo njen termin, jer vidimo da ga je sretala i kod drugih autora (Balajan, Novikov i Trušina, 1987). Ovo odgovara njenoj ideji o strukturno-funkcionalnom modelu udžbenika, koji podrazumeva izdvajanje pojedinačnih strukturnih sistema udžbenika, čije se konstituente nalaze u određenom funkcionalnom jedinstvu. Nasuprot distributivnom modelu, koji pretpostavlja analizu strukturnih komponenata udžbenika – globalnih kompaktnih celina – u njihovom linearnom poretku. Autorka pravi podelu zasnovanu na Zujevoj podeli (1988), ali dodaje neke elemente. Po njoj, makrostruktura udžbenika se deli na tekstove i vantekstualne komponente (kao kod Zujeva), s tim što ona kod tekstova pravi drugačiju podelu: tekstovi se dele na instrumentalno-praktične, teorijsko-spoznajne i instruktivne tekstove. Podela na vantekstualne komponente je pak ista kao kod Zujeva (Zuev, 1988:87): aparatura organizacije usvajanja, aparatura organizacije i ilustrativni materijal. Njena definicija teksta takođe počiva na stavovima drugih autora, s tim što je ona oblikuje na sledeći način: tekstoteka podrazumeva kompleks tekstova kao verbalnih, pismenih i zvukovnih saopštenja, dok ćemo ilustrativni materijal posmatrati odvojeno; za tekstualno-ilustrativna verbalna saopštenja (serije crteža sa pratećim tekstom, fotografije sa potpisom, sheme, crteži sa komentarima) postoji mogućnost posmatranja i u okviru sistema tekstova i na nivou vantekstualnog materijala, ali smo se, imajući u vidu značajan udeo vizuelnog (likovnog) koda u realizaciji njihovih didaktičkih funkcija, opredelili da ih proučavamo zajedno sa ilustrativnim materijalom (Končarević, 2002: 92, preuzeto iz: Končarević, 1997: 281–297). S druge strane, u opisu ostalih segmenata, mahom se poziva na Zujeva (1988). Kako se Zujev bavio opštom teorijom udžbenika, a Ksenija Končarević je usmerena na udžbenike stranog (ruskog) jezika, radije ćemo se osloniti na njenu podelu. Uz to, radovi Ksenije Končarević su skorijeg datuma u odnosu na Zujeva.

3.4. Makrostruktura udžbenika

Na osnovu prethodno pomenute klasifikacije strategija Ksenije Končarević (2002), detaljno ćemo proučiti tekstove i vantekstualne komponente, odnosno sve strukturne elemente koji mogu biti deo makrostrukture udžbenika i pritom sadržati metakognitivne strategije, i svojom formom i pozicijom u udžbeniku omogućavati njihovo usvajanje učenicima koji koriste taj udžbenik. Dakle, proučićemo njihovu funkciju, značajne karakteristike i ukazati na njihovu moguću vezu sa metakognitivnim strategijama.

3.4.1. Tekstovi

Tekstovi u udžbeniku stranog jezika imaju više različitih funkcija. Konkretno, analizom udžbenika za francuski jezik, Pitar (Pitar, 2016: 85) tekstove deli na narativne, deskriptivne, pojašnjavajuće/informativne i tekstove zabrane. Takođe, ako posmatramo autore koji proučavaju udžbenike za učenje francuskog kao stranog jezika (FLE), vidimo da su usmereni na proučavanje književnih tekstova u udžbenicima (Riquois, 2010; Benabbes & Rachid, 2020), zatim tekstove zasnovane na upotrebi autentičnih dokumenata (Benito, 2003; Aydın, 2019; Guerrero Adames, 2022) ili se bave analizom narativnih tekstova u udžbeniku (Zdragaş, 2021) itd. Međutim, budući da je nama neophodna analiza iz ugla makrostrukture udžbenika, napravićemo osvrt na instrumentalno-praktične i instruktivne tekstove u skladu da podelom Ksenije Končarević (2002), tačnije na one elemente u koje se mogu integrisati metakognitivne strategije, a to su pitanja i zadaci i instrukcije.

3.4.1.1. Pitanja i zadaci

Udžbenik ne treba da bude baziran na jednoj vrsti zadataka, već da u sebi ima zastupljene sve tipove zadataka prema logičkoj prirodi: induktivne, deduktivne, induktivno-deduktivne, a prema prirodi sposobnosti koje se angažuju: opšte i specijalne, divergentne i konvergentne, verbalne i neverbalne sposobnosti, jer takvi zadaci omogućavaju razvijanje i ispoljavanje različitih sklonosti dece. Na taj način zadatke u udžbeniku definiše Đorđević (1999: 34–37) i nadovezuje se da i pitanja u udžbeniku takođe treba da budu raznovrsna i poseduju različitu namenu i cilj. Pitanja za cilj mogu imati povezivanje gradiva koje se usvaja sa prethodno naučenim, proveru razumevanja i usvojenosti gradiva kod učenika, sistematizaciju činjenica i pojmova. Po njenom mišljenju, pitanja mogu biti usmerena ka produblivanju znanja, preciziranju i konkretizovanju, a od posebnog značaja su pitanja i zadaci koji zahtevaju samostalni rad učenika. Autorka nalazi da se u takvim pitanjima i zadacima od učenika očekuje primena analize, sinteze, upoređivanja, uopštavanja, formulisanja zaključaka, ili uopšteno uzev, jedna aktivna primena znanja. Prilikom formulisanja takvih pitanja i zadataka, značajno je usmeriti učenikov misaoni proces – da zna od čega polazi i gde treba da stigne, da može da formuliše hipotezu i proveri njenu tačnost, da se vrati na početak ukoliko je pogrešna. Pitanja i zadaci igraju veliku ulogu u obezbeđivanju jasnoće i stabilnosti znanja, te stoga moraju biti pažljivo osmišljeni – tako da budu zanimljivi učenicima, da pokrivaju različite nivoe znanja i razumevanja, da omoguće učenicima proveru naučenog, da utvrde da li i gde postoje nejasnoće i nerazumevanje, tj. da li je učenje ostalo isključivo na nivou reprodukcije, nalazi Pešić (1998: 131–133) i zaključuje da tako formulisana pitanja i zadaci, pored osnovne funkcije, podstiču i usmeravaju saznavnu aktivnost učenika ka višim nivoima znanja i razumevanja, radoznalost i interesovanje, podstiču razvoj učenikovih kognitivnih sposobnosti i umenja intelektualnog rada. Po njenom mišljenju, pitanja i zadaci pripadaju didaktičko-metodičkoj aparaturi čija je uloga da aktivira učenike, angažuje njihove misaone procese i stvaralačke potencijale i mogu se naći u uvodnim delovima lekcija ili poglavlja, ili u sastavu posebnih strukturalnih komponenata koje su namenjene organizaciji gradiva. Mogu se naći i u osnovnom tekstu, sa ciljem usmeravanja pažnje čitaoca na značajne delove gradiva.

U udžbenicima stranog jezika, vežbanja i zadaci su značajni jer omogućavaju povezivanje novog gradiva sa prethodno usvojenim i aktiviranje aspekata komunikativno-lingvističke kompetencije za koje se pretpostavlja da mogu biti problematični ili nepotpuni, smatra K. Končarević (2008: 41–42). Uz to, budući da udžbenik treba da podstiče učenika na „dijalog“ sa knjigom, da uočava problem i traži dodatna pojašnjenja ili jezički materijal, ona smatra da je poželjno da udžbenik sadrži preglede gradiva, bilo na kraju kao „pogled unazad“ ili na početku kao „ulazni kolokvijum“ kojim se proverava ima li učenik dovoljno znanja da započne rad na toj oblasti. Autorka preporučuje da se to formuliše kroz pitanja i zadatke koji za cilj imaju identifikovanje ciljeva minimalne kompetentnosti, a učenike koji nisu ovladali minimumom treba putem sistema vežbi ili specijalno izrađenih testova uputiti na dodatno učenje i korigovanje nedostataka. Takođe, postoje i vežbe za samostalni rad, koje mogu biti pretkomunikativne, uslovno-komunikativne, vežbe za transfer i one treba da budu usmerene ka svim vidovima govorne delatnosti i svim aspektima jezičkog sistema i da postiču konvergentne i divergentne sposobnosti. U svom radu iz 2004. godine pak autorka (Končarević, 2004: 355) insistira na njihovoj ulozi u podsticaju samostalnog rada kod učenika. Po njenom mišljenju, kako bi zadaci ispunjavali tu funkciju, moraju zadovoljavati određene kriterijume: njihov raspored mora pratiti faze u procesu učenja – to znači započeti sa zadacima za uvođenje i razumevanje novog gradiva i uspostaviti vezu sa već postojećim znanjima, navikama i umenjima kako bi se kasnije prešlo na utvrđivanje, ponavljanje i sistematizaciju; vežbe moraju biti prilagođene intelektualnim mogućnostima, jezičkoj i komunikativnoj spremnosti učenika i tehnikama učenja, i istovremeno biti usmerene na aktivizaciju mišljenja i komunikativnih sposobnosti i razvoj nastavnih umenja; zadaci treba da budu raznovrsni po sadržaju (razvoj lekcijkih i gramatičkih navika, čitanja, pisanja, rada sa rečnikom) i po formi (odgovori na pitanja, transformacije, supstitucije, prepisivanja,

sastavljanje rečenica, pisanje sastava, prevođenje itd.); na kraju, mora se pažljivo isplanirati vreme potrebno za izradu zadataka, posebno ako se očekuje samostalni rad učenika kod kuće.

Iako vidimo da pitanja i zadatke jedan deo autora (Pešić, 1998; Đorđević, 1999; Trnavac, 1999; Končarević, 2004; 2008 itd.) posmatra izolovano od instrukcija, postoje i autori koji pitanja, zadatke i instrukcije, tj. naloge, posmatra objedinjeno. Naime, Kovačević (2009: 66) nalazi da se pitanja i zadaci mogu posmatrati kao deo instrukcione aparature, jer zahtevajući od učenika određena znanja kako bi mogao da ih reši ili odgovori na njih, usmeravaju učenika na znanja koja treba da usvoji i stvaraju uslove za dobijanje povratne informacije (npr. da li je neki sadržaj dovoljno dobro naučen, da li je potrebo vratiti se na određene sadržaje itd.). Dakle, pitanja i zadaci fokusiraju učenika na bitne elemente gradiva, usmeravaju njegovu misaonu aktivnost i podstiču samostalnost. Autorka kao značajne navodi tzv. „zanimljive zadatke“ koji zadržavaju pažnju i zainteresovanost učenika kroz svoje specifične zahteve tipa: *objasni, obrazloži, nabroj* itd. Takođe, Ivić, Pešikan i Antić (2008: 107–119) pitanja, naloge i zadatke objedinjuju u celinu (PNZ u nastavku teksta). Po njima, udžbenik mora da sadrži PNZ (a ne da ih isključivo prebacuje na ostale komponente kompleta poput radne sveske), dok ostale komponente moraju u svojim PNZ pratiti materijal iz udžbenika. Kako je njihova osnovna primena omogućavanje i olakšavanje procesa učenja i davanje povratne informacije o napretku, oni mogu biti pozicionirani na početku lekcije (problemski uvod ili povezivanje sa prethodno naučenim), u toku izlaganja (kao deo problemskog izlaganja gradiva) ili iza lekcije ili neke tematske celine (u cilju provere naučenog ili problemski, istraživački zadaci sa ciljem razvijanja viših nivoa znanja). PNZ su planski, didaktički oblikovani, podstiču samostalnu aktivnost učenika koja vodi konstrukciji znanja. Naravno, autori konstatuju da se sve funkcije ne mogu ostvariti na jednom mestu, ali je važno kontinuirano tome težiti na nivou cele knjige. Kada je reč o smernicama za izradu PNZ, grupa autor preporučuje da se izbegnu jezički nekorektno formulisani (neprecizni, dvosmisleni, nejasni, nespretno, nerazumljivo i gramatički nekorektno formulisani) ili kvaziaktivirajući ili pseudoaktivirajući (da pokreću učenika na previše lake aktivnosti ili se odnose na irelevantne delove materije). PNZ ne smeju kod učenika pobuđivati potrebu za učenjem bez smisla ili pak sami biti besmisleni (po poretku ili uzajamnom odnosu) ili nerealni (da traže previše vremena ili nerealne uslove za rad). Treba da budu intelektualno precizni (tako da učenik zna šta treba da radi kada ih pročita) i smisleni (ali da učenik ima dovoljno elemenata u udžbeniku da može da ih uradi), jer besmisleni, nerealni i neodređeni zadaci negativno i demotivirajuće utiču na učenika zato što ga vode ka pretpostavci da je nekompetentan i neuspešan, loš u tom predmetu. Autori navode raznolikost kao još jednu relevantnu odliku PNZ, i to gradaciju u težini zadataka i raznolikost po oblicima rada koji zahteva (individualni, u paru, u grupi). Raznolikost omogućava učenje različitim tipovima dece i njihovim kognitivnim stilovima, sposobnostima, interesovanjima, i omogućava različite nivoe saznanja, motiviše i podstiče na rad. Na osnovu svega prethodno rečenog, autori prave sledeću podelu PNZ (isto, 119):

- zadaci koji traže doslovnu reprodukciju sadržaja (informacije, definicije, godine);
- zadaci koji traže razumevanje sadržaja (saopštavanje svojim rečima, povezivanje, upoređivanje, izvlačenje ključnih delova iz sadržaja);
- zadaci koji traže transfer i primenu znanja i umenja van konteksta lekcije;
- zadaci analize i sinteze (kada pitanje traži povezivanje koje nadilazi sadržaj same lekcije) – horizontalna i vertikalna povezivanja;
- zadaci koji traže divergentnu (stvaralačku) produkciju;
- zadaci koji traže evaluaciju, lični stav, argumentovano vrednovanje ili samovrednovanje.

3.4.1.2. Instrukcije

Prilikom izrade udžbenika stranog jezika, maternji (srpski) jezik igra značajnu ulogu u didaktičkom oblikovanju teksta jer doprinosi realizaciji značajnih udžbeničkih funkcija (informativne, opšteobrazovne, razvijajuće, motivacione, kognitivne, metakognitivne) i teksta kao

centralne komponente njegove makrostrukture, uočava Paprić (2012: 137–139) i nalazi da je njegova motivaciona funkcija posebno značajna na početnim nivoima učenja, kada su znanja i predstave o određenom jeziku i kulturi ograničeni. U tom smislu, on je podrška, orijentir, preduslov za uspešno učenje i razvijanje navika samostalnog rada. Instruktivni tekstovi omogućavaju učeniku da se upozna sa različitim modelima kognitivnog i metakognitivnog funkcionisanja, a razvoj ovih sposobnosti je značajan na ranom osnovnoškolskom uzrastu, jer su tada mogućnosti učenika najveće i to je period kada dete stiče svest o sopstvenim mentalnim aktivnostima, zaključuje autorka u nastavku i konstatuje da razvoj ovih sposobnosti mora biti stručno vođen i usmeravan od strane nastavnika i roditelja, ali i udžbenika sa kojim dete radi. Stoga autori udžbenika stranog jezika ne smeju zanemarivati tu funkciju instruktivnih tekstova. Po njenom mišljenju, instruktivni tekstovi treba da sadrže u sebi elemente kontrastivne analize, ali tako da su rezultati tih kontrastivnih istraživanja učenicima prikazani sistematično, u oba smera sinhronijski i uz strogo vođenje računa o interferenciji i facilitaciji (posebno pri usvajanju genetski i tipološki srodnih jezika). Na kraju ona dodaje da, kako bi instruktivni tekstovi omogućili osposobljavanje emocionalno-ekspresivne funkcije udžbenika i vođenje dijaloga sa udžbenikom, neophodno je adekvatno ih oblikovati, što podrazumeva obraćanje učeniku u 2. licu jednine i 1. licu množine, budući da vodi stvaranju prirodne komunikacije između autora i učenika, podstiče empatiju, radoznalost, emotivni odnos prema gradivu i predmetu. Objektivno i stereotipno iznošenje činjenica, bez uspostavljanja emotivnog kontakta sa čitaocima, tekst čini bezličnim i dosadnim i emotivno odbija učenika. Trnavac (1999: 14) konstatuje da je sve veći broj udžbenika pisan u dijaloškoj ili sličnoj komunikacijskoj formi, čime se stvara iluzija neposrednog ili zajedničkog učenja sa učenikom. Po njemu, učenik tada treba da najpre nešto uradi i razume, pa tek potom zapamti, a ne da isključivo memoriše gradivo. Stoga on nalazi da imperativnost naloga nije poželjna (npr. *pročitaj, upamti, razmisli...*) jer remeti komunikaciju između učenika i udžbenika.

Kocić (2001: 155) u instrukcije ubraja uputstva, pouke, objašnjenja, vodiče, povratne informacije. Njihova uloga u udžbeniku je značajna jer raznim vidovima dodatnih uputstava, poukama, tumačenjima usmeravaju učenika kako da efikasnije i efektivnije savlada gradivo i izvrši zadatke.

Kovačević (2007, 2009) se u svom radu bavila istraživanjem i izradom instrukcija u udžbenicima, i specifično instrukcijama za podsticanje samostalnog rada kod učenika. U svom radu iz 2007. godine (Kovačević, 2007: 32) instrukcije definiše kao „sistemska upućivanje, odnosno skup preporuka i pravila za izvršavanje aktivnosti učenja i vežbanja učenika u procesu poučavanja i samostalnog učenja, a koja mogu da prethode učenju i vežbanju ili da usmeravaju njegov tok da bi se ostvarili postavljeni ciljevi i zadaci u nastavi“. Njihove ključne karakteristike su sistematičnost, sposobnost da pruže obaveštenje, uputstvo, preporuku ili pravilo. Zavisno od formulacije, mogu biti deo direktne nastave, gde se procesom učenja upravlja, ili deo samostalnog učenja, sa fleksibilnijom formulacijom. Instrukcije prethode procesu učenja i vode ga, nastoje da obezbede ostvarivanje obrazovnih ciljeva. Autorka se takođe bavi instrukcijama za samostalno učenje (Kovačević, 2007: 33; 2009: 63–66). U tom smislu, postoje instrukcije koje usmeravaju čitanje teksta. Kako svaki tekst ne zahteva da bude iščitao ili naučen na istovetan način, neophodno je učenike usmeriti na to kroz odgovarajuću instrukciju. Na primer, ako je cilj fragmentarno čitanje, tekst mora biti prekidano smislenim instrukcijama koje odgovaraju toj nameni. Ukoliko se tekst čita sa ciljem upoznavanja gradiva, instrukcije moraju da usmere pažnju učenika na specifične delove teksta. Takođe, ako je cilj učenje, neophodno je ukazati na vid memorisanja koji se očekuje od učenika i kako da ga postigne. Na primer, poezija, nepravilni glagoli, godine će se učiti napamet i to se čini čitanjem i učenjem po fragmentima. S druge strane, kod neke druge materije učenici će biti usmereni na produktivno ponavljanje naučenog (upoređivanjem jedinica sadržaja po sličnostima ili razlikama, povezivanjem ili poređenjem sa srodnim temama ili činjenicama iz drugih izvora, uklapanjem novih pojmova u već postojeće sisteme znanja, sagledavanjem naučenog iz druge perspektive, menjanjem sadržaja, konkretizovanjem, donošenjem zaključaka, zauzimanjem kritičkog stava, procenjivanjem vrednosti, rezimiranjem).

Autorica navodi takođe i instrukcije koje upućuju na grafički materijal čiji je cilj podsticanje učenika na opazajno razmišljanje, što znači da naporedo sa opažanjem grafičkog materijala postoji i misaona aktivnost u okviru koje će se razgraničiti bitno od nebitnog, uočavati veze i odnosi, uopštavati od pojedinačnog ka opštem. A postoje i interfejsijalne instrukcije koje uspostavljaju vezu između udžbenika i sveta izvan njega i značajne su jer podstiču intelektualnu radoznalost učenika, a javljaju se u formulacijama poput „vodi računa o...; pazi na...;“ ili u vidu retoričkih pitanja.

3.4.2. Aparatura orijentacije

3.4.2.1. Predgovor

Kroz analizu 13 udžbenika namenjenih učenju francuskog kao stranog jezika (FLE), autor (Sönmez, 2018: 29–31) nastoji da utvrdi objektivnost autora udžbenika prilikom obraćanja u predgovoru, tačnije – da li je predgovor baziran na činjenicama (kakav udžbenik zaista jeste) ili na hipotezama autora (kakav bi oni želeli da bude). Autor konstatuje da autori udžbenika mahom koriste izraze poput *brzina*, *jasnost*, *jednostavnost* koji se ne mogu tretirati kao objektivni, budući da svaki učenik ima svoju brzinu usvajanja. Takođe, pridevi i prilozi koje koristi pretežno su neaksiološki i dominiraju nad aksiološkim. Obraćanje je u 3. licu jednine, što nas navodi na zaključak da nije direktno upućen učeniku, već nastavniku ili roditelju. Takođe, autor predgovor vidi kao vrstu teksta, a ne kao deo aparature orijentacije. Trnavac (1999: 13), s druge strane, smatra da predgovor u udžbeniku nužno mora da postoji, ali u formi koja ne odstupa od celine udžbenika. Njegova funkcija je predstavljanje udžbenika i on upućuje učenika u načine njegovog korišćenja i logično je da mora biti napisan stilom koji je primeren uzrastu učenika.

Pešić (1998: 145–146) predgovor smešta u aparaturu orijentacije, a kada je reč o principima izrade udžbenika, smešta ga u okviru dva principa. Prvi je princip koherentnosti i očiglednosti strukture teksta – gde se prilikom izrade udžbenika ukazuje na značaj signaliziranja strukture gradiva na početku teksta. U tom smislu, pored formalnog sadržaja, struktura sadržaja se u sažetoj ali nešto više razrađenoj formi iznosi u predgovoru ili uvodu. Drugi je princip izgrađivanja kulture služenja knjigom – u okviru kojeg učenik usvaja umenja i navike intelektualnog rada sa knjigom. U svakom slučaju, autorica smatra da je uloga predgovora višestruka. U predgovoru autor objašnjava šta udžbenik obuhvata, na čemu je naglasak, da li je neki aspekt i koji zanemaren i zbog čega, koje su glavne celine, teme i pod teme. On treba da sadrži jasno formulisane relevantne informacije o udžbeniku: o njegovoj strukturi (na koji način su uređeni svi segmenti udžbenika), o sistemu skraćenica koje su uključene u udžbenik, uputstva za upotrebu priloga (registri, bibliografije itd.), kao i ostalim pomoćnim strukturalnim komponentama. Predgovor treba da učenicima jasno ističe značaj i korist strukturalnih komponenta, na primer, dopunskih materijala, uvodnih lekcija, poglavlja, zaključaka itd. Zujev (1988: 149–150) predgovor takođe smešta u aparaturu organizacije. On ga opisuje kao instruktivno-metodički deo koji pruža učeniku većinu relevantnih podataka o udžbeniku, njegovoj strukturi (pojašnjava sistem oznaka), objašnjava optimalne načine upotrebe priloga (registri, bibliografije) ili drugih tekstualnih i vankontekstualnih komponenta. Predgovor nosi veliki značaj u formiranju navika rada sa udžbenikom i drugom literaturom, a u velikim udžbeničkim sistemima je obavezan. Autor uočava postojanje tri vrste predgovora u udžbenicima: 1. uvođenje u dati predmet (predgovor za cilj ima isključivo upoznavanje učenika sa materijom koja će se obrađivati); 2. instruktivno-metodički (isključivo usmerava učenika kako da koristi udžbenik kao izvor znanja); 3. mešoviti tip (koji obuhvata oba prethodno navedena). Autor preporučuje treći tip, jer on istovremeno uvodi učenika u predmet, uključuje ga u sistem rada, ali nosi u sebi i emocionalno obraćanje učeniku. Takođe, vidimo da se i Kocićeva (2001: 156) formulacija predgovora suštinski poklapa sa Zujevljevom.

3.4.2.2. Uputstvo za korišćenje udžbenika

Uputstvo je neizostavni deo udžbenika, smatra Trnavac (1999: 13) i upućuje slične primedbe kao za predgovor – pre svega da stil pisanja ne odudara od ostatka udžbenika. Uputstvo za upotrebu udžbenika ima za cilj usmeravanje učenika na efikasnije načine učenja i korišćenja udžbenika, a može se javiti u različitim varijantama: uputstvo za korišćenje udžbenika, uputstvo učenicima, nastavnicima i roditeljima, reč autora, reč izdavača itd. Takođe, po njegovom mišljenju, može sadržati konstatacije poput „Ovaj udžbenik će ti pomoći da saznaš...“, „Pažljivo čitaj pitanja iz udžbenika...“, „Pažljivo posmatraj“.

3.4.2.3. Sadržaj

Osnovna svrha postojanja sadržaja je omogućiti učeniku snalaženje u sadržaju i strukturi udžbenika i brzo pronalaženje neophodnog gradiva. Preporuka je čak da autor pre pisanja udžbenika formuliše sadržaj, jer će na taj način lakše uočiti koncept budućeg udžbenika i logiku nastavnog izlaganja. Na taj način sadržaj određuje Zujev (Zuev, 1988: 151–152), koji ga inače smešta u aparaturu organizacije, i dodaje da je sadržaj taj koji autoru omogućava kontrolu optimalne raspodele gradiva i usklađenosti sa vremenom predviđenim za usvajanje tog gradiva. Pešić (1998: 145–146) podržava ovaj stav i to se uklapa sa njenim principom koherentnosti i očiglednosti strukture teksta. Autorka ističe da signaliziranje strukture neminovno postoji na svim nivoima organizacije udžbenika, ali kada ga posmatramo kao celinu, obično postoji kao izdvojena strukturalna komponenta (najčešće na početku ili na kraju knjige), gde se iznosi sadržaj celokupnog udžbenika. U tom smislu, njegoa formalna funkcija je pomaganje i usmeravanje učenika da lakše i brže pronade gradivo koje mu je potrebno, ali takođe, omogućava upoznavanje organizacione strukture (kao celine i njenih delova).

U nešto savremenijim radovima, nije više zastupljena ideja o klasičnom linearnom sadržaju. Ivić, Pešikan i Antić (2008: 36–37) nalaze da su u klasičnom sadržaju sve stavke podjednako grafički naznačene, jednako udaljene od margine, istim fontom i veličinom slova, što mu daje isključivo organizacionu ulogu. Međutim, po njihovom mišljenju, sadržaj može biti nešto više od pukog popisa tema koje će se raditi. Pravilno, hijerarhijski organizovan sadržaj može prikazivati i uzajamne odnose između celina i tema zastupljenih u udžbeniku. Grafički dobro uređen (različiti elementi sadržaja grafički istaknuti na neki način, npr. različitom bojom), on može pomoći udžbeniku da smesti pojedinu lekciju i pojmove u njoj u kontekst kompletnog gradiva u udžbeniku. A sve to zajedno, zaključuje grupa autora, vodi ka boljem razumevanju mesta i sadržaja lekcije, vezi sa drugim sadržajima i u tom smislu pripada strukturalnim komponentama udžbenika. Mikić (2008: 26–27) ide korak dalje u svojoj definiciji sadržaja, te ga naziva sinopsisom. Sinopsis je, po njemu, zasnovan na postojanju paradigmatke i sintagmatske ose i takođe vrši funkciju sadržaja, ali dosta detaljniju. Sintagmatska osa označava da se u jednoj nastavnoj celini nižu, odnosno postoje sve komponente građe – jedan ili više civilizacijskih elemenata, govornih činova, fonetskih, leksičkih, gramatičkih elemenata i tekstova i te komponente variraju u zavisnosti od usvojenog lingvističkog modela i konkretne nastavne situacije. Paradigmatka osa znači da na istom mestu u nastavnoj celini mogu da stoje neki drugi civilizacijski elementi, govorni činovi, gramatički elementi. Primer sinoptičke tabele navodi iz udžbenika za francuski jezik (kao strani jezik) *Oh là là*. Paradigmatku osu čine svi elementi koji mogu da se pojave u navedenim rubrikama, tj. elementi koji se pojavljuju u drugim modulima. U tom smislu, svaka rubrika ima svoju paradigmu ili paradigme. Dalje, autor (isto, 71) dodaje da sadržaj sinoptičke tabele potvrđuje spiralnu progresiju u okviru funkcionalne, gramatičke i fonetske kompetencije. Na paradigmatskoj osi se ističe odnos između kompetencija, njihovih elemenata i eksponenata za pojedine elemente.

3.4.2.4. Sadržaj na početku celine

Pešić (1998: 145–146) smatra da je poželjno uključiti formalni sadržaj i na početku svakog poglavlja. Taj sadržaj prikazuje učeniku sadržinu te celine, njegove teme i podteme. On će usmeriti pažnju učenika na značajne aspekte sadržaja i orijentisati ga tokom rada. Ta funkcija se može ostvariti na sledeći način: taksativnim navođenjem osnovnih tema i podtema koje će biti razmatrane u tom poglavlju ili formulisanjem pitanja na koja treba dati odgovor; prikazom osnovnih pojmova koji su obično na odgovarajući način grafički uređeni uz naslove i podnaslove; šematskim prikazom sadržaja, koji je hijerarhijski organizovan i najčešće se zasniva na glavnim pojmovima i relacijama među njima; u vidu kraćeg teksta kojim se organizuje sadržaj i izdvajaju bitni aspekti gradiva (teme, pitanja, pojmovi). U cilju motivisanja učenika, može se čak formulisati u vidu problema koji će biti rešen kroz gradivo koje sledi.

3.4.2.5. Modul

Kako nastavna celina predstavlja osnovni element za didaktičko oblikovanje jezičke građe, struktura udžbenika (kao i tok nastave) predstavlja njihovo nizanje. Sa jedne strane, ta sukcesija može biti mehanička i linearna, čime bi svaka nastavna celina bila zasebna komponenta, sprovedena bez uvezanosti sa prethodnom ili sledećom, konstatuje Mikić (2008: 42) i zastupa ideju o postojanju modula. Po njemu, više nastavnih celina se može povezati u jedan veći organizacioni blok – modul. Da bi bio funkcionalan, modul ne može biti jednostavni zbir nastavnih celina, već mora poštovati određene kriterijume: a) da predstavlja širu, zaokruženu celinu; b) da se zasniva na složenim komunikativnim poljima; c) da se može vrednovati u učenikovo obrazovnoj i radnoj biografiji; d) da bude spojiv sa drugim modulima. Autor njegovu prednost vidi u mogućnosti za zasebnu obradu, kako jezičkih, tako i nejezičkih komponentata: sociokulturnih kompetencija, opštih znanja i veština, sposobnosti učenja. Takođe, po njegovom mišljenju, nastavna građa u nastavnim celinama u okviru jednog modula može varirati, pa u jednoj akcenat može biti na usmenim testovima, u drugoj na pisanim, negde će akcenat biti na gramatici, a negde pak na govornim činovima ili leksici. Uvodna i zaključna faza se odvijaju u okviru modula, stvara se početna motivacija, najava ishoda i saznanja, za više nastavnih celina odjednom. A isti princip rada važi i za kontrolu rezultata rada, usmeravanje daljih aktivnosti, evaluaciju. Kocić (2001: 146) iako ne govori konkretno o izradi modula kao elementa strukture, u svojem strukturisanju udžbenika, ukazuje na značaj međusobnog uvezivanja gradiva i preporučuje da, nakon obrade određenih tema, autor uloži napor da ih međusobno poveže u neku vrstu celine ili sistema znanja. Autor preporučuje da se to vrši uz pomoć preseka, sistematizacija ili opšteg pregleda, ali po našem mišljenju, smisao i način funkcionisanja je isti kao kod modula.

3.4.2.6. Ulazni kolokvijum

O ulaznom kolokvijumu je već bilo reči u okviru izlaganja o pitanjima i zadacima, gde smo se pozvali na Kseniju Končarević (2008: 42) i njenu ideju da se na početku većih tematskih celina ili pojedinih jedinica uključi specifična strukturna komponenta koja ima bi imala smisao ulaznog kolokvijuma. Njen cilj je da utvrdi da li učenik ima dovoljno znanja da razume i prati gradivo koje će se obrađivati u predstojećoj jedinici, da li poseduje bazična znanja u okviru predmeta. Po našem mišljenju, u nastavi jezika to se može odnositi na vokabular ili izraze, gramatičke jedinice koje su ranije obrađivane itd. Takođe, autorka u nastavku rada preporučuje da se učenici koji su neuspešni u tom ulaznom kolokvijumu upute na dodatan rad ili dodatne časove, usmere na lekcije, oblasti, dodatnu literaturu ili čak konkretnu stranu u udžbeniku koju treba da ponove.

3.4.2.7. Odeljak „Naučimo da učimo“

K. Končarević (2003: 89–90) ovaj odeljak smešta u okvire aparature organizacije usvajanja, kao element znanja o strategiji. Ovaj odeljak poseduje isključivo metakognitivnu funkciju i za cilj

ima da osposobi učenike za različite načine i oblike učenja, primerene različitim oblicima i vrstama nastavnog materijala. Ovo može biti uključeno na jednom mestu negde u udžbeniku (na početku ili kraju) kao zaseban odeljak u kojem bi učenicima bile izložene različite strategije za rad (kognitivne, metakognitivne i dr.) sa uputstvima kako se one najbolje primenjuju na raznoliko gradivo (npr. kako će najlakše memorisati nepoznate reči, kako upamtiti nepravilan glagol, kako čitati tekst tako da se pronađu ključne informacije u njemu). Takođe, uz svaku strategiju se mogu dodati odgovarajući simboli ili sličice, koji bi se potom smeštali uz materijal u okviru svake pojedinačne lekcije. Učenici bi s vremenom naučili šta određeni simboli znače i pristupali adekvatnom načinu rada. Ili se pak mogu naći u okviru svake lekcije, gde se primena strategija prikazuje praktično na materijalu iz te lekcije. Naravno, vrlo korisno bi bilo kada bi i nastavnik bio upućen u pojavu strategija i radio sa decom na razvijanju istih.

3.4.2.8. Povratne informacije

Značaj povratnih informacija u nastavi stranih jezika ističe veliki broj autora (Jacobson, 1982; Ross, Rolheiser & Hogaboam-Grey, 2002; Foster, McNeil, Lawther, 2012; Secolsky & Denison, 2012). Pešić (1998: 131–134) smatra da je neophodno da učenici dobijaju povratne informacije o rezultatima svog učenja. One ukazuju da li je nivo savladanog zadovoljavajući, ili su neophodne izvesne korelacije i dopune ili neke druge mere u cilju povećanja efikasnosti učenja, da li postoje greške, nepotpuna ili konfuzna znanja. Zanimljivo je da njihova vrednost nije samo informativna, već i motivaciona. K. Končarević (2008: 44) i Pešić (1998: 135) dele stav i preporučuju postojanje posebne strukturalne komponente koja će učenicima pružiti povratne informacije. Na šta se Pešić (isto, 135) nadovezuje da same povratne informacije treba da budu bogate i specifične – da ukazuju na tip greške ili razlog neuspeha i upućuju na gradivo koje treba ponovo preći. Takođe, u udžbeniku bi trebalo da postoji preporuka da se ne prelazi na novo gradivo ukoliko rezultat prethodnog učenja nije zadovoljavajući. Tu preporuku bi trebalo da podrže i nastavnici i roditelji.

Kao što smo ranije napomenuli u tekstu, era digitalizacije u kojoj se nalazimo otvara mogućnost za postojanje digitalnih udžbenika, naspram štampanih izdanja. Prema Nijeto-Markez, Baldomino i Perez-Nijeto (Nieto-Márquez, Baldominos & Pérez-Nieto, 2020: 2–13), jedna od prednosti digitalnih udžbenika je upravo mogućnost davanja povratne informacije učenicima o njihovom radu i fidbek koji učenici na ovaj način dobijaju je trenutno, ukazuje im na greške i pruža uvid u tačna rešenja. Al-Ali i Ahmed (Al-Ali & Ahmed, 2015: 11) sprovedli su ispitivanje u kojem su učesnici bili učenici engleskog jezika, a cilj je bio utvrditi stav učenika povodom pitanja upotrebe digitalnih udžbenika naspram štampanih. Istraživanje pokazuje da su učenici skloni upotrebi digitalnih udžbenika, pored jednostavnosti upotrebe, lake navigacije, modernosti, upravo zbog mogućnosti dobijanja trenutnog fidbeka.

3.4.2.9. „Ne razumem“ rubrika

K. Končarević (2008: 45) ističe značaj ove rubrike koja se može nazvati „Ne znam...“, „Ne razumem...“ ili čak podsticajnije „Želeo bih da razjasnim...“. Cilj ove rubrike je da se učeniku ostavi prazan prostor, posebno oblikovan za tu namenu, u kojem će on upisivati gradivo koje mu nije jasno, ne razume ili iz nekog razloga ne može da nauči. Tu mogu biti prepisane reči, konstrukcije, definicije ili se pak samostalno formulisati pitanja, bilo da su vezana za samo gradivo ili za strategije usvajanja.

Ova rubrika omogućava učenicima pravilan pristup radu i posebno greškama. Često roditelji, nastavnici, pa čak i sam udžbenik svojim sistemom povratnih informacija nameću učeniku obavezu rada bez ikakve greške, što je pogrešno. Greške u radu su normalne, čak i poželjne da bismo naučili da učimo, tražimo pojašnjenja, otklonimo teškoće. Uz to, ova rubrika bi omogućila učenicima uočavanje tipske greške, ukoliko bi se isti problem javljao u kontinuitetu. Učenik bi, možda

samostalno, a možda uz pomoć nastavnika, shvatio gde treba da uloži više napora ili kako da se drugačije organizuje.

3.4.2.10. Zaključak

Pešić (1998: 129–131) predlaže da na kraju svake veće ili tematske celine postoji ovaj odeljak formulisan u vidu zaključaka ili završnih pregleda gradiva. Po njenom mišljenju, ovaj odeljak treba da ima integrišuću funkciju i funkciju uopštavanja ili sistematizacije, jer omogućava učenicima podsećanje na najbitnije obrađene probleme iz te celine, načine njihovog rešavanja, njihovo mesto u celokupnom sistemu znanja, kao i povezanost sa drugim delovima gradiva. Može biti realizovan kao tekst, šematski prikaz, tabela, pitanja i odgovora. Kocić (2001: 154–155) se slaže sa ovim stavom, s tim što on zaključak i pregled gradiva objedinjuje – oni ističu bitna mesta u gradivu, najvažnije činjenice, generalizacije, vodeće ideje teksta, vrše rekapitulaciju gradiva i sistematizaciju znanja. Kada je reč o njihovoj formulaciji, autor nalaže da je neophodno da oni zaista sadrže u sebi značajne segmente gradiva, ali koncizno formulisane i vizuelno istaknute (specifičnim grafičkim rešenjima poput velikih slova i sl.). Zaključak može biti zastupljen u okviru teksta, nakon određenih značajnih delova ili smislenih celina, ili na kraju teksta. Autor takođe preporučuje uključivanje rezimea koji u najkraćoj formi ističe suštinu gradiva, sadrži sve bitne činjenice, kao i njihovu uzajamnu povezanost, zaključke, generalizacije, a takođe se, poput zaključka, može naći nakon jedne nastavne jedinice, ali i posle obrade više tema, dakle nakon nastavne celine.

3.4.2.11. Pregled gradiva

Pregled gradiva, zasnovan na sugestiji učenja po delovima, predstavlja značajnu pomoć učniku u okviru rezimiranja gradiva. Smešten na početku većih tematskih celina ili jedinica daje skraćeni sadržaj u vidu teza ili osnovnih problema o kojima će biti reči. Na taj način pregled gradiva određuje Trnavac (1999: 16) i dodaje da je suštinski sličan zaključku, s tom razlikom što je zaključak strukturno gledano smešten po završetku celine ili modula, a pregled gradiva se može naći i na početku, kao uvod u predstojeću celinu ili modul.

3.4.2.12. Registar ili indeks

Registar ili indeks prema Kociću (2001: 156) predstavlja element pomoćne aparature koji doprinosi preglednosti udžbenika i olakšava njegovu upotrebu i kao takav može biti registar imena ili pojmova, ali je po njegovom mišljenju značajno da bude u abecednom redu radi lakšeg snalaženja. S druge strane, Zujev (Zuev, 1988: 152) ga svrstava u aparaturu orijentacije. Pešić (1998: 164–165) registar ili indeks smešta u okvire principa izgrađivanja kulture služenja knjigom, a u okviru strukture udžbenika svrstava ga takođe u aparaturu orijentacije. Po njenom mišljenju, u interakciji sa udžbenikom, izgrađuje se i kultiviše celokupna intelektualna delatnost udžbenika i formiraju se umenja i navike samostalnog služenja nastavnom knjigom. Međutim, registar ili indeks definiše kao spisak autora (autorski registar) ili spisak pojmova (pojmovni registar) čija je vrednost praktične prirode jer omogućava brzu i laku pretragu nastavnog gradiva i dolaženje do traženih informacija iako su one smeštene u različitim delovima knjige.

3.4.2.13. Dodatni materijali

U okviru dodatnih materijala, Pešić (1998: 166, 168) preporučuje dve rubrike koje treba da budu uključene u strukturu udžbenika, a doprinose ostvarivanju principa izgrađivanja kulture služenja knjigom. Ona ih imenuje „Za dalje čitanje“ i „Za zainteresovane“. Rubrika „Za dalje čitanje“ sadrži spisak knjiga ili članaka koje je poželjno da učenici pročitaju, i to tako da im je omogućen uvid u naziv dela, autora i kraći opis dela. Ova rubrika upućuje učenike na druge (konkretne) izvore znanja i podstiče ih da ih koriste. Rubrika „Za zainteresovane“ može biti smeštena na kraju udžbenika i sadrži

fakultativne, dopunske delove namenjene ambicioznim učenicima, čije sposobnosti i interesovanja prevazilaze okvire osnovnog gradiva. Ovaj deo bi, pored spiska preporučene literature, nosio u sebi i teme za razmišljanje. Njegova funkcija je i motivaciona jer podstiče učenika da izađe iz okvira osnovnog gradiva.

3.4.2.14. Rečnik

Rečnik nepoznatih reči takođe zauzima značajno mesto u udžbeniku stranih jezika kao deo didaktičko-metodičke aparature, i može biti smešten nakon svake pojedinačne lekcije sadržeći reči iz te lekcije ili pak na kraju udžbenika sadržeći sve reči iz udžbenika po abecednom redu. Tako rečnik definiše Kocić (2001: 155) i po njegovoj preporuci, poželjno je da u udžbeniku budu zastupljena oba, jer to olakšava snalaženje u radu. Takođe, rečnik može biti različito formulisan: može sadržati samo reči, cele fraze ili složene konstrukcije iz tekstova, uz reči može uključivati i fonetsku transkripciju, u zavisnosti od uzrasta učenika i procene autora udžbenika u kojoj meri će to pomoći učenicima u savladavanju gradiva. Veoma je bitno učeniku jasno naznačiti ulogu, značaj i način rada sa ovakvom celinom.

3.4.2.15. Ček-liste

Ček-liste mogu biti različito pozicionirane u udžbeniku (na početku, na kraju, u okviru svake lekcije, na početku ili kraju modula), u zavisnosti od njihove funkcije i namene u udžbeniku. Po našem mišljenju, ček-lista može ciljano biti fokusirana na specifičnu funkciju udžbenika, ali je verovatnije i prirodnije omogućiti preklapanje više funkcija i aktivnosti u okviru iste ček-liste, budući da su različiti segmenti učenja jezika uzajamno povezani i međusobno uslovljeni. Ili preciznije, možemo reći da ček-lista može biti konstruisana horizontalno (tako da se bavi istom funkcijom ili pojavom u udžbeniku tokom celokupnog usvajanja gradiva, tj. kroz ceo udžbenik) ili vertikalno (tako da na određenim mestima u udžbeniku pravi presek i objedinjuje veći broj funkcija ili pojava u udžbeniku). Kada je reč o jeziku na kome je ček-lista formulisana, naša preporuka je da to bude maternji jezik – štaviše, svaka ček-lista bi trebalo da sadrži kraće objašnjenje u kojem se učenik upoznaje sa fenomenom na koji se ček-lista odnosi, kao i kraće uputstvo kako bi učenik razumeo šta se od njega očekuje. Takođe, formulacija ovih uputstava i pojašnjenja treba da bude pisana motivišućim tonom, budući da su učenici skloni odustajanju od aktivnosti koje nisu direktno povezane sa očiglednim rezultatima, poput dobre ocene.

R. Oksford (Oxford, 1990: 152–163) preporučuje ček-liste *namenjene utvrđivanju strategija* koje učenik koristi u radu – učeniku je ponuđena lista strategija iz širokog repertoara kognitivnih, metakognitivnih, socijalnih i afektivnih, ali koje imaju facilitatorsku ulogu prilikom usvajanja jezika. Učenik prepoznaje, odabira i kombinuje strategije koje su mu poznate, koje koristi ili smatra korisnim, koje su nove za njega ili koje je isprobao i ocenio kao nekorisne u radu, dok mu ček-lista omogućava dalje praćenje upotrebe strategija. Zatim, postoje ček-liste posvećene razvoju *specifičnih metakognitivnih strategija* u radu učenika. Na primer, značajne su ček-liste koje se bave *organizacijom rada učenika* prilikom učenja – gde se učeniku daju praktične smernice o optimalnim načinima organizacije rada i pojašnjavaju dobrobiti koje može imati od njih. Učenik dobija listu vrlo konkretnih smernica (npr. *isključi i odloži svoj mobilni telefon, isključi sve digitalne uređaje koji mogu da te ometaju u radu, neka prostorija u kojoj radiš bude dobro osvetljena, provetrena* itd.) na osnovu kojih učenik uči šta je okruženje za rad koje pravi potporu učenju, a zatim može svesno i samostalno nastojati da prilagodi okruženje svojim potrebama. Ček-liste mogu biti uključene u proces *praćenja ostvarenosti gradiva* koje se prelazi i *postignutosti ciljeva*. *Praćenje ostvarenosti gradiva* se može odnositi na različite delove gradiva ili na gradivo u celini – što znači da se može pratiti savladanost u okviru određene lekcije ili tokom cele školske godine – i može biti praćeno aktivnostima kojima učenik to planira da postigne (kao i procena aktivnosti koje su bile korisne u tom procesu, da li je u nekim vrstama zadataka/zahteva potrebno korigovanje planiranih aktivnosti).

Praćenje postignutosti ciljeva funkcioniše po sličnom principu i uz takve ček-liste učeniku se nameće određeni ciklus rada (postaviti cilj – planirati aktivnosti koje vode do ispunjenja – evaluacija ispunjenosti cilja – korigovanje pristupa) koji ga postupno, ali kontinuirano vodi ka usvajanju takvog sistema rada. *Uvežbavanje jezika van nastavnog procesa* predstavlja značajnu strategiju za učenike koji žele da napreduju, te je značajno u udžbenik uključiti ček-listu koja bi za cilj imala pobuđivanje želje za usavršavanjem kod učenika. U tom smislu, ček-lista treba da sadrži listu potencijalnih mogućnosti (čitanje knjige, časopisa, gledanje filma, predstave na ciljnom jeziku, odlazak na koncert, komunikacija sa izvornim govornikom itd.), gde bi učenik na osnovu liste i svojih mogućnosti i afiniteta mogao da napravi sopstveni plan uvežbavanja jezika, a potom i da prati ostvarenost ciljeva, napredak u radu i vrši neophodno korigovanje. *Ček-liste namenjene samoevaluaciji učenika* omogućavaju praćenje napretka učenika, kako u pojedinim jezičkim zadacima, tako i globalno u svom napretku u usvajanju jezika i postavljenih ciljeva. Na taj način, učenik se postupno ali konstantno uči da procenjuje svoje postignuće, da realno sagledava svoje kapacitete i adaptira ih po potrebi.

3.4.2.16. Odeljak za samoevaluaciju

Prema mišljenju Ane Vujović (2009: 104), samoevaluacija se vrši stalno, svesno ili nesvesno (jer niko ne može da uči, a da pritom ne proverava postignutost rezultata). Takođe, ona smatra da je za uspešnu samoevaluaciju neophodno da, pored učenja jezika, učenik uči i kako da upravlja sopstvenim učenjem. Raičević (2008: 19) nalazi da samoevaluacija može imati motivacionu ulogu i kod učenika razviti osećaj da je sam odgovoran za napredak u učenju. Stoga dolazimo do zaključka da ovaj odeljak pored korektivne ima značajnu motivacionu funkciju – učenik ima mogućnost da iz dana u dan prati svoje ulaganje napora, upoređuje sa postignutim rezultatima, a zatim vrši izmene u svom procesu rada i učenja. Po mišljenju Rebeke Oksford (Oxford, 1990: 162), ovaj odeljak može biti oblikovan u vidu ček-liste (kao što je već prikazano u prethodnom odeljku), gde učenik prati svoj napredak (u specifičnim jezičkim ciljevima, ali i globalno) ili u vidu dnevnika – gde bi učenik kroz uputstvo bio usmeren kako da planira svoje učenje i kakve ishode da očekuje, zatim u slučaju nezadovoljstva postignućem imao mogućnost vraćanja „unazad“, uočavanja „greške u koracima“ i korekcije sopstvenog rada. Na taj način, učenici usvajaju pravilan pristup prema radu – učenju i radu se ne pristupa stihijski, već to predstavlja proces koji se planira i s vremenom unapređuje.

3.5. Zaključak

Na kraju, preostaje da konstatujemo da način strukturisanja udžbenika, odabira i organizacije udžbeničkih elemenata nosi veliki potencijal kada je reč o jednom svesnom pristupu učenju stranog jezika. Dakle, pored odabira adekvatne leksike, tema, ilustrativnog materijala i njihove didaktizacije, važno je pažljivo odabrati način strukturisanja udžbenika – njegove makro i mikro strukture. U ovom odeljku, izneli smo elemente makrostrukture koji se mogu uključiti u procesu strukturisanja udžbenika, tako da je učenje stranog jezika bazirano na strategijama, konkretno na razvoju metakognitivnih strategija. Naravno, ovde je izneto više strukturnih elemenata i jasno je da ih jedan udžbenik ne može sve uključiti. Stoga je na autoru da promisli i izvrši optimalni odabir elemenata koji će po njemu doprineti najefikasnijem i najefektivnijem usvajanju jezika. Autor udžbenika bira strukturne elemente i organizuje ih u celinu, tako da udžbenik svojom celokupnom strukturom doprinosi usvajanju jezika, ali i razvoju ključnih kompetencija koje savremeno društvo zahteva od pojedinca. Cilj udžbenika nije isključivo usvajanje nekog stranog jezika, već naučiti učenika da uči i pripremiti ga za celoživotno učenje.

4. Uočavanje i merenje metakognitivnih strategija u udžbenicima stranog jezika – merni instrument

Nakon detaljne analize strukture udžbenika, potreban nam je merni instrument koji bi nam omogućio da na odabranom korpusu udžbenika za učenje francuskog jezika utvrdimo: 1) koje metakognitivne strategije su uključene u udžbenik; 2) u kojim elementima strukture i na koji način; 3) da li udžbenik samostalno bez pomoći nastavnika može podsticati usvajanje i upotrebu određene metakognitivne strategije. Minucioznom pretragom dolazimo do zaključka da se kao merni instrument pretežno koriste upitnici i ček-liste, a pretragom postojećih (Williams, D. 1983; Sheldon, 1988; Cunningsworth, 1995; Ellis, 1997; Miekley, 2005; Tok, 2010; Karababa, Serbes i Šahin, 2010; LaBelle, 2010; AbdelWahab, 2013; Zahan i Begum, 2013 i dr.), konstatujemo da postoje upitnici i ček-liste namenjene nastavnicima stranog jezika (sa ciljem da im olakšaju odabir optimalnog udžbenika za nastavu jezika) i oni namenjeni istraživačima (za analizu podataka). Prethodno navedeni upitnici i ček-liste ne sadrže pitanja koja se odnose na strategije ili metakognitivne strategije i bazirane su na sadržaju, ilustracijama, kulturološkim elementima itd. Stoga dolazimo do zaključka da postojeći upitnici i ček-liste nisu adekvatne za naš rad, te je neophodno kreirati nov merni instrument koji bi se detaljno bavio integracijom metakognitivnih strategija u makrostrukturu udžbenika stranog jezika.

4.1. Struktura upitnika

U cilju formiranja adekvatnog upitnika koji ispunjava sve naše potrebe, neophodno je udžbenik sagledati u celini – počev od metode po kojoj je urađen, preko stava autora do metakognitivnih strategija i elemenata makrostrukture koji ih sadržavaju. U skladu sa tim, upitnik smo podelili u četiri odeljka, gde je potom svaki od njih detaljno razrađen.

Prvi deo (A) se bavi pitanjima koja se odnose na autora udžbenika i tiču se njegovog uopštenog stava prema kreiranju udžbenika – na kojoj metodi zasniva učenje/usvajanje stranog jezika, da li svoj pristup zasniva na strategijama, da li insistira na razvoju fundamentalnih intelektualnih osobina (ili se isključivo posvećuje učenju/usvajanju stranog jezika).

Drugi deo (B) se bavi pitanjima koja se odnose na globalnu strukturisanost udžbenika – da li autor pridaje značaj (makro, mikro i meta) strukturi udžbenika prilikom izrade, da li udžbenik ima jasnu i čvrstu strukturu (pre svega na nivou makrostrukture) koja doprinosi uspešnijem učenju stranog jezika.

Treći deo (C) se bavi pitanjima koja se odnose isključivo na metakognitivne strategije – ali ne na konkretne strukturne elemente u kojima metakognitivne strategije mogu biti uključene, već uopšteno. Tu se posebno misli na globalne stavove ili principe izrade udžbenika koji doprinose razvoju metakognitivnih veština i stavova, a suštinski mogu biti integrisani na različitim mestima (u različitim elementima strukture) i na različite načine.

Četvrti deo (D) sadrži pitanja koja se odnose konkretno na strukturne elemente u udžbeniku (sadržaj, predgovor, modul itd.) – ovaj odeljak ima za cilj da konstatuje njihovo prisustvo (ili odsustvo) u udžbeniku i njihovu funkcionalnost iz perspektive metakognitivnih strategija.

4.1.1. Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (A)

Ovaj odeljak sadrži pitanja koja se odnose na autora udžbenika i njegov globalni stav prema učenju/usvajanju jezika. Taj stav vidimo kao dominantan koji se oslikava, sa jedne strane, u njegovom eksplicitnom stavu o procesu učenja/usvajanja stranog jezika, ali i u načinu oblikovanja udžbenika. U ovom odeljku, po našem mišljenju, cilj nam je da ustanovimo tri ključna ishoda:

I Ustanoviti metodu na kojoj se udžbenik zasniva – u okviru ovog ishoda utvrđujemo da li autor udžbenika eksplicitno iznosi na kojoj metodi za učenje stranih jezika zasniva svoj udžbenik, da li to jasno ističe učenicima (u predgovoru, uvodnom delu itd.) i da li učenicima stavlja do znanja kakve ishode mogu očekivati po završetku kursa. Nama konkretno, metoda sama po sebi nije suštinski bitna, već činjenica da na osnovu metode saznajemo i shvatimo suštinski stav autora prema strategijama.

II Ustanoviti da li autor zasniva svoj udžbenik na strategijama i eksplicitno to iznosi – u okviru ovog ishoda utvrđujemo da li autor svoj udžbenik zasniva na strategijama, da li to eksplicitno iznosi, da li učenicima pojašnjava funkciju strategija i usmerava ih na upotrebu i proširivanje repertoara svojih strategija. Dakle, saznajemo kakav je uopšteni stav autora prema usvajanju jezika zasnovanom na strategijama.

III Ustanoviti da li autor (ukoliko se njegov pristup učenju ne bazira na strategijama) podstiče učenika na samostalnost u radu, samoobrazovanje i podstiče razvoj fundamentalnih intelektualnih i organizacionih veština na eksplicitan način. Tačnije, da li npr. u predgovoru, uvodu ili nekoj drugoj strukturnoj komponenti eksplicitno učenicima skreće pažnju na značaj prethodno pomenutih veština.

Na osnovu detaljnog razmatranja, zaključili smo da upitnik odeljka (A), u vezi sa ovim problemima, sadrži sledeća pitanja:

1. Na kojoj metodi se bazira udžbenik i da li autor eksplicitno ukazuje na to?
2. Da li su učenicima jasno prikazani ishodi, tj. da li je učenicima jasno stavljen do znanja kakva će postignuća imati po završetku kursa?
3. Da li autor učenicima daje jasne smernice o načinima rada kako bi njihov rad bio efikasniji u cilju postignuća pomenutih ishoda?

4. Da li autor svoj udžbenik zasniva na strategijama za učenje jezika i da li to eksplicitno iznosi?
5. Da li autor jasno usmerava učenike na upotrebu i razvijanje ličnog asortimana strategija?
6. Koje strategije su u pitanju?
7. Da li autor u bilo kom segmentu udžbenika posvećuje pažnju metakognitivnim strategijama i eksplicitno to iznosi?

8. Da li autor eksplicitno podstiče samostalnost učenika u radu i u kojim elementima strukture?
9. Da li autor udžbenika eksplicitno podstiče učenika na rad kod kuće i istraživačke radove i u kojim elementima strukture?
10. Da li autor eksplicitno podstiče učenika na razvoj kritičkog mišljenja i u kojim elementima strukture?
11. Da li autor eksplicitno podstiče učenika na samoprocenu i samoevaluaciju i u kojim elementima strukture?

4.1.2. Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (B)

Ovaj odeljak sadrži pitanja koja se odnose na makrostrukturu udžbenika. Taj termin preuzimamo od Ksenije Končarević (2002) i detaljnije smo se bavili tim pitanjem u odeljcima 3.3.1.3. i 3.4. Ključni ishod ovog odeljka koji želimo da utvrdimo odnosi se na principe strukturisanja udžbenika:

I Utvrditi da li udžbenik karakteriše jasna i dosledna struktura koja učeniku kroz odgovarajući sistem obeležavanja omogućava snalaženje i nelinearno korišćenje udžbenika, tj. da li se autor prilikom izrade udžbenika fokusira na adekvatno formulisanje makrostrukture udžbenika u skladu sa principima koje nameću značajni autori iz ove oblasti (Zuev, 1988; Pešić, 1998; Končarević, 2002; Ivić, Pešikan i Antić, 2008).

U skladu sa tim ishodom, opredelili smo se da upitnik odeljka (B) sadrži sledeća pitanja:

1. Da li udžbenik u celini karakteriše dosledna struktura?
2. Da li lekcije u udžbeniku imaju doslednu strukturu?
3. Da li udžbenik ima jasan sistem obeležavanja koji omogućava učeniku snalaženje u udžbeniku i nelinearno korišćenje udžbenika?
4. Da li u udžbeniku postoje strukturni elementi (poput predgovora, uvoda, uputstva za upotrebu) koji učenika upućuju na upotrebu pojedinih strukturnih elemenata, kao i na optimalne načine njihovog korišćenja?

4.1.3. Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (C)

Prema mišljenju Vesne Aleksić (2022: 144–149), koja iznosi svoju procenu uključivanja metakognitivnih strategija u udžbenik stranog jezika, to se može učiniti globalno i lokalno. Globalno podrazumeva postojanje globalnog plana o strategijama za učenje koje učenik treba da razvije. U tom slučaju, objašnjenja o strategijama i smernice za rad mogu biti pozicionirane na početku ili kraju udžbenika u strukturnom elementu koji je posebno za to namenjen. Lokalno pak podrazumeva da svaka lekcija ili tematska celina sadrži odeljak u kome je pažnja posvećena različitim načinima usvajanja gradiva, ali specifičnim za datu lekciju. Ovde bismo dodali naše mišljenje da je najpotpunije da metakognitivna strategija na oba načina – i globalno i lokalno – bude uključena u strukturu udžbenika. Podelu metakognitivnih strategija preuzimamo od Rebeke Oksford (Oxford, 1990: 138–139), s tim što smo se oslonili na prethodno pomenutu procenu (Aleksić, 2022: 144–149), te smo u obzir uzeli samo one metakognitivne strategije koje po proceni autorke mogu biti implementirane u udžbenik (nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, posvećivanje pažnje, učenje o učenju jezika, organizovanje, postavljanje ciljeva, identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, planiranje jezičkog zadatka, traženje prilika za uvežbavanje, samonadgledanje, samoevaluacija), a zatim smo za svaku od njih nastojali da utvrdimo da li je uključena u udžbenik, da li autor eksplicitno ukazuje učenicima na značaj pomenute strategije i da li je njeno prisustvo na globalnom i/ili lokalnom nivou. Takođe, značajan je i jezik na kome su uputstva, preporuke, pojašnjenja i smernice date učenicima – gde smo se oslonili na preporuku Jelene Paprić (2012: 137–139) da to treba da bude maternji jezik.

Stoga su ključni ishodi koje je bilo neophodno utvrditi sledeći:

I Utvrditi za svaku od postojećih metakognitivnih strategija (nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, posvećivanje pažnje, učenje o učenju jezika, organizovanje, postavljanje ciljeva, identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, planiranje jezičkog zadatka, traženje prilika za uvežbavanje, samonadgledanje, samoevaluacija) da li je uključena u udžbenik.

II Utvrditi za svaku od postojećih strategija (nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, posvećivanje pažnje, učenje o učenju jezika, organizovanje, postavljanje ciljeva, identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, planiranje jezičkog zadatka, traženje prilika za uvežbavanje, samonadgledanje, samoevaluacija) da li je u udžbenik uključena globalno i/ili lokalno.

III Utvrditi u kojim elementima makrostrukture su prisutne metakognitivne strategije (da li su integrisane u već postojeće odeljke ili su formirani novi odeljci).

IV Utvrditi za svaku od postojećih strategija (nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, posvećivanje pažnje, učenje o učenju jezika, organizovanje, postavljanje ciljeva, identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, planiranje jezičkog zadatka, traženje prilika za uvežbavanje, samonadgledanje, samoevaluacija) da li se teži ka njenom razvijanju kontinuirano, kroz celokupnu sktrukturu udžbenika, i još više – ako posmatramo udžbenike od 5. do 8. razreda iz iste metoda – da li se uočava kontinuitet na nivou svih udžbenika, kao i gradacija u njihovom ispoljavanju.

V Utvrditi jezik (maternji ili strani) na kojem se učenicima daju uputstva, smernice i objašnjenja kako bi usvojili i razvili lični repertoar metakognitivnih strategija.

Na osnovu detaljnih razmatranja, u cilju identifikovanja navedenih ciljeva, odlučili smo da upitnik odeljka (C) sadrži sledeća pitanja:

1. Da li je svaka od metakognitivnih strategija prisutna u udžbeniku:
 - nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim,
 - posvećivanje pažnje,
 - učenje o učenju jezika,
 - organizovanje,
 - postavljanje ciljeva,
 - identifikovanje svrhe jezičkog zadatka,
 - planiranje jezičkog zadatka,
 - traženje prilika za uvežbavanje,
 - samonadgledanje,
 - samoevaluacija?
2. Da li je svaka od navedenih metakognitivnih strategija integrisana globalno i/ili lokalno?
3. U kojim elementima makrostrukture je svaka od navedenih metakognitivnih strategija prisutna (da li je integrisana u već postojeće elemente strukture ili su kreirani novi sa ciljem uvođenja određene metakognitivne strategije u proces učenja jezika)?
4. Da li se integrisanje svake od navedenih metakognitivnih strategija vrši kontinuirano kroz ceo udžbenik?
5. Da li se integrisanje svake od navedenih metakognitivnih strategija vrši kontinuirano, ako se posmatraju udžbenici od 5. do 8. razreda iste metode, i da li se uočava gradacija ili spiralna progresija u njihovom prezentovanju učenicima?
6. Na kom jeziku se vrši implementacija metakognitivnih strategija – maternjem ili stranom?

4.1.4. Pitanja koja se odnose konkretno na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija (D)

Prema mišljenju Ksenije Končarević (2002: 69–72), struktura udžbenika se deli na makro, mikro i meta strukturu, gde se potom makrostruktura deli na *tekst* i *vantekstualne komponente* (ovu podelu Končarević preuzima od Zujeva (Zuev, 1988)), o čemu smo prethodno govorili i detaljnije o tome može se pročitati u poglavljima 3.3.1.2. i 3.3.1.3. U ovom odeljku smo se nadovezali na tu podelu i izvršili analizu konkretnih elemenata makrostrukture (poput predgovora, rečnika, modula, sadržaja itd.) koji su u prethodno pomenutom poglavlju (poglavlje 3.4.) prepoznati kao relevantni za usvajanje metakognitivnih strategija. Ovaj odeljak ima za cilj da konstatuje njihovo prisustvo u udžbeniku, njihovu funkcionalnost iz perspektive metakognitivnih strategija, kao i njihove ključne karakteristike. Relevantni ishodi ovog odeljka su podeljeni u sve veće celine (shodno podeli na *tekstove* i *vantekstualne komponente* (Zuev, 1988: 82; Končarević, 2002: 69–72)).

1. Prva grupa ishoda se odnosi na tekstove, gde spadaju: a) pitanja i zadaci i b) nalozi.
- a) Prema mišljenju autora koji se bave teorijom udžbenika (Pešić, 1998; Đorđević, 1999; Trnavac, 1999; Končarević, 2004; 2008), pitanja i zadaci predstavljaju deo *teksta* i njihova funkcija u udžbeniku može biti višestruka (detalnije o tome u poglavlju 3.4.1.1). Na osnovu zapažanja o pitanjima i zadacima, iznetim u poglavlju 3.4.1.1, zaključujemo da je relevantno ustanoviti sledeće ishode:

I Utvrditi prisustvo pitanja i zadataka u udžbeniku, vrste pitanja i zadataka i načine njihovog formulisanja.

II Utvrditi da li se u formulaciji pitanja i zadataka insistira na upotrebi, usvajanju i širenju repertoara metakognitivnih strategija i koje strategije su u pitanju.

III Utvrditi da li su u okviru pitanja i zadataka prisutni elementi metakognitivnih strategija (poput odgovarajuće formulacije, različitih vrsta znanja i reprodukcije znanja, različite forme pitanja i zadataka, jezika na kojem su pisani itd.), što se bazira na procenama autora koji se bave teorijom udžbenika (Pešić, 1998; Ivić, Pešikan i Antić, 2008; Kovačević, 2007; 2009) o razvoju fundamentalnih misaonih aktivnosti kod učenika.

U skladu sa navedenim relevantnim ishodima, zaključili smo da upitnik odeljka (D1a) bude zasnovan na sledećim pitanjima:

1. Da li udžbenik sadrži pitanja i zadatke (nije ih prebacio isključivo na radnu svesku i ostale elemente udžbeničkog kompleta)?
2. Da li se autor udžbenika prilikom formulisanja pitanja i zadataka eksplicitno poziva na upotrebu metakognitivnih strategija u radu i koje strategije su u pitanju, tj. da li poziva učenike na upotrebu i širenje repertoara strategija u cilju lakšeg rešavanja pitanja i zadataka?
3. Koju vrstu reprodukcije zahtevaju (doslovna reprodukcija – informacije, definicije, godine; razumevanje sadržaja – izneti materiju svojim rečima, povezati, izvući ključne delove; divergentna, tj. stvaralačka produkcija)?
4. Kakva im je funkcija (da li služe proveriti razumevanja, produblivanju razumevanja, preciziranju, konkretizovanju, sistematizaciji, povezivanju sa prethodno naučenim)?
5. Kakvi su po formi (odgovori na pitanja, transformacija, supstitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje sastava, prevođenje)?
6. Kakvi su po sadržaju (razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja, rada sa rečnikom)?
7. Da li postoji gradacija u težini zadataka?
8. Da li zahtevaju evaluaciju, lični stav, argumentovano vrednovanje ili samovrednovanje?
9. Da li podstiču fundamentalne intelektualne aktivnosti učenika (analiza, sinteza, upoređivanje, formulisanje zaključaka, aktivnu primenu znanja)?
10. Da li su pitanja i zadaci raspoređeni na takav način da svojim rasporedom podstiču samostalni rad učenika (pravilan raspored podrazumeva najpre zadatke za uvođenje i razumevanje, upostavljanje veze sa već postojećim znanjem, utvrđivanje, ponavljanje, sistematizacija)?
11. Da li pružaju učeniku informacije o napretku i povratne informacije?
12. Da li su pitanja i zadaci jezički precizni (ne smeju biti neprecizni, dvosmisleni, nejasni, nespretno i nerazumljivo ili gramatički nekorektno formulisani)?
13. Da li su kvaziaktivirajući ili pseudoaktivirajući (pokreću učenika na previše lake aktivnosti ili neke irelevantne delove materije) / besmisleni / nerealni (traže previše vremena ili nerealne uslove za rad)?
14. Da li su pisani na maternjem ili stranom jeziku?

- b) Drugi vid teksta koji se javlja u udžbenicima, koji po našem mišljenju može voditi ka boljem poznavanju, razvoju i upotrebi metakognitivnih strategija, jesu instrukcije ili nalozi. O instrukcijama i nalogima, njihovim glavnim karakteristikama i načinima formulacije govorili smo detaljno u odeljku 3.4.1.2. oslonivši se na veći broj autora iz oblasti teorije udžbenika (kao što su: Trnavac, 1999; Kovačević, 2007; 2009; Paprić, 2012 itd). U skladu sa stavovima pomenutih autora, zaključujemo da način oblikovanja instrukcija u velikoj meri utiče na proces učenja, oblikuje ga i usmerava, i podstiče razvoj značajnih intelektualnih veština. Stoga ključni ishodi ovog odeljka su:

I Utvrditi da li se prilikom formiranja instrukcija i naloga učenici eksplicitno podučavaju metakognitivnim strategijama, njihovoj upotrebi i širenju repertoara strategija i koje metakognitivne strategije su u pitanju.

II Utvrditi da li načini oblikovanja instrukcija i naloga vode ka razvoju metakognitivnih strategija (u vidu organizacije rada, planiranja jezičkog zadatka, razvoja kritičkog mišljenja, samoprocene, samoevaluacije itd. – i to ponovo u skladu sa preporukama autora koje smo detaljno razradili u odeljku 3.4.1.2).

Na osnovu detaljnog razmatranja, zaključili smo da upitnik odeljka (D1b), u vezi sa ovim problemima, sadrži sledeća pitanja:

1. Da li se u okviru formulacija instrukcija i naloga učenici eksplicitno upoznaju sa metakognitivnim strategijama, načinima njihovog funkcionisanja i podstiču na upotrebu istih u svom radu, i koje metakognitivne strategije su u pitanju?
2. Da li postoje nalozi na maternjem jeziku (poželjno na početnim godinama učenja jezika)?
3. Da li je obraćanje učeniku u 2. licu jednine i u 1. licu množine u cilju uspostavljanja emotivnog kontakta između gradiva i čitaoca, ili vođenja dijaloga između čitaoca i knjige (ili su, na primer, imperativni, što nije poželjno jer negativno utiče na komunikaciju učenika i udžbenika)?
4. Da li nalozi svojom formulacijom ukazuju učeniku na različite modele kognitivnog i metakognitivnog funkcionisanja (ovo je posebno važno na ranom osnovnoškolskom uzrastu)?
5. Da li se u nalogima vodi računa o interferenciji i facilitaciji (posebno pri usvajanju genetski i tipološki srodnih jezika)?
6. Da li su nalozi tako formulisani da doprinose efikasnijem i efektivnijem savladavanju gradiva i izvršavanju zadataka?
7. Da li su nalozi sistematični?
8. Da li obavljaju svoju osnovnu funkciju da pruže obaveštenje, uputstvo, preporuku ili pravilo?
9. Da li instrukcije, pored toga što iznose šta treba da se uradi, usmeravaju i kako je najbolje to postići (npr. instrukcije za čitanje – fragmentarno čitanje se prekida instrukcijama, tekst koji se čita sa namerom upoznavanja gradiva mora da usmerava učenika na određene delove; instrukcije za učenje – ukazuju učeniku od samog početka kakav vid memorisanja se od njega očekuje, npr. poezija, nepravilni glagoli, godine se memorišu napamet, ako se očekuje produktivno ponavljanje, onda se uči na drugi način, npr. upoređivanjem jedinica sadržaja po sličnostima i razlikama, povezivanjem ili poređenjem sa srodnim temama ili činjenicama iz drugih izvora, uklapanjem novih pojmova u već postojeći sistem znanja, sagledavanjem naučenog iz druge perspektive, menjanjem sadržaja, konkretizovanjem, donošenjem zaključaka, zauzimanjem kritičkog stava, procenjivanjem vrednosti, rezimiranjem; instrukcije koje upućuju na grafički materijal – one podstiču učenika na opazajno razmišljanje, što znači da naporedo sa grafičkim materijalom postoji i misaona

aktivnost u okviru koje će se razdvojiti bitno od nebitnog, uočiti veze i odnosi, uopštavati od pojedinačnog ka opštem.

10. Da li postoje interfejsijalne⁴ instrukcije? (To su one koje uspostavljaju vezu između udžbenika i sveta izvan njega. Javljaju se u vidu formulacija „vodi računa o...“, „pazi na...“ ili u vidu retoričkih pitanja.)
11. Da li postoje tzv. „zanimljivi zadaci“ koji zadržavaju zainteresovanost učenika kroz specifične zahteve tipa: *objasni, obrazloži, nabroj* itd?

2. Drugi deo odeljka D se odnosi na aparaturu orijentacije, koja predstavlja deo *vantekstualnih komponenata* (prema podeli koju navode Zujev (Zuev, 1988) i K. Končarević (2022), detaljnije o podeli u odeljcima 3.3.1.2. i 3.3.1.3). U ovom odeljku, razmotrili smo konkretne elemente makrostrukture, koji po našoj proceni doprinose usvajanju, razvoju i korišćenju metakognitivnih strategija u radu, i tom prilikom oslonili smo se na stavove, definicije i odrednice autora koji se bave teorijom udžbenika (Zuev, 1988; Pešić, 1998; Trnavac, 1999; Kocić, 2001; Plut, 2003; Končarević, 2002; 2003; 2008; Raičević, 2008; Kovačević, 2007; 2009; Vujović, 2009; Ivić, Pešikan i Antić, 2008; Mikić, 2008, 2010; Paprić, 2012; Nieto-Márquez, Al-Ali & Ahmed, 2015; Baldominos & Pérez-Nieto, 2020). U pitanju su odeljci poput sadržaja, modula, predgovora, rečnika, indeksa, povratnih informacija, ček-listi i drugih elemenata makrostrukture koje smo detaljno razradili u poglavlju 3.4.2. U skladu sa svim prethodno rečenim, cilj nam je da utvrdimo sledeće relevantne ishode:

I Utvrditi da li postoje relevantni elementi aparature organizacije koji doprinose usvajanju i proširivanju metakognitivnih strategija, koji elementi strukture su prisutni i na koji način vrše doprinos učenju, razvoju i upotrebi metakognitivnih strategija.

Na osnovu detaljnog razmatranja, zaključili smo da upitnik odeljka (D2), u vezi sa ovim problemima, sadrži sledeća pitanja:

Predgovor:

1. Da li postoji predgovor u udžbeniku?
2. Da li se u predgovoru autor obraća učeniku (ili uglavnom nastavniku, roditelju ili je opšteg karaktera) i da li je stil pisanja primeren uzrastu učenika?
3. Da li je pisan na maternjem jeziku (ili na stranom)?
4. Na koji način je predgovor organizovan (uvodi učenika u predmet, usmerava učenika kako da koristi udžbenik, kombinacija oba)?
5. Da li u predgovoru autor udžbenika upućuje učenika na postojanje i upotrebu strategija u radu i koje strategije su u pitanju?
6. Da li upućuje učenika na usvajanje umenja i navika intelektualnog rada sa udžbenikom (iako ne govori eksplicitno o strategijama)?

Uputstvo za korišćenje udžbenika:

1. Da li u udžbeniku postoji uputstvo za upotrebu udžbenika?
2. Da li je uputstvo namenjeno učeniku (ili pak nastavniku, roditelju) i da li je stil pisanja primeren uzrastu i interesovanju učenika?
3. Da li je pisano na maternjem jeziku (ili na stranom)?
4. Da li jasno upućuje učenika na različite načine primene udžbenika (ili samo uopšteno)?
5. Da li uputstvo sadrži deo koji se odnosi na upotrebu strategija u radu?

⁴ Termin preuzet iz Kovačević, 2007, 2009

6. Da li je učeniku jasno objašnjena funkcija strategija u radu i predložena lista svih strategija koje bi učenik mogao da koristi u radu?
7. Da li udžbenik obučava učenika kako da optimalno organizuje svoj rad (u školi i kod kuće) kako bi usvajanje jezika bilo što efektivnije (iako možda ne govori konkretno o strategijama)?

Sadržaj:

1. Da li u udžbeniku postoji sadržaj?
2. Na kom jeziku je formulisan (maternjem jeziku ili stranom)?
3. Gde je pozicioniran (na početku ili na kraju udžbenika)?
4. Da li je na osnovu sadržaja jasno uočljiva struktura gradiva koje će se obrađivati i logika nastavnog izlaganja?
5. Da li je organizovano linearno ili u vidu sinopsisa?
6. Da li učenik lako može da pronađe neophodno gradivo (na kojoj je strani i sl.)?
7. Da li je na osnovu sadržaja uočljiva spiralna progresija u okviru gramatičke i fonetske kompetencije?
8. Da li učenik lako može da izdvoji različite elemente (fonetske, leksičke, gramatičke, govorne činove, civilizacijske elemente, tekstove itd.)?
9. Da li je grafički dobro urađen (različiti elementi istaknuti na neki način – npr. masnim slovima, različitiom bojom i sl.)?

Sadržaj na početku celine:

1. Da li postoji sadržaj na početku celine?
2. Da li oslikava strukturu lekcije koja treba da bude obrađena?
3. Na kom jeziku je pisan, na maternjem jeziku ili stranom?
4. Da li iznosi ključne pojmove koji će biti obrađeni u lekciji (nove reči, konstrukcije, gramatika, civilizacijski aspekt)?
5. Da li jasno razdvaja različite aspekte gradiva (nove reči, konstrukcije, gramatiku, fonetiku, razumevanje govora, pročitano itd.)?
6. Na koji način je organizovan (šematski prikaz, kraći tekst koji sadrži ključne pojmove, problemski – u vidu problema koji učenik treba da reši)?
7. Kakva je njegova funkcija (informativna, motivaciona)?

Modul:

1. Da li je udžbenička građa formulisana kroz module?
2. Da li je struktura modula jasno uočljiva?
3. Da li je struktura modula dosledna tokom celog udžbenika?
4. Da li modul predstavlja zaokruženu celinu?
5. Da li iz tog modula učenik može usvojiti jednu celinu gradiva (bez obzira na nivo, npr. snalaženje u prodavnici, kupovina garderobe itd.)?
6. Da li u sebi sadrži i nejezičke komponente (sociokulturne kompetencije, opšta znanja i veštine, sposobnosti učenja)?
7. Da li u okviru modula postoji odeljak isključivo posvećen usvajanju metakognitivnih strategija i veština za efikasnije i efektivnije učenje, i koje strategije su u pitanju?

Ulazni kolokvijum:

1. Da li udžbenik sadrži ulazni kolokvijum?
2. Da li je pisan na stranom ili maternjem jeziku?
3. Da li sadrži bazično gradivo neophodno za narednu lekciju?
4. Da li je grafički jasno formulisan?

5. Da li jasno oslikava učeniku svoju funkciju (a to je – utvrditi da li učenik poseduje minimum znanja za predstojeću lekciju)?
6. Da li sadrži uputstvo za učenike koji su neuspešni u tom ulaznom kolokvijumu (šta treba da obnovi, kome da se obrati, koju konkretnu stranicu da pronade u udžbeniku)?

Odeljak „Naučimo da učimo“

1. Da li u udžbeniku postoji ovaj odeljak?
2. Na koji način je organizovan ovaj odeljak (na jednom mestu u udžbeniku ili u okviru svake lekcije)?
3. Da li je učenicima jasno naglašeno da će im ovaj odeljak pomoći da lakše savladaju gradivo?
4. Da li je pisan na maternjem jeziku ili na stranom?
5. Kojim strategijama podučava učenika (metakognitivnim, kognitivnim, afektivnim, socijalnim, kombinovano itd.)?
6. Da li se u okviru ovog odeljka učeniku eksplicitno pojašnjavaju metakognitivne strategije, oblici metakognitivnih strategija, njihova svrha i načini kako da iz širokog dijapazona strategija pronađu one koje im odgovaraju?
7. Da li je učenik upućen na nastavnika ukoliko mu bude potrebna pomoć?

Povratne informacije:

1. Da li u udžbeniku postoji odeljak sa funkcijom davanja povratnih informacija?
2. Da li je on na maternjem ili stranom jeziku?
3. Na koji način se učeniku daje povratna informacija (u vidu testa koji proverava savladanost gradiva; da li se ukazuje na tip greške ili razlog neuspeha, da li se detektuju samo greške ili takođe i nepotpuna znanja, da li se učenik upućuje na gradivo koje treba ponovo da pređe, da li se naznačava na kojoj strani se određeno gradivo nalazi, da li postoje smernice koje se tiču učenikove organizacije rada (a ne isključivo gradiva), da li se učenik upućuje na nastavnika ili roditelja)?
4. Da li su povratne informacije pisane motivišućim i blagonaklonim tonom, podstičući učenika (ili samo ukazuju na nedostatke u radu)?

„Ne razumem“ rubrika:

1. Da li ova rubrika postoji u udžbeniku?
2. Da li je učeniku jasno objašnjena funkcija ove rubrike – da tu sme i treba da upiše delove gradiva koji mu prave problem?
3. Da li je ostavljen prostor za nepoznate reči, definicije, konstrukcije, ili učenik samostalno može da formuliše šta je nejasno?
4. Da li se učenik upoznaje sa pravilnim pristupom prema greškama (da su greške i nedoumice očekivane i čine sastavni deo procesa učenja)?
5. Da li je učeniku predloženo na koji način može da otkloni sve nedoumice u radu (obratiti se nastavniku, preći ponovo određeni deo gradiva, potražiti pomoć od roditelja i sl.)?

Zaključak:

1. Da li zaključak kao strukturna komponenta postoji u udžbeniku?
2. Da li se nalazi na kraju svake lekcije ili na kraju svake veće celine (npr. modula)?
3. Da li doprinosi integrisanju i uopštavanju gradiva?
4. Da li doprinosi sistematizaciji gradiva?
5. Da li ukazuje na ključne elemente gradiva i probleme?
6. Da li usmerava učenika na moguće i optimalne načine rešavanja tih problema?
7. Da li ukazuje učeniku na položaj tog gradiva u celokupnom sistemu znanja?

8. Da li su grafički jasno formulisani (značajni delovi istaknuti velikim slovima, masnim slovima, raznim bojama itd.)?

Pregled gradiva:

1. Da li u udžbeniku postoje pregledi gradiva?
2. Da li je tako organizovan da upućuje učenika na učenje po delovima?
3. U kom delu lekcije se nalazi (na kraju sa ciljem rezimiranja ili na početku većih tematskih celina sa ciljem uvođenja u materiju)?
4. Da li sadrži pregled gradiva u vidu glavnih teza o kojima će biti reči?
5. Da li pregled gradiva svojom strukturom omogućava učeniku razumevanje hijerarhije gradiva?

Registar ili indeks:

1. Da li u udžbeniku postoji registar ili indeks (bilo pojmovni ili autorski)?
2. Da li je negde u udžbeniku (predgovor, uputstvo za upotrebu) učeniku objašnjena upotreba i način rada sa registrom (da će se na taj način lakše snaći u gradivu)?
3. Da li se tokom lekcija učenik negde usmerava da koristi registar (npr. da potraži gde se još sreće neki pojam i sl.)?

Dodatni materijali:

1. Da li ova rubrika postoji u udžbeniku?
2. Kako je pozicionirana (iza svake lekcije, modula ili na kraju udžbenika)?
3. Da li je jasno istaknuta funkcija ovog odeljka (da ne moraju svi da rade, da je namenjena učenicima koji žele da prošire svoje znanje)?
4. Kako je gradivo organizovano (da li postoje dopunski tekstovi na stranom jeziku, testovi za vežbu, gramatičke jedinice koje su već obrađene u udžbeniku ali su ovde opširnije objašnjene, gramatičke lekcije koje nisu predviđene u okviru osnovnog gradiva, civilizacijski elementi; da li postoje spiskovi literature ili autora koje treba pročitati, da li se učenik upućuje na druge izvore znanja)?
5. Da li dodatni materijali sadrže elemente koji usmeravaju organizaciju rada učenika (ili isključivo gradivo)?
6. Da li je ovaj odeljak formulisan tako da podstiče usvajanje umeća korišćenja knjige (udžbenika ili druge knjige)?
7. Da li ovaj odeljak usmerava učenika na druge izvore izvan udžbenika, sa ciljem uvežbavanja jezika?
8. Da li ovaj odeljak ima podsticajnu, motivacionu formulaciju?

Rečnik:

1. Da li u udžbeniku postoji rečnik stranih reči?
2. Da li je rečnik nepoznatih reči pozicioniran u svakoj lekciji, na kraju udžbenika ili oba?
3. Da li je rečnik francusko-srpski ili srpsko-francuski ili oba?
4. Da li rečnik sadrži fonetsku transkripciju?
5. Da li je učeniku jasno naznačena upotreba rečnika (sistem skraćenica, kako je organizovan, kako da ga pretražuje i sl.)?
6. Da li je u nekom od odeljaka u udžbeniku učeniku istaknut značaj rečnika kao elementa didaktičko-metodičke aparature?

Ček-liste

1. Da li u udžbeniku postoje ček-liste i kako su pozicionirane (u okviru svake lekcije, na jednom mestu u udžbeniku)?

2. Da li sadrže uputstvo i na kom jeziku je pisano (maternjem ili stranom)?
3. Koja je funkcija ček-liste u udžbeniku (utvrditi strategije koje učenik koristi u radu, pomoći učeniku u boljoj organizaciji u radu, praćenje gradiva koje se prelazi, praćenje aktivnosti koje učenik preduzima, postavljanje i praćenje ostvarenosti ciljeva, usavršavanje jezika van udžbenika, samoevaluaciju)?
4. Da li postoji ček-lista namenjena konkretno metakognitivnim strategijama?
5. Da li ček-lista obuhvata i objašnjenje koje pomaže učeniku da shvati način funkcionisanja određene metakognitivne strategije, njene specifičnosti i kako da je usvoji i primenjuje u radu?
6. Da li su uputstva motivišućeg karaktera tako da ohrabruju učenika da se posveti proučavanju i popunjavanju ček-liste?

Odeljak za samoevaluaciju

1. Da li postoji ovaj odeljak u udžbeniku?
2. Da li je učeniku jasno predočen značaj samoevaluacije?
3. U kom obliku je zastupljen (ček-lista, test, dnevnik)?
4. Da li je učeniku jasno objašnjen princip rada?
5. Da li se učenik postupno uvodi u proces samoevaluacije?

5. Metodologija rada i korpus

5.1. Metodologija rada

Naša polazna hipoteza je da u udžbenicima stranih jezika nije dovoljno pažnje posvećeno strategijama za učenje, a posebno metakognitivnim strategijama. To znači da su udžbenici stranih jezika usmereni mahom na usvajanje jezika i/ili se posebno koncentrišu na neku od 4 ključne jezičke aktivnosti (razumevanje govora ili pročitano, produkcija usmena ili pisana, medijacija i interpretacija), dok istovremeno malo pažnje posvećuju razvijanju svesti učenika o sopstvenom učenju, organizovanju učenja od strane samog učenika i ohrabrivanju učenika da svesno organizuju okruženje u kome rade i etape svog rada. Umesto toga, učenje je stihijsko i neretko zasnovano na emotivnom odnosu prema nastavniku i predmetu.

Upravo iz tog razloga sprovodimo ovo istraživanje čija je svrha proveriti tačnost naše polazne hipoteze. Dakle, cilj nam je da utvrdimo da li se udžbenici francuskog jezika za osnovnu školu zasnivaju na strategijama, gde ćemo poseban osvrt napraviti na metakognitivne strategije i proučiti njihovu integrisanost u makrostrukturu udžbenika. Na odabranom korpusu, u cilju ovog istraživanja, proučićemo makrostrukturu odabranih udžbenika (pitanja, zadatke i naloge, kao i vrstu teksta i aparaturu orijentacije), ali i metod na kojem je udžbenik zasnovan i stav autora prema strategijama.

Kao metod istraživanja koristićemo upitnik koji smo formirali u teorijskom delu rada. Upitnik sadrži preko 200 pitanja koja su grupisana u četiri odeljka (A, B, C i D) i svaki deo istražuje jednu od prethodno pomenutih oblasti. Odeljak A se bavi pitanjima koja se odnose na autora udžbenika i tiču se njegovog uopštenog stava prema izradi udžbenika (na kojoj metodi se učenje zasniva, da li se pristup zasniva na strategijama itd.). Deo B se bavi pitanjima koja se odnose na globalnu strukturisanost udžbenika (tačnije na makro, mikro i meta strukturu). Odeljak C se bavi pitanjima koja se isključivo odnose na metakognitivne strategije, ali ne iz ugla strukture koliko iz ugla globalnih stavova i principa izrade koji doprinose razvoju metakognitivnih veština kod učenika. Četvrti deo D sadrži pitanja koja se odnose na konkretne strukturne elemente u udžbeniku i sagledava njihovu funkcionalnost iz ugla metakognitivnih strategija. O proseku odabira literature, izvođenja zaključaka i formulisanja našeg upitnika detaljnije se može pročitati u odeljku 4. Rezultate upitnika ćemo prikazati deskriptivno. A budući da ćemo na osnovu dobijenih rezultata generalizovati naše zaključke, ovo istraživanje možemo opisati i kao induktivno-deskriptivno.

Rezultati analize treba da nam prikažu stvarno stanje koje vlada u oblasti udžbenika za učenje francuskog jezika u osnovnoj školi iz ugla metakognitivnih strategija – da li su zastupljene u udžbeniku (ili ne) i u kojoj meri, u kojim oblastima treba pojačati organizaciju udžbenika, šta dodati. Rezultati analize treba da pomognu autorima udžbenika stranog (francuskog) jezika da svoj udžbenik organizuju na takav način da učeniku koji ga koristi pravi potporu u radu, da ga nauči kako da se dobro organizuje, kako da pravilno uči i time unapredi svoj rad u školi i kod kuće, da svoj rad učini efektivnim. Takođe, mogu koristiti i nastavnicima stranog (francuskog) jezika prilikom odabira udžbenika za rad na času, ukoliko im je cilj, pored usvajanja ciljanog jezika, i osamostaljivanje učenika u radu.

Prilikom utvrđivanja metodologije rada, formiranja upitnika, odabira korpusa i analize dobijenih rezultata, oslonili smo se na stavove Dernjeja (Dörnyei, 2007), Vućine Raičevića (2009) i Vljajka Petkovića (2014).

5.2. Korpus

U ovom odeljku prikazaćemo udžbenike koji čine deo korpusa na kojem ćemo vršiti istraživanje. Lista koju ćemo prikazati obuhvata pun naziv udžbenika, autora, izdavača, mesto i godinu izdanja. Pored svakog udžbenika, prikazana je i skraćunica koju ćemo koristiti prilikom istraživanja kako bismo izbegli ponavljanje i upotrebu dugačkih ili glomaznih imena. Skraćunica je sastavljena od skraćenog imena udžbenika, razreda kome je namenjena (5–8), prvog slova naziva izdavača i godine kada je izdat. Jedini izuzetak po tom pitanju je udžbenik *Bonne chance les petits! Prête-moi ta plume... Francuski jezik 3* koji u skraćunici zadržava broj 3 (umesto 5 shodno činjenici da je namenjen učenicima petog razreda), jer je jedini iz celokupnog korpusa koji podrazumeva učenje francuskog jezika od trećeg razreda osnovne škole. Takođe, napomenućemo da rimske cifre razdvajaju udžbenike prema metodama kojim pripadaju.

Korpus⁵:

I

Udžbenik francuskog jezika za V razred osmogodišnje škole, Čedomir Vukičević, Nolit, Beograd, 1956. – UFJ5N56

Udžbenik francuskog jezika za VI razred osmogodišnje škole, Dr Edita Horeški i dr Vera Mosković, Nolit, Beograd, 1956. – UFJ6N56

Udžbenik francuskog jezika za V razred gimnazije, Dr Vera Mosković i Zora Zagoda, Nolit, Beograd, 1956. – UFJ5GN56

II

Francuski jezik za VIII razred osnovne škole, Po metodi Instituta za strane jezike u Beogradu, Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd, 1966. – FJ8Z66

III

Francuski jezik za VI razred osnovne škole, Institut za strane jezike – Radmila Poleskić, Jelena Radivojević, Ljubica Dragović, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1980. – FJ6Z80

Francuski jezik za VIII razred osnovne škole, Institut za strane jezike – Jelena Radivojević, Ljubica Dragović, Radmila Poleskić, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989. Zavod za izdavanje udžbenika Novi Sad – FJ8Z89

IV

Bonne chance les petits! Prête-moi ta plume... Francuski jezik 3 – treća godina učenja, Dušanka Točanac Milivojev, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996. Godina – BCLP3Z96

V

Bonjour la France 1 Francuski jezik za 5. razred osnovne škole, Vesna Fila i Vera Kostić, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1993. – BLF5Z93

Bonjour la France 2, Francuski jezik za 6. razred osnovne škole, Vesna Fila i Vera Kostić, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1994. – BLF6Z94

⁵ Pregled korpusa nalazi se takođe u pregledu literature, odeljak 7.1.

Bonjour la France 3, Francuski jezik za 7. razred osnovne škole, Vesna Fila, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1995. – BLF7Z95

Bonjour la France 4, Francuski jezik za 8. razred osnovne škole, Vesna Fila, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996. – BLF8Z96

VI

Le français pour nous 1 – francuski jezik za peti razred osnovne škole, Dušanka Točanac Milivojević, Zavod za udžbenike, Beograd, 2007. – FPN5Z07

Le français pour nous 2 – francuski jezik za šesti razred osnovne škole, Dušanka Točanac Milivojević, Zavod za udžbenike, Beograd, 2008. – FPN6Z08

Le français pour nous 3 – francuski jezik za sedmi razred osnovne škole, Dušanka Točanac Milivojević, Zavod za udžbenike, Beograd, 2009. – FPN7Z09

Le français pour nous 4 – francuski jezik za osmi razred osnovne škole, Dušanka Točanac Milivojević, Zavod za udžbenike, Beograd, 2010. – FPN8Z10

VII

Présent – Francuski jezik za 7. razred osnovne škole, Vesna Fila i Milica Golubović Tasevska, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2006. – PFJ7Z06

Hier et demain – francuski jezik za 8. razred osnovne škole, Vesna Fila i Milica Golubović Tasevska, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2006. – HEDFJ8Z06

VIII

Images de France 5 – francuski jezik za peti razred osnovne škole, Vesna Fila i Milica Golubović Tasevska, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2018. (3. izdanje) – IDF5Z18

Images de France 6 – francuski jezik za peti razred osnovne škole, Vesna Fila i Milica Golubović Tasevska, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2019. (4. izdanje) – IDF6Z19

Images de France 7 – francuski jezik za peti razred osnovne škole, Vesna Fila i Milica Golubović Tasevska, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2012. (3. izdanje) – IDF7Z12

Images de France 8 – francuski jezik za peti razred osnovne škole, Vesna Fila i Milica Golubović Tasevska, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 2013. (3. izdanje) – IDF8Z13

IX

Junior Plus 1 – Méthode de français, I Saracibar, D. Pastor, C. Martin, M. Butzbach, CLE International, 2005. – JP5C05

Junior Plus 2 – Méthode de français, I Saracibar, D. Pastor, C. Martin, M. Butzbach, CLE International, 2008. – JP6C08

X

Et Toi? – Francuski jezik za 5. razred osnovne škole, Mari Žoze Lopez i Žan Tjeri le Bunjek, Originalno izdanje: Les Editions Didier, Paris, Srpsko izdanje: Klett, Beograd, 2012. – ET5D12

Et Toi? – Francuski jezik za 6. razred osnovne škole, Mari Žoze Lopez i Žan Tjeri le Bunjek, Originalno izdanje: Les Editions Didier, Paris, Srpsko izdanje: Klett, Beograd, 2012. – ET6D12

Et Toi? – Francuski jezik za 7. razred osnovne škole, Originalno izdanje: Les Editions Didier, Paris, Srpsko izdanje: Klett, Beograd, 2016. – ET7D16

Et Toi? – Francuski jezik za 8. razred osnovne škole, Mari Žoze Lopez i Žan Tjeri le Bunjek, Originalno izdanje: Les Editions Didier, Paris, Srpsko izdanje: Klett, Beograd, 2017. – ET8D17

XI

Oh là là collège 1– Méthode de français, Francuski jezik za 5. razred osnovne škole, C. Favret, M. Bourdeau, I. Gallego, E. Muguruza, CLE International, Datastatus, 2011. – OLL5C11

Oh là là collège 2– Méthode de français, Francuski jezik za 6. razred osnovne škole, C. Favret, M. Bourdeau, I. Gallego, E. Muguruza, CLE International, Datastatus, 2011. – OLL6C11

Oh là là collège 3– Méthode de français, Francuski jezik za 7. i 8. razred osnovne škole, C. Favret i odelobvre A. Mariage, CLE International, Datastatus, 2011. – OLL78C11

XII

Club ados 1 – francuski jezik za 5. razred osnovne škole, Aurélie Combiat i Philippe Liria, Editions: Maison des langues, Klett, 2018. – CA5M18

Club ados 2 – francuski jezik za 6. razred osnovne škole, Aurélie Combiat i Philippe Liria, Editions: Maison des langues, Klett, 2018. – CA6M18

Club ados 4 – francuski jezik za 8. razred osnovne škole, Estelle Foullon, Editions: Maison des langues, Klett, 2020. – CA8M20

XIII

Nouveau Pixel 1 Méthode de français – francuski jezik za 5. razred osnovne škole, Catherine Favret, CLE International, Datastatus, 2013. – NP5C13

Nouveau Pixel 2 Méthode de français – francuski jezik za 6. razred osnovne škole, Sylvie Schmitt, CLE International, Datastatus, 2013. – NP6C13

Nouveau Pixel 3 Méthode de français – francuski jezik za 7. razred osnovne škole, Colette Gibbe, CLE International, Datastatus, 2013. – NP7C13

Nouveau Pixel 4 Méthode de français – francuski jezik za 8. razred osnovne škole, Sylvie Schmitt, CLE International, Datastatus, 2013. – NP8C13

5.3. Analiza korpusa

Korpus na kojem ćemo vršiti istraživanje sastoji se od 13 različitih kompleta udžbenika, gde imamo ukupno 37 različitih udžbenika. U pitanju su udžbenici namenjeni učenju francuskog kao stranog jezika u osnovnoj školi od petog do osmog razreda. Korpus obuhvata udžbenike namenjene učenju francuskog kao prvog i kao drugog stranog jezika, dakle odnose se na godine učenja od 1. do 4. ili od 5. do 8. godine učenja. Kod novijih udžbenika, koji su nastali nakon formiranja *Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike*, naznačeno je da je po završetku kursa planirano postizanje nivoa A-1 kod učenika.

Prilikom odabira korpusa, odlučili smo da istraživanje ograničimo isključivo na udžbenik, a da pritom izostavimo radnu svesku, priručnik za nastavnika i druge elemente koje komplet eventualno sadrži. Razmatrajući koje elemente kompleta uključiti u istraživanje, zaključujemo da udžbenik neizostavno predstavlja centralnu komponentu kompleta i da svi ostali elementi na određeni način potpomažu sadržaj iz udžbenika. Priručnik za nastavnike, budući da je namenjen nastavnicima, neće ni doći u dodir sa učenicima. Radna sveska, iako namenjena učenicima, opet predstavlja element pretežno namenjen uvežbavanju onoga što je već naučeno kroz udžbenik i nastavni proces. Udžbenik je centralni deo svakog kompleta za učenje stranog jezika – svaki vid učenja polazi od njega, svaka

ključna informacija se nalazi u njemu, učenik će se za svaku neophodnu informaciju najpre obratiti udžbeniku. Stoga zaključujemo da sve one pojave koje nastojimo da istražimo u ovom radu treba da budu sadržane upravo u udžbeniku.

Iako se pretpostavlja da su udžbenici koji pripadaju istoj metodi, tj. istom kompletu, zasnovani na istim principima, odlučili smo da korpus obuhvati sve udžbenike od 5. do 8. razreda (izuzev u slučaju gde ti udžbenici nisu bili dostupni). Dakle, iako polazimo od pretpostavke da su suštinski svi udžbenici jednog kompleta od 5. do 8. razreda organizovani na isti način, bazirani na istim principima, ipak ih sve uključujemo u korpus. Ono što time nastojimo da utvrdimo jeste postojanje izvesne gradacije u metakognitivnim strategijama koje su uključene u strukturu udžbenika. To bi značilo da se učenicima u petom razredu predstavljaju izvesne strategije, da ih zatim učenici postupno usvajaju, da bi potom u svakom sledećem razredu usvajali nove u vidu jedne ciklične progresije. Ta progresija treba da bude vidljiva u pitanjima, zadacima, nalogima i aparaturi orijentacije – dakle, u svim delovima makrostrukture. To je jedna logična i očekivana pojava.

Korpus sadrži udžbenike od 1956. godine pa do danas. Upravo činjenica da smo obuhvatili udžbenike koji su korišćeni na našim prostorima u poslednjih 70 godina čini ga reprezentativnim. Korpus, dakle, sadrži izvestan broj udžbenika koji više nisu u upotrebi i takav odabir nije slučajnost. Naime, u literaturi koja se bavi strategijama kao početna godina uzima se 1975. godina (detaljnije o tome u odeljku 1). To je trenutak kada nastaje teorija o strategijama i logično je da strategije budu prisutne u udžbenicima koji su nastali nakon tog perioda. Pristupamo upravo sa željom da proverimo tačnost ove tvrdnje da li su i pre te ključne 1975. godine u udžbenicima postojali elementi strategija za učenje (iako se možda u tom trenutku nisu tako zvali).

Udžbenici se dele u dve grupe:

1. Udžbenici domaćih autora. U okviru ove grupe imamo ukupno 8 različitih metoda i u njima ukupno 21 udžbenik. U pitanju su udžbenici koji su korišćeni u našoj zemlji od 1956. godine do danas.
2. Udžbenici stranih autora koji su obrađeni od strane domaćih izdavača i prilagođeni našem tržištu. U ovoj grupi imamo 5 različitih kompleta, gde imamo ukupno 16 udžbenika. U pitanju su udžbenici izvorno francuskih izdavača, i to različitih izdavačkih kuća, ali prilagođeni našem tržištu. U ovoj grupi se nalaze udžbenici od 2005. godine do danas.

Svaki udžbenik korpusa je analiziran upitnikom koji smo prikazali u teorijskom delu rada, a zatim je deskriptivno prikazano naše viđenje udžbenika iz ugla metakognitivnih strategija i njihove integrisanosti u makrostrukturu udžbenika. Izvorno, naš upitnik i analiza korpusa koja joj sledi namenjeni su istraživačima koji se bave proučavanjem udžbenika stranog jezika, i, pre svega, autorima udžbenika stranog jezika. Naravno, ona kao takva može biti korišćena i od strane nastavnika stranog jezika, kao pomoć prilikom odabira odgovarajućeg udžbenika za nastavu. Međutim, nastavnici stranih jezika koji bi želeli da je koriste prilikom odabira udžbenika treba da imaju na umu činjenicu da ova ček-lista udžbenike analizira isključivo iz ugla metakognitivnih strategija i njihove uključenosti u makrostrukturu udžbenika stranog jezika, a da ne sagledava njihove ostale aspekte (poput leksike, gramatike, komunikativne funkcije itd.).

5.3.1. Udžbenik francuskog jezika za V razred osnovne škole, udžbenik za VI razred osnovne škole i udžbenik francuskog jezika za V razred gimnazije (UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56)

Izdavač: Nolit, Beograd, 1956.

Od ove metode, na raspolaganju smo imali tri udžbenika – dva su za osmogodišnju školu, za V i VI razred, dok je treći ispitivani udžbenik korišćen za V razred gimnazije. Kako je reč o analizi udžbenika iz 1956. godine, mora se naglasiti da je obrazovanje tada drugačije bilo koncipirano, te

stoga bi ispitivani udžbenik odgovarao danas udžbeniku za I razred gimnazije. (Međutim, kako je obrazovanje tada drugačije bilo koncipirano, ovaj udžbenik odgovarao bi 1. godini gimnazije) Ograničenost broja udžbenika iz perioda kada je ovaj udžbenik bio u upotrebi daje nam mogućnost da on bude i uvršten u korpus. Po našoj pretpostavci, udžbenički komplet sadrži samo udžbenik. Kao što je rečeno u odeljku u okviru kojeg je predstavljen korpus istraživanja (odeljak 5.2) tokom analize udžbenika isti će biti obeleženi skraćenicama, na sledeći način: *Udžbenik francuskog jezika za V razred osmogodišnje škole* – UFJ5N56, *Udžbenik francuskog jezika za VI razred osmogodišnje škole* - UFJ6N56, *Udžbenik francuskog jezika za V razred gimnazije* - UFJ5GN56.

Analiza metode:

Tabela 1 - UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56 - A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)			
Pitanje iz upitnika	UFJ5N56	UFJ6N56	UFJ5GN56
A1	Nije eksplicitno naznačena metoda		
A2	Ne	Ne	Ne
A3	Ne	Ne	Ne
A4	Ne	Ne	Ne
A5	Ne	Ne	Ne
A6	/	/	/
A7	Ne	Ne	Ne
A8	Ne	Ne	Ne
A9	Ne	Ne	Ne
A10	Ne	Ne	Ne
A11	Ne	Ne	Ne

Na osnovu sprovedene analize, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 1*, uočavamo da metoda po kojoj su udžbenici UFJ5N56, UFJ6N56 i UFJ5GN56 kreirani nije zasnovana na strategijama. Autori udžbenika ne ističu eksplicitno metodu na kojoj je određen udžbenik zasnovan, niti ističu ishode koje će učenici postići upotrebom udžbenika. Takođe, autori udžbenika ni u jednom delu decidno ne govore o strategijama za učenje jezika ili metakognitivnim strategijama, niti na jasan i direktan način podstiču učenike na samostalnost u radu, samoobrazovanje, razvoj organizacionih veština, samoprocenu i samoevaluaciju itd.

Tabela 2 - UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56 - B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2)			
Pitanje iz upitnika	UFJ5N56	UFJ6N56	UFJ5GN56
B1	Da	Da	Da
B2	Uglavnom	Uglavnom	Uglavnom
B3	Ne	Ne	Ne
B4	Ne	Ne	Ne

Analizom udžbenika prikazanom u *Tabeli 2*, zaključujemo da su strukture ispitivanih udžbenika slične, kada ih posmatramo na nivou udžbenika i lekcije. Udžbenik UFJ5N56 sastoji se od 23 lekcije (*leçon*), odeljka *phrases détachées* namenjenog obnavljanju i uvežbavanju obrađenog gradiva, odeljka *lecture* koji sadrži tekstove za dodatno čitanje, dela *poésie* koji sadrži pesme za

recitovanje i *chanson* koji sadrži pesme za pevanje, opšti pregled izgovora, rečnik po lekcijama i tekstovima iz lektire, francusko-srpski rečnik, srpsko-francuski rečnik, odeljak pod nazivom *raspored nastavnog gradiva*, pregled izraza i sadržaj. Do odstupanja u pogledu strukture drugog udžbenika koji se koristio u osnovnoškolskom obrazovanju ne dolazi ni u UFJ5N56. Njegova strukturalna shema sastoji se od 33 lekcije (*leçon*) i sledećih odeljaka: odeljak *poésie et chansons* koji sadrži pesme za recitovanje i pevanje, odeljak *rečnik i gramatika uz vežbanja*, odeljak *neki najvažniji nepravilni glagoli*, *azbučni rečnik* i odeljak *table des matières* koji vrši funkciju sadržaja. Gotovo istovetnu strukturu nalazimo i kod UFJ5GN5634 lekcije (*leçon*), odeljak *chansons* sa pesmama za pevanje, odeljak *lecture* sa tekstovima za čitanje i prevođenje, odeljak *liste d'expressions et de gallicismes* koji sadrži relevantne izraze i galicizme, odeljak *liste des verbes irréguliers* koji sadrži listu nepravilnih glagola, odeljak *lexique* koji sadrži francusko-srpski rečnik dat po alfabetnom redu i odeljak *table des matières* koji ima funkciju sadržaja. Na osnovu sprovedene analize, zaključujemo da udžbenici imaju čvrstu i doslednu strukturu. Struktura lekcije nije u potpunosti ista u sva tri udžbenika, a čak i unutar samih udžbenika dolazi do manjih nedoslednosti koje se odnose na činjenicu da se određeni odeljci u nekim lekcijama javljaju, a u drugim ne. Međutim, te nedoslednosti su minimalne, tako da možemo konstatovati da i lekcije karakteriše stabilna struktura – što u velikoj meri olakšava učeniku snalaženje u udžbeniku i strukturi gradiva koje treba da savlada. Nedostatak strukture, po našoj proceni, predstavlja odsustvo strukturnih elemenata (poput predgovora, uvoda, uputstva za upotrebu) koji učenika upućuju na upotrebu pojedinih strukturnih elemenata kao i na optimalne načine njihovog korišćenja, te odsustvo sistema obeležavanja koji bi učeniku omogućio snalaženje u udžbeniku i nelinearno korišćenje udžbenika. Možemo zaključiti da je razvijanje sistema snalaženja u udžbeniku u potpunosti prebačeno na nastavnika. Uzevši u obzir sve navedene karakteristike, konstatujemo da udžbenici kreirani po ovoj metodi imaju uglavnom doslednu i veoma bogatu strukturu, pregledni su i bez suvišnih ilustracija, koje po našem mišljenju, doprinose usvajanju metakognitivnih strategija i imaju facilitatoru ulogu kada je reč o snalaženju u strukturi udžbenika i sistemu gradiva.

Tabela 3 - UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56 - C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)			
Pitanje iz upitnika	UFJ5N56	UFJ6N56	UFJ5GN56
C1	Posvećivanje pažnje Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje Organizovanje Naučimo da učimo	Posvećivanje pažnje Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje Organizovanje Naučimo da učimo	Posvećivanje pažnje Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje Organizovanje Naučimo da učimo
C2	Lokalno	Lokalno	Lokalno
C3	Posvećivanje pažnje – grafička rešenja u okviru lekcija Planiranje jezičkog zadatka – pitanja i zadaci po modelu Traženje prilika za uvežbavanje – odeljci <i>lecture</i> (lektira), <i>poésie</i> (poezija) i <i>chansons</i> (pesme) Organizovanje – makrostruktura udžbenika Naučimo da učimo – nalozi i instrukcije		
C4	Ne	Ne	Ne
C5	Ne	Ne	Ne
C6	Srpski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

Analizom udžbenika UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56 prikazanoj u *Tabeli 3*, ustanovili smo da izabrani udžbenici obuhvataju sledeće strategije: a) posvećivanje pažnje, b) planiranje jezičkog zadatka, c) traženje prilika za uvežbavanje, d) organizovanje, e) naučimo da učimo. Navedene strategije prisutne su isključivo lokalno. a) Posvećivanje pažnje je zastupljeno u grafičkim rešenjima u vidu masnih slova, velikih slova, uokvirenih sadržaja, podvučenih naslova u okviru lekcija i ostalih sadržaja u udžbeniku; b) Planiranje jezičkog zadatka se oslikava u tzv. zadacima po modelu, gde se učenicima daje model zadatka po kome oni treba da urade novi zadatak; c) Traženje prilika za uvežbavanje možemo prepoznati u odeljcima *Lecture* (lektira), *poésie* (poezija) i *chansons* (pesme). Budući da u to vreme internet i masovna upotreba medija nisu bili rasporostranjeni kao sada, sadržaj na francuskom jeziku nije bio dostupan u onoj meri u kojoj je danas. Stoga, zaključujemo da su ovi odeljci bili svojevrсни „prozor u svet“ i usmeravali učenika da čita, sluša pesme, peva, svira itd., tj. uvežbava jezik van redovne nastave; d) Organizovanje se manifestuje u čvrstoj strukturi udžbenika i lekcije koju smo detaljno predstavili u *Tabeli 2* (i analizi koja sledi uz nju). Tako čvrsta i dosledna struktura udžbenika omogućava učeniku upoznavanje strukture udžbenika, broj i vrstu odeljaka koji postoje u udžbeniku, njihovu funkciju i zadatke koje u okviru njih treba ispuniti, što doprinosi boljoj organizaciji rada učenika i snalaženju u sistemu gradiva. Organizovanje se takođe ogleda u tabelarnom pregledu gradiva. Naime, brojne gramatičke jedinice učenicima su prezentovane u vidu tabele, što gradivo čini sistematičnim i preciznim, te jednostavnijim za razumevanje i memorisanje; e) Naučimo da učimo javlja se u instrukcijama i nalogima poput *Apprenez cette poésie par coeur* (UFJ6N56: 35)⁶, koji upućuju učenika u istraživanje koji je to najbolji način na koji treba izvršiti određeni zadatak. Ipak, uočava se da je broj naloga ovog tipa ograničen. Pozitivna strana metode po kojoj su urađeni ovi udžbenici ogleda se u činjenici da su elementi koji sadrže metakognitivne strategije u udžbeniku za V razred UFJ5N56, namenjenom početnoj godini učenja, formulisani na maternjem jeziku, dok se u udžbenicima za starije razrede UFJ6N56, UFJ5GN56 prelazi na francuski jezik, što je u skladu sa našom preporukom. Kao što uočavamo u *Tabeli 3*, broj metakognitivnih strategija u analiziranim udžbenicima je ograničen (4), što nas navodi na zaključak da uključivanje metakognitivnih strategija nije kontinuirano. Takođe, uzevši u obzir činjenicu da su iste metakognitivne strategije integrisane na gotovo identičan način u sva tri udžbenika, konstatujemo da ne postoji gradacija ili spiralna progresija u procesu njihovog uključivanja u strukturu udžbenika. Štaviše, evidentno je da ovi elementi nisu prisutni sa ciljem uključivanja metakognitivnih strategija u udžbenik francuskog jezika, već su uključeni sa drugim ciljem. To nas dovodi do zaključka da udžbenici kreirani po ovoj metodi vrše minimalnu metakognitivnu funkciju.

Tabela 4 - UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56 – D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija – pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje iz upitnika	UFJ5N56	UFJ6N56	UFJ5GN56	
D1a 1	Da	Da	Da	
D1a 2	Ne	Ne	Ne	
D1a 3	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	
D1a 4	Provera razumevanja, Produblivanje razumevanja, Preciziranje,			

⁶ U nastavku rada, prilikom navođenja primera preuzetih iz udžbenika, primer ćemo navoditi kurzivom, udžbenik obeležavati skraćenicom uz koju će se nalaziti broj stranice sa koje je primer preuzet.

	Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim (podjednako raznovrsna funkcija je zastupljena u sva tri analizirana udžbenika)		
D1a 5	Odgovori na pitanja, postavljanje pitanja, čitanje teksta, prepričavanje, opisivanje, transformacija, susptitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje kraćih sastava (vrste su podjednako raznovrsne u sva tri analizirana udžbenika)		
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja (zadaci po sadržaju su podjednako raznovrsni u sva tri analizirana udžbenika)		
D1a 7	Da	Da	Da
D1a 8	Ne	Ne	Ne
D1a 9	Da	Da	Da
D1a 10	Ne	Ne	Ne
D1a 11	Ne	Ne	Ne
D1a 12	Da	Da	Da
D1a 13	Da	Da	Da
D1a 14	Srpski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

D1a) Sprovedena analiza udžbenika UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 4*, pokazala je da su pitanja i zadaci brojni i veoma raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Oni su precizno i jasno definisani, nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Pozitivna strana pitanja i zadataka je ta što su u udžbeniku za V razred UFJ5N56 oni formulisani na maternjem jeziku, čime je učenicima u početnoj fazi učenja jezika u velikoj meri olakšano njihovo razumevanje i izvođenje. Vid formulacije zadataka na maternjem jeziku učenike dodatno podstiče na rad. Kao nedostatak pitanja i zadataka u ovoj metodi uočavamo nedostatak povratnih informacija, kao i odsustvo bilo kakve evaluacije, ličnih stavova ili samovrednovanja. Ni u jednom delu udžbenika učenicima nije omogućena provera tačnosti urađenih zadataka, niti su na bilo koji način usmereni da to sami urade. To nas dovodi do zaključka da je ovaj aspekt u potpunosti prebačen na nastavnika.

Tabela 5 - UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56 – D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)			
Pitanje iz upitnika	UFJ5N56	UFJ6N56	UFJ5GN56
D1b 1	Ne	Ne	Ne
D1b 2	Da	Ne	Ne
D1b 3	Ne	Ne	Ne
D1b 4	Ne	Ne	Ne
D1b 5	Ne	Ne	Ne
D1b 6	Ne	Ne	Ne
D1b 7	Da	Da	Da
D1b 8	Da	Da	Da
D1b 9	Ne	Ne	Ne
D1b 10	Ne	Ne	Ne
D1b 11	Ne	Ne	Ne

D1b) Nakon detaljne analize naloga i instrukcija koji se javljaju u UFJ5N56, UFJ6N56 i UFJ5GN56, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 5*, zaključujemo da su isti sistematični i precizni i da vrše svoju osnovnu ulogu jasnog prenošenja poruke i davanja uputstva učenicima. Takođe, udžbenik za V razred (prva godina učenja) sadrži instrukcije i naloge na maternjem jeziku što pozitivno utiče na proces učenja jezika na početnoj godini učenja (npr. *odgovoriti na pitanja; prevesti na srpski jezik ove rečenice, sastaviti pet potvrdnih rečenica; itd.* (UFJ5N56: 11)), dok su u udžbenicima za starije razrede nalozi i instrukcije na francuskom jeziku (*ex. Décrivez votre famille; lisez; complétez; etc.* (UFJ6N56: 34)). Postoje nalozi koji upućuju učenika kako da određeni zadatak izvrši (*Apprenez cette poésie par coeur* (UFJ6N56: 35)), ali su generalno retko zastupljeni. To nas dovodi do zaključaka da oni nisu bazirani na metakognitivnim strategijama i da svojom formulacijom ne ukazuju učeniku na različite modele kognitivnog i metakognitivnog funkcionisanja. U nalogima se ne vodi računa o interferenciji ili facilitaciji, niti su uočene „interfejsijalne“ instrukcije ili tzv. „zanimljivi zadaci“. Takođe, nalozi su imperativne prirode – u 2. licu množine imperativa (UFJ6N56 i UFJ5GN56) ili u infinitivu (UFJ5N56) i ne doprinose razvoju dijaloga između učenika i udžbenika. Nas osnovu svega navedenog možemo zaključiti da instrukcije i nalozi zastupljeni u ovoj metodi u veoma maloj meri doprinose usvajanju metakognitivnih strategija, širenju njihovog repertoara i upotrebi.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom UFJ5N56, UFJ6N56 i UFJ5GN56 uočavamo sadržaj, pregled gradiva, dodatne materijale, rečnik, dok ostali elementi nisu prisutni.

Tabela 6 - UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56 – D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	UFJ5N56	UFJ6N56	UFJ5GN56
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Srpski jezik	Francuski jezik	Francuski jezika
D2 3	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 4	Da	Da	Da
D2 5	Linearno i sinopsis	Sinopsis (ali isključivo se odnosi na gramatiku)	Sinopsis (ali isključivo se odnosi na gramatiku)
D2 6	Da	Da	Da
D2 7	Da	Da u okviru gramatičke progresije	Da u okviru gramatičke progresije
D2 8	Da	Ne	Ne
D2 9	Ne	Ne	Ne

D2) Prilikom analize sadržaja čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 6*, uočavamo da sadržaj u UFJ5N56, UFJ6N56 i UFJ5GN56 nije isto formulisan, te ćemo ih u daljem toku rada odvojeno predstaviti.

U UFJ5N56 postoje *sadržja* i *rasporeda nastavnog gradiva*. *Sadržaj* je linearne prirode i njegova svrha je isključivo pronalaženje željene stranice u udžbeniku. Pisan je na maternjem jeziku (izuzev naslova lekcija), čime je učeniku omogućeno veoma lako snalaženje u strukturi udžbenika. *Raspored nastavnog gradiva* svojom formulacijom omogućava uočavanje strukture udžbenika, lekcije, a samim tim i nastavnog gradiva i praćenje postignuća tokom školske godine. Formulisan je u vidu tabele koja po opisu odgovara sinopsisu – na jednoj osi *Naziv štiva* prikazuje lekcije i odeljke koji su zastupeljni u udžbeniku, a na drugoj elemente koje svaka lekcija sadrži: *Izgovor, Gramatika,*

Pitanja, Nepravilni glagoli. Na taj način učeniku je jasno predočena spiralna progresija nastavnog gradiva, omogućeno praćenje strukture gradiva i uočavanje položaja leksičkog, fonetskog ili gramatičkog materijala.

U UFJ6N56 i UFJ5GN56 uočavamo sadržaj koji ne možemo okarakterisati isključivo kao linearni, ali i pored toga on svakako ne sadrži dovoljno elemenata niti strukturu sinopsisa. Naime, sadržaj obuhvata pregled naziva lekcija i gramatike koje se obrađuje u toj lekciji, dok su svi ostali jezički sadržaji zanemareni. Ovako formulisan sadržaj omogućava učeniku lako pronalaženje stranice u udžbeniku, uočavanje rasporeda gramatičkih jedinica i praćenje savladanog gradiva tokom školske godine.

Tabela 7 - UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56 – D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – pregled gradiva (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	Udžbenik francuskog jezika za V razred osmogodišnje škole	Udžbenik francuskog jezika za VI razred osmogodišnje škole	Udžbenik francuskog jezika za V razred gimnazije
D2 1	Da	Ne	Ne
D2 2	Ne	/	/
D2 3	Na kraju većih celina sa ciljem rezimiranja	/	/
D2 4	Ne	/	/
D2 5	Da	/	/

D2) Pregled gradiva, kako je prikazano u *Tabeli 7*, javlja se u UFJ5N56 na dva načina. Prvi oblik je *Pregled izgovora* koji se javlja na četiri mesta u udžbeniku u oblicima: *Pregled izgovora od I do VI lekcije*, *Pregled izgovora od VI do XIII lekcije*, *Pregled izgovora od XIII do XVIII lekcije* i *Opšti pregled izgovora*. Pregledi su formulisani u vidu tabele koja sadrži polja: *Naziv glasa*, *Pisani znak glasa*, *Fonetski znak glasa*, *Izgovor*, *Primeri*. Učenik po završenoj VI, XIII i XVIII lekciji može, kroz sažeti pregled, da ponovi izgovor glasova koji su naučeni do te lekcije ili u završnom pregledu da ponovi ili nauči izgovor svih glasova u francuskom jeziku. Kako se u ovom udžbeniku velika pažnja posvećuje izgovoru, ovi pregledi omogućavaju učeniku lako snalaženje i pronalaženje izgovora određenog glasa ili reči.

Drugi oblik je tabela *Pregled nastavnog gradiva*. Ovu tabelu smo detaljno opisali u prethodnom odeljku, budući da se u izvesnoj meri preklapaju dve funkcije iste tabele – dakle može služiti kao *sadržaj* sa ciljem lakšeg snalaženja i udžbeniku i u sistemu gradiva, ali i kao *pregled gradiva* budući da se nalazi na kraju udžbenika i rezimira celokupno gradivo udžbenika u kratkim crtama. Bez obzira na funkciju tabele, ona je značajna jer doprinosi organizaciji učenja, praćenju gradiva koje je obrađeno u celokupnom sistemu gradiva i lakšem snalaženju u sistemu gradiva i udžbeniku.

Tabela 8- UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56 – D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – dodatni materijali (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	UFJ5N56	UFJ6N56	UFJ5GN56
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 3	Ne	Ne	Ne
D2 4	Književni tekstovi, poezija, pesme za pevanje		

D2 5	Isključivo gradivo	Isključivo gradivo	Isključivo gradivo
D2 6	Ne	Ne	Ne
D2 7	Ne	Ne	Ne
D2 8	Ne	Ne	Ne

D2) Analiza odabranih udžbenika, prikazana u *Tabeli 8*, pokazuje nam da je ovaj odeljak prisutan u sva tri udžbenika u vrlo sličnoj formi. *Dodatni materijali* su pozicionirani na kraju udžbenika pod nazivima *Lectures, Poésie, Chanons* i obuhvataju književne tekstove za dodatno čitanje i prevođenje, poeziju i pesme za pevanje sa notama. Po našem mišljenju, ovakvi dodaci su poželjni u udžbeniku jer podstiču učenike na rad, čine ga zanimljivijim i omogućavaju učenicima da pored napredovanja u pogledu izučavanja jednog stranog jezika prošire i svoje znanje opšte kulture. Nedostatak ovog odeljka u analiziranim udžbenicima ogleda su u tome da tekstovi i pesme ne pružaju nikakva uputstva učenicima za rad ili organizaciju rada, kao i u nedostatku strategija i načina kako da u svom radu budu efikasniji. Takođe nedostaju i reči ohrabrenja učeniku da samostalno pristupi dodatnom radu. Sa druge uočava se i izostajanje povratnih informacija. Iako ovaj odeljak ne upućuje učenika konkretno na izvore izvan udžbenika, budući da periodu kada su ovi udžbenici korišćeni nije bilo interneta ili masovne upotrebe medija koja postoji danas, ovaj odeljak nosi izuzetni značaj jer učenike upućuje na brojna književna dela, pesme i slično, čime implicitno podstiče učenike na rad. Stoga, zaključujemo da ovaj odeljak ima značajnu metakognitivnu funkciju.

Tabela 9 - UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56 – D2 rečnik

Odeljak D2 – rečnik (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	UFJ5N56	UFJ6N56	UFJ5GN56
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Na kraju udžbenika	Uz tekst u lekciji Na kraju udžbenika	Uz tekst u lekciji Na kraju udžbenika
D2 3	Rečnik sa rečima iz svake lekcije Francusko-srpski Srpsko-francuski Izrazi	Rečnik sa rečima iz svake lekcije Francusko-srpski	Rečnik izraza i galicizama Francusko srpski
D2 4	Ne	Da, ali samo uz neke reči	Da, ali samo uz neke reči
D2 5	Da, samo oznaka za muški i ženski rod	Da, samo oznaka za muški i ženski rod	Da, lista skraćenica
D2 6	Ne	Ne	Ne

D2) Analizom udžbenika prikazanom u *Tabeli 9*, uočavamo da sva tri udžbenika sadrže rečnik. Rečnici nisu istog formata i obima u sva tri udžbenika, ali konstatujemo da je izradi rečnika posvećena velika pažnja. UFJ5N56 sadrži rečnik na kraju udžbenika koji je podeljen u tri dela: 1. Francusko-srpski rečnik sa rečima i i izrazima iz svake lekcije, naznačen nazivom *Rečnik po lekcijama/Lectures/Poésies/Chansons*; 2. Francusko-srpski rečnik gde su reči u alfabetskom redu; 3. Srpsko-francuski rečnik u azbučnom redu. Na kraju se nalazi odeljak *Izrazi* koji obuhvata pregled izraza koji se koriste u porodici i u svakodnevnoj komunikaciji. Rečnik ne sadrži fonetsku transkripciju i s' obzirom na činjenicu da je fonetici posvećeno dosta pažnje u ovom udžbeniku, to ne vidimo kao nedostatak. Nedostatak je odsustvo bilo kakvih uputstava i preporuka za rad sa rečnikom, a od skraćenica sadrži isključivo objašnjenje oznake za muško (*m*) i ženski (*f*) rod.

UFJ6N56 sadrži rečnik uz tekst u svakoj lekciji i rečnik na kraju udžbenika. Rečnik koji se nalazi ispod teksta u okviru svake lekcije je oskudan i zasnovan na svega par reči ili izraza iz teksta. Rečnik na kraju udžbenika obuhvata najpre listu izraza i galicizama (*liste d'expressions et de gallicismes*) u kojoj su izrazi dati u abecednom redu, zatim odeljak *lexique* koji obuhvata francusko-srpski rečnik dat u abecednom redu. Pojedine reči sadrže fonetsku transkripciju. Ni ovde ne postoji uputstvo za rad sa rečnikom koje bi učeniku pojasnilo osnovne principe rada sa rečnikom ili pak savete kako da efikasnije pretražuje rečnik i pronade reč koja je neophodna. Postoji lista skraćenica (*abréviations*).

UFJ5GN56 takođe sadrži rečnik uz tekst u okviru lekcije i rečnik na kraju udžbenika. Rečnik koji se javlja uz tekst nije dosledno urađen, pa je negde prisutan u vidu reči sa prevodom na srpski jezik, negde u vidu napomene, a negde je samo data lista relevantnih izraza iz teksta, ali bez prevoda na srpski jezik. Rečnik je uokviren i reči su podebljane masnim slovima, što ih ističe u odnosu na ostatak teksta. Rečnik koji se javlja na kraju knjige javlja se na dva načina: 1. u vidu odeljka *Rečnik i gramatika uz vežbanja* gde je dat ključni vokabular iz svake lekcije, kao i gramatika karakteristična za tu lekciju; 2. u vidu francusko-srpskog rečnika u alfabetnom redu. Ni ovde nema sistema obeležavanja (izuzev roda *m.* i *f.*), niti bilo kakvih uputstava, što nas navodi na zaključak da je taj zadatak prebačen na nastavnika stranog jezika.

Zaključak: Analizom UFJ5N56, UFJ6N56 i UFJ5GN56, dolazimo do zaključka da ova metoda nije zasnovana na usvajanju strategija, upotrebe i širenja repertoara strategija. Štaviše, kroz analizu ovih udžbenika, stiče se utisak da autori prilikom formiranja udžbenika nisu u obzir uzimali individualnost učenika, njihove sposobnosti ili stilove učenja. Nema usmerenosti ka samostalnom radu, samoproceni ili samoevaluaciji, kao ni ukazivanju i težnji ka samostalnom otklanjanju grešaka. Ne postoje uputstva koja bi usmerila rad učenika na bilo koji način, a sam tekst zadataka i instrukcija i naloga je imperativnog karaktera i ne doprinosi uspostavljanju dijaloga između učenika i knjige. Iako u udžbeniku postoje odeljci koji su veoma dobro didaktički formulisani (poput rečnika, pregleda gradiva, sadržaja, pitanja i zadataka) i koji indirektno doprinose razvijanju fundamentalnih intelektualnih veština i imaju izvesnu metakognitivnu funkciju, po našoj proceni, njihov primarni cilj nije usvajanje metakognitivnih strategija (već su u udžbenike uključeni sa drugim ciljem), što potkrepljuje tvrdnju da strategije nastaju i ulaze u nastavu jezika tek nakon 1975. godine (više o tome u odeljku 1.)

5.3.2. Francuski jezik za VIII razred osnovne škole (FJ8Z66)

Autor nije naveden, navedeno je samo da je udžbenik urađen po metodi Instituta za strane jezike u Beogradu.

Izdavač: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd, 1966. godine

Od ovog kompleta na raspolaganju smo imali samo jedan udžbenik. U pitanju je udžbenik za učenje francuskog jezika kao stranog za VIII razred osnovne škole, četvrta godina učenja. Udžbenik je odobren za upotrebu od strane Republičkog sekretarijata za obrazovanje Socijalističke Republike Srbije. Udžbenik datira iz 1966. godine i kako je jedini koji imamo iz tog perioda, od velike je važnosti za naš korpus. Budući da imamo samo ovaj jedan udžbenik, ne možemo sa sigurnošću utvrditi iz čega se udžbenički komplet sastoji. Međutim, strukturalne karakteristike udžbenika su takve da možemo pretpostaviti da radna sveska nije postojala, već samo udžbenik. Prilikom analize udžbenika koristićemo skraćenicu FJ8Z66, kao što smo već napomenuli prilikom predstavljanja korpusa (odeljak 5.2).

Analiza metode:

Tabela 10 – FJ8Z66 – A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)	
Pitanje iz upitnika	FJ8Z66
A1	Metoda nije eksplicitno navedena
A2	Ne
A3	Ne
A4	Ne
A5	Ne
A6	/
A7	Ne
A8	Ne
A9	Ne
A10	Ne
A11	Ne

Na osnovu analize udžbenika FJ8Z66, prikazane u *Tabeli 10* dolazimo do zaključka da metoda po kojoj je urađen nije zasnovana na strategijama za učenje jezika. Autor ni u jednom delu udžbenika ne govori eksplicitno o strategijama ili metakognitivnim strategijama, niti podstiče učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Takođe, autor ne upoznaje učenike sa ishodima koje će postići upotrebom ove metode.

Tabela 11 – FJ8Z66 – B

Odeljak B – Pitanja koja se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)	
Pitanje iz upitnika	FJ8Z66
B1	Da
B2	Da
B3	Ne
B4	Ne

Analizom udžbenika FJ8Z66, a koja se odnosi na makrostrukturu udžbenika i čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 11*, zaključujemo da udžbenik ima čvrstu i stabilnu strukturu. Podeljen je na 18 lekcija (*leçon*), a nakon svakih četiri ili pet lekcija javlja se deo namenjen obnavljanju i rezimiranju gradiva koje je obrađeno (*révision*). Po završetku svih 18 lekcija nalazi se odeljak *rečnik i gramatička objašnjenja* koji sadrži rečnik po lekcijama i gramatička objašnjenja takođe raspoređena po lekcijama. Zatim postoji odeljak lektira (*lectures*) sa odabranim tekstovima koji čine dodatne materijale za rad, dok je na kraju udžbenika dat francusko-srpski rečnik (*vocabulaire*). Struktura lekcije je takođe čvrsta i stabilna (tekst – pesma – vežbanja). Kao lošu stranu strukture uočavamo odsustvo strukturnih elemenata (poput predgovora, uvoda, uputstva za upotrebu) koji učenika upućuju na upotrebu pojedinih strukturnih elemenata, kao i na optimalne načine njihovog korišćenja i odsustvo sistema obeležavanja koji bi učeniku omogućio snalaženje u udžbeniku i nelinearno korišćenje udžbenika. Možemo zaključiti da je razvijanje sistema snalaženja u udžbeniku u potpunosti prebačeno na nastavnika.

Tabela 12 – FJ8Z66 – C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)	
Pitanje iz upitnika	FJ8Z66
C1	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim Posvećivanje pažnje, Organizacija, Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje
C2	Lokalno
C3	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim – odeljak <i>Révision</i> Posvećivanje pažnje – grafička rešenja Organizacija – struktra udžbenika Planiranje jezičkog zadatka – pitanja i zadaci po modelu Traženje prilika za uvežbavanje – odeljak <i>Lecture</i> , pesme u okviru lekcije
C4	Ne
C5	/
C6	Srpski i francuski

Detaljnou analizom udžbenika FJ8Z66 i na osnovu rezultata prikazanih u *Tabeli 12*, uočavamo sledeće metakognitivne strategije: a) nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim gradivom, b) posvećivanje pažnje, c) organizacija, d) planiranje jezičkog zadatka i e) traženje prilika za uvežbavanje. Sve metakognitivne strategije su prisutne lokalno. a) Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim manifestuje se kroz odeljak *Révision* koji je zastupljen nakon 5., 8. i 13. lekcije. Odeljak sadrži tekst sa proverom razumevanja pročitano i gramatička vežbanja prisutna sa ciljem uvežbavanja gradiva iz lekcija koje prethode, čime se omogućava uvezivanje gradiva i njegovo utvrđivanje. b) Posvećivanje pažnje na detalje se uočava u grafičkim rešenjima poput masnih slova, naslova istaknutih velikim slovima, podvlačenja i sličnog, koje za cilj imaju usmeravanje pažnje učenika na određene relevantne elemente u gradivu poput naslova lekcije, teksta pitanja i zadataka, naloga itd. c) Organizacija se vrši kroz čvrstu i stabilnu makrostrukturu koju smo detaljno prikazali u prethodnom odeljku, a koja svojom doslednošću omogućava učeniku upoznavanje i praćenje strukture udžbenika, prepoznavanje funkcije i svrhe strukturnih elemenata udžbenika, praćenje strukture nastavnog gradiva, kao i snalaženje u udžbeniku. d) Planiranje jezičkog zadatka se manifestuje u zadacima po modelu, gde se učeniku daje model po kojem on treba da uradi zadatak (*npr. Répondez aux questions: Exemple: Suivez-vous leçon avec attention? Oui, nous la luvons avec attention* (FJ8Z66: 17)). Veliki broj zadataka funkcioniše po ovom principu i to je odličan način da se učenicima ukaže na princip izrade odgovora. e) Traženje prilika za uvežbavanje manifestuje se na dva načina – prvi način pretpodstavlja odeljak *lecture* koji je pozicioniran na kraju udžbenika i sadrži odlomke relevantnih francuskih književnih dela. Drugi način oslikava se kroz predstavljanje pesama francuskih pesnika koje su pridružene uz glavni tekst u svakoj lekciji. Kako smo napomenuli i prilikom analize prethodne grupe udžbenika (*Tabela 3*), budući da u to vreme upotreba interneta i medija nije bila rasporstranjena u meri u kojoj je danas, prisustvo ovih elemenata u udžbeniku je od velikog značaja jer podstiče učenike da čitaju i informišu se i van nastavnog gradiva. Analizom uočenih metakognitivnih strategija, zaključujemo da je njihov broj ograničen (5). S obzirom na činjenicu da su strategije prisutne kroz čitav udžbenik, možemo konstatovati da se njihova implementacija vrši kontinuirano. Međutim, nedostatak udžbenika kojim bismo proširili naš

korpus, a koji su takođe zasnovani na ovoj metodi, ne možemo sa sigurnošću utvrditi postoji li gradacija ili spiralna progresija u njihovom implementiranju.

Tabela 13 – FJ8Z66 – D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)	
Pitanje iz upitnika	FJ8Z66
D1a 1	Da
D1a 2	Ne
D1a 3	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produblјivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim
D1a 5	Odgovori na pitanja, transformacija, susptitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje sastava, prevođenje
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja, rada sa rečnikom
D1a 7	Da
D1a 8	Da
D1a 9	Da
D1a 10	Da
D1a 11	Ne
D1a 12	Da
D1a 13	Ne
D1a 14	Francuski jezik

D1a) Analizom udžbenika FJ8Z66, prikazanoj u *Tabeli 13*, dolazimo do zaključka da su pitanja i zadaci brojni i veoma raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Oni su precizno i jasno koncipirani, nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i na taj način podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Pitanja i zadaci su formulisani na francuskom jeziku, ali budući da je ovo udžbenik za VIII razred, to jest za četvrtu godinu učenja jezika, očekivano je budu na taj način formulisani. Nedostatak pitanja i zadataka u udžbeniku FJ8Z66 je odsustvo povratnih informacija i uopšteno gledano, nedostatak samoevaluacije i samoprocene. Ni u jednom delu udžbenika učenicima nije omogućena provera tačnosti urađenih zadataka, niti su na bilo koji način usmereni da to sami urade. To nas dovodi do zaključka da je ovaj aspekt u potpunosti prebačen na nastavnika.

Tabela 14 – FJ8Z66 – D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)	
Pitanje iz upitnika	FJ8Z66
D1b 1	Ne
D1b 2	Ne

D1b 3	u 2. licu množine imperativa
D1b 4	Ne
D1b 5	Ne
D1b 6	Ne
D1b 7	Da
D1b 8	Da
D1b 9	Ne
D1b 10	Ne
D1b 11	Ne

D1b) Nakon detaljne analize naloga i instrukcija koji se javljaju u FJ8Z66, a koje su prikazane u *Tabeli 14*, zaključujemo da su nalozi sistematični i precizni i da vrše svoju osnovnu ulogu jasnog prenošenja poruke i davanja uputstva učenicima. Nalozi su formulisani na francuskom jeziku, ali uzevši u obzir činjenicu da je udžbenik namenjen četvrtoj godini učenja, očekivano je da isti i budu na francuskom jeziku. Kao nedostatak instrukcija i naloga, uočavamo činjenicu da nisu bazirani na metakognitivnim strategijama, kao ni to da svojom formulacijom ne ukazuju učeniku na različite modele kognitivnog i metakognitivnog funkcionisanja. U nalogima se ne vodi računa o interferenciji ili facilitaciji, niti o efikasnijim i efektivnijim načinima savladavanja gradiva. Nisu uočene „interfejsijalne“ instrukcije ili tzv. „zanimljivi zadaci“. Takođe, nalozi su imperativne prirode – u 2. licu množine imperativa i ne doprinose razvoju dijaloga između učenika i udžbenika (*npr. Répondez aux questions; Dites en français* (FJ8Z66: 39); *Imaginez des questions d’après les modèles suivantes* (FJ8Z66: 45)). Uzevši u obzir sve navedene karakteristike naloga i instrukcija u udžbeniku FJ8Z66, zaključujemo da u maloj meri vrše metakognitivnu funkciju i doprinose usvajanju metakognitivnih strategija, njihovoj upotrebi i širenju repertoara.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom FJ8Z66 uočeni su sledeći elementi aparature orijentacije: sadržaj, pregled gradiva, dodatne materijale, rečnik, dok ostali elementi nisu prisutni.

Tabela 15 – FJ8Z66 – D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)	
Pitanje iz upitnika	FJ8Z66
D2 1	Da
D2 2	Francuski i srpski jezik
D2 3	Na kraju udžbenika
D2 4	Da
D2 5	Linearno
D2 6	Da
D2 7	Da, u okviru gramatičke kompetencije
D2 8	Gramatički delovi, lektira
D2 9	Ne

D2) U *Tabeli 15*, u okviru koje su predstavljeni rezultati analize sadržaja u FJ8Z66, uočavamo da je sadržaj pozicioniran na kraju udžbenika – delom na maternjem, a delom na francuskom jeziku. Naslovi odeljaka formulisani su na srpskom jeziku (*sadržaj, rečnik i gramatička objašnjenja, lektira*), dok je sadržaj svakog od odeljaka prikazan na francuskom jeziku (*npr. Aimez-vous l’automne?; Les camarades*, itd. (FJ8Z66: 103)). Linearna organizacija sadržaja podeljena je u tri odeljka – prvi deo

prikazuje lekcije u udžbeniku (17 lekcija), drugi deo sadržaja prikazuje rečnik i gramatička objašnjenja, treći deo lektiru koja se javlja po završetku lekcija i gramatike. Sadržaj je informativne prirode i kao takav učenicima omogućava pronalaženje željene strane u udžbeniku. Spiralna progresija je uočljiva isključivo u odeljku gramatika, gde je nadovezivanje gramatičkih lekcija jasno prikazano, dok u ostalim oblastima progresija nije uočljiva na osnovu sadržaja. Nedostatak sadržaja, po našem mišljenju, ogleda se u odsustvu grafičkog isticanja određenih elemenata i nemogućnost izdvajanja drugih elemenata gradiva (izuzev gramatičkih i lektire) poput fonetskih, leksičkih, civilizacijskih i drugih.

Tabela 16 – FJ8Z66 – D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – pregled gradiva (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)	
Pitanje iz upitnika	FJ8Z66
D2 1	Da
D2 2	Ne
D2 3	Nakon svakih 4-5 lekcija sa ciljem rezimiranja u vidu zadataka
D2 4	Ne
D2 5	Ne

D2) U udžbeniku FJ8Z66, pregled gradiva (*Tabela 16*) zastupljen je na tri mesta, nakon 5., 8. i 13. lekcije pod nazivom (*première, deuxième, troisième révision*). Oblikovan je u vidu kraćeg teksta za čitanje, koji je praćen pitanjima za proveru razumevanja pročitano i u vidu gramatičkih vežbanja. Reči i izrazi koji se javljaju u tekstu, kao i gramatički zadaci, bazirani su na materijalu koji je obrađen u prethodnim lekcijama, pa možemo konstatovati da ovaj odeljak vrši metakognitivnu strategiju nadgledanja i povezivanja gradiva. Pregled gradiva formulisan na ovaj način, iako ne predstavlja klasičan pregled zasnovan na isticanju ključnih teza iz obrađnog gradiva, vrši značajnu metakognitivnu funkciju i omogućava pregled gradiva, rezimiranje i proveru savladanosti. Nedostatak koji bismo mogli navesti nalazi se u odsustvu povratnih informacija koje bi učeniku omogućile proveru tačnosti urađenih zadataka, tj. proveru savladanosti gradiva koje bi učeniku predočile nivo znanja koji je postigao. Takođe, ne postoji sistem obeležavanja koji bi učenika uputio na oblast ili stranicu u udžbeniku na kojoj se nalazi, a koje nije dovoljno dobro savladao ili je potrebno da se vrati na njega.

Tabela 17 – FJ8Z66 – D2 dodatni materijali

Odeljak D2 – dodatni materijali (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)	
Pitanje iz upitnika	FJ8Z66
D2 1	Da
D2 2	na kraju udžbenika
D2 3	Ne
D2 4	Pesme, književni tekstovi
D2 5	Ne
D2 6	Ne
D2 7	Ne
D2 8	Ne

D2) Dodatni materijali (*Tabela 17*) u udžbeniku FJ8Z66 pozicionirani su na kraju udžbenika. Javljaju se u vidu pesama i književnih tekstova. Iako je ovaj odeljak prisutan u udžbeniku i vrši svoju primarnu funkciju – razvijanje novih znanja i veština, upoznavanje novih književnih dela, podsticanje učenika da čitaju van nastave i šire opštu kulturu, ipak, didaktičko oblikovanje ovog odeljka, po

našem mišljenju, vrši minimalnu metakognitivnu funkciju i ima dosta prostora za poboljšanje i metodičko preoblikovanje. Po našoj proceni, eksplicitnim usmeravanjem učenika na izvore izvan udžbenika, skretanjem pažnje na dodatno gradivo, prikazivanjem različitih pristupa ili organizacije rada, ovaj odeljak doprineo bi razvijanju dijaloga sa knjigom i razvijanju opštih umenja rada sa knjigom.

Tabela 18 – FJ8Z66 – D2 rečnik

Odeljak D2 – rečnik (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)	
Pitanje iz upitnika	FJ8Z66
D2 1	Da
D2 2	U posebnom odeljku iza lekcija, ali pre lektire Uz tekstove lektire Na kraju udžbenika
D2 3	Francusko-srpski
D2 4	Ne
D2 5	Ne
D2 6	Ne

D2) Analizom udžbenika FJ8Z66 koja se odnosi na rečnik, a čiji su rezultati predstavljeni u *Tabeli 18*, uočili smo da je rečnik zastupljen u više oblika. Prvi vid javlja se u odeljku *Rečnik i gramatička objašnjenja* i obuhvata reči iz lekcija i gramatička objašnjenja na srpskom jeziku, u onom rasporedu u kojem se pojavljuju u lekcijama. Drugi vid rečnika javlja se u odeljku *Lectures* i obuhvata nepoznate reči i izraze zastupljene u književnim tekstovima namenjenim dodatnom čitanju u ovom odeljaku. Treći vid rečnika pozicioniran je na kraju udžbenika i sadrži celokupnu leksiku iz udžbenika u alfabetskom poretku. Svi navedeni rečnici su francusko-srpski bez fonetske transkripcije. Po našem mišljenju, zastupljenost velikog broja raznovrsnih rečnika ima facilitatorsku ulogu kada je reč o čitanju i razumevanju udžbeničke tekstoteke. U odnosu na prethodno analizirane udžbenike, FJ8Z66 se ističe upravo po detaljno urađenim rečnicima. Nedostatak, po našoj proceni, predstavlja odsustvo liste skraćenica koja bi učenika uputila u sistem rada rečnika, kao i uputstva za upotrebu koji bi učenicima ukazao na optimalne načine rada sa rečnikom. Zaključujemo da je ovaj zadatak u potpunosti prebačen na nastavnika. Uzevši u obzir sve navedene karakteristike udžbenika, dolazimo do zaključka da rečnik u udžbeniku FJ8Z66 svojom bogatom strukturom i sveprisutnošću vrši značajnu metakognitivnu funkciju.

Zaključak: Analizom udžbenika FJ8Z66 dolazimo do zaključka da ova metoda nije zasnovana na usvajanju strategija, upotrebe i širenja repertoara strategija. Štaviše, kroz analizu udžbenika, stiče se utisak da autori prilikom formiranja udžbenika nisu u obzir uzimali individualnost učenika, sposobnosti ili stilove učenja. Nema usmerenosti ka samostalnom radu, samoproceni ili samoevaluaciji, kao ni usmerenosti ka samostalnom otklanjanju grešaka. Ne postoje uputstva koja bi usmerila rad učenika na bilo koji način, a sam tekst zadataka i instrukcija i naloga je imperativnog karaktera. Iako u udžbeniku postoje odeljci koji su jako dobro i precizno formulisani (poput rečnika, pregleda gradiva, sadržaja, pitanja i zadataka) koji na taj način indirektno doprinose razvijanju fundamentalnih intelektualnih veština, njihov primarni cilj nije usvajanje metakognitivnih strategija (što potvrđuje, kao i u slučaju prethodno analiziranih udžbenika UFJ5N56, UFJ6N56 i UFJ5GN56, našu tvrdnju da strategije nastaju i ulaze u nastavu jezika tek nakon 1975. godine (više o tome u odeljku 2.)).

5.3.3. Francuski jezik za VI, VIII razred osnovne škole (FJ6Z80, FJ8Z89)

Autori udžbenika su Radmila Poleskić, Jelena Radivojević, Ljubica Dragović u okviru Instituta za strane jezike

Izdavač: Udžbenik za VI razred – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1980. godina (drugo izdanje je u pitanju).

Udžbenik za VIII razred – Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd; Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad, 1989. godina.

Od ove metode na raspolaganju smo imali udžbenike za VI i VIII razred osnovne škole, za drugu, odnosno četvrtu godinu učenja francuskog jezika. Budući da nemamo mnogo udžbenika iz tog perioda, odabrani udžbenici predstavljaju vrlo značajan deo našeg korpusa, posebno uzmemo li u obzir činjenicu da se 1975. godina uzima kao polazna kada su strategije u pitanju (više o tome u odeljku 2.). Od udžbeničkog kompleta, imali smo prilike da pregledamo samo udžbenik. U nastavku rada, ove udžbenike obeležavaćemo skraćenicama, kao što smo prethodno napomenuli prilikom predstavljanja korpusa (odeljak 5.2) i to: *Francuski jezik za VI razred osnovne škole* obeležavaćemo skraćenicom FJ6Z80, a *Francuski jezik za VIII razred osnovne škole* skraćenicom FJ8Z89.

Analiza metode:

Tabela 19 – FJ6Z80, FJ8Z89 – A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)		
Pitanje iz upitnika	FJ6Z80	FJ8Z89
A1	Ne navodi se eksplicitno	Ne navodi se eksplicitno
A2	Ne	Ne
A3	Ne	Ne
A4	Ne	Ne
A5	Ne	Ne
A6	/	/
A7	Ne	Ne
A8	Ne	Ne
A9	Ne	Ne
A10	Ne	Ne
A11	Ne	Ne

Analizom udžbenika FJ6Z80 i FJ8Z89, prikazanoj u *Tabeli 19*, zaključujemo da metoda po kojoj su ovi udžbenici kreirani nije zasnovana na metakognitivnim strategijama. Autori ni u jednom delu udžbenika ne govori eksplicitno o strategijama ili metakognitivnim strategijama, niti podstiču učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Udžbenik FJ8Z89 sadrži predgovor u kome se vrši analiza strukturnih elemenata udžbenika (*tekstovi, vežbanjam rekapitulacije, itd.*) i pritom ističe koju veštinu ili sposobnost će učenici razviti upotrebom određenog elementa strukture. Međutim, autori se u predgovoru učeniku ne obraćaju direktno, već o njemu pričaju u 3. licu jednine, što nas navodi na zaključak da taj predgovor nije namenjen učenicima, već njihovim roditeljima ili nastavnicima. Stoga, ovo nećemo posmatati kao prikazivanje ishoda isključivo učenicima.

Tabela 20 – FJ6Z80, FJ8Z89 – B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)		
Pitanje iz upitnika	FJ6Z80	FJ8Z89
B1	Da	Da
B2	Da	Da
B3	Ne	Ne
B4	Ne	Da

Analiza udžbenika FJ6Z80 i FJ8Z89 koja se odnosi na predstavljanje makrostrukture, a čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 20* pokazala je da oni, iako nemaju identičnu strukturu, oba se zasnivaju na stabilnoj i čvrstoj strukturi udžbenika i lekcije, što ima facilitatorsku ulogu u procesu rada sa udžbenikom, posebno u aspektima snalaženja u strukturi udžbenika i strukturi nastavnog gradiva, kao i praćenju ličnog napretka. Udžbenik FJ6Z80 je podeljen na 20 lekcija. Po završetku svakih pet lekcija, zastupljen je odeljak čija je namena obnavljanje i rekapitulacija gradiva (*révision*), a koji kroz raznovrsne tekstove i različite vidove zadataka i zabavnih igrara omogućava učeniku rezimiranje gradiva iz prethodnih lekcija. A zatim, javljaju se odeljci *Grammaire* (gramatika), *Lecture* (lektira ili dodatno čitanje) i *Vocabulaire* (rečnik). Udžbenik FJ8Z89 ima drugačiju strukturu i po strukturi za razliku od FJ6Z80, dosta podseća na savremene udžbenike. Udžbenik obuhvata ukupno 12 lekcija (*leçon*), a nakon svakih šest uključen je odeljak za rekapitulaciju gradiva (*exercices de récapitulation*), zatim odeljak za dodatno čitanje (*textes complémentaires*) i rečnik (*vocabulaire*). Svaka lekcija podeljena je u dva ili tri odeljka a, b i c, gde svaki od njih sadrži tekst i gramatička vežbanja. Tekstovi iz odeljaka a, b i c u okviru jedne lekcije se nadovezuju po smislu i tematici, što ukazuje na postojanje spiralne progresije u usvajanju leksike i gramatike i podseća na organizaciju gradiva u vidu modula. Bez obzira na različitu strukturu udžbenika i lekcije, nalazimo da oba udžbenika imaju čvrstu i stabilnu strukturu koja doprinosi procesu učenja stranog jezika i vrši izvesnu metakognitivnu funkciju. Nedostatak, po našem mišljenju, predstavlja odsustvo sistema obeležavanja koji bi upućivao učenika na određene strukturne elemente udžbenika i time omogućio lakše snalaženje u udžbeniku i nelinearno korišćenje.

Tabela 21 – FJ6Z80, FJ8Z89 – C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)		
Pitanje iz upitnika	FJ6Z80	FJ8Z89
C1	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim Posvećivanje pažnje Organizovanje Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje	Posvećivanje pažnje Organizovanje Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje
C2	Lokalno	Posvećivanje pažnje globalno i lokalno Organizovanja i traženje prilika za uvežbavanje – lokalno
C3	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim – odeljak <i>lisez et copiez</i>	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim – odeljak <i>A savoir</i> Posevćivanje pažnje – predgovor, grafička sredstva

	Posevćivanje pažnje – grafička sredstva Organizovanje – struktura udžbenika i lekcije Planiranje jezičkog zadatka – pitanja i zadaci po modelu Traženje prilika za uvežbavanje – odeljak za dodatno čitanje	Organizovanje – struktura udžbenika i lekcije Planiranje jezičkog zadatka – pitanja i zadaci po modelu Traženje prilika za uvežbavanje – odeljak za dodatno čitanje
C4	Ne	Ne
C5	Ne	Ne
C6	Francuski jezik	Srpski i francuski jezik

Analizom udžbenika FJ6Z80 i FJ8Z89, prikazanoj u *Tabeli 21*, zaključujemo da oni obuhvataju sledeće strategije: a) nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, b) posvećivanje pažnje, c) organizovanje i d) planiranje jezičkog zadatka i e) traženje prilika za uvežbavanje. U udžbeniku FJ6Z80 sve metakognitivne strategije su prisutne lokalno i to: a) Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim u okviru odeljka *Lisez et copiez* (javlja se na početku udžbenika i namenjen je obnavljanju bazičnog gradiva iz prethodnog razreda neophodnog za pohađanje šestog razreda). b) Posvećivanje pažnje u vidu grafičkih sredstava (manifestuju se u vidu isticanja drugom bojom, velikim ili masnim slovima, odvajanjem značajnih elemenata gradiva u posebno istaknute boksove, podvlačenjem i slično). c) Organizovanje u okviru čvrste strukture udžbenika i lekcije (o čemu smo detaljno govorili u prethodnom odeljku – *Tabela 20*). d) Planiranje jezičkih zadataka u vidu zadataka po modelu – nakon naloga sa zadatkom koji učenici treba da urade, model je prikazan i posebno istaknut u boksu obeleženom plavom bojom (npr. *Variez le membre de la phrase mis en relief/ modèle: Qu'est-ce que tu dois acheter? Je dois acheter une pellicule.* (FJ6Z80: 27)). e) Traženje prilika za uvežbavanje javlja se u okviru odeljka za dodatno čitanje (*lecture*) koji sadrži odlomke književnih tekstova, pesama i dramskih tekstova na francuskom jeziku primerenih uzrastu i interesovanju učenika. Udžbenik FJ8Z89 nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim vrši kroz odeljak *A savoir* koji se mestimično javlja ispod glavnog teksta, a sadrži dopunske informacije iz različitih sfera nauke i svakodnevnog života i omogućava učeniku međupredmetno povezivanje, povezivanje sa znanjem koje ima od ranije i upotrebu jezika van nastavnog sadržaja. Udžbenik FJ8Z89 izdvaja se takođe i po tome da je prvi od analiziranih udžbenika koji sadrži predgovor. Iako po stilu pisanja izgleda kao da se autori ne obraćaju direktno učeniku (o učeniku pišu u 3. licu jednine), ovaj odeljak ipak sadrži smernice za rad i ishode koje učenici mogu da očekuju nakon rada sa pojedinim odeljcima u udžbeniku. Tako na primer, autori navode postojanje vežbanja (*rédictions*) koja će osposobiti učenika za pisanu komunikaciju, da postoje vežbanja (*situations*) koja podstiče učenika na samostalno izlaganje o sebi, da tekstovi podstiču interesovanja učenika itd. (FJ8Z89: 3). Predgovor, takođe, izlaže strukturu udžbenika i pisan je na maternjem jeziku. Možemo zaključiti da ovaj predgovor izdvaja udžbenik FJ8Z89 u odnosu na prethodno analizirane udžbenike, upravo zbog toga što se prvi put nailazimo na objašnjenja koja se tiču strukture udžbenika i gradiva, postignuća učenika.

Tabela 22 – FJ6Z80, FJ8Z89 – D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija – pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)		
Pitanje iz upitnika	FJ6Z80	FJ8Z89
D1a 1	Da	Da
D1a 2	Ne	Ne

D1a 3	doslovna reprodukcija, razumevanje sadržaja, divergentna produkcija	doslovna reprodukcija, razumevanje sadržaja, divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produbljivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim	Provera razumevanja, Produbljivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim
D1a 5	Odgovori na pitanja, postavljanje pitanja, čitanje teksta, prepričavanje, opisivanje, transformacija, susptitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje kraćih sastava, slušanje, potvrđivanje tačnih odgovora (vrste su podjednako raznovrsne u oba udžbenika)	
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja
D1a 7	Da	Da
D1a 8	evaluacija, lični stav, argumentovano vrednovanje	evaluacija, lični stav, argumentovano vrednovanje
D1a 9	Da	Da
D1a 10	Ne	Ne
D1a 11	Ne	Ne
D1a 12	Da	Da
D1a 13	Ne	Ne
D1a 14	Francuski jezik	Francuski jezik

D1a) Kao što je prikazano u *Tabeli 22*, analizom udžbenika FJ6Z80 i FJ8Z89, dolazimo do zaključka da su pitanja i zadaci zastupljeni u ovoj metodi brojni i veoma raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje iziskuju). Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Oni su precizni, jasni, nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Pitanja i zadaci su formulisani na francuskom jeziku, ali budući da su ovo udžbenici za VI i VIII razred, odnosno da se koriste prilikom kontinuiranog učenja drugu i četvrtu godinu, očekivano je budu na taj način formulisani. Nedostatak pitanja i zadataka u udžbenicima FJ6Z80 i FJ8Z89, po našem mišljenju, predstavlja odsustvo povratnih informacija i uopšteno gledano samoevaluacije i samoprocene. Udžbenici ne sadrže odeljke ili strukturne elemente koji omogućavaju proveru tačnosti zadataka ili podstiču učenike na samostalnost u toku odgovaranja na pitanja i zadatke, što nas dovodi do zaključka da je ovaj aspekt u potpunosti prebačen na nastavnika.

Tabela 23 – FJ6Z80, FJ8Z89 – D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija – instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)		
Pitanje iz upitnika	FJ6Z80	FJ8Z89
D1b 1	Ne	Ne
D1b 2	Ne	Ne
D1b 3	Drugo lice množine imperativa	Drugo lice množine imperativa
D1b 4	Ne	Ne

D1b 5	Ne	Ne
D1b 6	Ne	Ne
D1b 7	Da	Da
D1b 8	Da	Da
D1b 9	Ne	Ne
D1b 10	Ne	Ne
D1b 11	Ne	Ne

D1b) Nakon detaljne analize naloga i instrukcija koji se javljaju u FJ6Z80 i FJ8Z89, a koja je prikazana u *Tabeli 23*, zaključujemo da su sistematični i precizni i da vrše svoju osnovnu ulogu jasnog prenošenja poruke i davanja upustava učenicima. Nalozi su formulisani na francuskom jeziku, ali uzevši u obzir činjenicu da su udžbenici namenjeni drugoj, odnosno četvrtoj godini učenja, takav način formulacije je očekivan. Kao nedostatak instrukcija i naloga, može se navesti činjenica da oni nisu bazirani na metakognitivnim strategijama, ali oni ni svojom formulacijom ne ukazuju učeniku na različite modele kognitivnog i metakognitivnog funkcionisanja. U nalogima se ne vodi računa o interferenciji ili facilitaciji, niti o efikasnijim i efektivnijim načinima savladavanja gradiva. Nisu uočene „interfejsijalne“ instrukcije ili tzv. „zanimljivi zadaci“. Takođe, nalozi su imperativne prirode – u 2. licu množine imperativa i ne doprinose razvoju dijaloga između učenika i udžbenika (npr. *Complétez les phrases suivantes avec les verbes qui conviennent d’après le sens; Exprimez la comparaison d’après les modèles donnés* (FJ8Z89: 76)). Sve ovo nas navodi na zaključke da instrukcije i nalozi zastupljeni u udžbenicima kreiranim prema ovoj metodi u veoma maloj meri doprinose usvajanju, upotrebi i širenju repertoara metakognitivnih strategija.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom FJ6Z80 i FJ8Z89 uočava se da udžbenici nemaju identičnu strukturu kada je reč o aparaturi orijentacije. FJ6Z80 sadrži: sadržaj, pregled gradiva, dodatni materijali i rečnik, dok u FJ8Z89 postoje još i predgovor i modul. Ostali elementi nisu zastupljeni.

Tabela 24 – FJ6Z80, FJ8Z89 – D2 predgovor

Odeljak D2 – predgovor (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	FJ6Z80	FJ8Z89
D2 1	Ne	Da
D2 2	/	Ne obraća se učeniku, ne
D2 3	/	Srpski jezik
D2 4	/	Usmerava učenika kako da koristi udžbenik
D2 5	/	Ne
D2 6	/	Da

D2) U skladu sa rezultatima predstavljenim u *Tabeli 24*, uočavamo da udžbenik FJ8Z89 sadrži predgovor čime se izdvaja u odnosu na prethodno analizirane udžbenike. Predgovor je napisan na srpskom jeziku što se smatra pozitivnom karakteristikom, s tom napomenom da, po našem mišljenju, stil nije primeren uzastu i afinitetu učenika. Štaviše, autori o učeniku govore u 3. licu jednine, što nas navodi na zaključak da predgovor nije namenjen učenicima, već nastavnicima ili roditeljima. Svojom koncepcijom, predgovor pruža uputstva koja se tiču upotrebe udžbenika i njegovih specifičnih strukturnih elemenata, kao i potencijalne ishode koje učenici postižu korišćenjem udžbenika. Na

primer, *tekstovi* motivišu učenika da vodi razgovor u okviru svojih jezičkih znanja, *lakši narativni tekstovi* treba da osposobe učenike za čitanje u sebi, *vežbanja* aktiviraju jezički materijal, *pisana vežbanja* osposobljavaju učenika za jednostavniju pisanu komunikaciju itd. (FJ8Z89: 3). Iako autori u predgovoru ne govore eksplicitno o metakognitivnim strategijama, po našoj proceni, predgovor svojom formulacijom podstiče razvoj fundamentalnih intelektualnih aktivnosti, a posebno usvajanje navika intelektualnog rada i umenja rada sa knjigom.

Tabela 25 – FJ6Z80, FJ8Z89 – D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	FJ6Z80	FJ8Z89
D2 1	Da	Da
D2 2	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 3	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 4	Da	Da
D2 5	Linearno	Linearno
D2 6	Da	Da
D2 7	Ne	Ne
D2 8	Ne	Gramatičke
D2 9	Ne	Da

D2) Prema podacima iz *Tabele 25*, konstatujemo da se sadržaj javlja u oba udžbenika FJ6Z80 i FJ8Z89, ali su drugačije formulisani, te ćemo ih odvojeno predstaviti. U udžbeniku FJ6Z80 sadržaj (*table des matières*) je pozicioniran na kraju udžbenika i linearno prikazuje sadržaj udžbenika. Sadržaj obuhvata 20 lekcija, odeljke za obnavljanje (*révision*), gramatiku (*grammaire*), lekturu (*lecture*) i rečnik (*vocabulaire*). Na osnovu ovako formulisanog sadržaja, učenik može da lako da pronađe stranicu na kojoj se nalazi traženo gradivo, ali nema uvid u spiralnu progresiju u okviru gramatičke i fonetičke kompetencije, niti je u mogućnosti da izdvoji različite elemente poput fonetskih, leksičkih, civilizacijskih. Takođe, u sadržaju ne postoji grafičko isticanje sadržaja. Stoga, zaključujemo da je ovakav sadržaj isključivo informativne prirode, tj. učeniku omogućava lakše pronalaženje stranice u udžbeniku. Sadržaj u udžbeniku FJ8Z89 drugačije je koncipiran. Takođe je pozicioniran na kraju udžbenika, ali u vidu tabele koja jasno ukazuje na strukturu gradiva i udžbenika. Sadržaj (*table des matières*) predstavlja 12 lekcija (*leçon*) koje su podeljene u odeljke a i b ili a, b i c, vežbe za rekapitulaciju gradiva (*exercices de récapitulation*), dodatne tekstove (*textes complémentaires*) i rečnik (*vocabulaire*). Svojom bogatom i informativnom formulacijom, sadržaj omogućava lako snalaženje u sistemu nastavnog gradiva, uočavanje spiralne progresije u oblasti leksike i izdvajanje konkretnih gramatičkih elemenata. Zaključak je da sadržaj udžbenika FJ8Z89 ima potpuniju formulaciju, te doprinosi procesu razumevanja strukture udžbenika i nastavnog gradiva.

Tabela 26 – FJ6Z80, FJ8Z89 – D2 dodatni materijali

Odeljak D2 – dodatni materijali (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	FJ6Z80	FJ8Z89
D2 1	Da	Da
D2 2	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 3	Ne	Ne
D2 4	Dopunski književni tekstovi, pesme	Dopunski književni tekstovi, pesme, pesme za pevanje, šale, recepti,

		zanimljivi zadaci, zadaci koji podstiču na razmišljanje
D2 5	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne
D2 7	Da	Da
D2 8	Ne	Da

D2) Kako je prikazano u *Tabeli 26*, analizom udžbenika FJ6Z80 i FJ8Z89, konstatujemo da su dodatni materijali (*lecture*) u oba udžbenika veoma slično koncipirani, ali da je udžbenik za VIII razred FJ8Z89 znatno bogatiji u tom pogledu. U oba udžbenika, odeljak koji se odnosi na dodatne materijale je pozicioniran na kraju udžbenika, bez jasnog isticanja njegove funkcije, bez uputstava za rad ili lakše snalaženje u radu sa knjigom. U udžbeniku FJ8Z89, budući da su dodatni materijali izuzetno bogati, pored književnih tekstova, poezije i pesama za pevanje, sadržane su i šale, recepti, zanimljivi zadaci, zadaci koji podstiču divergentno mišljenje i drugo, nalazimo da je njihova funkcija veoma značajna jer vrši razvoj fundamentalnih intelektualnih aktivnosti i podsticajno deluje, motivišući učenika za rad. Dodatni materijali ne upućuju učenike eksplicitno na izvore izvan udžbenika, ali uključuju učenika u niz raznovrsnih aktivnosti na osnovu čega konstatujemo da ovaj odeljak vrši značajnu metakognitivnu funkciju.

Tabela 27 – FJ6Z80, FJ8Z89 – D2 modul

Odeljak D2 – modul (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	FJ6Z80	FJ8Z89
D2 1	Ne	Da
D2 2	/	Da
D2 3	/	Da
D2 4	/	Da
D2 5	/	Da
D2 6	/	Ne (u vidu odeljka, ali u tekstovima)
D2 7	/	Ne

D2) Kako uočavamo na osnovu rezultata iz *Tabele 27*, udžbenička građa u FJ8Z89 formulisana je u vidu modula. Tačnije, udžbenik je podeljen na 12 lekcija (*leçon*), a potom svaka od njih deli se na dva (a i b) ili tri (a, b i c) odeljka. Svaki od tih odeljaka (a, b i c) ima uglavnom doslednu strukturu – kraći tekst, gramatika i vežbanje. U okviru jednog modula, moguće je uočiti spiralnu progresiju gradiva, posebno u oblasti leksike i usvojiti jednu celinu gradiva (npr. snalaženje u vozu, rezervacija u hotelu itd.). Iako modul ne sadrži elemente eksplicitno posvećene metkognitivnim strategijama, nalazimo da svojom organizacijom građe doprinosi usvajanju određenih intelektualnih veština i umenja rada sa knjigom.

Tabela 28 – FJ6Z80, FJ8Z89 – D2 rečnik

Odeljak D2 – rečnik (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	FJ6Z80	FJ8Z89
D2 1	Da	Da
D2 2	Uz lekciju Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 3	Francusko-srpski	Francusko-srpski

D2 4	Ne	Ne
D2 5	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne

D2) Analizom rečnika u udžbenicima FJ6Z80 i FJ8Z89, prikazanoj u *Tabeli 28*, uočavamo da su oni slično koncipirani. Rečnik je francusko-srpski i sadrži reči iz lekcija datih alfabetnim redom. Rečnik ne sadrži uputstvo, niti upućuje učenika u sistem skraćenica koji se koristi. Jedina naznaka koja postoji u FJ6Z80 je obeležavanje reči koje su bile zastupljene u udžbeniku za prethodni razred, a u FJ8Z89 obaveštenje da rečnik ne sadrži reči iz dodatnih materijala. Udžbenik FJ6Z80 sadrži u okviru svake lekcije, ispod centralnog teksta odeljak *à retenir* koji obuhvata značajne reči i izraze iz teksta koje učenici treba da zapamte. Međutim, ove reči nisu date sa prevodom, te se ne mogu u potpunosti posmatrati kao rečnik, više kao podsetnik. Po našem mišljenju, neophodno je u rečnik uključiti pojašnjenja, uputstva za rad, sistem skraćenica kako bi učenik mogao samostalno da radi sa rečnikom. U suprotnom, tu ulogu preuzima nastavnik.

Zaključak: Analizom metode po kojoj su kreirani udžbenici FJ6Z80 i FJ8Z89 zaključujemo da oni nisu kreirani sa ciljem usvajanja metakognitivnih strategija. Autori ni u jednom delu udžbenika ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, njihovo usvajanje ili širenje repertoara strategija, niti je u udžbenicima posebno posvećena pažnja procesima poput organizacije rada, postavljanja ciljeva, planiranju jezičkog zadatka itd. Međutim, u pogledu makrostrukture ovi udžbenici sadrže elemente metakognitivnih strategija i to: u čvrstoj i stabilnoj strukturi (koja svojom doslednošću učeniku omogućava lako snalaženje u strukturi udžbenika i celokupnog gradiva), u raznovrsnim i izuzetno brojnim pitanjima i zadacima, u detaljno i precizno urađenom sadržaju (koji svojom strukturom omogućava učeniku snalaženje u strukturi udžbenika i lekcije, lako pronalaženje neophodnih elemenata i praćenje napretka tokom školske godine, u dodatnim materijalima (koji sadrže mnoštvo kulturoloških i civilizacijskih elemenata i podstiču učenika na učenje i rad izvan udžbenika stranog jezika), u predgovoru (koji učenika upućuje na funkciju različitih odeljaka u udžbeniku), u gradivu organizovanom u vidu modula (omogućava uočavanje spiralne progresije), itd. Na osnovu svih navedenih karakteristika, zaključujemo da udžbenici kreirano po ovoj metodi vrše metakognitivnu funkciju.

5.3.4. Bonne chance les petits! Prête-moi ta plume... Francuski jezik 3 – treća godina učenja, BCLP3Z96

Autor: Dušanka Točanac-Milivojević

Izdavač: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996. godina

Od ove metode imali smo prilike da analiziramo samo jedan udžbenik. U pitanju je udžbenik za V razred osnovne škole, kada učenici već treću godinu uče francuski jezik. Dakle, ovaj udžbenik je predviđen za nastavu francuskog jezika koja se izvodi od III razreda osnovne škole. Od kompleta imamo samo udžbenik, ali je na osnovu simbola upotrebljenih u udžbeniku jasno da je uz udžbenik postojao i audio-materijal (verovatno u vidu audio-kasete). Kako smo već napomenuli prilikom predstavljanja korpusa, u daljoj analizi ovaj udžbenik obeležavamo skraćenicom BCLP3Z96.

Analiza metode:

Tabela 29 – BCLP3Z96 – A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)	
Pitanje iz upitnika	BCLP3Z96
A1	Metoda nije eksplicitno predstavljena
A2	Ne
A3	Ne
A4	Ne
A5	Ne
A6	Ne
A7	Ne
A8	Ne
A9	Ne
A10	Ne
A11	Ne

Na osnovu analize BCLP3Z96, prikazane u *Tabeli 29*, uočavamo da udžbenik nije baziran na strategijama, niti na metakognitivnim strategijama. Autorka ni u jednom delu udžbenika ne govori eksplicitno o strategijama ili metakognitivnim strategijama, niti podstiče učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Takođe, nigde u udžbeniku ne ističe se jasno metoda na kojoj je zasnovan, kao ni ishodi koje će učenici postići upotrebom ovog udžbenika.

Tabela 30 – BCLP3Z96 – B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)	
Pitanje iz upitnika	BCLP3Z96
B1	Da
B2	Da
B3	Ne
B4	Ne

U pogledu analize koja se odnosi na makrostrukturu udžbenika BCLP3Z96, a čiji su rezultati predstavljeni u *Tabeli 30*, zaključujemo da udžbenik ima stabilnu i čvrstu strukturu. Udžbenik se sastoji od 8 lekcija (*dossier*), gde je prva lekcija (*dossier 1*) pod nazivom *Pourquoi j'apprends le français?* namenjena obnavljanju gradiva iz prethodnog razreda. Preostalih sedam lekcija imaju doslednu strukturu i namenjene su usvajanju novog gradiva predviđenog za taj razred. Svaka lekcija podeljena je u 6 odeljaka koji sadrže tekst za obradu, gramatiku i gramatička vežbanja, dodatne tekstove za čitanje i razumevanje. Ova metoda veliku pažnju posvećuje tekstovima, jer uočavamo da su gotovo svi tekstovi autentični – odlomci iz romana, članci iz časopisa, stripovi, pesme, transkribovani komentari sa radija i slično. Kako svaka lekcija sadrži više odeljaka, a svaki odeljak sadrži tekst za čitanje i obradu, uočavamo da u okviru lekcije postoji spiralna progresija u vokabularu i gramatici. Nedostatak udžbenika, po našem mišljenju, oslikava se u nejasnoj strukturi lekcije, koju karakterišu doslednost i čvrstina, ali ne postoji jasno i precizno obeležavanje ili naslovljavanje strukturnih elemenata, već se oni jednostavno nižu jedan za drugim sa brojčanim obeležavanjem (1, 2.1, itd.), što učenicima otežava uočavanje svrhe jezičkog zadatka, kao i ishoda koje treba da postignu.

Takođe, udžbenik ne sadrži sistem obeležavanja koji učeniku omogućava nelinerno kretanje kroz udžbenik.

Tabela 31 – BCLP3Z96 – C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)	
Pitanje iz upitnika	BCLP3Z96
C1	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim Posvećivanje pažnje Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje
C2	Lokalno
C3	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim – <i>dossier 1</i> Posvećivanje pažnje – grafička rešenja (grafička rešenja – masna slova, simboli i sličice, isticanje drugom bojom mada ono nije dosledno) Planiranje jezičkog zadatka – pitanja i zadaci po modelu Traženje prilika za uvežbavanje – kulturološki elementi u okviru lekcija ima ih dosta
C4	Da
C5	/
C6	Francuski jezik

Analizom udžbenika BCLP3Z96, koja je prikazana u Tabeli 31, uočili smo sledeće metakognitivne strategije: a) nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, b) posvećivanje pažnje i c) planiranje jezičkog zadatka i d) traženje prilika za uvežbavanje. a) Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim se javlja u prvoj lekciji *Dossier 1* koja ima naziv *Pourquoi j'apprends le français*. Ova lekcija ima strukturu drugačiju u odnosu na lekcije koje dolaze posle nje i zasnovana je na izrazima i gramatičkim vežbanjima. Odeljak sadrži šaljive i maštovite komentare, što mu daje posebno motivacionu ulogu. b) Posvećivanje pažnje se ogleda u grafičkim rešenjima – masna slova kada nešto treba da se uoči, naslovi ispisani velikim slovima kako bi bili uočljiviji, isticanje različitih elemenata drugom bojom, simboli i sličice koji upućuju učenika da za određene tekstove postoji audio materijal, da treba da razmisle, zapišu nešto itd. Nedostatak u okviru posvećivanja pažnje je nedoslednost u obeležavanju elemenata različitim bojom – govorni izrazi koji se koriste u komunikaciji su označeni žutom bojom, a gramatički elementi negde plavom, a negde takođe žutom. c) Planiranje jezičkog zadatka oslikava se u vidu zadataka baziranih na modelu u kojima učenici dobijaju model na osnovu kojeg treba da urade zadatak (npr. *Donnez des réponses à la question: Qu'est-ce qu'il demande? Exemple: Il demande si elle est à la maison* (BCLP3Z96: 57)). d) Traženje prilika za uvežbavanje zastupljeno je u kulturološkim elementima poput književnih tekstova, novinskih članaka, pesama, stripova, mapa, geografskih mapa, slika brojnih slikara i drugog. Traženje prilika za uvežbavanje nije zastupljeno u vidu zasebnog elementa, niti se manifestuje u vidu eksplicitnog usmeravanja učenika da uče i uvežbavaju jezik van nastave. Međutim, po našoj proceni, mnogobrojnost kulturoloških elemenata koja prožima doslovno sve udžbeničke strukture doprinosi usvajanju, razvoju i primeni ove metakognitivne strategije. Zaključujemo, dakle, da kulturološki elementi svojom brojnošću i sveprisutnošću nameću svest o neophodnosti uvežbavanja jezika van udžbenika, čitanja, razvijanja opšte kulture i izgrađivanja intelektualnog integriteta. Sve metakognitivne strategije čije smo prisustvo konstatovali u udžbeniku, zastupljene su u istom obliku kroz ceo udžbenik, na osnovu čega možemo zaključiti da se njihovo usvajanje vrši kontinuirano kroz ceo udžbenik, a kako smo bili u prilici da pregledamo samo jedan udžbenik zasnovan na ovoj metodi,

ne možemo konstatovati da li postoji gradacija ili spiralna progresija u njihovoj implementaciji kroz sve razrede.

Tabela 32 – BCLP3Z96 – D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)	
Pitanje iz upitnika	BCLP3Z96
D1a 1	Da
D1a 2	Ne
D1a 3	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produbljivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim
D1a 5	Odgovori na pitanja, transformacija, susstitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje sastava, prevođenje
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja, rada sa rečnikom
D1a 7	Da
D1a 8	Evaluacija, lični stav, argumentovano vrednovanje
D1a 9	Da
D1a 10	Ne
D1a 11	Ne
D1a 12	Da
D1a 13	Ne
D1a 14	Francuski jezik

D1a) Na osnovu analize pitanja i zadataka u udžbeniku BCLP3Z96, koja je prikazana u *Tabeli 32*, možemo zaključiti da su pitanja i zadaci veoma brojni i raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Iako precizno i jasno konstruisani, oni ipak nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Pitanja i zadaci su formulisani na francuskom jeziku, ali budući da je ovo udžbenik za V razred, ali za treću godinu učenja jezika, očekivano je budu na taj način formulisani. Nedostatak pitanja i zadataka u BCLP3Z96 je odsustvo povratnih informacija i uopšteno gledano samoevaluacije i samoprocene. Ni u jednom delu udžbenika učenicima nije omogućena provera tačnosti urađenih zadataka, niti su na bilo koji način usmereni da to sami urade. To nas dovodi do zaključka da je ovaj aspekt u potpunosti prebačen na nastavnika.

Tabela 33 – BCLP3Z96 – D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)	
Pitanje iz upitnika	BCLP3Z96
D1b 1	Ne
D1b 2	Ne

D1b 3	Drugo lice množie imperativa, upitna rečenica
D1b 4	Da (posebne formulacija poput razmisli, posmatraj, zaključi i sl)
D1b 5	Ne
D1b 6	Ne
D1b 7	Da
D1b 8	Da
D1b 9	Da (opažajne aktivnosti)
D1b 10	Da
D1b 11	Da

D1b) Analizom naloga i instrukcija u udžbeniku BCLP3Z96, prikazanoj u *Tabeli 33*, konstatujemo da, iako se nalozi ne bave eksplicitno metakognitivnim strategijama, niti direktno usmeravaju učenike na usvajanje, upotrebu i širenje repertoara metakognitivnih strategija, ipak je posvećeno više pažnje njihovom oblikovanju nego u prethodno analiziranim udžbenicima. Postoje dva tipa naloga: a) u 2. licu množine imperativa i b) u formi pitanja. Nalozi pod a) iako su u imperativnoj formi, značajni su jer sadrže posebne formulacije (npr. *Essayez de prévoir...* (BCLP3Z96: 32); *Retenez* (BCLP3Z96: 73); *Faites attention...* (BCLP3Z96: 56)), koje podstiču razvoj intelektualnih aktivnosti, posebno opažanje i zaključivanje. Nalozi sprovedeni u b) formi pitanja (npr. *Savez-vous?* (BCLP3Z96: 51); *Avez-vous remarqué...* (BCLP3Z96: 50); *Pouvez-vous dire...* (BCLP3Z96: 32)) svojom formulacijom podstiču radoznalost učenika i podstiču ih na različite relevantne intelektualne aktivnosti poput opažanja, analize, sinteze, indukcije i dedukcije, razvoja kritičkog mišljenja, ličnog stava itd. Uz to, naloge karakteriše sistematičnost, jasno i precizno prenošenje poruke, a uočava se i prisustvo interfejsijalnih naloga. Nalozi su formulisani na francuskom jeziku, što je s obzirom na činjenicu da je udžbenik namenjen trećoj godini učenja, očekivano i prihvatljivo. Uzevši u obzir sve navedene karakteristike analiziranih naloga i instrukcija, zaključujemo da vrše relevantnu metakognitivnu funkciju i doprinose usvajanju, upotrebi i širenju repertoara metakognitivnih strategija.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom BCLP3Z96 od aparature orijentacije uočeni su sadržaj i modul, dok ostali elementi nisu prisutni.

Tabela 34 – BCLP3Z96 – D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)	
Pitanje iz upitnika	BCLP3Z96
D2 1	Da
D2 2	Francuski jezik
D2 3	Na početku udžbenika
D2 4	Ne
D2 5	Linearno
D2 6	Samo početak lekcije
D2 7	Ne
D2 8	Ne
D2 9	Ne

D2), Analizom sadržaja u udžbeniku BCLP3Z9, koji je prikazan u *Tabeli 34*, zaključujemo da je sadržaj linearan – isključivo sa nazivima lekcija i stranom na kojoj se nalaze, bez predstavljanja

gramatičkog, fonetskog ili drugog sadržaja. Formulisan je na francuskom jeziku i pozicioniran na početku udžbenika. To nas navodi na zaključak da je njegov cilj čisto informativne prirode – tako da učenik pronađe na kojoj strani se nalazi određena lekcija. Nedostatak ovako formulisanog sadržaja, po našem mišljenju, predstavlja nemogućnost uočavanja celokupne strukture gradiva čime je takođe onemogućeno praćenje napretka i ostvarenosti ciljeva tokom školske godine. Uz to, učeniku je onemogućeno pronalaženje gramatičkih, leksičkih, fonetskih, civilizacijskih elemenata, neophodnih za rad, kao i uočavanje spiralne progresije zastupljenje u gradivu.

Tabela 35 – BCLP3Z96 – D2 modul

Odeljak D2 – modul (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)	
Pitanje iz upitnika	BCLP3Z96
D2 1	Da
D2 2	Ne
D2 3	Da
D2 4	Da
D2 5	Da
D2 6	Da
D2 7	Ne

D2) Analizom udžbenika BCLP3Z96, u pogledu modula, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 35*, konstatujemo da lekcije nisu formulisane u vidu klasičnog modula, ali da struktura lekcije dosta podseća na modul. Naime, udžbenik ima 8 lekcija (*dossier*) – *dossier 1* je namenjen obnavljanju gradiva iz prethodnog razreda, dok su preostali *dossier 2 – 8* namenjeni usvajanju novog gradiva predviđenog za taj razred. Svaka lekcija (izuzev *dossier 1*) ima istu strukturu – podeljena je u 6 odeljaka. Odeljci nisu imenovani, već su obeleženi brojevima. Takva markacija odeljaka otežava razumevanje, prepoznavanje svrhe jezičkog zadatka, postavljanje ciljeva i organizovanje sopstvenog rada. Međutim, razmatranjem rasporeda aktivnosti, uočavamo sledeću doslednu strukturu: glavni tekst – gramatika i gramatička vežbanja – tekst koji se nadovezuje na glavni – govorne vežbe – tekst za čitanje i rasonodu (slična tematika kao u glavnom tekstu) – razumevanje pročitano – civilizacijski elementi. Struktura podseća na strukturu modula i omogućava učeniku usvajanje celine gradiva. Modul sadrži dosta kulturoloških i izvanjezičkih elemenata. Uzevši u obzir sve karakteristike organizacije lekcije, zaključujemo da organizacija nastavnog gradiva doprinosi usvajanju, upotrebi i razvijanju repertoara metakognitivnih strategija.

Zaključak: Analizom udžbenika BCLP3Z96, zaključujemo da ova metoda nije zasnovana na usvajanju strategija, njihovoj upotrebi i širenju repertoara. Pa ipak, ova metoda značajna je zbog veoma dobre formulacije pitanja i zadataka i instrukcija i naloga. U odnosu na prethodno analizirane udžbenike, smatramo da se ovaj izdvaja po tome što nalozi svojom formulacijom podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih aktivnosti učenika i doprinose razvijanju ličnog stava i argumentovanog iznošenja činjenica. Udžbenik je izuzetno bogat kulturološkim elementima što značajno doprinosi poboljšanju motivacije i podstiče učenika na traženje prilika za uvežbavanje van udžbenika i nastavnog gradiva. Struktura udžbenika, kao i modula je čvrsta i stabilna, što učenicima olakšava snalaženje i praćenje strukture nastavnog gradiva. Nedostaci ove metode, po našem mišljenju su: relativno mali broj elemenata aparature orijentacije (samo sadržaj i modul), dok su ostali relevantni elementi koji doprinose organizaciji rada i razvijanju umenja rada sa knjigom izostavljeni. Takođe, udžbenik ne podstiče samoprocenu, samoevaluaciju i samokorekciju, niti doprinosi njihovom razvoju.

5.3.5. *Bonjour la France! 1, 2, 3. i 4.* – Francuski jezik za V, VI, VIII i VIII razred osnovne škole (BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96)

Autor: Vesna Fila

Izdavač: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1993-1996. godine (udžbenici od 1 do 4)

Od ove metode imali smo prilike da analiziramo sva četiri udžbenika – od početnog nivoa učenja jezika (1.) do završnog nivoa za osnovnoškolsko obrazovanje (4.). Udžbenik je namenjen učenju francuskog jezika od V do VIII razreda osnovne škole, po programu koji više nije aktuelan u našoj zemlji. Taj program podrazumeva učenje stranog jezika od petog razreda, sa većim fondom nedeljnih časova (4+3+2+2 što znači 4 časa nedeljno u V razredu, 3 u VI i po 2 časa u VII i VIII razredu). Interesantno je da je kasnije postojalo i prerađeno izdanje, nastalo nakon 2005. godine, koje je uradila grupa autora. Međutim, kako imamo dosta udžbenika iz tog perioda, odlučili smo se da u korpus uvrstimo prvo izdanje. Komplet sadrži udžbenik, radnu svesku i audiokasetu. Kao što je navedeno prilikom predstavljanja korpusa, udžbenici će biti obeležavani sledećim skraćenicama: *Bonjour la France! 1* – BLF5Z93, *Bonjour la France! 2* – BLF6Z94, *Bonjour la France! 3* – BLF7Z95, *Bonjour la France! 4* – BLF8Z96.

Analiza metode:

Tabela 36 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)				
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96
A1	Ne navodi se eksplicitno			
A2	Ne	Ne	Ne	Ne
A3	Ne	Ne	Ne	Ne
A4	Ne	Ne	Ne	Ne
A5	Ne	Ne	Ne	Ne
A6	/	/	/	/
A7	Ne	Ne	Ne	Ne
A8	Ne	Ne	Ne	Ne
A9	Ne	Ne	Ne	Ne
A10	Ne	Ne	Ne	Ne
A11	Ne	Ne	Ne	Ne

Na osnovu sprovedene analize BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96, koja je prikazana u Tabeli 36, uočavamo da su sva četiri udžbenika ove metode urađena po sličnom principu. Udžbenici nisu bazirani na strategijama, niti na metakognitivnim strategijama. Autorka ni u jednom delu udžbenika ne govori eksplicitno o strategijama ili metakognitivnim strategijama, niti podstiče učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Takođe, nigde u udžbenicima ne ističe se jasno metoda na kojoj su zasnovani, kao ni ishodi koje će učenici postići upotrebom ovog udžbenika.

Tabela 37 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)				
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96
B1	Da	Da	Da	Da
B2	Da	Da	Da	Da
B3	Ne	Ne	Ne	Ne
B4	Da	Da	Da	Da

Analizom udžbenika BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96, čiji su rezultati predstavljeni u *Tabeli 37*, zaključujemo da sva četiri udžbenika imaju vrlo sličnu strukturu, sa minimalnim razlikama koje su u skladu sa uzrastom učenika. Analizirane primere odlikuje stabilna, čvrsta i dosledna struktura kako udžbenika, tako i lekcije. Štaviše, udžbenici rađeni po ovoj metodi obuhvataju na početku sažeto uputstvo koje učenika uvodi u strukturu udžbeničkog kompleta i strukturu lekcije. U zavisnosti od nedeljnog fonda časova predviđenog za određeni razred (V razred – 4 časa nedeljno, VI razred – 3 časa, VII i VIII razred po 2 časa nedeljno), svaki od udžbenika podeljen je na odgovarajući broj lekcija (*unité*), pa je broj lekcija po udžbenicima sledeći: BLF5Z93 (14), BLF6Z94 (12), BLF7Z95 (7) i BLF8Z96 (7). Po završetku lekcija, zastupljeni odeljci variraju u zavisnosti uzrasta kome je udžbenik namenjen. Udžbenici BLF5Z93 i BLF6Z94 obuhvataju odeljke *rappel grammatical* i *vocabulaire*, BLF7Z95 *rappel grammatical* i *index des auteurs*, BLF8Z96 *tableaux de conjugaisons*, *phonétique* i *index des auteurs*. Struktura lekcije takođe je dosledna i čvrsta, pa je na taj način prilagođena uzrastu kome je namenjena. U udžbenicima BLF5Z93 i BLF6Z94 lekcija sadrži sledeće strukturne elemente: *dialogue*, *mémo*, *variations*, *phonétique*, *ortographe*, *grammaire*, *activités*, *créativités*, *poésie (chanson)*. U BLF7Z95 u okviru lekcije nalaze se odeljci: *dialogue*, *document*, *secrtes*, *ortographe*, *grammaire*, *vos sujets*, *poésie*. U BLF8Z96 struktura lekcije je sledeća: *dialogue*, *texte*, *expliquer c'est définir*, *libres impression*, *ortographe*, *grammaire*, *activités*, *lire pour le plaisir*, *poésie (chanson)*. Analizom strukturnih elemenata uočava se da je prilikom formiranja strukture lekcije velika pažnja posvećena uzrastu učenika tj. da postoji usklađenost sa intelektualnim razvojem i interesovanjima učenika. U skladu sa tim, u udžbenicima za V i VI razred, BLF5Z93 i BLF6Z94 lekcije prate istu strukturu koja je usmerena na usvajanje leksike i govornih izraza, fonetike, ortografije, gramatike i razvoj kreativnosti i stvaralačke delatnosti. Udžbenici svojom strukturom, formulacijama, ilustracijama, rasporedom strukturnih elemenata pozivaju dete na dijalog, na igru. U udžbeniku BLF7Z95, pojavljuju se odeljci *secrtes* i *vos sujets*, a u udžbeniku BLF8Z96 *expliquer c'est définir*, *libres impression* i *lire pour le plaisir* koji impliciraju ulazak učenika u adolescentski period i intelektualni razvoj i promene u načinu razmišljanja koji to prate, promenu sfere interesovanja i poštovanje individualnosti učenika (o tome smo detaljnije govorili u odeljku 3.1). Čvrsta i jasna struktura udžbenika i lekcije u velikoj meri olakšava učenicima prepoznavanje strukturnih elemenata udžbenika, uočavanje njihovih funkcija i snalaženje u udžbeniku. Međutim, negativna strana strukture udžbenika predstavlja odsustvo sistema obeležavanja, koji bi učenika uputio na određene strukturne komponente i omogućio nelinearno korišćenje udžbenika.

Tabela 38 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)				
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96

C1	Posvećivanje pažnje Organizovanje Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, Posvećivanje pažnje, Učenje o učenju jezika, Organizovanje, Planiranje jezičkog zadatka Samoevaluacija Traženje prilika za uvežbavanje	Posvećivanje pažnje Organizovanje Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje	Posvećivanje pažnje Organizovanje Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje
C2	Lokalno	Lokalno	Lokalno	Lokalno
C3	Posvećivanje pažnje – grafička rešenja Organizovanje – dosledna struktura Planiranje jezičkog zadatka – pitanja i zadaci po modelu Traženje prilika za uvežbavanje – kulturološki elementi u celom udžbeniku	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim – gramatika u lekciji Posvećivanje pažnje – grafička rešenja Učenje o učenju jezika – odeljak <i>autodictée</i> Organizovanje – dosledna struktura Planiranje jezičkog zadatka – pitanja i zadaci po modelu Traženje prilika za uvežbavanje – kulturološki elementi u celom udžbeniku Samoevaluacija – <i>autodictée</i> , ocenjivanje udžbenika	Posvećivanje pažnje – grafička rešenja, upućivanje na odeljak sa gramatikom Organizovanje – dosledna struktura Planiranje jezičkog zadatka – pitanja i zadaci po modelu Traženje prilika za uvežbavanje – kulturološki elementi u celom udžbeniku, <i>index des auteurs</i>	Posvećivanje pažnje – grafička rešenja Organizovanje – formulacija naslova, dosledna struktura Planiranje jezičkog zadatka – pitanja i zadaci po modelu Traženje prilika za uvežbavanje – kulturološki elementi u celom udžbeniku, <i>index des auteurs</i>
C4	Ne	Ne	Ne	Ne
C5	Ne	Ne	Ne	Ne
C6	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

Analizom udžbenika BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96, koju smo prikazali u *Tabeli 38*, konstatujemo da, iako je sva četiri udžbenika kreirala ista autorka i bazirala na istoj metodi, ne obuhvataju svi udžbenici iste metakognitivne strategije, niti su one formulisane i implementirane na identičan način u istim strukturnim elementima. U svim udžbenicima uočavamo sledeće strategije: a) posvećivanje pažnje, b) organizovanje, c) planiranje jezičkog zadatka i d) traženje prilika za uvežbavanje. a) Posvećivanje pažnje manifestuje se kroz grafička rešenja – boldirana slova kada nešto treba da se uoči, naslovi su izdvojeni velikim slovima, određeni delovi gradiva istaknuti različitim bojama, sličice i simboli koji ukazuju učenicima šta u pojedinim delovima treba da rade (sličica *usana* ako treba da govore, sličica *kasete*, ako treba da slušaju, itd.). U BLF7Z95 nakon svake gramatičke lekcije stoji napomena da učenici detaljnije o tome pogledaju u odeljku *rappel grammatical*, što takođe predstavlja jedan od načina posvećivanja pažnje i usmeravanje učenika na gramatički odeljak. b) Organizovanje se oslikava u čvrstoj i stabilnoj strukturi udžbenika i lekcije, koju smo detaljno prikazali u *Tabeli 37* i analizi koja sledi. c) Planiranje jezičkog zadatka manifestuje se u pitanjima i zadacima po modelu, koji su široko rasprostranjeni u ovoj metodi (npr. *Regardez, lisez et répondez(...), modèle: Julie, c'est la soeur de Patrick? Oui, c'est sa soeur.* (BLF5Z93: 65)). d) Traženje prilika za uvežbavanje oslikava se kroz mnoštvo kulturoloških elemenata koji prožimaju sve strukture udžbenika – od centralnih tekstova, preko pomoćnih, do odeljaka poput *chanson, poésie, créativité* itd. gde se javljaju brojni književni tekstovi, pesme, recitacije, note za pevanje i sviranje, poslovice, slike čuvenih slikara, muzeji, spomenici. U BLF7Z95 i BLF8Z96 na kraju udžbenika nalazi se odeljak *index des auteurs* koji sadrži listu pisaca i književnih dela koja se spominju u udžbeniku, čime se učenik upoznaje sa značajnim književnicima i osnovnim podacima o njima. U udžbenik BLF6Z94 uključeno je više metakognitivnih strategija. BLF6Z94 sadrži *nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim* koji se manifestuje u načinu na koji se u lekciji iznosi gramatika. Naime, odeljak *grammaire* podeljen je na dva dela: *révision* (koji podrazumeva obnavljanje gramatike koja je ranije obrađena, ali se javlja u tekstu) i *promotion* (koji podrazumeva učenje nove gramatike koja se javlja u tekstu). Iako nekad između ovih odeljaka nema dodirnih tačaka (obrađuju potpuno nezavisne gramatičke jednice), smatramo da ovaj odeljak doprinosi povezivanju materijala sa prethodno naučenim. U istom udžbeniku uočili smo odeljak *autodictée* koji u sebi obuhvata dve metakognitivne strategije: učenje o učenju i samoevaluaciju. U ovom odeljku učeniku je ponuđen kraći diktat koji treba sam da vežba. Kako učenik sam procenjuje svoje postignuće, to spada u domen *samoevaluacije*. Sa druge strane, učeniku je dato uputstvo kako da to samostalno uradi, to jest kako da to postigne i to spada u domen *učenja o učenju*. Na kraju, isti udžbenik sadrži prazno polje gde podstiče učenika da iznese svoje utiske o udžbeniku – da li mu se dopao ili nije i zbog čega, što takođe možemo posmatrati kao vid evaluacije, odnosno iznošenja ličnog stava. Sve strategije su u udžbenicima prisutne lokalno – na francuskom jeziku. Iako u udžbenicima uočavamo drugačije metakognitivne strategije i drugačiji način njihovog uključivanja u makrostrukturu udžbenika, ne možemo reći da je metoda zasnovana na strategijama niti da postoji gradacija u procesu uključivanja metakognitivnih strategija u makrostrukturu udžbenika.

Tabela 39 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96
D1a 1	Da	Da	Da	Da
D1a 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 3	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja,	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja,	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja,	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja,

	Divergentna produkcija	Divergentna produkcija	Divergentna produkcija	Divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produbljivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim (podjednako raznovrsna funkcija je zastupljena u sva četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 5	Odgovori na pitanja, postavljanje pitanja, čitanje teksta, prepričavanje, opisivanje, transformacija, susptitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje kraćih sastava, slušanje, potvrđivanje tačnih odgovora (vrste su podjednako raznovrsne u četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja (zadaci po sadržaju su podjednako raznovrsni u sva četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 7	Da	Da	Da	Da
D1a 8	Evaluacija, lični stav, argumentovanje, samoprocena (podjednako zastupljeno u sva četiri udžbenika od V do VIII razreda)			
D1a 9	Da	Da	Da	Da
D1a 10	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 11	Ne	Da	Ne	Ne
D1a 12	Da	Da	Da	Da
D1a 13	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 14	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

D1a) Analizom pitanja i zadataka u udžbenicima BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96, a čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 39*, zaključujemo da su pitanja i zadaci veoma brojni i raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Zadaci su precizni, jasni, nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Pitanja i zadaci su formulisani na francuskom jeziku, u udžbeniku BLF5Z93, što nije u skladu sa našim preporukama budući da je namenjen za prvu godinu učenja jezika. Nedostatak pitanja i zadataka u BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96 je odsustvo povratnih informacija i uopšteno gledano nedostatak samoevaluacije i samoprocene. Jedini udžbenik gde nalazimo elemente samoevaluacije i samoprocene je BLF7Z95 i to isključivo u odeljku *autodictée*, dok u ostalim vidovima pitanja i zadataka takođe nema mogućnosti za samoprocenu i samoevaluaciju. To nas dovodi do zaključka da je ovaj aspekt u potpunosti prebačen na nastavnika.

Tabela 40 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)					
Pitanje upitnika	iz	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96
D1b 1		Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 2		Ne	Ne	Ne	Ne

D1b 3	Imperativ u 2. licu množine	Imperativ u 2. licu množine	Imperativ u 2. licu množine	Imperativ u 2. licu množine
D1b 4	Da	Da	Da	Da
D1b 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 6	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 7	Da	Da	Da	Da
D1b 8	Da	Da	Da	Da
D1b 9	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)
D1b 10	Da	Da	Da	Da
D1b 11	Da	Da	Da	Da

D1b) Analizom naloga i instrukcija u udžbenicima BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96, koju smo prikazali u *Tabeli 40*, konstatujemo da, iako se nalozi ne bave eksplicitno metakognitivnim strategijama, niti direktno usmeravaju učenike na usvajanje, upotrebu i širenje repertoara metakognitivnih strategija, ipak vrše određenu metakognitivnu funkciju. Nalozi su u 2. licu množine imperativa i iako su zastupljeni u imperativnoj formi, nose značaj u specifičnim formulacijama (npr. *Ecrivez correctement* (BLF5Z93: 160); *Faites attention...* (BLF6Z94: 35); *Imaginez...* (BLF6Z94: 22); *Soyez très poli!*... (BLF8Z96: 49), itd.) koje podstiču razvoj relevantnih intelektualnih aktivnosti – posebno opažanja, analize, sinteze, indukcije i dedukcije. Ovako koncipirani nalozi i instrukcije takođe podstiču radoznalost, evaluaciju i svestranost. Na taj način možemo govoriti o tome da nalozi podstiču komunikaciju udžbenika i učenika, posebno u udžbenicima BLF5Z93, BLF6Z94. Uz to, nalozi su sistematični i vrše svoju osnovnu funkciju jasnog prenošenja poruke učeniku, a postoje i „interfejsijalni nalozi“. Svi nalozi su formulisani na francuskom jeziku, što smatramo nedostatkom jedino u udžbeniku BLF5Z93 koji je namenjen prvoj godini učenja.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom udžbenika baziranih na ovoj metodi, uočavamo sledeće elemente aparature orijentacije: uputstvo za korišćenje udžbenika, sadržaj, odeljak naučimo da učimo (BLF6Z94), povratne informacije (BLF6Z94), pregled gradiva (BLF5Z93 i BLF5Z93 fonetika, BLF5Z93, BLF6Z94 i BLF7Z95 *rappel grammatical*, BLF8Z96 *tableau de conjugaison*), registar ili indeks (BLF7Z95 i BLF8Z96), dodatni materijali (BLF8Z96 gramatička vežbanja), rečnik, odeljak za samoevaluaciju (BLF7Z95). Iako je sva četiri udžbenika kreirao isti autor prema istoj metodi, opažamo da nisu svi strukturni elementi podjednako zastupljeni u svim udžbenicima, što nas navodi na zaključak da je autor prilikom formiranja strukture udžbenika u obzir uzimao intelektualni razvoj, uzrast i afinitete učenika.

Tabela 41 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – D2 rečnik

Odeljak D2 – uputstvo za upotrebu rečnika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne	Ne

D2 3	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 4	Upućuje učenika u strukturu udžbeničkog kompleta, lekcije i skraćenoice koje se korsite u udžbeniku			
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 7	Ne	Ne	Ne	Ne

D2) Analizom udžbenika BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96, koju smo prikazali u *Tabeli 41*, uočavamo da sva četiri udžbenika imaju uputstvo za upotrebu udžbenika, pozicionirano na početku udžbenika. Budući da je vrlo sažetog karaktera – prikazuje elemente udžbeničkog kompleta, stukturu lekcije (bez detaljnih objašnjenja ili uputstava o svrsi ili fukciji svakog pojedinačnog odeljka) i skraćenice koje se koriste u udžbeniku. Navedeni elementi prikazani su u vidu liste, bez direktnog obraćanja učeniku. Nedostatak odeljka je obraćanje isključivo na francuskom jeziku, odsustvo direktnog obraćanja učeniku, obraćanje isključivo na francuskom jeziku, nedovoljno pojašnjavanje svrhe strukturalnih elemenata. Međutim, po našem mišljenju, uputstvo za korišćenje udžbenika vrši izvesnu metakognitivnu funkciju i doprinosi razumevanju i usvajanju strukture lekcije, uočvanju njene doslednosti i prepoznavanju i razumevanju skraćenica zastupljenih u udžbeniku.

Tabela 42 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 3	Na početku	Na početku	Na početku	Na početku
D2 4	Da	Da	Da	Da
D2 5	Sinopsis	Sinopsis	Sinopsis	Sinopsis
D2 6	Da	Da	Da	Da
D2 7	Da	Da	Da	Da
D2 8	Da	Da	Da	Da
D2 9	Da	Da	Da	Da

D2) U okviru sprovedene analize koja se odnosi na sadržaj u BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96, a čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 42*, uočavamo da sadržaj ima vrlo sličnu strukturu u sva četiri udžbenika. Pozicioniran je na početku udžbenika – na francuskom jeziku u vidu sinopsisa. Po jednoj osi, učenik može uočiti broj i naziv lekcije, a po drugoj osi može uočiti strukturne elemente udžbenika i koje gradivo će usvojiti u svakom od njih. To su odeljci koji prate strukturu lekckije, koja je učeniku prikazana u uputstvu za korišćenje udžbenika. U BLF5Z93 to su *actes de langage, phonétique, grammaire, poésie*, u BLF6Z94 *variations, phonétique, grammaire, poésie/chanson/lecture*, u BLF7Z95 *orthographe, grammaire, les aventures d'un mot, poésie*, a u BLF8Z96 *libres impressions, grammaire orthographe, lire pour plaisir, poésie chanson*. Ipak, ovako organizovan sadržaj omogućava učeniku snalaženje u udžbeniku, pronalaženje odgovarajuće stranice, upoznavanje strukture gradiva i spiralne progresije gradiva, upoznavanje strukture udžbenika. Različiti sadržaji prikazani su različitim bojama ili grafički istaknuti na neki način, te imaju veoma informativnu funkciju. Stoga, na osnovu analize sadržaja u udžbenicima BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96, nalazimo da vrši metakognitivnu funkciju i doprinosi usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija.

Tabela 43 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – D2 naučimo da učimo i povratne informacije

Odeljak D2 – naučimo da učimo i povratne informacije (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96
D2 1	/	Da	/	/
D2 2	/	U okviru svake lekcije	/	/
D2 3	/	Ne	/	/
D2 4	/	Francuski jezik	/	/
D2 5	/	Metkognitivne	/	/
D2 6	/	Ne	/	/
D2 7	/	Ne	/	/

D2) Analizom udžbenika BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96, koju smo prikazali u *Tabeli 43*, odeljak „naučimo da učimo“ pojavljuje se isključivo u BLF6Z94. Odeljak ne postoji zasebno, već je prisutan u okviru aktivnosti *autodictée* koja objedinjuje više metakognitivnih strategija i pritom upućuje učenike da samostalno vežbaju diktat. Pored naloga da to urade, postoji i objašnjenje kako da to postignu (npr. *Apprenez la dictée par ceour et écrivez-la* (BLF6Z94: 43)). Uputstvo takvog tipa je vrlo sažeto i u imperativnoj formi, ali vrši izuzetno značajnu metakognitivnu funkciju upućujući učenika kako da izvrši zadatak i samostalno prveri svoje znanje. Povratne informacije koje učenik na ovaj način dobija veoma su ograničene, no, značaj odeljka leži u njegovoj jedinstvenosti i činjenici da objedinjuje više metakognitivnih strategija (naučimo da učimo, samoprocena, samoevaluacija).

Tabela 44 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – pregled gradiva (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 3	Na početku i kraju udžbenika	Na početku i kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 4	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 5	Gramatike i fonetike	Gramatike i fonetike	Gramatike	Fonetike Nepravilnih glagola

D2) Analizom udžbenika baziranih na ovoj metodi, a prikazanoj u *Tabeli 44*, zaključujemo da je pregled gradiva zastupljen na više različitih načina: *pregled fonetike* (BLF5Z93 i BLF6Z94), *rappel grammatical* (BLF5Z93, BLF6Z94 i BLF7Z95) i *tableau de conjugaison* (BLF8Z96). *Pregled fonetike* prikazan je u sažetoj formi na početku udžbenika za V i VI razred, tako da učenici lako mogu da pronađu izgovor svakog glasa, samoglasnika (*les symboles des voyelles*) i suglasnika (*les symnoles des consonnes*), kao i načine na koji se određeni glas zapisuje. Pregled je ilustrovan i primeren uzrastu učenika. Sličan podsetnik nalazi se u udžbeniku za VIII razred, ali u vidu tabele bez ilustracija sa pregledom glasova i načinima njihovog zapisivanja. *Rappel grammatical* javlja se u udžbenicima za V, VI i VII razred i sadrži pregled gramatike po lekcijama. Nedostatak, po našem mišljenju, leži u

činjenici da nema razvijenog sistema obeležavanja koji u trenutku obrade nove gramatičke jedinice, upućuje učenika na gramatički podsetnik. *Tableau de conjugaison* je zastupljen u udžbeniku za VIII razred, gde umesto gramatičkog podsetnika postoji odeljak posvećen isključivo glagolima. *Tableau de conjugaison* je podeljen u dva dela: *principes de conjugaison* (gde su zabeležena pravila po kojima se određeni glagoli menjaju) i *annexe* (gde se nalazi lista nepravilnih glagola). Dobru stranu pregleda gradiva koji se javljaju u udžbenicima BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96 predstavlja njihova raznovrsnost i sveobuhvatnost (uzevši u obzir činjenicu da se odnosi na različite aspekte jezika). Formulacija koja prati intelektualne mogućnosti i interesovanja učenika doprinosi poboljšanju motivacije za rad. Stoga, po našem mišljenju, pregledi gradiva zastupljeni u ovoj metodi vrše značajnu metakognitivnu funkciju.

Tabela 45 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – D2 registar ili indeks

Odeljak D2 – registar ili indeks (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96
D2 1	Ne	Ne	Da	Da
D2 2	/	/	Ne	Ne
D2 3	/	/	Ne	Ne

D2) Kako je prikazano u *Tabeli 45*, registar ili indeks pojavljuje se u udžbenicima za VII i VIII razred – BLF7Z95 i BLF8Z96. Pozicioniran na kraju udžbenika pod nazivom *Index des auteurs*, odeljak sadrži listu autora čija se dela pojavljuju ili pominju u udžbeniku i osnovne pojedinosti o njima (o životu, delima, postignućima, itd.). Pored formulacije isključivo na francuskom jeziku (po našoj proceni, odeljak bi bio pristupačniji većem broju učenika ukoliko bi bio na maternjem ili čak dvostruko formulisan – na maternjem i stranom jeziku), kao nedostatak uočili smo odsustvo sistema obeležavanja koji bi prilikom obrade književnih dela u lekcijama usmerio učenike na upotrebu registra ili indeksa. U svakom slučaju, značaj ovog odeljka je izuzetan jer usmerava učenika na čitanje i uvežbavanje jezika van nastave, na istraživanje i širenje opšte kulture, na međupredmetno povezivanje znanja.

Tabela 46 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – D2 dodatni materijali

Odeljak D2 – dodatni materijali (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96
D2 1	Ne	Ne	Ne	Da
D2 2	/	/	/	Na kraju udžbenika
D2 3	/	/	/	Gramatička vežbanja
D2 4	/	/	/	Ne
D2 5	/	/	/	Ne
D2 6	/	/	/	Ne
D2 7	/	/	/	Ne
D2 8	/	/	/	Ne

D2) Kao što je prikazano u *Tabeli 46*, dodatni materijali pojavljuju se u udžbeniku za VIII razred – BLF8Z96. U pitanju su dodatna gramatička vežbanja pod nazivom *Exercices complémentaires* pozicionirana na kraju udžbenika. Vežbanja su formulirana na francuskom jeziku, bez dodatnih uputstava koja bi učenika uputila u nove sisteme učenja ili organizacije rada i vremena ili ga podstakla da dodatno produbi svoje znanje. Stoga, ovaj odeljak nema posebnu metakognitivnu funkciju, već jednostavno predstavlja dodatna vežbanja za rad.

Tabela 47 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – D2 rečnik

Odeljak D2 – rečnik (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)					
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96	
D2 1	Da	Da	Da	Da	
D2 2	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	U svakoj lekciji	U svakoj lekciji	
D2 3	Francusko-srpski	Francusko-srpski	Francusko-francuski	Francusko-francuski	
D2 4	Da	Da	Ne	Ne	
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne	
D2 6	Ne	Ne	Ne	Ne	

D2) Analizom udžbenika BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96, koja je prikazana u *Tabeli 47*, uočavamo da je rečnik kao strukturni element uključen u svakom od njih. Udžbenici BLF5Z93, BLF6Z94 sadrže rečnik pozicioniran na kraju udžbenika pod nazivom *Vocabulaire*. Rečnik je podeljen prema lekcijama (BLF5Z93 – 14, BLF6Z94 – 12) i sadrži reči, izraze i čitave rečenice iz teksta. Rečnik je francusko-srpski sa fonetskom transkripcijom. Prilagođen je početnim godinama učenja i, po našoj proceni, vrši facilitatorsku funkciju. Udžbenici BLF7Z95 i BLF8Z96 sadrže rečnik pozicioniran u svakoj lekciji. U pitanju je francusko-francuski rečnik gde su učenicima pružena objašnjenja ključnih reči iz teksta na francuskom jeziku. Rečnik ne sadrži fonetsku transkripciju i ima za cilj pripremanje učenika za studiozan rad sa ozbiljnim književnim tekstovima u višim razredima osnovne škole ili kasnije, u srednjoj školi. Nedostatak rečnika, po našem mišljenju, je odsustvo sistema obeležavanja u udžbeniku koji bi upućivao učenika gde da potraži nepoznate reči i izraze, uputstva koja bi učeniku približila rad sa rečnikom ili ga uputila na spoljašnje izvore, poput nekog bogatijeg rečnika. Ovi aspekti su u potpunosti prebačeni na nastavnika. Međutim, možemo konstatovati da rečnici svojim bogatstvom i raznovršnošću vrše metakognitivnu ulogu i podstiču razvijanje umenja i rada sa knjigom.

Tabela 48 – BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96 – D2 odeljak za samoevaluaciju

Odeljak D2 – odeljak za samoevaluaciju (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)					
Pitanje iz upitnika	BLF5Z93	BLF6Z94	BLF7Z95	BLF8Z96	
D2 1		Da			
D2 2		Ne			
D2 3		Autodiktat			
D2 4		Ne			
D2 5		Ne			

D2) Analizom udžbenika kreiranih po ovoj metodi, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 48*, prisustvo samoevaluacije uočavamo u udžbeniku za VI razred – BLF6Z94. Kako smo prethodno

napomenuli u *Tabeli 43*, odeljak za samoevaluaciju ne funkcioniše samostalno, već u simbiozi sa odeljcima *naučimo da učimo* i *povratne informacije* i pritom, kao celina objedinjuju više metakognitivnih strategija (učenje o učenju, samoprocena i samoevaluacija). U pitanju je odeljak *autodictée* koji upućuje učenika da tekst nauči napamet, kako bi zatim pokušao sam da ga zapiše i na kraju proveri tačnost. Iako skromne sadržine, autodiktat nosi veliki značaj zbog svoje specifične formulacije i višestruke funkcije i po našoj proceni, to je prvi od analiziranih udžbenika koji sadrži takav strukturni element.

Zaključak: Analizom udžbenika BLF5Z94, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96 zaključujemo da udžbenici nisu kreirani sa ciljem usvajanja metakognitivnih strategij. Autori ni u jednom delu udžbenika ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, njihovo usvajanje ili širenje repertoara, niti je u udžbeniku posvećena pažnja procesima poput organizacije rada, postavljanja ciljeva, prepoznavanja svrhe jezičkog zadatka. Međutim, razmatrajući makrostrukturu ovih udžbenika, konstatujemo prisustvo značajnih elemenata: čvrstu i doslednu strukturu udžbenika i lekcije, raznovrsna pitanja i zadatke (po vrsti i funkciji), podsticajno formulisane instrukcije i naloge (podstiču razvoj intelektualnih aktivnosti), izuzetno veliku raznovrsnost aparature orijentacije (9 strukturnih elemenata u 4 udžbenika). Na osnovu celokupne analize, zaključujemo da udžbenici kreirani po ovoj metodi implicitno vrše metakognitivnu funkciju i doprinose usvajanju, upotrebi i razvoju metakognitivnih strategija. Takođe, udžbenici su prilagođeni uzrastu i afinitetu učenika i, po našoj proceni, poštuju individualnost učenika.

5.3.6. *Le français pour nous 1, 2, 3 i 4* – Francuski jezik za V, VI, VII, VIII razred osnovne škole (FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10)

Izdavač: Zavod za udžbenike, Beograd, 2007-2010. godine (udžbenici od 1 do 4)

Autor: Dušanka Točanac-Milivojević

Od ove metode imali smo prilike da pregledamo sva četiri udžbenika, dakle od prve do četvrte godine učenja jezika. Metoda je namenjena za učenje francuskog kao drugog stranog jezika od V do VIII razreda osnovne škole. Trenutak kada nastaje ova metoda poklapa se sa trenutkom kada je uveden sistem učenja jezika koji je i danas zastupljen (obavezni prvi strani jezik od I razreda osnovne škole, drugi obavezni izborni strani jezik od V razreda osnovne – to je program koji je usvojio Nacionalni savet 2007. godine). Metoda na kojoj su ovi udžbenici bazirani je komunikativna. Udžbenički komplet sadrži: udžbenik, radnu svesku, CD, priručnik za nastavnike. Kako smo prethodno napomenuli prilikom predstavljanja korpusa, u daljem radu ove udžbenike obeležavaćemo skraćenicama: *Le français pour nous 1* – Francuski jezik za V razred osnovne škole – FPN5Z07; *Le français pour nous 2* – Francuski jezik za VI razred osnovne škole – FPN6Z08; *Le français pour nous 3* – Francuski jezik za VII razred osnovne škole – FPN7Z09; *Le français pour nous 4* – Francuski jezik za VIII razred osnovne škole – FPN8Z10.

Analiza metode:

Tabela 49 – FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09, FPN8Z10– A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)				
Pitanje iz upitnika	FPN5Z07	FPN6Z08	FPN7Z09	FPN8Z10
A1	Komunikativna metoda			
A2	Ne	Ne	Ne	Ne
A3	Ne	Ne	Ne	Ne

A4	Ne	Ne	Ne	Ne
A5	Ne	Ne	Ne	Ne
A6	/	/	/	/
A7	Ne	Ne	Ne	Ne
A8	Ne	Ne	Ne	Ne
A9	Ne	Ne	Ne	Ne
A10	Ne	Ne	Ne	Ne
A11	Ne	Ne	Ne	Ne

Na osnovu analize udžbenika FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10, prikazane u *Tabeli 49*, uočavamo da su udžbenici bazirani na komunikativnoj metodi, što se suštinski kosi sa idejom učenja jezika zasnovanom na strategijama. U skladu sa tim, konstatujemo da autor ni u jednom delu analiziranih udžbenika eksplicitno ne govori o strategijama ili o metakognitivnim strategijama, ne podstiče učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Takođe, autor ne upoznaje učenike sa ishodom to jest sa nivoom jezika koji će postići upotrebom ove metode.

Tabela 50 – FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09, FPN8Z10– B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)					
Pitanje upitnika	iz	FPN5Z07	FPN6Z08	FPN7Z09	FPN8Z10
B1		Da	Da	Da	Da
B2		Ne	Ne	Ne	Ne
B3		Ne	Ne	Ne	Ne
B4		Ne	Ne	Ne	Ne

Analizom strukture udžbenika FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 50*, pokazano je da svi udžbenici imaju čvrstu i doslednu strukturu. Udžbenik FPN5Z07 nema previše raznovrsnu strukturu i sastoji se od 8 lekcija (*dossier*), bez dodatnih poglavlja. U sledećem razredu, uočavamo da se struktura obogaćuje, pa se FPN6Z08 sastoji od 7 lekcija (*dossier*), *Aneksa I (Lista glagolski promena)* i *Aneksa II (Rečnik)*. Slična struktura zadržava se i u udžbenicima za VII i VIII razred, pa FPN7Z09 i FPN8Z10 takođe obuhvataju 7 lekcija (*dossier*) i *Aneks (Conjugaison des verbes, Vocabulaire)*. Struktura lekcije u sva četiri udžbenika je slična – sadrži sličan broj stranica, gramatičkih jedinica i tekstova prezentovanih na sličan način. Međutim, odeljci u lekciji nisu precizno razdvojeni imajući naslov koji ih tematski povezuje i ukazuje na njihovu funkciju u udžbeniku ili ishodu koje će učenici usvojiti njihovom upotrebom. Iako se u tekstovima uočava spiralna progresija leksike i celovitost tj. zaokruženost lekcije kao celine, tekstovi se jednostavno nižu jedan za drugim, imajući sopstvene naslove u skladu tematikom (i potrebama) te konkretne lekcije. Po našem mišljenju, takva struktura lekcije nema facilitatorsku ulogu i generalno ne olakšava učenicima snalaženje u strukturi udžbenika jer ne iznosi jasno strukturu gradiva koje se obrađuje. Odsustvo sistema obeležavanja koji omogućava učeniku snalaženje i nelinearno korišćenje udžbenika predstavlja nedostatak udžbenika kreiranih po ovoj metodi. Takođe, odsustvo strukturnih elemenata poput predgovora ili uputstva za upotrebu koji upućuju učenika na upotrebu određenih strukturnih elemenata u udžbeniku i objašnjavaju njihovu funkciju, predstavlja nedostatak. Stoga, na osnovu analize udžbenika FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10, zaključujemo da udžbenici iako imaju stabilnu i čvrstu strukturu, strukturom lekcije i ostalim strukturnim elementima ne

doprinosu usvajanju, upotrebi i širenju repertoara metakognitivnih strategija (što je u skladu sa metodom na kojoj su bazirani – komunikativna metoda).

Tabela 51 – FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09, FPN8Z10– C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)				
Pitanje iz upitnika	FPN5Z07	FPN6Z08	FPN7Z09	FPN8Z10
C1	Posvećivanje pažnje Postavljanje ciljeva Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje	Posvećivanje pažnje Postavljanje ciljeva Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje	Posvećivanje pažnje Postavljanje ciljeva Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje	Posvećivanje pažnje Postavljanje ciljeva Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje
C2	Lokalno	Lokalno	Lokalno	Lokalno
C3	Posvećivanje pažnje – grafička rešenja Postavljanje ciljeva – uvod u lekciju Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka – <i>texte à lire</i> , formulacija naloga <i>observez et retenez</i> Traženje prilika za uvežbavanje – civilizacijski elementi			
C4	Ne	Ne	Ne	Ne
C5	Ne	Ne	Ne	Ne
C6	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

U pogledu analize metakognitivnih strategija u udžbenicima FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10, a koju smo prikazali u Tabeli 51, uočili smo pojavu istih metakognitivnih strategija u svim udžbenicima: a) posvećivanje pažnje, b) postavljanje ciljeva, c) identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, d) traženje prilika za uvežbavanje. a) *Posvećivanje pažnje* oslikava se u vidu grafičkih rešenja – u pitanju su isticanje različitih elemenata drugom bojom (npr. svaka lekcija u drugoj boji, tako da učenici po boji mogu da pronađu lekciju koja im je potrebna; odeljci u kojima učenici sami treba da nešto uoče, zaključe i zapamte zelenom bojom, itd.), naslovi istaknuti velikim slovima i uokvireni, simboli i sličice (pr. sličica slušalica tamo gde učenici treba da slušaju materijal sa CD-a), podvlačenje i slično. b) Jedan vid *postavljanja ciljeva* uočili smo u uvodu u lekciju koji se javlja na početku svake lekcije. Formulacija u kojoj se uvod javlja (*Dans ce dossier vous allez apprendre à – demander ce que vos amis ont fait, - exprimer votre mécontentement, - critiquer, - jouer aux jeux de société...*(FPN6Z08: 21)) nije u vidu cilja, već ishoda o tome šta će učenici savladati u toj lekciji. Međutim, učenici na osnovu tih ishoda mogu formirati sopstvene ciljeve, a potom pratiti njihovu ostvarenost. U tome je, sa ovim vidom formulacije, po našoj proceni, neophodna pomoć nastavnika. c) Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka prisutno je u formulaciji određenih naslova ili naloga. Naslovi poput *texte à lire* ili nalozi poput *observez et retenez*, svojom formulacijom upućuju učenika u zadatak koji treba da uradi, ali istovremeno omogućavaju uviđanje svrhe jezičkog zadatka. Na primer, naslov *texte à lire* jasno učeniku stavlja do znanja da tekst koji se nalazi pred njim treba čitati (u vidu književnog teksta) i da ne treba u njemu tražiti specifične informacije ili gramatičke oblike, prevoditi ga i slično. Nalog *observez et retenez* učeniku stavlja do znanja da se od njega očekuju opazajne i induktivno-deduktivne aktivnosti, a potom i memorisanje sadržaja. d) Traženje prilika za uvežbavanje integrisano je u kulturološke i civilizacijske sadržaje kojima su analizirani udžbenici

zaista bogati. Udžbenici FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10 sadrže obilje kulturološkog i civilizacijskog materijala koji prožima sve udžbeničke strukture i veoma je izražen. U pitanju su odlomci književnih tekstova, slike čuvenih slikara i pojedinosti o njihovom životu, novinski članci, brojne fotografije gradova i znamenitosti, muzeji. Iako se učeniku nigde eksplicitno ne skreće pažnja na značaj uvežbavanja jezika van nastavnog gradiva, kulturološki i civilizacijski elementi svojom sveprisutnošću implicitno podstiču učenika da čita, istražuje, uči. Sve strategije zastupljene su u udžbenicima lokalno – na francuskom jeziku. Strategije su ravnomerno zastupljene tokom cele strukture udžbenika i u sva četiri udžbenika (FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10), te u tom kontekstu možemo konstatovati kontinuirano usvajanje strategija. Međutim, budući istovetne, u njima ne uočavamo gradaciju ili spiralnu progresiju.

Tabela 52 – FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09, FPN8Z10– D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje iz upitnika	FPN5Z07	FPN6Z08	FPN7Z09	FPN8Z10
D1a 1	Da	Da	Da	Da
D1a 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 3	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produbljanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim (podjednako raznovrsna funkcija je zastupljena u sva četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 5	Odgovori na pitanja, postavljanje pitanja, čitanje teksta, prepričavanje, opisivanje, davanje svog mišljenja, slušanje, ponavljanje (sva pitanja i zadaci su usmereni na govornu produkciju) (vrste su podjednako raznovrsne u četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, govora (zadaci po sadržaju su podjednako raznovrsni u sva četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 7	Da	Da	Da	Da
D1a 8	Evaluacija, lični stav, argumentovanje, samoprocena (podjednako zastupljeno u sva četiri udžbenika od V do VIII razreda)			
D1a 9	Da	Da	Da	Da
D1a 10	Da	Da	Da	Da
D1a 11	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 12	Da	Da	Da	Da
D1a 13	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 14	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

D1a) Analizom pitanja i zadataka u udžbenicima FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10, koju smo prikazali u *Tabeli 52*, zaključujemo da su pitanja i zadaci raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Pitanja i zadaci su pretežno usmereni na govornu produkciju (odgovori na pitanja, prepričavanje, opisivanje, davanje sopstvenog mišljenja i suda o nekoj pojavi), dok nema zadataka koji učenika usmeravaju na pisanu produkciju (pisani odgovori, gramatička vežbanja, pisanje sastava, pismeno prepričavanje). Takođe, udžbenik ne sadrži pitanja i zadatke posvećene uvežbavanju gramatike, već je taj aspekt u potpunosti prebačen na radnu svesku. Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Zadaci su precizni, jasni, nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Pitanja i zadaci su formulisani na francuskom jeziku, što može biti sporno u FPN5Z07, budući da je namenjen za prvu godinu učenja jezika. Nedostatak pitanja i zadataka u FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10 je odsustvo povratnih informacija i uopšteno gledano samoevaluacije i samoprocene što nas dovodi do zaključka da je ovaj aspekt u potpunosti prebačen na nastavnika.

Tabela 53 53 – FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09, FPN8Z10– D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje iz upitnika	FPN5Z07	FPN6Z08	FPN7Z09	FPN8Z10
D1b 1	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 3	Imperativ u 2. licu množine	Imperativ u 2. licu množine	Imperativ u 2. licu množine	Imperativ u 2. licu množine
D1b 4	Da	Da	Da	Da
D1b 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 6	Da	Da	Da	Da
D1b 7	Da	Da	Da	Da
D1b 8	Da	Da	Da	Da
D1b 9	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)
D1b 10	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 11	Ne	Ne	Ne	Ne

D1b) Analizom instrukcija i naloga u udžbenicima FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10, koju smo prikazali u *Tabeli 53*, uočavamo da su formulisani na vrlo sličan način. Instrukcije i nalozi ne upućuju direktno učenike na metakognitivne strategije, na njihovu upotrebu ili razvoj. Nalozi su u 2. licu množine imperativa isključivo na francuskom jeziku. Kratki su, jasni, precizni i sistematični i vrše osnovnu funkciju jasnog prenošenja poruke. Iako su u imperativnoj formi, značajni su jer sadrže specifične formulacije (npr. *Observez* (FPN6Z08: 79); *Retenez* (FPN6Z08: 64); *Dites ce que vous en pensez* (FPN8Z10: 23); *Donnez votre opinion* (FPN8Z10: 76)) koje podstiču razvoj intelektualnih aktivnosti – posebno opažanja, analize, sinteze, indukcije i dedukcije, podstiču radoznalost i evaluaciju kod učenika. Postoje takođe i nalozi koji upućuju učenika na grafički materijal, što doprinosi razvoju opažajnog razmišljanja. Na kraju, možemo konstatovati da nalozi i instrukcije u ovoj metodi nisu bazirani na metakognitivnim strategijama, ne podstiču njihov razvoj i usvajanje, ali načinom svoje formulacije implicitno vrše metakognitivnu funkciju.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom udžbenika FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10 uočavamo sledeće elemente aparature orijentacije: sadržaj, uvod u lekciju, sadržaj na početku celine, pregled gradiva, rečnik.

Tabela 54 – FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09, FPN8Z10– D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	FPN5Z07	FPN6Z08	FPN7Z09	FPN8Z10
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 3	Na početku	Na početku	Na početku	Na početku
D2 4	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 5	Linearno	Linearno	Linearno	Linearno
D2 6	Početak lekcije	Početak lekcije	Početak lekcije	Početak lekcije
D2 7	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 8	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 9	Da	Da	Da	Da

D2 Udžbenici FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10 u pogledu analize sadržaja koju smo predstavili u *Tabeli 54*, pokazuju da je sadržaj linearan – isključivo sa nazivima lekcija i stranom na kojoj se nalaze, bez predstavljanja gramatičkog, fonetskog ili drugog sadržaja. Formulisan je na francuskom jeziku i pozicioniran na početku udžbenika. To nas navodi na zaključak da je njegov cilj čisto informativne prirode – tako da učenik pronađe na kojoj strani se nalazi određena lekcija. Nedostatak ovako formulisanog sadržaja, po našem mišljenju je nemogućnost uočavanja celokupne strukture gradiva i nemogućnost praćenja napretka u toku školske godine. Takođe, učenik ne može lako da pronađe gramatičke, leksičke, fonetske, civilizacijske i druge elemente koji su mu potrebni, niti može da uoči spiralnu progresiju u gradivu.

Tabela 55 – FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09, FPN8Z10– D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj na početku celine (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	FPN5Z07	FPN6Z08	FPN7Z09	FPN8Z10
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 3	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 4	Da	Da	Da	Da
D2 5	Da	Da	Da	Da
D2 6	U vidu ishoda	U vidu ishoda	U vidu ishoda	U vidu ishoda
D2 7	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona

D2) Kao što primećujemo, na osnovu *Tabele 55*, udžbenici kreirani po ovoj metodi na početku svake lekcije imaju nešto poput sadržaja na početku celine. Sadržaj je formulisan u vidu ishoda koje će učenici usvojiti u ovoj lekciji (*Dans ce dossier vous allez – parler des vacances, - et des sports nautiques (...) vous allez lire – deux textes sur les vacances (...) vous allez approfondir vos connaissances sur – les adjectifs possessifs* (FPN7Z09: 4)). Sadržaj je formulisan na francuskom

jeziku i učeniku se obraća u 2. licu množine blisko budućeg vremena. Leksički, gramatički i kulturološki elementi koji će biti obrađeni u lekciji su jasno istaknuti i razdvojeni. Po našem mišljenju, budući da se direktno obraća učenicima i to u blisko budućem vremenu čime implicira da će učenici ubrzo savladati jezičke i civilizacijske elemente iz te lekcije, ovako formulisan sadržaj ima informativnu i motivacionu ulogu. Takođe, u odnosu na prethodno analizirane udžbenike, ovo je prvi koji ima sadržaj na početku lekcije i nalazimo da vrši metakognitivnu funkciju *postavljanja ciljeva* jer omogućava učenicima da na osnovu ponuđenih ishoda postave sebi ciljeve koje žele da ispune, a zatim da po završetku lekcije provere njihovu ostvarenost.

Tabela 56 – FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09, FPN8Z10– D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – pregled gradiva (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	FPN5Z07	FPN6Z08	FPN7Z09	FPN8Z10
D2 1	Ne	Da	Da	Da
D2 2	/	Ne	Ne	Ne
D2 3	/	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 4	/	Nepravilni glagoli	Nepravilni glagoli	Nepravilni glagoli
D2 5	/	Ne	Ne	Ne

D2) Nakon analize dodatnog materijala, kao što je prikazano u *Tabeli 56*, dodatni materijal pojavljuje se u udžbenicima FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10, dok FPN5Z07 nema ovaj odeljak. Dodatni materijal pozicioniran je na kraju udžbenika, u vidu dodatka (*aneks – lista nepravilnih glagola/liste de conjugaison*). Formulisan na francuskom jeziku, sadrži sažeta objašnjenja o pojedinim glagolima i promene nepravilnih glagola kroz vremena. Pregled gradiva omogućava učenicima lako snalaženje i brzo pronalaženje neophodnog glagola. Ipak, nedostatak je odsustvo ostalih jezičkih elemenata (gramatičkih, fonetskih ili izraza) značajnih u celokupnoj hijerarhiji gradiva, kao i sažeto prikazivanje strukture gradiva.

Tabela 57 – FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09, FPN8Z10– D2 rečnik

Odeljak D2 – rečnik (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	FPN5Z07	FPN6Z08	FPN7Z09	FPN8Z10
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	U svakoj lekciji	U svakoj lekciji Na kraju udžbenika	U svakoj lekciji Na kraju udžbenika	U svakoj lekciji Na kraju udžbenika
D2 3	Francuskio-srpski	Francuskio-srpski	Francuskio-srpski	Francuskio-srpski
D2 4	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne	Ne	Ne

D2) Kao što je prikazano u *Tabeli 57*, prisustvo rečnika konstatovano je u svim analiziranim udžbenicima. U udžbeniku za V razred, FPN5Z07, nalazi se u okviru svake lekcije – ispod teksta, dok se u udžbenicima za VI, VII i VIII razred (FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10) javlja i u okviru lekcije i na kraju udžbenika. Rečnik zastupljen u lekcijama (*lexique*) pozicioniran je na više mesta u lekciji, ispod svakog obimnijeg teksta. Rečnik je francusko-srpski i iako ponekad nepregledan, ima facilitatorsku ulogu kada je reč o razumevanju teksta, posebno uzevši u obzir da su reči i izrazi dati

onim redom kako se javljaju u tekstu. Rečnik na kraju udžbenika (*vocabulaire*) takođe je francusko-srpski i sadrži sve reči iz udžbenika alfabetnim redom. Nedostatak rečnika, po našem mišljenju, jeste odsustvo fonetske transkripcije, kao i nedostatak liste skraćenica i uputstava koji bi učenika uputili na optimalan način rada sa rečnikom i istakli njegov značaj u procesu učenja stranog jezika.

Zaključak: Analizom udžbenika FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z9 i FPN8Z10 zaključujemo da udžbenici nisu kreirani sa ciljem usvajanja metakognitivnih strategija. A autori ni u jednom delu udžbenika ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, njihovo usvajanje ili širenje repertoara, niti je u udžbeniku posvećena pažnja procesima poput organizacije rada, učenje o učenju jezika, planiranje jezičkog zadatka i slično. Takva konstatacija je u skladu sa činjenicom da su udžbenici zasnovani na komunikativnoj metodi. Međutim, u svojoj makrostrukturi, ovi udžbenici sadrže elemente metakognitivnih strategija i to: u podsticajno formulisanim nalogima i instrukcijama (podstiču opažajno razmišljanje, indukciju, dedukciju), u raznovrsnim pitanjima i zadacima (koji iako usmereni na usmenu produkciju, ipak su raznovrsni), u veoma bogatim kulturološkim i civilizacijskim elementima (koji podstiču učenika na uvežbavanje, čitanje i informisanje van udžbenika), u detaljno urađenom rečniku (koji svojim sveprisutnošću učeniku znatno olakšava rad sa udžbeničkim tekstovima), u uvodu u lekciju (kojeg u ovoj metodi prvi put srećemo, u odnosu na prethodno analizirane udžbenike i koji vrši metakognitivnu strategiju postavljanja ciljeva). Na osnovu celokupne analize udžbenika, dolazimo do zaključka da udžbenici kreirani po ovoj metodi vrše određenu metakognitivnu funkciju i doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija.

5.3.7. *Présent, Hier et demain* – Francuski jezik za VII i VIII razred osnovne škole

Autori: Vesna Fila i Milica Golubović-Tasevska

Izdavač: Zavod za udžbenike, Beograd, 2006. i 2007. godina

Od ove metode imali smo prilike da analiziramo udžbenike za VII i VIII razred. Čak i nakon detaljne pretrage korpusa nismo uspeli da pronađemo čak ni nazive udžbenika za V i VI razred. Udžbenik je namenjen učenju francuskog jezika u VII odnosno VIII razredu, ali nije navedeno da li je namenjen prvom ili drugom stranom jeziku. Takođe, ovaj udžbenik više nije aktuelan, dakle nije više u upotrebi. Komplet sadrži udžbenik, radnu svesku, CD i priručnik za nastavnike. Kako smo već napomenuli prilikom predstavljanja korpusa, ove udžbenike ćemo obeležavati skraćenicama: *Présent – francuski jezik za VII razred osnovne škole* – PFJ7Z06, *Hier et demain – francuski jezik za VIII razred osnovne škole* – HEDFJ8Z06.

Analiza metode:

Tabela 58 – PFJ7Z06, HEDFJ8Z06 – A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)		
Pitanje iz upitnika	PFJ7Z06	HEDFJ8Z06
A1	Ne navodi se eksplicitno	Ne navodi se eksplicitno
A2	Ne	Ne
A3	Ne	Da
A4	Ne	Ne
A5	Ne	Ne
A6	/	/
A7	Ne	Ne
A8	Ne	Ne

A9	Ne	Ne
A10	Ne	Ne
A11	Ne	Ne

Na osnovu analize udžbenika PFJ7Z06 i HEDFJ8Z06, prikazane u *Tabeli 58*, uočavamo da udžbenik nije baziran na strategijama, niti na metakognitivnim strategijama. Autorke ni u jednom delu udžbenika ne govore eksplicitno o strategijama ili metakognitivnim strategijama, niti podstiču učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Takođe, nigde u udžbeniku ne ističe se jasno metoda na kojoj je zasnovan, kao ni ishodi koje će učenici postići upotrebom ovog udžbenika. U udžbeniku HEDFJ8Z06 postoji odeljak *nos conseils* pozicioniran na kraju svake lekcije u kojem se autori udžbenika obraćaju učeniku blagonaklonim tonom i savetuju ga šta je ono što iz prethodno obrađene lekcije treba da usvoji (od gramatike, civilizacijskih i kulturoloških elemenata ili životne preporuke). Ovaj odeljak ima izuzetno veliki značaj, jer u odnosu na prethodno analizirane udžbenike, ovo je prvi put da srećemo u udžbeniku odeljak koji primarno ima metakognitivnu funkciju. Iako autori ne govore eksplicitno o metakognitivnim strategijama, jasno je da je odeljak uključen sa ciljem stvaranja dijaloga između autora udžbenika, to jest same knjige i učenika, sa ciljem usmeravanja pažnje učenika na značajne elemente gradiva i načine njegovog usvajanja.

Tabela 59 – PFJ7Z06, HEDFJ8Z06 – B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)		
Pitanje iz upitnika	PFJ7Z06	HEDFJ8Z06
B1	Da	Da
B2	Da	Da
B3	Ne	Gramatika, povremeno
B4	Ne	Da

Analizom strukture udžbenika PFJ7Z06 i HEDFJ8Z06, prikazanoj u *Tabeli 59*, uočavamo da oba udžbenika imaju veoma stabilnu i čvrstu i posve vrlo sličnu strukturu. PFJ7Z06 podeljen je na 8 lekcija (*unité*), odeljak *secrets de la langue* koji ima funkciju pregleda gramatike i *verbes* koji sadrži pregled nepravilnih glagola. HEDFJ8Z06 ima veoma sličnu strukturu, te je podeljen na 6 lekcija (*unité*), odeljak *tableau de conjugaison* koji sadrži listu nepravilnih glagola i odeljak *vocabulaire* koji sadrži nepoznate reči iz lekcija. Struktura lekcije je takođe stabilna i dosledna. Struktura lekcije u PFJ7Z06 obuhvata sledeće delove: *scénario, discussion, variations, civilisation, secrets de la langue, lecture i proverbes*, a u HEDFJ8Z06: *scénario, points de vue, façon de dire, secrets de la langue, variations, civilisation, littérature, proverbes, poèmes/chanson, nos conseils*. Po našem mišljenju, u ovim udžbenicima je velika pažnja posvećena strukturisanju udžbenika i lekcije, ali i usmeravanju učenika na tu strukturu. Naime, postoji više elemenata u udžbenicima koji pomažu učenicima da uoče strukturu udžbenika, celokupnog gradiva i njihovog uzajamnog funkcionisanja. Tako uočavamo odeljak *contenu* koji prikazuje strukturu udžbenika, lekcija i gradivo koje će učenici usvojiti u svakom pojedinačnom odeljku (nešto poput sinopsisa). Takođe, svaka lekcija je obeležena drugom bojom što ima facilitatorsku ulogu u korišćenju udžbenika i pronalaženju odeljka koji mu je neophodan, na početku svake lekcije postoji *agenda* (poput sadržaja na početku lekcije). Nedostatak ove metode, po našoj proceni, predstavlja nepotpun sistem obeležavanja koji upućuje učenike na nelinearno korišćenje udžbenika. U udžbeniku PFJ7Z06 taj sistem obeležavanja ne postoji, dok u HEDFJ8Z06 postoji, ali samo u gramatičkim jedinicama i to ne u svakoj lekciji. Dakle, u sistemu obeležavanja ne postoji doslednost i jednobraznost. Takođe, konstatovali smo odsustvo elemenata aparature

orijentacije (poput predgovora ili uputstva za upotrebu) koji učeniku eksplicitno ističu značaj strukture i određenih strukturnih elemenata.

Tabela 60 – PFJ7Z06, HEDFJ8Z06 – C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)		
Pitanje iz upitnika	PFJ7Z06	HEDFJ8Z06
C1	Posvećivanje pažnje Organizovanje Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje	Posvećivanje pažnje Učenje o učenju Organizovanje Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka Traženje prilika
C2	Lokalno	Lokalno
C3	Posevćivanje pažnje – grafička sredstva, nalozi i instrukcije Organizovanje – struktura udžbenika i lekcije Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka – odeljak Planiranje jezičkog zadatka – govorne vežbe po modelu Traženje prilika za uvežbavanje – odeljak za dodatno čitanje	Posevćivanje pažnje – grafička sredstva, odeljak <i>Nos conseils</i> , nalozi i instrukcije Učenje o učenju jezika – nalozi i instrukcije Organizovanje – struktura udžbenika i lekcije Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka – <i>façon de dire</i> Traženje prilika za uvežbavanje – odeljak za dodatno čitanje
C4	Da	Da
C5	Da	Da
C6	Francuski jezik	Srpski i francuski jezik

Kada se govori o analizi strategija i metakognitivnih strategija udžbenika PFJ7Z06 i HEDFJ8Z06, a čiji su rezultati predstavljeni u *Tabeli 60*, možemo zaključiti da u okviru metakognitivnih strategijama imamo: a) posvećivanje pažnje, b) organizovanje, c) učenje o učenju, d) identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, e) planiranje jezičkog zadatka, f) traženje prilika za uvežbavanje. Metakognitivne strategije nisu prisutne u oba udžbenika na identičan način. a) Posvećivanje pažnje manifestuje se u oba udžbenika u vidu bogatih i raznovrsnih grafičkih sredstava čija izrada je, po našem mišljenju, detaljno isplanirana (isticanje lekcije ili gramatičkog odeljka drugom bojom, podebljavanje, upotreba velikih slova ili strelica za isticanje ili skretanje pažnje, simbloli kasete ili slušalica i tako dalje). Posvećivanje pažnje ogleda se takođe u specifičnim nalogima, čiji je cilj upravo skretanje pažnje učenicima na određeni detalj i javljaju se u formulacijama poput *Attention* (PFJ7Z06: 85), *N'oubliez pas...* (HEDFJ8Z06: 79), *A retenir* (PFJ7Z06: 114) *A noter* (HEDFJ8Z06: 43). U udžbeniku za VIII razred – HEDFJ8Z06, postoji odeljak čija je primarna funkcija usmeravanje pažnje učenika. U pitanju je odeljak *Nos conseils*, pozicioniran na kraju svake lekcije u okviru kojeg autori udžbenika skreću pažnju učenicima na relevantne elemente iz prethodno obrađene lekcije. Saveti nisu jednoobrazni, pa se odnose na konkretne gramatičke elemente (*Mémoirisez les verbes au présent...* (HEDFJ8Z06: 35)) ili civilizacijske (*Si vous partez en voyage, informez-vous bien* (HEDFJ8Z06: 51)) ili predstavljaju životne savete i pouke (*Essayez d'aimer tout ce que vous faites; N'oubliez pas, vous êtes les seuls responsables de tous les choix de votre vie* (HEDFJ8Z06: 79)). Rubrika je savetodavnog karaktera, kako i sam naziv govori, a uz to, autori udžbenika se potpisuju kao *vos conseillers* (vaši savetnici). Nalozi u formulacijama poput *essayez*,

n'oubliez pas, mémorisez, faites attention, retenez, informez-vous, écoutez les conseils čine ton obraćanja blagonaklonim i zaista poprimaju oblik saveta učenicima – šta treba zapamtiti, na šta obratiti pažnju, o čemu voditi računa i drugo. Poseban značaj odeljka *Nos conseils*, u odnosu na prethodno analizirane udžbenike, predstavlja činjenica da po prvi put srećemo odeljak u kojem se autori udžbenika direktno obraćaju učenicima dajući konkretne savete za rad. b) Organizovanje se manifestuje kroz čvrstu strukturu udžbenika i lekcije (detaljno prikazano u *Tabeli 59* i analizi koja sledi uz nju). Značaj stabilne i dosledne organizacije udžbenika omogućava učeniku prepoznavanje i snalaženje u strukturi udžbenika, nastavnog gradiva, lako pronalaženje neophodnih elemenata, kao i individualne načine organizacije rada. c) Učenje o učenju manifestuje se u nalogima i instrukcijama koje su zastupljene u različitim odeljcima, ali ih karakteriše specifična formulacija koja učenike upućuje na različite načine učenja. U pitanju su formulacije naloga poput: *Si on a omis quelques mots, feuilletiez votre livre!* (HEDFJ8Z06: 30); *Pour toutes les explications consultez vos livres de français et vos grammaires!* (HEDFJ8Z06: 45); *Essayez de mémoriser car c'est important!* (HEDFJ8Z06: 21) koje usmeravaju učenika na gramatiku, prelistavanje knjige, usmeravaju ga na to da se obrati nastavniku za pomoć, da pokuša da zapamti, preciznije – usmeravaju ga na različite načine organizacije, pristupanje različitim izvorima, tražanje pomoći, pronalaženje za njega optimalnog načina rada. Po našem mišljenju, ovako formulisani nalozi imaju izuzetno značajnu metakognitivnu funkciju i omogućavaju učeniku ostvarivanje dijaloga sa knjigom jer stvaraju utisak da je sa druge strane neko „kome je stalo“. d) Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka manifestuje se u posebnim elementima strukture lekcije. U FJ7Z06 u pitanju je odeljak *discussion*, a u HEDFJ8Z06 odeljak *façon de dire*. Način na koji su strukturni elementi formulisani, kao i sam naziv odeljka (*discussion*, *façon de dire*) upućuju učenika na ono što će biti rađeno u tom odeljku, to jest šta se od njega očekuje da uradi ili usvoji (*discussion* – od učenika se očekuje da diskutuje na određenu temu, da usvoji načine argumetovanog govora, prezentovanja ideje, da usvoji izraze karakteristične za svaku pojedinačnu lekciju; *façon de dire* – od učenika se očekuje da usvoji različite načine izražavanja sopstvenog stava, mišljenja, da argumentuje). e) Planiranje jezičkog zadatka uočava se u pitanjima i zadacima govorne produkcije u FJ7Z06. U pitanju su zadaci u kojima se od učenika očekuje da usvoje određeni vid komunikacije ili govorne strukture (specifične okolnosti, vokabular, tematika) ali je pritom učenicima dat model po kome mogu da se usmere prilikom planiranja svog jezičkog zadatka. To su nalozi poput: *à vous de varier le scénario* (FJ7Z06: 73), *Continuez et variez avec d'autres pays et d'autres conditions* (FJ7Z06: 85). f) Traženje prilika za uvežbavanje manifestuje se u odeljcima *civilisation*, *proverbe*, *lecture*, *littérature*, *poèmes/chansons*, ali i kroz civilizacijske i kulturološke elemente koji prožimaju celokupnu strukturu udžbenika. U pitanju su odlomci književnih tekstova, slike čuvenih slikara i pojedinosti o njihovom životu, novinski članci, brojne fotografije gradova i znamenitosti, muzeji, poslovice, pesme i druge kulturološke manifestacije. Iako se učeniku nigde eksplicitno ne skreće pažnja na značaj uvežbavanja jezika van nastavnog gradiva, kulturološki i civilizacijski elementi svojom sveprisutnošću implicitno podstiču učenika da čita, istražuje, uči. Na kraju, možemo konstatovati da udžbenici kreirani po ovoj metodi integrišu u svojoj strukturi veliki broj metakognitivnih strategija. Uzevši u obzir prisustvo metakognitivnih strategija u velikom broju elemenata makrostrukture, kao i činjenicu da se po prvi put javlja strukturni element sa specifično metakognitivnom namenom, zaključujemo da postoji gradacija i spiralna u implementiranju metakognitivnih strategija u udžbenike FJ7Z06 i HEDFJ8Z06.

Tabela 61 – PFJ7Z06, HEDFJ8Z06 – D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)		
Pitanje iz upitnika	FJ7Z06	HEDFJ8Z06
D1a 1	Da	Da
D1a 2	Ne	Ne

D1a 3	doslovna reprodukcija, razumevanje sadržaja, divergentna produkcija	doslovna reprodukcija, razumevanje sadržaja, divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produbljivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim	Provera razumevanja, Produbljivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim
D1a 5	Odgovori na pitanja, postavljanje pitanja, čitanje teksta, prepričavanje, opisivanje, transformacija, susptitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje kraćih sastava, slušanje, potvrđivanje tačnih odgovora (vrste su podjednako raznovrsne u oba udžbenika)	
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja
D1a 7	Da	Da
D1a 8	evaluacija, lični stav, argumentovano vrednovanje	evaluacija, lični stav, argumentovano vrednovanje
D1a 9	Da	Da
D1a 10	Ne	Ne
D1a 11	Ne	Ne
D1a 12	Da	Da
D1a 13	Ne	Ne
D1a 14	Francuski jezik	Francuski jezik

D1a) Na osnovu analize udžbenika FJ7Z06 i HEDFJ8Z06 prikazane u *Tabeli 61*, dolazimo do zaključka da su pitanja i zadaci brojni i veoma raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Zadaci su precizni, jasni, nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Pitanja i zadaci su formulisani na francuskom jeziku, ali budući da su ovo udžbenici za VII i VIII razred, to jest podrazumevaju učenje jezika treću i četvrtu godinu, očekivano je da budu na taj način formulisani. Nedostatak pitanja i zadataka u udžbenicima FJ7Z06 i HEDFJ8Z06 je odsustvo povratnih informacija i uopšteno gledano samoevaluacije i samoprocene. Ni u jednom delu udžbenika učenicima nije omogućena provera tačnosti urđenih zadataka, niti su na bilo koji način usmereni da to sami urade. To nas dovodi do zaključka da je ovaj aspekt u potpunosti prebačen na nastavnika.

Tabela 62 – PFJ7Z06, HEDFJ8Z06 – D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)		
Pitanje iz upitnika	FJ7Z06	HEDFJ8Z06
D1b 1	Ne	Ne
D1b 2	Ne	Ne
D1b 3	Drugo lice množine imperativa, U formi pitanja	Drugo lice množine imperativa U formi pitanja
D1b 4	Da	Da

D1b 5	Facilitacija	Facilitacija
D1b 6	Da	Da
D1b 7	Da	Da
D1b 8	Da	Da
D1b 9	Da	Da
D1b 10	Da	Da
D1b 11	Da	Da

D1b) Nakon detaljne analize naloga i instrukcija koji se javljaju u udžbenicima FJ7Z06 i HEDFJ8Z06, a koja je prikazana u *Tabeli 62*, zaključujemo da su oni sistematični i precizni i da vrše svoju osnovnu ulogu jasnog prenošenja poruke i davanja uputstva učenicima. Nalozi su formulisani na francuskom jeziku, ali uzevši u obzir činjenicu da su udžbenici namenjeni trećoj i četvrtoj godini učenja, očekivano je da budu na francuskom jeziku. Nalozi se javljaju u dva oblika: u 2. licu množine imperativa ili u upitnoj formi. Iako su nalozi pretežno u imperativnoj formi, po našem mišljenju, veoma su bogati, vrše metakognitivnu funkciju i podstiču učenika na dijalog sa knjigom. Nalozi se javljaju u oblicima poput: *N'oubliez pas...*, *Essayez d'aimer tout ce que vous faites*, *Ecoutez les conseils* (HEDFJ8Z06: 79), *Faites attention* (FJ7Z06: 75) Oni, iako formulisani u zapovednom načinu, ostavljaju utisak blagonaklonog i brižnog tona, pre saveta i preporuke nego naređenja. Osim što vrše svoju osnovnu funkciju i iznose učeniku šta treba da uradi, nalozi i instrukcije takođe usmeravaju učenika i na koji način to da uradi. Nalozi poput *Mémoirisez*, *Retenez*, *Observez* podstiču učenika na opazajno razmišljanje, analizu i sintezu, indukciju i dedukciju i time doprinose razvoju kritičkog mišljenja. U udžbenicima FJ7Z06 i HEDFJ8Z06 postoje i „interfejsijalne“ instrukcije. Po našem mišljenju, udžbenike zasnovane na ovoj metodi odlikuju veoma bogati i raznovrsni nalozi koji su didaktički formulisani tako da poštuju ličnost i individualnost učenika.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom udžbenika FJ7Z06 i HEDFJ8Z06 uočili smo sledeće elemente aparature orijentacije: sadržaj, sadržaj na početku celine, naučimo da učimo (HEDFJ8Z06), pregled gradiva.

Tabela 63 – PFJ7Z06, HEDFJ8Z06 – D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	FJ7Z06	HEDFJ8Z06
D2 1	Da	Da
D2 2	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 3	Na početku udžbenika	Na početku udžbenika
D2 4	Da	Da
D2 5	Linearno i sinopsis	Linearno i sinopsis
D2 6	Da	Da
D2 7	Da	Da
D2 8	Da	Da
D2 9	Da	Da

D2) Analizom udžbenika FJ7Z06 i HEDFJ8Z06, koja je prikazana u *Tabeli 63*, uočavamo postojanje dva tipa sadržaja. Prvi je linearan, smešten na početku udžbenika i on kao takav upućuje učenike isključivo u naslove lekcija i stranice na kojima se nalaze. Ovaj sadržaj je grafički dobro urađen, prikazan u različitim bojama i ima informativnu ulogu, to jest omogućava učeniku

pronalaženje odgovarajuće stranice. Na sledećoj strani nalazi se tabela sa nazivom *contenu* koja odgovara sinopsisu. Na jednoj osi učenik može da pronade broj lekcije, dok druga osa pruža uvid u strukturu lekcije i omogućava učeniku prepoznavanje različitih elemenata (fonetskih, leksičkih, civilizacijskih, gramatičkih itd.) koji će biti obrađeni u svakoj od lekcija. Drugi tip sadržaja je takođe grafički detaljno urađen, informativan je i prikazuje spiralnu progresiju u svim jezičkim oblastima. Veoma dobro prikazuje strukturu udžbenika i lekcije tako da učenik može da prati svoj napredak tokom školske godine. Na osnovu analize oba sadržaja, zaključujemo da vrše značajnu metakognitivnu funkciju i doprinose usvajanju, upotrebi i širenju repertoara metakognitivnih strategija.

Tabela 64 – PFJ7Z06, HEDFJ8Z06 – D2 sadržaj na početku lekcije

Odeljak D2 – sadržaj na početku lekcije (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	FJ7Z06	HEDFJ8Z06
D2 1	Da	Da
D2 2	Da	Da
D2 3	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 4	Da	Da
D2 5	Da	Da
D2 6	Lista sa ključnim pojmovima	Lista sa ključnim pojmovima
D2 7	Informativna	Informativna

D2) Kako je prikazano u *Tabeli 64*, sadržaj na početku lekcije javlja se u udžbenicima FJ7Z06 i HEDFJ8Z06. Sadržaj je pozicioniran na početku svake lekcije pod nazivom *agenda*, obuhvatajući naslov lekcije i fotografije ili slike kulturoloških i civilizacijskih elemenata o kojima će biti reči u lekciji. Struktura sadržaja oslikava strukturu lekcije, te obuhvata identične odeljke kao u lekciji: *scénario, discussion, variations, civilisation, secrets de la langue, lecture, proverbes* u FJ7Z06; *scénario, points de vue, façon de dire, secrets de la langue, variations, civilisation, littérature, proverbes, poèmes et chansons, nos consleils* u HEDFJ8Z06. Ovakva struktura iznosi ključne elemente koji će biti obrađeni u svakom od odeljaka. Po našem mišljenju, koncepcija sadržaja omogućava učenicima planiranje sopstvenog rada, koraka koje će preduzimati, postavljanje ciljeva i po završetku lekcije proveru ostvarenosti ciljeva, na osnovu čega zaključujemo da sadržaj vrši metakognitivnu funkciju i doprinosi boljem planiranju i organizaciji rada. Takođe, funkcija sadržaja je pre informativna, budući da se ne obraća učeniku podsticajnim tonom.

Tabela 65 – PFJ7Z06, HEDFJ8Z06 – D2 naučimo da učimo

Odeljak D2 – naučimo da učimo (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	FJ7Z06	HEDFJ8Z06
D2 1	Ne	Da
D2 2	/	Na kraju svake lekcije
D2 3	/	Da
D2 4	/	Francuski jezik
D2 5	/	Kombinovano
D2 6	/	Ne
D2 7	/	Da

D2) Kao što zaključujemo na osnovu podataka iz *Tabele 65*, odeljak „naučimo da učimo“ pojavljuje se u udžbeniku HEDFJ8Z06 u vidu zasebnog odeljaka *nos conseils* (koji smo već predstavili prilikom izlistavanja metakognitivnih strategija zastupljenih u udžbeniku). Po našem mišljenju, ovaj odeljak nosi veliki značaj jer podstiče kod učenika razvoj metakognitivnih, kognitivnih, afektivnih i socijalnih strategija. Saveti koji se daju učenicima su raznovrsni i kreću se od konkretnih uputstava da zapamte određeni glagol (*Mémorisez les verbes apprendre/construire/vendre au présent et au passé composé* (HEDFJ8Z06: 35)) ili značenje neke reči (*un conseil – opinion donnée à quelqu’un sur ce qu’il doit faire* (HEDFJ8Z06: 21)), preko kulturoloških saveta (*N’oubliez d’être poli et utilisez les formules de politesse quand vous communiquez* (HEDFJ8Z06: 21), *Tenez vous droit à la table* (HEDFJ8Z06: 35)), do saveta koji se odnose na načine učenja (*Essayez de mémoriser car c’est important* (HEDFJ8Z06: 21)) ili civilizacijskih (*Garder la nature pour qu’elle vous protège* (HEDFJ8Z06: 65)). Nalozi su formulisani na francuskom jeziku, blagonaklonim i savetodavnim tonom. Po našem mišljenju, kako bi ovaj odeljak iscrpeo sav potencijal koji nosi, preporučljivo je da kombinuje francuski i srpski jezik, posebno u elementima čiji je primarni cilj usmeravanje učenika na različite modele učenja i rada, razvijanje umenja rada sa knjigom, usvajanje, upotreba i širenje repertoara metakognitivnih strategija.

Tabela 66 – PFJ7Z06, HEDFJ8Z06 – D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – pregled gradiva (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	FJ7Z06	HEDFJ8Z06
D2 1	Da	Da
D2 2	Ne	Ne
D2 3	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 4	Da, gramatike i nepravilnih glagola	Nepravilni glagoli
D2 5	Ne	Ne

D2) Podaci zabeleženi u *Tabeli 66*, u okviru sprovedene analize koja se odnosi na pregled gradiva javlja se u udžbenicima FJ7Z06 i HEDFJ8Z06, pokazuju na koji način je pregled sadržaja koncipiran. Pozicioniran je na kraju udžbenika i obuhvata, u FJ7Z06 pregled gramatike (*secrets de la langue*) i nepravilne glagole (*verbes*), a u HEDFJ8Z06 nepravilne glagole (*tableau de conjugaison*). Pregled gradiva je na francuskom jeziku i omogućava učenicima pregled gramatike i nepravilnih glagola. Nedostatak, po našem mišljenju leži u činjenici da prilikom obrađivanja gramatike u lekcijama. Takođe, ne postoji doslednost u usmeravanju učenika na gramatičke preglede. To znači da se u nekim lekcijama, po obrađenoj gramatičkoj jedinici, učenici upućuju da je dodatno prouče i upotpune svoje znanje u pregledu gradiva, a u nekim ne, što stvara utisak proizvoljnosti. Takođe, nigde u gradivu ne postoji usmeravanje učenika na tabelu sa nepravilnim glagolima, što nas dovodi do zaključka da je ovaj aspekt prebačen na nastavnika.

Tabela 67 – PFJ7Z06, HEDFJ8Z06 – D2 rečnik

Odeljak D2 – rečnik (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	FJ7Z06	HEDFJ8Z06
D2 1	Ne	Da
D2 2	/	Na kraju udžbenika
D2 3	/	Francusko-srpski
D2 4	/	Ne
D2 5	/	Ne

D2 6	/	Ne
------	---	----

D2) Analizom udžbenika sa rezultatima prikazanim u *Tabeli 67*, konstatujemo prisustvo rečnika u udžbeniku za VIII razred – HEDFJ8Z06. U pitanju je francusko-srpski rečnik u alfabetskom poretku, pozicioniran na kraju udžbenika. Nedostatak rečnika, po našem mišljenju, jeste odsustvo fonetske transkripcije i nedostatak liste skraćenica i uputstava koja bi učenika uputila na optimalan način rada sa rečnikom i istakla njegov značaj u procesu učenja stranog jezika.

Zaključak: Analizom udžbenika FJ7Z06 i HEDFJ8Z06 zaključujemo da udžbenici nisu kreirani sa ciljem usvajanja metakognitivnih strategija i da autori ni u jednom delu udžbenika ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, njihovo usvajanje ili širenje repertoara, niti je u udžbeniku posvećena pažnja procesima poput organizacije rada, postavljanja ciljeva, prepoznavanja svrhe jezičkog zadatka. Međutim, u svojoj makrostrukturi ovi udžbenici sadrže elemente metakognitivnih strategija (u čvrstoj i stabilnoj strukturi udžbenika i lekcije, u raznovrsim (po vrsti i funkciji) pitanjima i zadacima i u veoma podsticajno formulisanim instrukcijama i nalogima (podstiču razvoj intelektualnih aktivnosti). Takođe, analizom ove metode, po prvi put srećemo u okviru lekcije zasebni odeljak (*nos conseils*) namenjen savetovanju i usmeravanju učenika u procesu učenja jezika. Na osnovu toga, zaključujemo da udžbenici vrše metakognitivnu funkciju u značajnoj meri i doprinose usvajanju, upotrebi i širenju repertoara metakognitivnih strategija. Takođe, udžbenici su prilagođeni uzrastu i afinitetu učenika i, po našoj proceni, poštuju individualnost učenika.

5.3.8. *Image de France 5, 6, 7 i 8 – Francuski jezik za V, VI, VII i VIII razred osnovne škole (IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13)*

Autori: Vesna Fila i Milica Golubović-Tasevska

Izdavač: Zavod za udžbenike, Beograd, 2012. godina

Od ove metode imali smo prilike da analiziramo četiri udžbenika koja se koriste za učenje francuskog jezika od petog do osmog razreda osnovne škole. Treba napomenuti da su ovi udžbenici namenjeni učenju francuskog kao prvog stranog jezika, što implicira da se francuski jezik koristi od prvog razreda osnovne škole. Iz svega navedenog, uočavamo da je udžbenik za V razred namenjen petoj godini učenja, udžbenik za VI razred šestoj godini kontinuiranog učenja francuskog jezika, a udžbenik za VII i VIII razred pretpodstavlja sedmu i osmu godinu učenja jezika. Udžbenički komplet sadrži udžbenik, radnu svesku, CD i priručnik za nastavnike. Kako smo prethodno napomenuli, prilikom analize udžbenika, obeležavaćemo ih skraćenicama: *Image de france 5 – IDF5Z18, Image de france 6 – IDF6Z19, Image de france 7 – IDF7Z12, Image de france 8 – IDF8Z13.*

Analiza metode:

Tabela 68 – IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 – A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)				
Pitanje iz upitnika	IDF5Z18	IDF6Z19	IDF7Z12	IDF8Z13
A1	Ne	Ne	Ne	Ne
A2	Ne	Ne	Ne	Ne
A3	Ne	Ne	Ne	Ne
A4	Ne	Ne	Ne	Ne
A5	Ne	Ne	Ne	Ne
A6	/	/	/	/

A7	Ne	Ne	Ne	Ne
A8	Ne	Ne	Ne	Ne
A9	Ne	Ne	Ne	Ne
A10	Ne	Ne	Ne	Ne
A11	Ne	Ne	Ne	Ne

Na osnovu sprovedene analize udžbenika IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13, koja je prikazana u *Tabeli 68*, uočavamo da udžbenici nisu bazirani na strategijama, niti na metakognitivnim strategijama. Autorke ni u jednom delu udžbenika ne govore eksplicitno o strategijama ili metakognitivnim strategijama, niti podstiču učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Ono što je takođe primetno jeste da se ni na jednom mestu ne ističe metoda na kojoj su udžbenici zasnovani, ali je primetan i nedostatak ishoda koje bi učenici trebalo postići upotrebom ovog udžbenika, bez obzira na to o kom razredu je reč.

Tabela 69 – IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 – B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)				
Pitanje iz upitnika	IDF5Z18	IDF6Z19	IDF7Z12	IDF8Z13
B1	Da	Da	Da	Da
B2	Da	Da	Da	Da
B3	Ne	Ne	Ne	Ne
B4	Ne	Ne	Ne	Ne

Govoreći o makrostrukтури izabranih udžbenika (IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13), analizom je utvrđeno, a rezultati su prikazani u *Tabeli 69*, uočavamo da svi udžbenici imaju sličnu strukturu. Struktura je čvrsta i stabilna – uglavnom dosledna kroz sva četiri udžbenika. Doslednost u strukturnom pogledu i učeniku olakšava prepoznavanje udžbeničkih struktura i njihovu upotrebu, s obzirom na to da isti udžbenik koristi tokom učenja francuskog jezika u starijim razredima osnovne škole. Svaki od udžbenika IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13 obuhvata 6 lekcija (*unité*), odeljak sa dodatnim književnim tekstovima (*Choix de textes littéraires adaptés*), listu nepravilnih glagola (*tableau de conjugaison*) i rečnik (*vocabulaire*). Struktura lekcije, takođe je uglavnom dosledna, sa manjim razlikama u nazivima i funkcijama određenih odeljaka, što se može objasniti različitim uzrastom učenika i prilagođavanje istom. Lekcija u udžbeniku IDF5Z18 obuhvata 9 celina (*agenda, scène I, scène II, Détails, improvsations, grammaire, exemples, guide, mémo*), u udžbeniku IDF6Z19 postoje slični odeljci, ali su sada drugačije grupisani (*communication, lexique, grammaire et pronociation, culture et civilisation, projet*). Lekcije u udžbenicima IDF7Z12 i IDF8Z13 zadržavaju vrlo sličnu strukturu, te o njima nećemo eksplicitno izvoditi zaključke. Po našem mišljenju, udžbenici imaju veoma doslednu strukturu i na nivou celog udžbenika i na nivou lekcije. Nedostatak udžbenika rađenih po ovoj metodi je odsustvo elemenata makrostrukture poput predgovora ili uputstva za upotrebu u kojima bi se učenicima istakao značaj, primena i optimalni načini rada sa različitim elementima strukture, kao i odgovarajući sistem obeležavanja koji bi učeniku omogućio nelinearno korišćenje udžbenika.

Tabela 70 – IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 – C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)				
Pitanje iz upitnika	IDF5Z18	IDF6Z19	IDF7Z12	IDF8Z13
C1	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim Posvećivanje pažnje Organizovanje Postavljanje ciljeva Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim Posvećivanje pažnje Organizovanje Postavljanje ciljeva Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim Posvećivanje pažnje Organizovanje Postavljanje ciljeva Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim Posvećivanje pažnje Organizovanje Postavljanje ciljeva Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje
C2	Lokalno	Lokalno	Lokalno	Lokalno
C3	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim – u okviru odeljka <i>grammaire</i> – ima deo obnavljanja <i>revision</i> (V razred) ili uopšteno u okviru odeljka <i>grammaire</i> poneka se napravi osvrt na staro gradivo, ali ne uvek, kako bi se novo nadovezalo na njega Posvećivanje pažnje – grafička rešenja unutar strukture lekcije, nalozi poput <i>attention</i> Organizovanje – makrostruktura udžbenika i lekcije, tabelarni prikaz gradiva Postavljanje ciljeva – agenda Planiranje jezičkog zadatka – zadaci bazirani na modelu Traženje prilika za uvežbavanje – odeljak <i>Civilisation</i> ali i kroz ceo udžbenik ima dosta kulturnih elemenata i odeljak literature			
C4	Da	Da	Da	Da
C5	Ne	Ne	Ne	Ne
C6	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

Integriranje metakognitivnih strategija prilikom izrade udžbenika predstavlja značajan element u sprovedenoj analizi. Detaljnom analizom udžbenika IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13, a čiji su rezultati predstavljeni u Tabeli 70, utvrdili smo prisutvo sledećih metakognitivnih strategija: a) nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, b) posvećivanje pažnje, c) organizovanje, d) postavljanje ciljeva, e) planiranje jezičkog zadatka, f) traženje prilika za uvežbavanje. Sve konstatovane strategije prisutne su u sva četiri udžbenika, a njihovo bitisanje u svakom od analiziranih udžbenika ilustrovano je na veoma sličan način. a) Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim javlja se u okviru odeljka *grammaire* kroz podnaslove poput: *révision*, *rappel*, *répétons* koji upućuju učenika da pre prezentovanja to jest učenja novog gradiva treba obnoviti gradivo koje se zna od ranije, a tematski je povezano sa novom lekcijom. Na ovaj način, učenici imaju priliku da se podsete starog gradiva, uoče vezu ranije usvojenog gradiva sa novim čime se postavlja cilj zarad lakšeg usvajanja novog gradivo. Nedostatak, po našem mišljenju, je taj što u nekim situacijama veza između starog gradiva, koje se obnavlja i novog, koje treba savladati nije očigledna (npr. obnavlja se *présent*, a novo gradivo koje se uči je *passé composé*, gde bi po našem

mišljenju možda bolje bilo obnoviti prezent pomoćnih glagola ili šta je infinitiv i slično). b) Posvećivanje pažnje manifestuje se u grafičkim rešenjima unutar udžbenika. U pitanju su razdvajanje elemenata drugom bojom, upotreba velikih ili boldiranih slova kako bi se na nešto skrenula pažnja. Takođe grafički i slikovit prikaz određenih elemenata (upotreba simbola poput strelica kada učeniku na nešto treba skrenuti pažnju, prezentovanje gradiva kroz tabelu kako bi bilo preglednije i uočljivije, sličice slušalica kada nešto treba slušati sa CD-a) predstavljaju dobru stranu ovih udžbenika. Posvećivanje pažnje vrši se i kroz naloge i instrukcije koji se javljaju u obliku *attention*, čime se učeniku skreće pažnja na određene elemente gradiva. c) Organizovanje se oslikava u čvrstoj strukturi udžbenika i lekcije. Kako smo u prethodnom odeljku detaljno predstavili strukturu udžbenika i lekcije, nećemo se vraćati na to, već ćemo dodati da čvrsta struktura omogućava učeniku upoznavanje strukture udžbenika, broj i vrstu odeljaka koji postoje u udžbeniku, njihovu funkciju i zadatke koje u okviru njih treba ispuniti, što doprinosi boljoj organizaciji rada učenika. Organizovanje se takođe ogleda u tabelarnom pregledu gradiva. Naime, brojne gramatičke jedinice učenicima su prezentovane u vidu tabele, što gradivo čini sistematičnim i preciznim, te jednostavnijim za razumevanje i memorisanje. d) Postavljanje ciljeva javlja se u okviru odeljka *agenda*. *Agenda* nije isto organizovana u svim udžbenicima, već ima razlike od jednog udžbenika do drugog. U svakom slučaju, ovaj odeljak nalazi se na početku svake lekcije, u vidu sadržaja lekcije ili uvoda u lekciju. *Agenda* prikazuje segmente koji se javljaju u lekciji i za pojedine od njih navodi elemente koje će učenik u njima pročitati ili naučiti. Na osnovu tih informacija, učenici imaju mogućnost postavljanja ličnih ciljeva, organizovanja i planiranja aktivnosti koji vode do postignuća, a potom po završetku lekcije imaju mogućnost povratka na tu stranicu i provere ostvarenost svojih ciljeva. Nedostatak agende, po našem mišljenju, predstavlja nedoslednost i nepotpunost u prikazivanju informacija učenicima, koje bi upotpunile njegovu metakognitivnu funkciju. e) Planiranje jezičkog zadatka manifestuje se kroz pitanja i zadatke zasnovane na modelu. Ovaj vid zadataka prisutan je u sva četiri udžbenika i omogućava učeniku planiranje zadatka prema zadatom modelu. Učenik ima ponuđeni model kako da reši zadatak i na osnovu njega on rešava ili osmišljava drugi. Integrisanje planiranja kao metakognitivne strategije na ovaj način učestala je pojava u udžbenicima stranog jezika. f) Traženje prilika za uvežbavanje oslikava se u odeljcima *civilisation*, *poésie*, *chanson*, ali i u celokupnoj strukturi udžbenika koja je prožeta brojnim kulturološkim i civilizacijskim elementima. U pitanju su odlomci književnih tekstova, pesme, poslovice, fotografije, slike, spomenici, muzeji, recepti, znamenite ličnosti koji svojom pojavom u udžbeniku podstiču učenika na implicitan način da se edukuje, uči, čita, istražuje. U IDF7Z12, na kraju udžbenika, nalazi se odeljak *Choix de textes littéraires adaptés pour enfants* sa naslovom *votre choix* gde se učenik navodi (opet implicitno) na ideju da tekstovi iz tog odeljka predstavljaju dodatni rad, u okviru kojeg učenik sam odabira tekstove u skladu sa svojim afinitetima. Ovakav pristup je značajan jer poštuje individualnost i ličnost učenika i deluje podsticajno. Sve strategije su prisutne lokalno. Integrisanje prethodno prikazanih metakognitivnih strategija vrši se kontinuirano kroz ceo udžbenik. Međutim, ako uporedimo udžbenike od V do VIII razreda, konstatujemo da su iste metakognitivne strategije integrisane uvek na isti način, kroz ista poglavlja i iste elemente strukture, što nas dovodi do zaključka da ne postoji spiralna progresija u njihovom uključivanju u strukturu udžbenika (već su prisutne primarno sa nekim drugim ciljem).

Tabela 71 – IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 – D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje iz upitnika	IDF5Z18	IDF6Z19	IDF7Z12	IDF8Z13
D1a 1	Da	Da	Da	Da
D1a 2	Ne	Ne	Ne	Ne

D1a 3	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produblјivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim (podjednako raznovrsna funkcija je zastupljena u sva četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 5	Odgovori na pitanja, postavljanje pitanja, čitanje teksta, prepričavanje, opisivanje, transformacija, susptitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje kraćih sastava, slušanje, potvrđivanje tačnih odgovora (vrste su podjednako raznovrsne u četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja (zadaci po sadržaju su podjednako raznovrsni u sva četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 7	Da	Da	Da	Da
D1a 8	Evaluacija, lični stav, argumentovanje, samoprocena (podjednako zastupljeno u sva četiri udžbenika od V do VIII razreda)			
D1a 9	Da	Da	Da	Da
D1a 10	Da	Da	Da	Da
D1a 11	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 12	Da	Da	Da	Da
D1a 13	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 14	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

D1a) Rezultati iskazani u *Tabeli 71* koji su dobijeni analizom pitanja i zadataka u okviru udžbenika IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13, pokazuju raznovrsnost u pogledu postavljanja pitanja i sprovođenja određenih zadataka koje učenik treba da reši. Raznovrsnost se ogleda u vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu te vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju. Međutim, uočavamo da preovladavaju pitanja i zadaci usmereni na govornu produkciju (odgovori na pitanja, prepričavanje, opisivanje, davanje sopstvenog mišljenja ili suda o nekoj pojavi), dok je broj zadataka usmerenih na pisanu produkciju (pisani odgovori, gramatička vežbanja, pisanje sastava, pismeno prepričavanje) relativno mali. Pitanja i zadaci posvećeni uvežbavanju gramatike se javljaju u malom broju i možemo zaključiti da je taj aspekt prebačen na radnu svesku. Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Zadaci su precizni, jasni, nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Pitnja i zadaci su formulisani na francuskom jeziku, što je u potpunosti prihvatljivo uzevši u obzir da su udžbenici namenjeni usvajanju francuskog kao prvog stranog jezika (od pete do osme godine učenja). Nedostatak pitanja i zadataka u IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13 ogleda se u odsustvu povratnih informacija i, uopšteno gledano, odsustvu samoevaluacije i samoprocene što nas dovodi do zaključka da je ovaj aspekt u potpunosti prebačen na nastavnika.

Tabela 72 – IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 – D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje iz upitnika	IDF5Z18	IDF6Z19	IDF7Z12	IDF8Z13
D1b 1	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 3	Imperativ u 1. i 2. licu množine	Imperativ u 1. i 2. licu množine	Imperativ u 1. i 2. licu množine	Imperativ u 1. i 2. licu množine
D1b 4	Da	Da	Da	Da
D1b 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 6	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 7	Da	Da	Da	Da
D1b 8	Da	Da	Da	Da
D1b 9	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal, pretpostavljanje, zaključivanje)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal, pretpostavljanje, zaključivanje)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal, pretpostavljanje, zaključivanje)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal, pretpostavljanje, zaključivanje)
D1b 10	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 11	Ne	Ne	Ne	Ne

D1b) Nakon detaljne analize naloga i instrukcija koji se javljaju u IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13, prikazane u *Tabeli 72*, zaključujemo da su nalozi, kao i instrukcije sistematični i precizni i da vrše svoju osnovnu ulogu jasnog prenošenja poruke i davanja uputstva učenicima. Nalozi su formulisani na francuskom jeziku, što je svakako i očekivano uzevši u obzir da je udžbenik namenjen učenju francuskog kao prvog stranog jezika. Nalozi se javljaju u 1. ili 2. licu množine imperativa, s tim što su nalozi u 2. licu množine mnogo više zastupljeni. Nalozi u 1. licu jednine smatraju se poželjnim jer doprinose uspostavljanju emotivnog kontakta između učenika i knjige, to jest uspostavljanju dijaloga. Međutim, njihova zastupljenost je minimalna u odnosu na naloge i instrukcije u 2. licu množine. U nekim segmentima, gradivo se jednostavno iznosi, bez posebnog uputstva učenicima da gradivo pročitaju, razumeju, prepisu ili nauče. Iz tog razloga, zaključujemo da instrukcije i nalozi ne vrše značajnu metakognitivnu funkciju, niti doprinose njihovom usvajanju, upotrebi ili širenju repertoara. Iako oni, formulacijama poput *devinez, observez, feuilletez, imaginez*, podstiču različite oblike mišljenja poput analize, sinteze, indukcije, dedukcije, formiranja ličnog stava, nalazimo da se javljaju u toliko malom broju da su u pogledu usvajanja metakognitivnih strategija zanemarljivi.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom udžbenika IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13, uočavamo sledeće elemente aparature orijentacije: predgovor (IDF6Z19), sadržaj, sadržaj na početku celine, pregled gradiva, dodatni materijali, rečnik

Tabela 73 – IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 – D2 predgovor

Odeljak D2 – Predgovor (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	IDF5Z18	IDF6Z19	IDF7Z12	IDF8Z13
D2 1	Ne	Da	Ne	Ne
D2 2	/	Uopštenog karaktera	/	/
D2 3	/	Srpski jezik	/	/
D2 4	/	Uputstvo za upotrebu udžbenika	/	/
D2 5	/	Ne	/	/
D2 6	/	Ne	/	/

D2) U okviru analize aperature orijentacije najpre izdvajamo analizu postojanja predgovora. Rezultati sprovedene analize, predstavljeni *Tabelom 73* pokazuju nam da se predgovor se pojavljuje u udžbeniku IDF6Z19, dok se u ostalim udžbenicima ne pojavljuje.⁷ Predgovor je pozicioniran na početku udžbenika pod nazivom *reč autora*. U pitanju je predgovor koji se ne obraća direktno učeniku, već o učeniku govori u 3. licu jednine i pretežno je uopštenog karaktera. Sadrži kratak pregled udžbeničkih struktura i načine njihovog uzajamnog povezivanja. Autori u predgovoru ne govore eksplicitno o metakognitivnim strategijama. Nedostatak predgovora je detaljnije predstavljanje funkcija određenih odeljaka u udžbeniku, kao i načina na koji učenik treba da radi sa njima kako bi napredovao u radu i razvijao raznovrsne fundamentalne intelektualne aktivnosti. Po našem mišljenju, ovako formulisan predgovor nema značajnu funkciju jer po načinu formulacije ne ukazuje na direktno obraćanje učeniku (čime bi se stvorila emotivna veza između učenika i knjige), ne upućuje učenika u različite načine rada sa knjigom, niti razvija opšta umenja rada sa knjigom. On ne upućuje učenika u različite vidove metakognitivnih strategija koje imaju facilitatorsku ulogu u procesu učenja. Dakle, njegova funkcija je informativne prirode i sadrži istovetne činjenice i informacije koje su odlika sadržaja, a koje i srećemo u odeljku koji se odnosi na sam sadržaj. To nas dovodi do konstatacije da je ovakav vid predgovora suvišan.

Tabela 74 – IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 – D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	IDF5Z18	IDF6Z19	IDF7Z12	IDF8Z13
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 3	Na početku	Na početku	Na početku	Na početku
D2 4	Da	Da	Da	Da
D2 5	Linearno i Sinopsis	Sinopsis	Linearno i sinopsis	Linearno i sinopsis
D2 6	Početak lekcije	Ne	Početak lekcije	Početak lekcije
D2 7	Da	Da	Da	Da
D2 8	Da	Da	Da	Da
D2 9	Da	Da	Da	Da

⁷ Treba uzeti u obzir činjenicu da je prilikom analiziranja udžbenika IDF6Z19 korišćeno četvrto izdanje, dok su preostala tri udžbenika (IDF5Z18, IDF7Z12, IDF8Z13) treće izdanje.

D2) *Tabela 74* pretpodstavlja rezultate analize koja se odnosi na posmatranje sadržaja u okviru udžbenika IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13. Ono što nam ona pokazuje jeste prisustvo dva tipa sadržaja. Prvi (*table de matire*) je linearan, smešten na samom početku udžbenika i ona kao takav upućuje učenike isključivo u naslove lekcija i stranice na kojima se nalaze. Ovaj sadržaj je grafički dobro urađen, prikazan u različitim bojama i ima informativnu ulogu, to jest pomaže učeniku u pronalaženju odgovarajuće stranice. Na sledećoj strani nalazi se tabela sa nazivom *contenu* koja odgovara sinopsisu. Na jednoj osi učenik može da pronađe broj lekcije, dok druga osa pruža uvid u strukturu lekcije i omogućava učeniku prepoznavanje različitih elemenata (fonetskih, leksičkih, civilizacijskih, gramatičkih itd.) koje će biti obrađene u svakoj od lekcija. Sadržaj je takođe grafički detaljno urađen, informativan je i prikazuje spiralnu progresiju u svim jezičkim oblastima. Veoma dobro prikazuje strukturu udžbenika i lekcije, tako da učenik može pratiti svoj napredak tokom školske godine. Sadržaji formulisani na ovaj način vrše metakognitivnu funkciju.

Tabela 75 – IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 – D2 sadržaj na početku celine

Odeljak D2 – sadržaj na početku celine (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	IDF5Z18	IDF6Z19	IDF7Z12	IDF8Z13
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 3	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 4	Da	Da	Da	Da
D2 5	Da	Da	Da	Da
D2 6	U vidu ishoda	U vidu ishoda	U vidu ishoda	U vidu ishoda
D2 7	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona

D2) Sa druge strane, rezultati ilustrovani u *Tabeli 75* pokazuju da se sadržaj na početku lekcije javlja se u udžbenicima IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13. Sadržaj je pozicioniran na početku svake lekcije pod nazivom *agenda* (IDF7Z12 i IDF8Z13) ili bez naziva (IDF5Z18 i IDF6Z19), obuhvatajući takođe naslov lekcije i fotografije ili slike kulturoloških i civilizacijskih elemenata koji će se pominjati u toj lekciji. Sadržaj je podeljen u odeljke koji postoje u lekciji (*scène 1, scène 2; détails, grammaire, exemple, guide, mémo et suite* u IDF5Z18; *scène 1, scène 2; détails, improvisations, grammaire, exemple, guide, mémo* u IDF7Z12 i IDF8Z13; ili samo odeljke *à lire, à chanter* u IDF6Z19). Sadržaj ne obuhvata detalje o segmenitima lekcije, već samo nazive odeljaka. Funkcija sadržaja pre je informativna, jer nema motivacionih formulacija ili obraćanja učeniku koja podstiču emotivni odnos. Budući da je na osnovu ovako formulisanog sadržaja učenicima omogućeno postavljanje ciljeva, planiranje sopstvenog rada i u krajnjoj liniji praćenje napretka, zaključujemo da sadržaj vrši metakognitivnu funkciju i doprinosi poboljšanju organizacije rada.

Tabela 76 – IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 – D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – pregled gradiva (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	IDF5Z18	IDF6Z19	IDF7Z12	IDF8Z13
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 3	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika

D2 4	Nepravilni glagoli	Nepravilni glagoli	Nepravilni glagoli	Nepravilni glagoli
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne

D2) Kako je prikazano u *Tabeli 76*, prisustvo pregleda gradiva uočeno je u udžbenicima IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13. Pozicioniran na kraju udžbenika, u vidu tabele sa nepravilnim glagolima (*Tableau de conjugaison*), pregled gradiva formulisan je na francuskom jeziku obuhvatajući sažeta objašnjenja o pojedinim glagolima i promene nepravilnih galgola kroz vremena. Pregled gradiva omogućava učenicima lako snalaženje i brzo pronalaženje neophodnog glagola, ali nedostatak je odsustvo ostalih jezičkih elemenata (gramatičkih, fonetskih ili izraza) značajnih u celokupnoj hijerarhiji gradiva, kao i sažeto prikazivanje strukture gradiva. Takođe, u strukturi udžbenika ne postoje elementi koji upućuju učenika na ovaj pregled gradiva, na njegovu upotrebu ili značaj.

Tabela 77 – IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 – D2 dodatni materijal

Odeljak D2 – dodatni materijal (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	IDF5Z18	IDF6Z19	IDF7Z12	IDF8Z13
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 3	Da	Da	Da	Da
D2 4	Književni tekstovi	Književni tekstovi	Književni tekstovi	Književni tekstovi
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 7	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 8	Ne	Ne	Ne	Ne

D2) Rezultati sprovedene analize koji se odnose na prikazivanje situacije koja se tiče dodatnih materijala, *Tabela 77* nam prikazuje sledeću situaciju: dodatni materijal javlja se u sva četiri udžbenika IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13. Pozicioniran je na kraju udžbenika u vidu tekstova za dodatno čitanje, a reč je o odlomcima književnih tekstova francuskih pisaca adaptiranih za decu. Naslov odeljka *Choix de textes littéraires adaptés pour enfants (votre choix)* implicira da je reč o književnim tekstovima primerenim uzrastu učenika u kojem sami odabiraju tekstove u skladu sa ličnim afinitetom, znajući da odeljak nije obavezan. Ovaj odeljak vrši metakognitivnu funkciju u izvesnoj meri, ali po našoj proceni, ima prostora za poboljšanje. Kao nedostatak, uočavamo odsustvo uputstva za upotrebu ili smernica koje upućuju učenika u optimalne načine rada sa ovim odeljkom. Iako je odeljak neobavezan, neophodno je uputiti učenika u različite modele rada, različite vidove čitanja, razumevanja pročitanog u cilju izbegavanja proizvoljnog rada sa tekstovima.

Tabela 78 – IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 – D2 rečnik

Odeljak D2 – rečnik (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	IDF5Z18	IDF6Z19	IDF7Z12	IDF8Z13
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	U svakoj lekciji	U svakoj lekciji	U svakoj lekciji	U svakoj lekciji

	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 3	Francusko-francuski Francuskio-srpski	Francusko-francuski Francuskio-srpski	Francusko-francuski Francuskio-srpski	Francusko-francuski Francuskio-srpski
D2 4	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne	Ne	Ne

D2) Kao što je prikazano u *Tabeli 78*, rečnik je zastupljen u svim analiziranim udžbenicima IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13 i javlja se dvojako – u okviru svake lekcije, ispod glavnog teksta i na kraju udžbenika. Rečnik koji se javlja u okviru lekcije (*Notre Petit Robert*) je francusko-francuski, to jest sadrži objašnjenja ključnih reči na francuskim jeziku, a nalazi se ispod glavnog teksta. Ovaj rečnik nije previše obiman. Rečnik na kraju udžbenika (*vocabulaire*) je francusko-srpski i sadrži sve reči iz udžbenika alfabetnim redom. Nedostatak rečnika po našem mišljenju je odsustvo fonetske transkripcije, kao i nedostatak liste skraćenica i uputstava koji bi učenika uputili na optimalan način rada sa rečnikom i istakli njegov značaj u procesu učenja stranog jezika.

Zaključak: Analizom udžbenika IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12 i IDF8Z13 zaključujemo da udžbenici nisu kreirani sa ciljem usvajanja metakognitivnih strategija. Autori ni u jednom delu udžbenika ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, njihovo usvajanje ili širenje repertoara, niti je u udžbeniku posvećena pažnja procesima poput organizacije rada, učenje o učenju jezika, planiranje jezičkog zadatka i slično. Međutim, u svojoj makrostrukturi ovi udžbenici sadrže elemente metakognitivnih strategija i to: u čvrstoj i stabilnoj strukturi (koja svojom doslednošću učeniku omogućava lako snalaženje u strukturi udžbenika i celokupnog gradiva), u raznovrsnim pitanjima i zadacima (koji, iako fokusirani na usmenu produkciju, ipak su raznovrsni), u veoma bogatim kulturološkim i civilizacijskim elementima (koji podstiču učenika na uvežbavanje, čitanje i informisanje van udžbenika), u detaljno urađenom rečniku (koji svojom pojavom u lekciji i na kraju udžbenika učeniku znatno olakšava rad sa udžbeničkim tekstovima), u uvodu u lekciju (koji vrši metakognitivnu strategiju postavljanja ciljeva). Iz svega navedenog, zaključujemo da udžbenici kreirani po ovoj metodi vrše izvesnu metakognitivnu funkciju.

5.3.9. Junior plus – méthode de français, 1 i 2 (JP5C05, JP6C08)

Autori: I. Saracibar, D. Pastor, C. Martin, M. Butzbach

Izdavači:

Francusko izdanje: CLE International

Srpako izdanje: Datastatus

Od ove metode imali smo prilike da pregledamo udžbenike za V i VI razred. Metoda je namenjena učenju francuskog jezika u osnovnoj školi, od V do VIII razreda. Ono što ipak nije naznačeno jeste to da li se ovi udžbenici odnose na učenje francuskog jezika kao prvog (od prvog razreda osnovne škole) ili pak na francuski kao drugi strani jezik. Komplet sadrži udžbenik, radnu svesku, priručnik za nastavnika, CD (s tim što je naznačeno da postoji pojedinačni i zajednički CD). Kako smo već napomenuli prilikom predavljanja korpusa, udžbenike ćemo obeležavati

sskraćenicama: *Junior plus 1 – méthode de français – JP5C05*, *Junior plus 2 – méthode de français – JP6C08*.

Analiza metode:

Tabela 79 – JP5C05, JP6C08– A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)		
Pitanje iz upitnika	JP5C05	JP6C08
A1	Ne navodi se eksplicitno	Ne navodi se eksplicitno
A2	Ne	Ne
A3	Ne	Da
A4	Ne	Ne
A5	Ne	Ne
A6	/	/
A7	Ne	Ne
A8	Ne	Ne
A9	Ne	Ne
A10	Ne	Ne
A11	Ne	Ne

Na osnovu analize udžbenika JP5C05 i JP6C08, sa rezultatoima prikazanim u *Tabeli 79*, uočavamo da udžbenici nisu bazirani na strategijama, niti na metakognitivnim strategijama. Autori ni u jednom delu udžbenika ne govore eksplicitno o strategijama ili metakognitivnim strategijama, niti podstiču učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Takođe, nigde u udžbeniku ne ističe se jasno metoda na kojoj je zasnovan, kao ni ishodi koje će učenici postići upotrebom ovog udžbenika.

Tabela 80 – JP5C05, JP6C08– B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)		
Pitanje iz upitnika	JP5C05	JP6C08
B1	Da	Da
B2	Da	Da
B3	Ne	Ne
B4	Ne	Da

Analizom udžbenika JP5C05 i JP6C08, u pogledu makrostrukture i rezultatima ilustrovanim *Tabelom 80*, uočavamo da udžbenici imaju doslednu i stabilnu strukturu – kako udžbenika u celini, tako i lekcije. Oba udžbenika zadržavaju istu strukturu koja obuhvata 7 lekcija (*dossier*) i to – nultu, namenjenu uvodnju u predmet (JP5C05), to jest obnavljanju gradiva iz prethodnog razreda (JP6C08) i 6 lekcija namenjenih usvajanju novog gradiva. U strukturi novih lekcija, 3. i 6. nose naziv *dossier spirale* i njihova funkcija je povezivanje i uvežbavanje gradiva savladanog u prethodnim lekcijama. Struktura lekcije je takođe dosledna u oba udžbenika i obuhvata sledeće segmente: *situation, mécanisme, sons et rythmes, BD, Projet, Infos, Bilan*. Dosledna struktura udžbenika i lekcije ima facilitatorsku ulogu u procesu učenju budući da omogućava učenicima lakše uočavanje i prepoznavanje strukture udžbenika, a samim tim i strukture gradiva. Nedostatak, po našem mišljenju,

predstavlja odsustvo strukturnih elemenata poput predgovora ili uputstva za upotrebu koji bi uputili učenika na određene konkretne strukturne elemente u udžbeniku, njihovu funkciju i optimalne načine rada sa njima. Takođe, u udžbeniku postoji sistem obeležavanja baziran na ikoničkim sredstvima, tako da su elemeti obeleženi različitim simbolima u skladu sa njihovom svrhom u udžbeniku. Međutim, precizna objašnjenja simbola nisu prikazana, već je to u domenu pretpostavke.

Tabela 81 – JP5C05, JP6C08– C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)		
Pitanje iz upitnika	JP5C05	JP6C08
C1	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, Posećivanje pažnje, Učenje o učenju,, Organizovanje Postavljanje ciljeva, Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, Planiranje jezičkog zadatka, Traženje prilika za uvežbavanje, Samonadgledanje, Samoevaluacija	
C2	Lokalno	Lokalno
C3	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim – dossier 0, odeljak <i>un petit trou de mémoire</i> Posećivanje pažnje – predgovor, grafička sredstva Učenje o učenju – sadržaj Organizovanje – struktura udžbenika i lekcije Postavljanje ciljeva – uvod u lekciju Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka – u odeljcima <i>Flash lecture, communiquer en classe, pas facile à dire</i> Planiranje jezičkog zadatka – pitanja i zadaci po modelu, odeljak <i>projet</i> Traženje prilika za uvežbavanje – odeljak <i>infos</i> Samonadgledanje – instrukcije i nalzozi, odeljak <i>réemploi</i> Samoevaluacija – bilan, sadržaj (u oba udžbenika metakognitivne strategije se manifestuju na identičan način)	
C4	Ne	Ne
C5	Ne	Ne
C6	Francuski jezik	Srpski i francuski jezik

U pogledu makrostrukture analiziranih udžbenika JP5C05 i JP6C08, sprovedena analiza čiji su rezultati predstavljeni detaljno u Tabeli 81, možemo zaključiti da oba udžbenika imaju gotovo identičnu strukturu i da su urađeni po gotovo identičnim principima. Stoga, metakognitivne strategije su prisutne u oba udžbenika u potpunosti na isti način. To su sledeće metakognitivne strategije: a) nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, b) posvećivanje pažnje, c) učenje o učenju, d) organizovanje, e) postavljanje ciljeva, f) identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, g) planiranje jezičkog zadatka, h) traženje prilika za uvežbavanje, i) samonadgledanje, j) samoevaluacija. a) Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim javlja se u okviru nulte lekcije (*dossier 0*) koja je u JP5C05 prisutna sa ciljem uvođenja učenika u predmet i aktiviranja

znanja koje učenik poseduje od radnije, a u JP6C08 sa ciljem obnavljanja gradiva iz prethodnog razreda. Takođe, ova metakognitivna strategija javlja se u okviru lekcija 3 i 6, koje nose naziv *dossier spiral- réemploi*, te je njihov cilj obnavljanje, odnosno povezivanje gradiva iz prethodno savladanih lekcija. Takođe, u spiralnim lekcijama zastupljen je odeljak *Un petit trou de mémoire* sa zadatkom skretanja pažnje i podsećanja učenika na ključne elemente gradiva iz lekcija. b) Posvećivanje pažnje manifestuje se kroz grafička sredstva gde spadaju obeležavanje i isticanje drugom bojom, naslovi ili značajni delovi teksta prikazani velikim ili masnim slovima, inkonička sredstva poput sličica ili simbola (npr. zvezdica kada je u pitanju gramatika, kasete ukoliko određeno gradivo treba poslušati sa CD-a, slušalice ukoliko je cilj slušanja opažanje i donošenje zaključka, simbol maske ako je u aktivnosti predviđeno igranje po ulogama, lupa sa okom ako je potrebno nešto opaziti i zaključiti i slično.) c) Učenje o učenju nije zastupljeno u udžbeniku, već je prebačeno na radnu svesku. Po našem mišljenju, prema metodičkom značaju i potencijalu koji nosi, ovaj odeljak zavređuje da bude smešten u udžbenik, u okviru svake lekcije. U radnoj svesci pozicioniran je na kraju svake lekcije, čime je „skrajnut“ i ne dolazi do izražaja, to jest pojavljuje se u trenutku kada je učenje i uvežbavanje gradiva već završeno. Kako bi ovaj odeljak bio smislen, njegovo prisustvo je neophodno upravo u trenutku kada se učenje odigrava – kada se od učenika očekuje da određeno gradivo usvoji. Međutim, značaj ovog odeljka je neosporan. Iako odeljak *apprendre à apprendre* nije zastupljen u udžbeniku, značajno je napomenuti da u sadržaju postoji sekvenca koja učenika upućuje na radnu svesku (*réflexion sur l'apprentissage: séctions „apprendre à apprendre“ et „auto-évaluation“ (cahier) (JP5C05: 5)*). Takođe, učenje o učenju prisutno je u nalogama i instrukcijama, koji su povremeno zastupljeni u udžbeniku, a formulisani na takav način da usmeravaju učenika na opažanje, zaključivanje ili druge intelektualne aktivnosti koje će mu olakšati razumevanje ili memorisanje gradiva (npr. *Trouve dans le textes ces mots: (...) si tu ne les comprends pas, observe les mots qui sont à côté, la phrase complète, (JP5C05: 59)*) ili pak upućuju učenika da se za pomoć obrati nastavniku. d) Organizovanje se manifestuje kroz čvrstu i stabilnu strukturu udžbenika i lekcije čija doslednost učeniku omogućava lakše razumevanje i praćenje strukture gradiva, kao i snalaženje u strukturi udžbenika. e) Postavljanje ciljeva prisutno je u uvodu u lekciju. Kroz svoju organizaciju, uvod u lekciju prikazuje ishode koje će učenici savladati u lekciji, a zatim i bazični vokabular neophodan za početak obrade nove lekcije. Na osnovu ponuđenih ishoda, učenik ima mogućnost formulisanja sopstvenih ciljeva, čiju će ostvarenost proveriti u odljeku *bilan* koji je u korelaciji sa uvodnim delom. f) Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka prisutno je u kraćim odeljcima poput *Flash lecture, communiquer en classe* ili *pas facile à dire*, koji svojom formulacijom ili nazivom impliciraju svoju namenu (npr. *Flash lecture* služi uvežbavanju izgovora kroz kraći tekst – što je učeniku očigledno na osnovu naslova odeljka i grafički istaknutih delova u tekstu; *communiquer en classe* jasno stavlja učeniku do znanja da su u pitanju izrazi koje može da koristi u cilju jednostavnije komunikacije u učionici na francuskom jeziku, itd.). g) Planiranje jezičkog zadatka manifestuje se na dva načina – kroz pitanja i zadatke bazirane na modelu i kroz odeljak *Projet*. Pitanja i zadaci po modelu zastupljeni su na više mesta u okviru svake lekcije, a odeljak *Projet* pojavljuje se na kraju svake lekcije i njegov cilj je utvrđivanje gradiva savladanog u lekciji, kroz praktične i kreativne zadatke i aktivnosti, rad u paru ili u grupi. Važno je istaći postupnost kojom se učenici uvode u aktivnosti, kao i etapno sprovođenje aktivnosti koje ima facilitatorsku ulogu u procesu izrade zadatka, ali i omogućava usvajanje modela planiranja jezičkog zadatka kao i transfer tog modela na novi, nezavisni zadatak. Takođe, učenik se upućuje u to da postoje *ishodi* koje treba da postigne, *préprema* (šta je sve potrebno da bi postigli te ishode) i *organizacija* (na koji način je potrebno izvršiti podelu posla u okviru grupe, vremena itd.), čime učenik usvaja principe planiranja jezičkog zadatka. h) Traženje prilika za uvežbavanje je prisutno u odeljku *infos* koji sadrži kulturološke i civilizacijske elemente. Gradivo je organizovano na takav način da podstiče učenika da proučava ovaj odeljak, da istražuje i uči pojedinosti, ali takođe upućuje učenika na izvore izvan udžbenika (npr. da potraže određene informacije na internetu, na određenom sajtu), upućuje na izvore sa kojih su uzeti podaci (novinski članci, časopisi, internet izvori i slično). i) Samonadgledanje se manifestuje kroz naloge i instrukcije formulisane na specifičan način – tako da samo prate svoj rad, proveravaju postignuća i prate postignutost ishoda. j) Samoevaluacija je prisutna u okviru odeljka

bilan. Ove odeljke smo pronalazili i u prethodno analiziranim udžbenicima, ali ih nismo tretirali kao oblik samoevaluacije zbog načina na koji su bili organizovani – u vidu klasičnog testa za proveru znanja. Ono što ovaj udžbenik izdvaja u odnosu na prethodno analizirane je način na koji je odeljak formulisan – *bilan oral, Tu sais...* gde sama formulacija naloga implicira da učenik sam treba da proveri svoje znanje. Takođe, u sadržaju se učenik upućuje u to da postoji više vidova samoprovere i da su samoprocene govora smeštene u udžbenik, a samoprocene usmenog i pismenog razumevanja smeštene u radnu svesku (*évaluation des capacités et des progrès: bilan de communication oral (livre), test de compréhension oral et écrit (cahier)* (JP5C05: 4-5)). Integrisanje metakognitivnih strategija se vrši lokalno u oba udžbenika. S obzirom na broj metakognitivnih strategija prisutnih u udžbeniku (10), možemo konstatovati da su integrisane kontinuirano kroz ceo udžbenik, ali uzmemo li u obzir činjenicu da su strategije integrisane u oba udžbenika na gotovo identičan način, ne možemo govoriti o postojanju gradacije ili spiralne progresije u njihovom implementiranju od jednog do drugog razreda.

Tabela 82 – JP5C05, JP6C08– D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija – pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)		
Pitanje iz upitnika	JP5C05	JP6C08
D1a 1	Da	Da
D1a 2	Ne	Ne
D1a 3	doslovna reprodukcija, razumevanje sadržaja, divergentna produkcija	doslovna reprodukcija, razumevanje sadržaja, divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produbljivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim	Provera razumevanja, Produbljivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim
D1a 5	Odgovori na pitanja, postavljanje pitanja, čitanje teksta, prepričavanje, opisivanje, transformacija, susptitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje kraćih sastava, slušanje, potvrđivanje tačnih odgovora (vrste su podjednako raznovrsne u oba udžbenika)	
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja
D1a 7	Da	Da
D1a 8	evaluacija, lični stav, argumentovano vrednovanje	evaluacija, lični stav, argumentovano vrednovanje
D1a 9	Da	Da
D1a 10	Da (projet)	Da
D1a 11	Ne	Ne
D1a 12	Da	Da
D1a 13	Ne	Ne
D1a 14	Francuski jezik	Francuski jezik

D1a) Rezultati prikazani u Tabeli 82 odnose se na sprovedenu analizu u okviru udžbenika JP5C05 i JP6C08 u vezi sa pitanjima i zadacima u okviru izabranih udžbenika. Na osnovu dobiujenih

rezultata dolazimo do zaključka da su pitanja i zadaci brojni i veoma raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Oni su precizni, jasni, nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Pitanja i zadaci su formulisani na francuskom jeziku, što je neadekvatno u JP5C05, budući da je u pitanju udžbenik za V razred, to jest početnu godinu učenja. U odeljku *projet* pitanja, zadatke i naloge koji se zadaju učenicima odlikuje dobra organizacija – učenicima se iznose ishodi, potrebni elementi ili pribor za rad, organizacija rada, tok rada i očekivani rezultati. Organizovanje pitanja i zadataka na ovaj način ima značajnu metakognitivnu funkciju i relevantno je sa metodičke tačke gledišta jer svojim rasporedom aktivnosti omogućava učenicima samostalnost i podstiče ih na individualni rad. Nedostatak pitanja i zadataka u udžbenicima JP5C05 i JP6C08 je odusustvo povratnih informacija. Udžbenik podstiče učenike na samoprocenu i samoevaluaciju, ali ne omogućava učenicima proverenost tačnosti urađenih zadataka, niti ih usmerava kako ili u kome delu udžbenika da to provere. To nas dovodi do zaključka da je aspekt provere tačnosti ipak prebačen na nastavnika.

Tabela 83 – JP5C05, JP6C08– D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)		
Pitanje iz upitnika	JP5C05	JP6C08
D1b 1	Ne	Ne
D1b 2	Ne	Ne
D1b 3	Drugo lice jednine ili množine imperativa, U formi pitanja	Drugo lice jednine ili množine imperativa, U formi pitanja
D1b 4	Da	Da
D1b 5	Ne	Ne
D1b 6	Da	Da
D1b 7	Da	Da
D1b 8	Da	Da
D1b 9	Da	Da
D1b 10	Ne	Ne
D1b 11	Da	Da

D1b) Kao što rezultati u *Tabeli 83* pokazuju, nakon detaljne analize naloga i instrukcija koji se javljaju u JP5C05 i JP6C08, zaključujemo da su sistematični i precizni i da vrše svoju osnovnu ulogu jasnog prenošenja poruke i davanja upustva učenicima. Nalozi su formulisani na francuskom jeziku, što se smatra neadekvatnim u JP5C05, budući da je u pitanju udžbenik za V razred. Nalozi se javljaju u dva oblika: u obliku imperativa i u obliku pitanja. Nalozi koji se javljaju u obliku imperativa, najčešće su zastupljeni u 2. licu jednine imperativa, što je metodološki gledano poželjno, jer se na taj način uspostavlja emotivni kontakt između učenika i knjige. U situacijama kada se od učenika očekuje grupni rad, nalozi su u 2. licu množine (npr. u odeljku *projet* ili ukoliko neki zadatak treba da urade u grupi). Nalozi, iako su zastupljeni u imperativnoj formi, po našem mišljenju su bogati i pažljivo urađeni, jer vrše metakognitivnu funkciju, podstiču učenika na dijalog sa knjigom, a pre svega svojim rasporedom i organizacijom podstiču učenika na opazajne aktivnost, analizu, sintezu, indukciju i dedukciju, odnosno podstiču razvoj kritičkog mišljenja i generalno relevantnih intelektualnih aktivnosti. Nalozi u formi pitanja su takođe adekvatno oblikovani i vrše istu funkciju. Nalozi i instrukcije su često praćene odgovarajućim ikoničkim sredstvima koja učenicima ukazuju na

način na koji treba uraditi određenu aktivnost. Iako nigde u udžbeniku značenje simbola nije eksplicitno pojašnjeno učenicima, stalnom upotrebom udžbenika uočava se njihovo značenje (na primer, uz gramatička objašnjenja stoji simbol zvezdice, što ukazuje učenicima da određeno gradivo treba memorisati; uz tekst koji treba slušati tj. pročitati, stoji simbol kasete, ali uz zadatke gde treba tokom slušanja obratiti pažnju i uočiti specifične detalje stoji simbol slušalica). Na taj način, nalozi i instrukcije postaju višeznačni. Nalozi u JP5C05 i JP6C08, iako ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, ipak vrše metakognitivnu funkciju. Nalozi nisu pisani previše blagonaklonim tonom, njihov značaj primerno leži u formulaciji i organizaciji koja podstiče razvoj fundamentalnih intelektualnih aktivnosti kod učenika.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom udžbenika JP5C05 i JP6C08 uočavamo sledeće elemente aparature orijentacije: sadržaj, sadržaj na početku lekcije, odeljak naučimo da učimo, pregled gradiva, rečnik, odeljak za samoevaluaciju.

Tabela 84 – JP5C05, JP6C08– D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	JP5C05	JP6C08
D2 1	Da	Da
D2 2	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 3	Na početku udžbenika	Na početku udžbenika
D2 4	Da	Da
D2 5	Linearno i sinopsis	Linearno i sinopsis
D2 6	Da	Da
D2 7	Da	Da
D2 8	Da	Da
D2 9	Da	Da

D2) Analizom udžbenika JP5C05 i JP6C08, sa rezultatima prikazanim u *Tabeli 84*, dolazimo do zaključka o postojanju dva sadržaja u okviru ispitivanih udžbenika. Prvi je linearan i smešten na samom početku udžbenika pod nazivom *table des matières* i on kao takav upućuje učenike u naslove lekcija, strukturu lekcije i stranice na kojima se svaki od odeljaka nalazi. Ovaj sadržaj je grafički dobro urađen – prikazan u različitim bojama, sa velikim ili podebljanim slovima i ima dobru informativnu ulogu. Dobra informativna uloga ogleđa se u tome da on pomaže učeniku u pronalazaženju odgovarajuće stranice. Na sledećoj strani nalazi se tabela sa nazivom *contenus* koja odgovara sinopsisu. Na jednoj osi učenik može da pronađe broj lekcije, dok druga osa pruža uvid u strukturu lekcije i omogućava učeniku prepoznavanje različitih elemenata (fonetskih, leksičkih, civilizacijskih, gramatičkih itd.) koje će biti obrađene u svakoj od lekcija. Značajan element sadržaja koji nije konstatovan u prethodno analiziranim udžbenicima je prisustvo ishoda koji omogućavaju učenicima da shvate značaj ili svrhu određenog odeljka, pa čak upućuje učenika na radnu svesku (ex. *découverte des objectifs du dossier du point de vue de l'élève; manipulation d'un dictionnaire visuel et sonore; évaluation des capacités et des progrès (...) etc.*). Sinopsis sadži vertikalni pregled po temama koje se javljaju u udžbeniku, ističući na taj način uzajamnu povezanost tema i spiralnu progresiju (*Thèmes transverseaux: convivialité, santé, éducation du consommateur; égalité des sexes, protection de l'environnement etc.*), kao i interdisciplinarnost udžbenika (*histoire, mathématiques, étude du milieu, littérature, etc.* (JP6C08: 4-5)). Sadržaj je takođe grafički detaljno urađen, vrlo je

informativan i prikazuje spiralnu progresiju u svim jezičkim oblastima. Veoma dobro prikazuje strukturu udžbenika i lekcije tako da učenik može da prati svoj napredak tokom školske godine. Po našem mišljenju, sadržaj je detaljno urađen i vrši značajnu metakognitivnu funkciju.

Tabela 85 – JP5C05, JP6C08– D2 sadržaj na početku lekcije

Odeljak D2 – sadržaj na početku lekcije (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	JP5C05	JP6C08
D2 1	Da	Da
D2 2	Ne	Ne
D2 3	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 4	Da	Da
D2 5	Ne	Ne
D2 6	Ishodi koje će učenik usvojiti, enigma koju treba rešiti	Ishodi koje će učenik usvojiti, enigma koju treba rešiti
D2 7	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona

D2) Kao što je prikazano u *Tabeli 85*, sadržaj na početku lekcije javlja se u udžbenicima JP5C05 i JP6C08 i ima određenu metakognitivnu funkciju. Pozicioniran je na početku svake lekcije obuhvatajući broj lekcije, ishode koje će učenik savladati u toj lekciji i vizuelni/zvučni rečnik ključnih reči neophodnih za obradu lekcije. Kroz ishode, udžbenik uspostavlja komunikaciju sa učenikom, iznoseći u 2. licu jednine prezenta leksičke, gramatičke, kulturološke i civilizacijske elemente koje učenik usvaja u predstojećoj lekciji (*ex: tu sais dire l'heure; tu racontes ta vie passionnante aux autres etc.* (JP5C05: 49)). Takođe, neki od ishoda formulisani su u vidu zagonetke koju učenik treba da reši kroz obradu lekcije (*tu cherches qui est le coupable d'un vol avec l'inspecteur Lepoulet* (JP5C05: 49)). Ovaj način formulisanja ishoda ima motivacionu ulogu jer podstiče radoznalost kod učenika i želju da što pre obradi lekciju. Uvod u lekciju obuhvata takođe i vizuelni/auditivni rečnik koji učeniku obezbeđuje minimum neophodnog vokabulara kako bi započeo novu lekciju. Ovaj element, pored informativne, takođe ima i motivacionu ulogu s obzirom na to da učenik, usvojivši osnovni vokabular, lakše i samopouzdanije pristupa obradi lekcije. Stoga, zaključujemo da ovako formulisan uvod u lekciju ima informativnu i motivacionu ulogu. Takođe, ovaj vid formulacije uvoda u lekciju omogućava učeniku postavljanje ciljeva, organizovanje i planiranje jezičkih zadataka. Nedostatak ovako formulisanog sadržaja – uvoda u lekciju je formulacija na francuskom jeziku. Po našem mišljenju, na početnim godinama učenja poželjna je formulacija na maternjem jeziku radi lakšeg razumevanja ishoda, prepoznavanja ciljeva i planiranja jezičkih zadataka.

Tabela 86 – JP5C05, JP6C08– D2 naučimo da učimo

Odeljak D2 – naučimo da učimo (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	JP5C05	JP6C08
D2 1	Ne	Ne
D2 2	/	/
D2 3	/	/
D2 4	/	/
D2 5	/	/
D2 6	/	/
D2 7	/	/

D2) Analizom udžbenika kreiranih po ovoj metodi i rezultatima prikazanim u *Tabeli 86*, zaključujemo da odeljak „naučimo da učimo“ nije prisutan u udžbenicima JP5C05 i JP6C08, ali na osnovu sadržaja konstatujemo da postoji u radnoj svesci. Štaviše, sadržaj upućuje učenike da načine, preporuke ili pomoć oko savladavanja gradiva potraže u radnoj svesci. Po našem mišljenju, prisustvo ovog odeljka je krucijalno u udžbeniku stranog jezika, a kako udžbenik predstavlja centralni deo didaktičkog kompleta u kome se odvija centralni i najveći deo učenja, neophodno je odeljak „naučimo da učimo“ pozicionirati uz glavni tekst, gde je sadržan najveći deo materijala koji se uči. Premeštanjem ovog odeljka u radnu svesku i to na kraj lekcije, izmešta se fokus te ovaj odeljak nema više krucijalnu, već sporadičnu ulogu odeljka koji učenik može, ali ne mora da konsultuje.

Tabela 87 – JP5C05, JP6C08– D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – pregled gradiva (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	JP5C05	JP6C08
D2 1	Da	Da
D2 2	Da	Da
D2 3	Spiralne lekcije, na kraju udžbenika	Spiralne lekcije, na kraju udžbenika
D2 4	Da – gramatika, fonetika, nepravilni glagoli, izrazi	Da – gramatika, fonetika, nepravilni glagoli, izrazi
D2 5	Da	Da

D2) *Tabela 87* donosi nam rezultate sprovedene analize koja se odnosi na pregled gradiva koji se javlja u JP5C05 i JP6C08. Pregled gradiva je identičan u oba udžbenika – pozicioniran na kraju udžbenika obuhvatajući više odeljaka: gramatiku (*résumé gramatical*), fonetiku (*phonétique*), nepravilne glagole (*les verbes*) i fraze i izraze koji se upotrebljavaju u komunikaciji (*boîtes à phrases*) i geografske karte Evrope (*l'Europe géographique, l'Europe politique*). Svaki od odeljaka sadrži sažeti pregled relevantnog gradiva i primera iz udžbenika i time omogućava učeniku brzo pronalaženje neophodnog gradiva. U nekim delovima upućuje učenika na lekciju u okviru koje je gradivo obrađeno (npr. *boîtes à phrases*). Nedostatak, po našem mišljenju, leži u činjenici da prilikom obrade gradiva u lekcijama ne postoji sistem obeležavanja koji upućuje učenika na pregled na kraju udžbenika, te se pretpostavlja da je ta funkcija prebačena na nastavnika. Inače, pregled gradiva je veoma detaljno urađen – bogat je, informativan, omogućava lako pronalaženje informacija, civilizacijske i kulturološke elemente, snalaženje u sistemu gradiva, širenje opšte kulture i interkulturalnost, grafički je dobro urađen, te po našem mišljenju vrši metakognitivnu funkciju.

Tabela 88 – JP5C05, JP6C08– D2 rečnik

Odeljak D2 – rečnik (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	JP5C05	JP6C08
D2 1	Da	Da
D2 2	U svakoj lekciji	U svakoj lekciji
D2 3	Slikovni i auditivni rečnik	Slikovni i auditivni rečnik
D2 4	Ne	Ne
D2 5	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne

D2) U pogledu analize o postojanju rečnika u ispitivanim udžbenicima, rezultati prikazani u *Tabeli 88* dolazimo do zaključka da se rečnik pojavljuje u udžbenicima JP5C05 i JP6C08. U pitanju je slikovni i auditivni rečnik pozicioniran u svakoj lekciji. Sadrži ključne reči čije je poznavanje neophodno kako bi učenik pristupio obradi nove lekcije. Ključne reči i izrazi su prikazani u vidu slikovnog rečnika koji prati auditivni zapis. Rečnik ima veliku motivacionu funkciju jer na slikovit i zanimljiv način učenicima kroz brojne fotografije, slike, kulturološke elemente prezentuje novu leksiku. Rečnik ne sadrži fonetsku transkripciju, niti listu skraćenica koja bi uputila učenike u načine rada sa rečnikom. Rečnik ne omogućava učeniku pretraživanje nepoznatih reči, njegova funkcija je uvođenje nove leksike. U udžbenicima ne postoje odeljci koji ističu značaj upotrebe rečnika u procesu učenja stranog jezika.

Tabela 89 – JP5C05, JP6C08– D2 rečnik

Odeljak D2 – odeljak za samoevaluaciju (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)		
Pitanje iz upitnika	JP5C05	JP6C08
D2 1	Da	Da
D2 2	Ne	Ne
D2 3	Test	Test
D2 4	Ne	Ne
D2 5	Ne	Ne

D2) Rezultati predstavljeni u *Tabeli 89*, dobijeni nakon analize udžbenika JP5C05 i JP6C08 pokazuju nam da postoje dva odeljka koji vrše metakognitivnu funkciju samoevaluacije. To su odeljak *bilan* i lekcije 3 i 6 *dossier spirale*. Odeljak *bilan* pozicioniran je na kraju svake lekcije u vidu testa. Na početku udžbenika, u sadržaju, učenik se upoznaje sa činjenicom da ovaj odeljak vrši proveru postignuća u oblasti govora, dok su ostali vidovi provere (usmeno i pismeno razumevanje) prebačeni na radnu svesku. Učenicima nigde detaljno nije objašnjen značaj samoevaluacije, niti njeni osnovni principi. Ovaj odeljak nosi naziv *bilan* i započinje konstatacijom *tu sais...* koja upućuje učenika da to da u tom odeljku treba da proveri svoje znanje. Takođe, lekcije 3 i 6 u udžbeniku (*dossier 3 i 6*) imaju funkciju spiralnog povezivanja gradiva i omogućavaju učeniku ponovnu upotrebu gradiva koje je obrađeno u prethodnim lekcijama, kao i samoevaluaciju postignuća. Nedostatak odeljaka je odsustvo povratnih informacija koje bi učenicima omogućile proveru tačnosti urađenih zadataka ili usmeravanje na odeljke ili stranice koje bi učenici mogli da konsultuju u slučaju poteškoća.

Zaključak: Analizom udžbenika JP5C05 i JP6C08 zaključujemo da udžbenici nisu kreirani sa ciljem usvajanja metakognitivnih strategija. Autori ni u jednom delu udžbenika ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, njihovo usvajanje ili širenje repertoara strategija, niti je u udžbenicima posvećena pažnja procesima poput organizacije rada, postavljanja ciljeva, planiranju jezičkog zadatka i drugim relevantnim postupcima. Međutim, u svojoj makrostrukturu ovi udžbenici sadrže elemente metakognitivnih strategija i to: u čvrstoj i stabilnoj strukturi (koja svojom doslednošću učeniku omogućava lako snalaženje u strukturi udžbenika i celokupnog gradiva), u raznovrsnim pitanjima i zadacima (koji iako su usmereni na usmenu produkciju, ipak su raznovrsni), u pažljivo formulisanim nalogima (koji svojom formulacijom i rasposedom podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih aktivnosti), u veoma bogatim kulturološkim i civilizacijskim elementima (koji podstiču učenika na uvežbavanje, čitanje i informisanje van udžbenika), u detaljno i precizno urađenom sadržaju (koji svojom strukturom omogućava učeniku snalaženje u strukturi udžbenika i lekcije, lako pronalaženje neophodnih elemenata i praćenje napretka tokom školske godine), u uvodu u lekciju (koji motiviše učenika, podstiče na rad i vrši metakognitivnu strategiju

postavljanja ciljeva). Na osnovu svega navedenog i na osnovu svih rezultata dobijenih sprovedenom analizom, zaključujemo da udžbenici kreirani po ovoj metodi imaju metakognitivnu funkciju.

5.3.10. *Et toi?* – Francuski jezik za V, VI, VII i VIII razred osnovne škole

Autor: Mari Žoze Lopez i Žan Tjeri je Bunjek (srpska adaptacija: Milena Milanović, Maja Puača Božić)

Izdavač:

- francusko izdanje: Les Editions Didier, 2007. godina

- srpsko izdanje: Klett, 2012. godina

Od ove metode imali smo prilike da progleđamo sva četiri udžbenika, dakle za V, VI, VII i VIII razred osnovne škole. Udžbenici su predviđeni za učenje francuskog kao drugog stranog jezika. Pozivaju se na Zajednički evropski referentni okvir i po završetku četvrte godine učenja, očekivano je da učenici postignu A2.1 nivo jezika. Komplet sadrži udžbenik, radnu svesku, CD, priručnik za nastavnika. Metoda po kojoj su udžbenici rađeni je metoda bazirana na zadatku (*approche actionnelle*). Kako smo prethodno napomenuli prilikom predstavljanja korpusa, u nastavku rada, udžbenike ćemo obeležavati skraćenicama i to: *Et toi? – francuski jezik za V razred osnovne škole – ET5D12; Et toi? – francuski jezik za VI razred osnovne škole – ET6D12; Et toi? – francuski jezik za VII razred osnovne škole – ET7D16; Et toi? – francuski jezik za VIII razred osnovne škole – ET8D17.*

Analiza metode:

Tabela 90 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
A1	Metoda bazirana na zadacima			
A2	Naznačeno je da učenici postižu nivo A1	Naznačeno je da učenici postižu nivo A1.2	Naznačeno je da učenici postižu nivo A1+	Naznačeno je da učenici postižu nivo A2.1
A3	Ne	Ne	Ne	Ne
A4	Ne	Ne	Ne	Ne
A5	Ne	Ne	Ne	Ne
A6	/	/	/	/
A7	Ne	Ne	Ne	Ne
A8	Ne	Ne	Ne	Ne
A9	Ne	Ne	Ne	Ne
A10	Ne	Ne	Ne	Ne
A11	Ne	Ne	Ne	Ne

Na osnovu analize udžbenika ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17, koja je prikazana u tabeli 90, uočavamo da metoda nije bazirana na strategijama, niti na metakognitivnim strategijama. Autori ni u jednom delu udžbenika ne govore decidno o strategijama ili metakognitivnim strategijama, niti izričito podstiču učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Udžbenici su kreirani prema metodi zasnovanoj na zadacima (*aproche actionnelle*), a nivo jezika koji učenici

postihu koristeći ove udžbenike su A1, A1.2, A1+, A2.1 prema *Zajedničkom referentom okviru za žive jezike*.

Tabela 91 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
B1	Da	Da	Da	Da
B2	Da	Da	Da	Da
B3	Da, gramatika i fonetika	Da, gramatika i fonetika	Da, gramatika i fonetika	Da, gramatika i fonetika
B4	Da	Da	Da	Da

Kao što je prikazano u *Tabeli 91*, analizom udžbenika ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17 uočavamo da sva četiri udžbenika imaju gotovo identičnu strukturu. Struktura udžbenika u celini, kao i struktura lekcije je dosledna i čvrsta. Struktura udžbenika obuhvata četiri modula, koji obuhvataju po tri lekcije i dodatni deo koji obuhvata fonetske vežbe (*activités phonétiques*), gramatiku (*précis grammatical*), nepravilne glagole (*conjugaison*) i rečnik (*dictionnaire*), dok u udžbeniku za VIII razred (ET8D17) postoji i priprema za DELF (*préparation au DELF*). Svaki modul obuhvata po tri lekcije: projekat, dodatna vežbanja i odeljak za samoprocenu – *proceni svoje znanje*. Čvrsta i jasna struktura udžbenika i lekcije, kao i istovetna struktura u sva četiri udžbenika u velikoj meri olakšava učenicima prepoznavanje strukturnih elemenata udžbenika, uočavanje njihovih funkcija i snalaženje kroz udžbenik. U udžbeniku postoji predgovor koji upućuje učenike na postojanje određenih strukturnih komponenti, njihove funkcije i ishoda koje će učenici postići koristeći ih. Takođe, uočava se i to da postoji i uputstvo za upotrebu koje učenicima objašnjava značenje grafičkih i ikoničkih sredstava zastupljenih u udžbeniku. Iako postoji sistem obeležavanja koji učenika podstiče na nelinearnu upotrebu udžbenika, po našem mišljenju, on je ograničen na gramatiku i fonetska vežbanja.

Tabela 92 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
C1	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim Posvećivanje pažnje Organizovanje Postavljanje ciljeva Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka Planiranje jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje Samoevaluacija (iste strategije su prisutne u sva četiri udžbenika)			
C2	Lokalno	Lokalno	Lokalno	Lokalno

C3	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim – vežbanje na kraju modula povezuje gradivo iz tog modula, odeljak gram' rappel Posvećivanje pažnje – grafička rešenja unutar strukture lekcije Organizovanje – makrostruktura udžbenika; odeljak <i>Projekat</i> Postavljanje ciljeva – Odeljak <i>Projet</i> , uvodni deo odeljka <i>Unité</i> Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka – odeljak <i>on dit...</i> Planiranje jezičkog zadatka – projekat, zadaci po modelu Traženje prilika za uvežbavanje – odeljak kultura i društvo Samoevaluacija – odeljak proceni svoje znanje			
C4	Da	Da	Da	Da
C5	Ne	Ne	Ne	Ne
C6	Francuski i srpski jezik	Francuski i srpski jezik	Francuski i srpski jezik	Francuski i srpski jezik

Tabela 92 donosi nam rezultate dobijene analizom udžbenika ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17 na osnovu kojih uočavamo sledeće metakognitivne strategije: a) nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, b) posvećivanje pažnje, c) organizovanje, d) postavljanje ciljeva, e) identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, f) planiranje jezičkog zadatka, g) traženje prilika za uvežbavanje, h) samoevaluacija. U sva četiri udžbenika prisutne su iste metakognitivne strategije na gotovo istovetan način. a) Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim uočava se u odeljku *Vežbanja* koji se nalazi na kraju svakog modula, a obuhvata raznovrsne jezičke zadatke (leksika, izražavanje, gramatika, fonetika, kultura itd.) koji se odnose na celokupno gradivo savladano u prethodne tri lekcije, sa ciljem povezivanja gradiva iz celog modula. Takođe, sporadično, u lekcijama uz nove gramatičke jedinice javlja se odeljak *Gram' rappel* koji podrazumeva obnavljanje i podsećanje na ranije obrađene gramatičke jedinice, sa ciljem „uvezivanja“ gradiva. b) Posvećivanje pažnje zastupljeno je u vidu grafičkih rešenja u udžbenicima koja podrazumevaju isticanje drugom bojom, velikim ili masnim slovima, strelice ukoliko učenicima treba skrenuti pažnju na nešto, gradivo prikazano u vidu tabele, upotreba sličica i simbola (knjiga – kada treba da se pročita gradivo, ruka sa olovkom – kada treba da se zapiše, disk – kada treba da se odsluša nešto, itd.). c) Organizovanje se manifestuje na dva načina: kroz strukturu udžbenika i kroz odeljak *projekat*. Struktura udžbenika i lekcije je dosledna i jasno prezentovana u sadržaju, te omogućava učenicima snalaženje u strukturi udžbenika i celokupnog gradiva, a samim tim i adekvatno organizovanje aktivnosti. Odeljak *Projekat* obuhvata ciljeve koje učenici treba da ispune, kao i optimalne načine organizacije aktivnosti. d) Postavljanje ciljeva se u određenoj meri preklapa sa organizovanjem, pa se u skladu sa tim postavljanje ciljeva manifestuje u okviru odeljka *Projekat* gde se učenicima nameći ciljevi koje treba da ispune, što vremenom rezultira razvijanjem sposobnosti kod učenika da samostalno postavljaju sebi ciljeve. Postavljanje ciljeva manifestuje se takođe kroz *Uvod u lekciju*. U ovom odeljku učeniku se iznose ishodi koje će postići u predstojećoj lekciji. Dobra strana, po našem mišljenju je to što su ishodi formulisani na maternjem jeziku, što učeniku olakšava razumevanje ishoda i prepoznavanje koraka koje treba da preduzme, tačnije, olakšava postavljanje ciljeva i planiranje. Po završetku lekcije, učenik može da se vrati na ovu stranu i proveriti ostvarenost ishoda, a samim tim i adekvatnost postavljenih ciljeva. e) Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka uočili smo u odeljku *On dit...*, tačnije u načinu na koji je ovaj odeljak formulisan i naslovljen. Iz naslova je jasno da su u pitanju reči i izrazi koji se koriste u usmenoj komunikaciji. Jednom, kada prepoznaju svrhu odeljka, učenici svesno i ciljano pristupaju njegovom izvršavanju, to jest usvajanju ponuđene leksike. f) Planiranje jezičkog zadatka se takođe javlja u okviru odeljka *Projekat*, preklapajući se delimično sa organizovanjem i postavljanjem ciljeva – učenici postavljaju ciljeve, planiraju jezički zadatak, organizuju svoje aktivnosti. Takođe, planiranje jezičkog zadatka javlja se u vidu zadataka po modelu. g) Traženje prilika za uvežbavanje manifestuje se kroz odeljak *Kultura i društvo*. Ovaj odeljak sadrži mnoštvo civilizacijskih i kulturoloških elemenata, upućuje učenike na izvore sa interneta, sajtove, pesme,

časopise, književna dela i na taj način implicitno podstiče učenika da uvežbava jezik i izvan učionice.

h) Samoevaluacija se manifestuje u odeljku *Proceni svoje znanje* koji se javlja na kraju svakog modula. Odeljak je formulisan u vidu kontrolne liste na srpskom jeziku, gde učenik za svaku ponuđenu konstataciju štiklira „smajlija“ koji opisuje u kojoj meri je savladao gradivo. Stavke se odnose na opšte stavove poput *Razumem kada se govori o događajima iz prošlosti, Umem da govorim o svom raspustu, Umem da iskažem šta mi se dopada, Mogu da razumem imejl u kojem neko piše o svom raspustu* (ET6D12: 24) i nadovezuju se na ishode prikazane u uvodu u lekciju. Dobra strana ovako formulisane kontrolne liste je ta što je na srpskom jeziku u sva četiri udžbenika. Na taj način učenici zaista mogu da prate svoj napredak i samostalno ocene svoje postignuće. Sve strategije su u udžbeniku prisutne lokalno – na francuskom ili srpskom jeziku. Novina u odnosu na prethodno analizirane udžbenike je prisustvo elemenata na maternjem jeziku u sva četiri udžbenika od V do VIII razreda. S obzirom na broj metakognitivnih strategija prisutnih u udžbeniku (devet ih je zabeleženo u ispitivanom udžbeniku), možemo konstatovati da su integrisane kontinuirano kroz ceo udžbenik, ali uzmemo li u obzir činjenicu da su strategije integrisane u sva četiri udžbenika na gotovo identičan način, ne možemo konstatovati gradaciju ili spiralnu progresiju u njihovom implementiranju od jednog do drugog razreda.

Tabela 93 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
D1a 1	Da	Da	Da	Da
D1a 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 3	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produblјivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim (podjednako raznovrsna funkcija je zastupljena u sva četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 5	Odgovori na pitanja, postavljanje pitanja, čitanje teksta, prepričavanje, opisivanje, transformacija, susptitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje kraćih sastava, slušanje, potvrđivanje tačnih odgovora (vrste su podjednako raznovrsne u četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja (zadaci po sadržaju su podjednako raznovrsni u sva četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 7	Da	Da	Da	Da
D1a 8	Evaluacija, lični stav, argumentovanje, samoprocena (podjednako zastupljeno u sva četiri udžbenika od V do VIII razreda)			
D1a 9	Da	Da	Da	Da
D1a 10	Da	Da	Da	Da

D1a 11	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 12	Da	Da	Da	Da
D1a 13	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 14	Francuski i srpski jezik	Francuski i srpski jezik	Francuski i srpski jezik	Francuski i srpski jezik

D1a) Analizom udžbenika ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17 i dobijenim rezultatima ilustrovanim *Tabelom 93*, dolazimo do zaključka da su pitanja i zadaci brojni i veoma raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Precizno i jasno koncipirani oni na taj način nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Postoje pitanja i zadaci formulisani na srpskom i na francuskom jeziku, mada preovladavaju pitanja i zadaci na francuskom jeziku. Nedostatak pitanja i zadataka u udžbenicima ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17 je odusustvo povratnih informacija. Udžbenik podstiče učenike na samoprocenu i samoevaluaciju kroz odeljak *Proceni svoje znanje*, ali ne omogućava učenicima proverenost tačnosti urađenih zadataka, niti ih usmerava kako ili u kome delu udžbenika da to provere. To nas dovodi do zaključka da je aspekt provere tačnosti ipak prebačen na nastavnika.

Tabela 94 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
D1b 1	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 3	Drugo lice jednine imperativa i prezenta	Drugo lice jednine imperativa i prezenta	Drugo lice jednine imperativa i prezenta	Drugo lice jednine imperativa i prezenta
D1b 4	Da	Da	Da	Da
D1b 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 6	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 7	Da	Da	Da	Da
D1b 8	Da	Da	Da	Da
D1b 9	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)
D1b 10	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 11	Ne	Ne	Ne	Ne

D1b) U pogledu analize naloga i instrukcija udžbenika metode ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17 i rezultatima koja su prikazani u *Tabeli 94*, zaključujemo da su nalozi i instrukcije kratki, jasni i sažeti. Veoma precizno ukazuju učeniku na njegova zaduženja. Sistematični su i vrše svoju osnovnu funkciju davanja uputstva. Instrukcije i nalozi su zastupljeni u 2. licu jednine imperativa i u 2. licu jednine prezenta, što se smatra poželjnim jer uspostavlja emotivni kontakt učenika i knjige.

Instrukcije i nalozi u udžbenicima ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17 svojom formulacijom, organizacijom i rasporedom podstiču opažajne aktivnosti, analizu i sintezu, indukciju i dedukciju, to jest oni podstiču razvoj intelektualnih aktivnosti. Instrukcije i nalozi su uglavnom na francuskom jeziku. Ne sadrže „interfejsijalne“ instrukcije koje uspostavljaju vezu između udžbenika i sveta oko njega. Po našem mišljenju, nalozi i instrukcije u određenoj meri vrše metakognitivnu funkciju, ali ima prostora za poboljšanje.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom udžbenika ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17 uočili smo prisustvo sledećih elemenata aparature orijentacije: predgovor, sadržaj, sadržaj na početku celine, uputstvo za korišćenje udžbenika, modul, pregled gradiva, rečnik, odeljak za samoevaluaciju.

Tabela 95 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– D2 predgovor

Odeljak D2 – Predgovor (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Uopštenog karaktera	Uopštenog karaktera	Uopštenog karaktera	Uopštenog karaktera
D2 3	Srpski jezik	Srpski jezik	Srpski jezik	Srpski jezik
D2 4	Uputstvo za upotrebu udžbenika	Uputstvo za upotrebu udžbenika	Uputstvo za upotrebu udžbenika	Uputstvo za upotrebu udžbenika
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne	Ne	Ne

D2) Analizom predgovora u udžbenicima ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 95*, došlazi se do zaključka da je on gotovo identično formulisan u sva četiri udžbenika. Predgovor, pozicioniran na početku udžbenika, napisan je na srpskom jeziku u vidu uputstva za upotrebu udžbenika. U svakom od udžbenika navedeno je koji nivo jezika u skladu sa *Zajedničkim evropskim referentnim okvirom za žive jezike* se postiže po završetku kursa (ET5D12 – A1, ET6D12 – A1.2, ET7D16 – A+, ET8D17 – A2.1). U predgovoru su opisani elementi udžbeničkog kompleta, kao i struktura lekcije gde je opisana funkcija svakog strukturnog elementa. Autor u predgovoru ne upućuje učenike na upotrebu metakognitivnih strategija, niti ih eksplicitno podstiče na razvoj intelektualnih aktivnosti i različitih vidova kognitivnog ili metakognitivnog funkcionisanja. Nedostatak je detaljnije predstavljanje funkcija određenih odeljaka u udžbeniku, kao i načina na koji učenik treba da radi sa njima kako bi napredovao u radu i razvijao raznovrsne fundamentalne intelektualne aktivnosti. Po našem mišljenju, ovako formulisan predgovor nema značajnu funkciju jer po načinu formulacije ne obraća se direktno učeniku (čime bi se stvorila emotivna veza između učenika i knjige), već o učeniku govori u 3. licu jednine. On ne upućuje učenika u različite načine rada sa knjigom, niti razvija opšta umenja rada sa knjigom, ne upućuje učenika na usvajanje metakognitivnih strategija koje imaju facilitatorsku ulogu u procesu učenja. Dakle, njegova funkcija je čisto informativne prirode i kao takva ona je tu da predstavi informacije koje su takođe dostupne i više očigledne u sadržaju, pa možemo konstatovati da je ovakav vid predgovora suvišan.

Tabela 96 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17

D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Francuski i srpski jezik	Francuski i srpski jezik	Francuski i srpski jezik	Francuski i srpski jezik
D2 3	Na početku	Na početku	Na početku	Na početku
D2 4	Da	Da	Da	Da
D2 5	Sinopsis	Sinopsis	Sinopsis	Sinopsis
D2 6	Početak lekcije	Početak lekcije	Početak lekcije	Početak lekcije
D2 7	Da	Da	Da	Da
D2 8	Da	Da	Da	Da
D2 9	Da	Da	Da	Da

D2) *Tabela 96* ilustruje nam rezultate dobijene analizom u pogledu sadržaja nakon čega se dolazi do zaključka da su sadržaji identično formulisani u sva četiri udžbenika. Sadržaj je pozicioniran na početku udžbenika u vidu sinopsisa – delimično na francuskom, a delimično na srpskom jeziku. Grafički je dobro urađen jer je svaka lekcija prikazana drugačijom bojom, a uočava se i isticanje posebnih elemenata strelicama, velikim ili masnim slovima. Kako je sadržaj uređen u vidu sinopsisa, na jednoj osi učenik može da pronađe naziv i broj lekcije i stranu na kojoj se nalazi, a na drugoj osi različite jezičke elemente (*komunikacija, gramatika, leksika, fonetika*) koji će biti obrađeni u svakoj od lekcija, tj. modula. Sadržaj je veoma informativan i prikazuje spiralnu progresiju u svim jezičkim oblastima. Veoma dobro prikazuje strukturu udžbenika i lekcije tako da učenik, na osnovu njega, može prepoznati ishode, postaviti ciljeve i izvršiti planiranje jezičkih zadataka, tačnije može pratiti svoj napredak tokom školske godine. Po našoj proceni, sadržaj formulisan na ovaj način vrši relevantnu metakognitivnu funkciju.

Tabela 97 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– D2 sadržaj na početku celine

Odeljak D2 – sadržaj na početku celine (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 3	Srpski jezik	Srpski jezik	Srpski jezik	Srpski jezik
D2 4	Da	Da	Da	Da
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 6	U vidu ishoda	U vidu ishoda	U vidu ishoda	U vidu ishoda
D2 7	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona

D2) Kao što vidimo na osnovu rezultata prikazanih u *Tabeli 97*, sadržaj na početku lekcije javlja se u udžbenicima ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17. Sadržaj je pozicioniran na početku svake lekcije bez određenog naziva, obuhvatajući naslov modula i naslov svake pojedinačne lekcije u modulu, kao i fotografije ili slike kulturoloških i civilizacijskih elemenata koji će se pominjati u lekciji. Sadržaj je formulisan u vidu ishoda koje će učenici postići, na srpskom jeziku, obraćajući se učeniku u 2. licu budućeg vremena (*Naučićeš da prepoznaješ francuske reči koje pročitaš i čuješ; da izgovaraš slova francuskog alfabeta; da speluješ nazive internet sajtova, itd.* (ET5D12: 7). Ovaj vid obraćanja ima informativnu ulogu jer upućuje učenika u ishode koje će postići po završetku modula. Takođe, na osnovu ishoda, učenici mogu da formiraju ciljeve i plan rada. Sa druge strane, ovaj vid obraćanja ima i motivacionu funkciju jer se obraća učeniku podsticajnim tonom, koji implicira

poverenje u učenika, njegove mogućnosti i postignuća. Ova vrsta sadržaja na početku celine nosi značajnu metakognitivnu funkciju.

Tabela 98 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– D2 uputstvo za korišćenje udžbenika

Odeljak D2 – uputstvo za korišćenje udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Namenjen je učeniku, stil je primeren	Namenjen je učeniku, stil je primeren	Namenjen je učeniku, stil je primeren	Namenjen je učeniku, stil je primeren
D2 3	Srpski jezik	Srpski jezik	Srpski jezik	Srpski jezik
D2 4	Da	Da	Da	Da
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 7	Ne	Ne	Ne	Ne

D2) Analizom uputstva za korišćenje udžbenika i rezultatima predstavljenim u *Tabeli 98*, dolazimo do zaključka da se uputstvo za korišćenje udžbenika javlja u udžbenicima ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17. Uputstvo je pozicionirano na početku udžbenika, pod nazivom *Piktogram* i formulirano je u vidu objašnjenja simbola koji se javljaju u udžbeniku. Autori se učeniku obraćaju direktno u 2. licu jednine budućeg vremena, čime se stvara osećaj prisnosti sa učenikom. Sva uputstva su na srpskom jeziku, tako da svaki učenik može da pročita i razume šta se u kom odeljku očekuje od njega (*On dit... – naučićeš tipične izraze; grammair – shvatićeš jezička pravila; au fait! – otkrićeš nove reči i izraze, itd.*). Učenicima su objašnjeni i simboli koji se javljaju uz tekst (simbol čoveka sa otvorenim ustima – govori; čovek sa knjigom – čitaj; ruka sa olovkom – piši). Sličice, naslovi i specifični načini formulacije usmeravaju učenika uvek na identičan način rada koji vremenom učenik usvaja i nesvesno primenjuje u radu, što ima izvesnu facilitatorsku ulogu. Međutim, konstatujemo da ovaj odeljak ne sadrži detaljna uputstva o tome kako da uče, rade ili postupaju u određenim situacijama, niti usmeravaju učenika u optimalne načine rada. Uputstvo ne usmerava učenika na usvajanje, upotrebu i širenje repertoara metakognitivnih strategija. Međutim, ovaj odeljak vrši izvesnu metakognitivnu funkciju i ima svoj značaj u tom pogledu.

Tabela 99 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– D2 modul

Odeljak D2 – modul (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Da	Da	Da	Da
D2 3	Da	Da	Da	Da
D2 4	Da	Da	Da	Da
D2 5	Da	Da	Da	Da
D2 6	Da	Da	Da	Da
D2 7	Ne	Ne	Ne	Ne

D2) U *Tabeli 99*, predstavljeni su rezultati analize metode koji se odnosi na to da uočimo na koji način je nastavna građa strukturisana. Ono što možemo videti jeste struktura u vidu modula i da su moduli u sva četiri udžbenika ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17 organizovani na identičan

način. Svaki od udžbenika sadrži četiri modula (*modul*) koji se sastoji od tri lekcije, a po završetku lekcije postoje odeljci *projekat*, *vežbanja* i *proceni svoje znanje*. Svaki modul predstavlja jednu zaokruženu celinu u kojoj se uočava veoma dobra spiralna progresija sadržaja što učeniku omogućava usvajanje celine gradiva. Na primer, u udžbeniku za VI razred, ET6D12 modul nosi naziv *Moj svet*, a u okviru njega lekcije nose nazive *Moj grad*, *Moje okruženje* (učenici uče da čitaju mapu, razumeju i daju uputstva za snalaženje, upoznaju tipove gradskih ulica itd.), *Moj stan* (učenici uče prostorije u kući, da opišu svoj stan kuću, članove porodice itd), *Moja soba* (učenici uče da opišu svoju sobu, nameštaj, raspored predmeta itd.). U ovom modulu je jasno uočljiva spiralna progresija koja učenicima omogućava postupno usvajanje gradiva i izgrađivanje sistema znanja. Module u ovoj metodi karakteriše jasno uočljiva i dosledna struktura. Po završetku lekcija, nalazi se odeljak *projekat* koji kroz ličnu povezanost sa zadatkom koji treba ostvariti obnavlja celokupni sadržaj koji je usvojen u modulu. Zatim se javlja odeljak *vežbanje* koji funkcioniše na sličnom principu i učeniku omogućava uvežbavanje, utvrđivanje i proveru znanja, ali se pretežno odnosi na gramatiku ili govornu produkciju. Na kraju modula nalazi se, po našem mišljenju, veoma značajan odeljak *Proceni svoje znanje* koji za cilj ima samoprocenu odnosno samoevaluaciju učenika. Formulisan je u vidu kontrolne liste, na maternjem jeziku i omogućava učeniku da samostalno odredi šta ume, to jest da sam uoči koja znanja je usvojio iz modula. Iako se prilikom formulacije modula ne posvećuje eksplicitna pažnja metakognitivnim strategijama, nalazimo da modul formulisan na ovaj način vrši značajnu metakognitivnu funkciju i doprinosi boljoj organizaciji rada i efikasnijem usvajanju jezika.

Tabela 100 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – pregled gradiva (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Da	Da	Da	Da
D2 3	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 4	Gramatika, Nepravilni glagoli, fonetika	Gramatika, Nepravilni glagoli, fonetika	Gramatika, Nepravilni glagoli, fonetika	Gramatika, fonetika, priprema za DELF
D2 5	Da	Da	Da	Da

D2) Analizom udžbenika ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 100*, uočavamo postojanje pregleda gradiva. Pregled gradiva je pozicioniran na kraju udžbenika sa ciljem rezimiranja gradiva i svojim položajem i strukturom omogućava učenicima lako i brzo pronalaženje neophodnih elemenata. U udžbenicima ET5D12, ET6D12, ET7D16, pregled gradiva obuhvata *précis grammatical* (obuhvata sažetak gramatike koja je obrađivana u lekcijama), *activités de phonétique* (obuhvata više različitih odeljaka poput *activités de phonétique*, *les sons du français*, *phoni-graphie*, *graphie-phonie* itd. koje za cilj imaju upoznavanje francuskih glasova, pravila zapisivanja, čitanja itd.) i *conjugaison* (sadrži listu nepravilnih glagola). U udžbeniku ET8D17, odeljak *conjugaison* (lista nepravilnih glagola) je izostavljen, ali se javlja odeljak *préparation au DELF A2* koji sadrži vežbanja za pripremu za polaganje ovog ispita, kao i uputstva učenicima za rad. Vežbanja su raznovrsna i pokrivaju sve tipove zadataka koji se javljaju na ovom ispitu. Vrlo detaljna uputstva formulirana na francuskom jeziku upućuju učenika relevantne elemente na koje treba obratiti pažnju prilikom izrade zadataka. Nedostatak, po našem mišljenju leži u činjenici da se prilikom obrade gradiva u lekcijama sistem obeležavanja koji upućuje učenika na pregled na kraju udžbenika odnosi isključivo na fonetiku, te se pretpostavlja da je ta funkcija većim delom prebačena na nastavnika. Inače, pregled gradiva je veoma detaljno urađen, bogat je, informativan,

omogućava lako pronalaženje informacija, snalaženje u sistemu gradiva, grafički je dobro urađen, te po našem mišljenju vrši metakognitivnu funkciju.

Tabela 101 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– D2 rečnik

Odeljak D2 – rečnik (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 3	Francusko-srpski	Francusko-srpski	Francusko-srpski	Francusko-srpski
D2 4	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne	Ne	Ne

D2) U pogledu postojanja rečniku u okviru ispitivanih udžbenika, rezultati prikazani u Tabeli 101 pokazuju nam postojanje tipski identičnog rečnika u svim udžbenicima (ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17). Rečnik je francusko-srpski, obuhvata reči iz lekcija u alfabetskom poretku i pozicioniran je na kraju udžbenika. Po našem mišljenju, rečnik je sažetog obima sa nedovoljno jasno grafički istaknutim elementima. Nedostatak rečnika je nepostojanje sistema obeležavanja koji bi u okviru lekcija uputio učenika na rečnik, kao i odsustvo sistema skraćenica koje upućuju učenika na pravilnu upotrebu i rad sa rečnikom. Rečnik ne sadrži fonetsku transkripciju, što, uzevši u obzir detaljno bavljenje fonetikom u odeljku *activités de phonétique*, ne smatramo nedostatkom. Rečnik predstavlja značajan element svakog udžbenika stranog jezika i njegovo prisustvo u udžbeniku je od ključnog značaja za razumevanje i rad sa udžbeničkim tekstovima. Međutim, po našoj proceni, rečnik u udžbenicima ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17 je veoma sažet i po svom obimu i načinu metodičkog oblikovanja ne vrši metakognitivnu funkciju.

Tabela 102 – ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17– D2 odeljak za samoevaluaciju

Odeljak D2 – odeljak za samoevaluaciju (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	ET5D12	ET6D12	ET7D16	ET8D17
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 3	Ček-lista	Ček-lista	Ček-lista	Ček-lista
D2 4	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne

D2) Analizom udžbenika ET5D12, ET6D12, ET7D16 i ET8D17, čiji su rezultati prikazani u Tabeli 102, konstatujemo prisustvo odeljka za samoevaluaciju. Odeljak se javlja po nazivom *Proceni svoje znanje* i zastupljen je u vidu kontrolne liste na kraju svakog modula. Ova lista je sastavljena od većeg broja stavki formulisanih u vidu postignuća (*umem da opišem delove odeće, umem da govorim o svom ukusu, informišem se pomoću interneta, razumem značenje telefonskih poruka, razumem neke reči pesme, itd.*). Učenici samostalno procenjuju u kojoj meri su savladali određeno postignuće štikliranjem ponuđenih kvadratića (još uvek ne/uglavnom/u potpunosti). Po završetku, brojanjem štikliranih kvadratića, učenik uočava koji je njegov nivo postignuća. Neodostatak ovako formulisanog odeljka za samoevaluaciju je odsustvo povratnih informacija. Po našem mišljenju, ovaj odeljak ima isključivo metakognitivnu funkciju i njegov značaj u udžbeniku je neosporan. Međutim, smatramo

neophodnim da po popunjavanju ovakve liste postoji sistem povratnih informacija koji jasno ukazuje učeniku na oblast u kojoj postoje nedostaci, to jest praznine u znanju na koje bi trebalo posebno obratiti pažnju kako bi se učenik vratio na nju i (gramatika, usmena produkcija, pisana produkcija itd.).

Zaključak: Analizom udžbenika ET5D12, ET6D12, ET7D16 i ET8D17 zaključujemo da udžbenici nisu kreirani sa ciljem usvajanja metakognitivnih strategija. Ni u ovim ispitivanim udžbenicima, autori ni u jednom delu udžbenika ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, njihovo usvajanje ili širenje repertoara strategija, niti je u udžbenicima eksplicitno posvećena pažnja procesima poput organizacije rada, postavljanja ciljeva, planiranju jezičkog zadatka i sličnog. Međutim, u svojoj makrostrukturu ovi udžbenici sadrže elemente metakognitivnih strategija i to: u čvrstoj i stabilnoj strukturi (koja svojom doslednošću učeniku omogućava lako snalaženje u strukturi udžbenika i celokupnog gradiva), u raznovrsnim pitanjima i zadacima (koji iako su usmereni na usmenu produkciju, ipak su raznovrsni), u pažljivo formulisanim nalogima (koji svojom formulacijom i rasposedom podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih aktivnosti), u detaljno i precizno urađenom sadržaju (koji svojom strukturom omogućava učeniku snalaženje u strukturi udžbenika i lekcije, lako pronalaženje neophodnih elemenata i praćenje napretka tokom školske godine), u uvodu u lekciju (koji motiviše učenika, podstiče na rad i vrši metakognitivnu strategiju postavljanja ciljeva), u odeljku *proceni svoje znanje* koji ima isključivo metakognitivnu funkciju samoprocene i samoevaluacije. Na kraju se može zaključiti da udžbenici kreirani po ovoj metodi ipak imaju metakognitivnu funkciju.

5.3.11. *Oh là là collège 1, 2, 3 méthode de français* - Francuski jezik za V, VI, VII i VIII razred osnovne škole

Autor: C. Favret, M. Bourdeau, I. Gallego, E. Muguruza, A. Mariage

Izdavač:

Francusko izdanje: CLE International, 2011.

Srpsko izdanje: Datastatus, 2011.

Od ove metode imali smo prilike da pregledamo sve udžbenike. Tu spadaju udžbenici 1, 2 i 3 koji su koncipirani tako da udžbenik broj 1 predstavlja nastavno sredstvo za učenje francuskog jezika u V razredu osnovne škole, broj 2 se koristi tokom VI razreda, a broj 3 predstavlja objedinjeni učenik koji će učenici koristiti u VII i VIII razredu. Ova serija udžbenika ima dva slična kompleta, namenjena učenju prvog i drugog stranog jezika. Komplet koji smo mi uključili u korpus, namenjen je učenju francuskog kao drugog stranog jezika. U sušitni, udžbenici su vrlo slični i organizovani na isti način, tako da nema potrebe koristiti oba. Analizirani komplet sadrži udžbenik, radnu svesku, CD, priručnik za nastavnika. Udžbenici su bazirani na komunikativnoj metodi i nije naznačeno koji nivo jezika učenici postižu upotrebom ove metode. Kako smo prethodno naveli prilikom predavljanja korpusa, u nastavku rada, udžbenike ćemo obeležavati skraćenicama i to: *Oh là là collège 1* – OLL5C11; *Oh là là collège 2* – OLL6C11; *Oh là là collège 3* – OLL7C11.

Analiza metode:

Tabela 103 – OLL5C11, OLL6C11, OLL7C11– A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL7C11

A1	Komunikativna metoda		
A2	Nije naznačeno	Nije naznačeno	Nije naznačeno
A3	Ne	Ne	Ne
A4	Ne	Ne	Ne
A5	Ne	Ne	Ne
A6	/	/	/
A7	Ne	Ne	Ne
A8	Ne	Ne	Ne
A9	Ne	Ne	Ne
A10	Ne	Ne	Ne
A11	Ne	Ne	Ne

Na osnovu analize udžbenika OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 103* uočavamo da metoda nije bazirana na strategijama, kao ni na metakognitivnim strategijama. Autori ni u jednom delu udžbenika ne govore eksplicitno o strategijama ili metakognitivnim strategijama, niti na bilo koji način, direktno, podstiču učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Udžbenici su kreirani prema komunikativnoj metodi, koja je suštinski u suprotnosti sa učenjem jezika zasnovanim na strategijama.

Tabela 104 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
B1	Da	Da	Da
B2	Da	Da	Da
B3	Ne	Ne	Ne
B4	Da	Da	Da

Analizom udžbenika OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11, u okviru koje su dobijeni rezultati ilustrovani *Tabelom 104*, uočavamo da sva tri udžbenika imaju gotovo identičnu strukturu. Struktura udžbenika u celini, kao i struktura lekcije, dosledna je i čvrsta. Struktura udžbenika obuhvata nultu lekciju (*unité 0*) koja za cilj ima uvođenje u predmet u OLL5C11, to jest obnavljanja gradiva iz pretgodnog razreda u OLL6C11 i OLL78C11, a zatim lekcije koje su organizovane u vidu tri modula (*unité 1, 2, 3*) koji sadrže po tri lekcije (*leçon 1 - 9*). Po završetku lekcija, u završnom delu udžbenika, nalaze se dodatni materijali *pour communiquer, pronociation, conjugaison, grammaire* i *civilisation* u OLL5C11, OLL6C11, dok OLL78C11 nema odeljka *pronociation*. Takođe, OLL5C11 i OLL6C11 na kraju udžbenika imaju pridruženu radnu svesku. Struktura lekcije je takođe stabilna, dosledna i identična u sva tri udžbenika. Kako smo već napomenuli, lekcije su organizovane u vidu modula (*unité*), tako da svaki modul obuhvata tri lekcije (*leçon*), zatim sledi odeljak *échos* koji je namenjen uvzbavanju i uvezivanju gradiva usvojenog u modulu i obuhvata odeljke *civilisation, projet, BD* i *bilan*. Čvrsta i jasna struktura udžbenika i lekcije, kao i istovetna struktura u sva četiri udžbenika u velikoj meri olakšava učenicima prepoznavanje strukturnih elemenata udžbenika, uočavanje njihovih funkcija i snalaženje u udžbeniku. Udžbenik takođe sadrži i predgovor i uputstvo za upotrebu. Predgovor predstavlja udžbenik u globalu i referiše o o tome na kojim principima se bazira, dok uputstvo za upotrebu predstavlja odeljke koji postoje u udžbeniku i njihovu funkciju. Nedostatak udžbenika je odusustvo sistema obležavanja koji bi učeniku omogućio nelinearnu upotrebu udžbenika.

Tabela 105 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)				
Pitanje upitnika	iz	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
C1		Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim Posvećivanje pažnje Učenje o učenju Organizovanje Planiranje jezičkog zadatka Postavljanje ciljeva Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka Traženje prilika za uvežbavanje Samoevaluacija		
C2		Lokalno	Lokalno	Lokalno
C3		Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim – <i>Leçon 0, Echos</i> Posvećivanje pažnje – grafička rešenja unutar strukture lekcije Učenje o učenju – prebačeno na radnu svesku Organizovanje – makrostruktura udžbenika; odeljak <i>Projet</i> Planiranje jezičkog zadatka – odeljak <i>Projet</i> , zadaci bazirani na modelu Postavljanje ciljeva – Odeljak <i>Projet</i> , uvodni deo odeljka <i>Unité</i> Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka – odeljak <i>pour communiquer en classe</i> Traženje prilika za uvežbavanje – odeljak <i>Echos</i> Samoevaluacija – bilan		
C4		Da	Da	Da
C5		Ne	Ne	Ne
C6		Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

Kada se govori o metakognitivnim strategijama integrisanim u ispitivane udžbenike, detaljna analiza istih je potvrdila prisustvo sledećih, a rezultati analize predstavljeni su u *Tabeli 105*: a) nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, b) posvećivanje pažnje, c) učenje o učenju, d) organizovanje, e) planiranje jezičkog zadatka, f) postavljanje ciljeva, g) identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, h) traženje prilika za uvežbavanje, i) samoevaluacija. U sva tri udžbenika prisutne su iste metakognitivne strategije i integrisane su u makrostrukturu na gotovo identičan način. a) Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim javlja se u *Leçon 0* i *échos*. *Leçon 0* u udžbeniku za V razred OLL5C11, a za cilj ima uvođenje u predmet i prepoznavanje reči i izraza iz francuskog jezika koje učenik poznaje od ranije, dakle, angažovanje prethodno stečenih znanja. U udžbenicima za VI, VII i VIII razred (OLL6C11 i OLL78C11) *Leçon 0* ima za cilj obnavljanje gradiva iz prethodnog razreda, kako bi se gradivo iz novog razreda nadovezalo na prethodno usvojeno znanje. Odeljak *échos* za cilj ima obnavljanje i proširivanje znanja stečenih u okviru jednog modula i to jezičkih, komunikacijskih i civilizacijskih. Dakle, ceo ovaj odeljak je uključen u udžbenik upravo sa ciljem povezivanja gradiva sa prethodno naučenim. b) Posvećivanje pažnje se manifestuje kroz grafička rešenja unutar strukture lekcije. U pitanju su isticanja različitim bojom (svaki modul je obeležen drugom bojom), isticanje naslova velikim ili podebljanim slovima ili drugom bojom, ikonička sredstva (simbol usana ukoliko u aktivnosti treba da se govori, slika olovke ukoliko treba da se zapisuje, slušalice ukoliko treba da se presluša snimak sa CD-a, itd). c) Učenje o učenju jezika se pojavljuje u radnoj svesci u OLL5C11 i OLL6C11. Kako smo prethodno napomenuli, udžbenicima za V i VI razred pridružena je radna sveska. Međutim, iako je radna sveska fizički zajedno sa udžbenikom, dakle štampana u vidu jedne knjige, udžbenik i radna sveska su jasno strukturno i

smislaono odvojeni u dve celine. Metakognitivna strategija učenje o učenju zastupljena je u radnoj svesci, a ne u udžbeniku, pa ćemo je na taj način i posmatrati. Autori dakle, ovaj aspekt u potpunosti prebacuju na radnu svesku, što po našem mišljenju nije adekvatno, budući da taj odeljak treba da bude prisutan uz glavni tekst, u trenutku kada učenik dobija zadatak da nešto nauči, to jest u trenutku kada se učenje odvija. d) Organizovanje se manifestuje kroz makrostrukturu udžbenika, koja je veoma dosledna, stabilna i čvrsta, čime učeniku omogućava lako uočavanje i prepoznavanje različitih strukturnih elemenata u udžbeniku i njihove funkcije, a samim tim i strukture gradiva. Na osnovu toga, učenik može da planira i organizuje sopstveni rad. U okviru odeljka *projet* predviđeno je da učenici samostalno ili u grupi urade projekat. Učenicima su date jasne smernice o aktivnostima koje treba da preduzmu i na osnovu njih, oni su u mogućnosti da postavljaju ciljeve, isplaniraju jezičke zadatke i organizuju svoj rad, pri čemu usvajaju adekvatne principe rada koje će primenjivati i u sledećim sličnim zadacima ili čak izvršiti transfer tog znanja u drugi predmet. Stoga zaključujemo da odeljak *Projet* obuhvata tri metakognitivne strategije – organizovanje, planiranje jezičkog zadatka i postavljanje ciljeva. e) Planiranje jezičkog zadatka javlja se u vidu zadataka baziranih na modelu. f) Postavljanje ciljeva manifestuje se, pored prethodno pomenutog odeljka *projet* i u uvodu u lekciju. Naime, na početku svakog modula nalazi se odeljak *objectifs* (ciljevi) koji samim naslovom ističe svoju svrhu. Dakle, u pitanju su ciljevi (*Tu prarle d'un camarade, tu présentes un camarade, tu comptes, tu te présentes, tu dis ton âge* (OLL5C11: 13)) koje učenik u tom modulu treba da ostvari kako bi napredovao u različitim oblastima jezika. Stalnim postavljanjem ciljeva i proveravanjem njihove ostvarenosti, učenici razvijaju princip rada zasnovan na ciljevima koji je primenljiv u svim oblastima jezika, pa čak i u drugim školskim predmetima koji nisu srodni. Nedostatak je po našem mišljenju formulisanje ishoda na francuskom jeziku, već od početne godine učenja. g) Identifikovanje svrhe jezičkog zadatka manifestuje se u odeljku *pour communiquer en classe*. Na osnovu naslova odeljka, učeniku je jasno da on sadrži reči i izraze neophodne za komunikaciju u učionici, te će, znajući njihovu primenu svesno pristupiti njihovom usvajanju. h) Traženje prilika za uvežbavanje oslikava se u odeljku *échos* koji obuhvata delove *civilisation, projet, BD, bilan*. Kako je već u predgovoru napomenuto, ovaj odeljak ima za cilj uvežbavanje i proširivanje znanja iz oblasti jezika, komunikacije i civilizacije, pa na taj način upućuje učenike na brojne izvore izvan udžbenika (poput knjiga, sajtova, raznovrsnih informacija itd.). i) Samoevaluacija se manifestuje u odeljku *Bilan* koji se javlja na kraju modula i njegova svrha je provera usvojenosti znanja iz tog modula. Zadaci koje obuhvata zahtevaju usmenu ili pismenu produkciju, a nalog koji se zadaje učenicima (*tu sais...*) ukazuje da je odeljak namenjen samoevaluaciji. Dobra strana i novina u odnosu na prethodno analizirane udžbenike je prisustvo povratnih informacija u vidu podsetnika uz zadatke. U slučaju da su zaboravili gradivo ili nisu sigurni na šta se tačno zadatak odnosi ili jednostavno žele da provere tačnost utaðenog zadataka, učenici uvek mogu da potraže odgovore u boksovima koji su prisutni uz svaki zadatak. Sve metakognitivne strategije su integrisane lokalno i na francuskom jeziku. Uzevši u obzir broj metakognitivnih strategija (9) i njihovu rasprostranjenost kroz sve elemente makrostrukture, možemo konstatovati da se njihova primena vrši kontinuirano. Međutim, uzmemo li u obzir činjenicu da su u sva tri udžbenika uključene iste strategije i to na identičan način, zaključujemo da ne postoji gradacija ili spiralna progresija u njihovom prezentovanju učenicima.

Tabela 106 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
D1a 1	Da	Da	Da
D1a 2	Ne	Ne	Ne
D1a 3	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja,	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja,	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja,

	Divergentna produkcija	Divergentna produkcija	Divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produbljanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim (podjenako raznovrsna funkcija je zastupljena u sva tri udžbenika, od V do VIII razreda)		
D1a 5	Odgovori na pitanja, postavljanje pitanja, čitanje teksta, prepričavanje, opisivanje, transformacija, susptitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje kraćih sastava, slušanje, potvrđivanje tačnih odgovora (vrste su podjednako raznovrsne u četiri udžbenika, od V do VIII razreda)		
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja (zadaci po sadržaju su podjednako raznovrsni u sva tri udžbenika, od V do VIII razreda)		
D1a 7	Da	Da	Da
D1a 8	Evaluacija, lični stav, argumentovanje, samoprocena (podjednako zastupljeno u sva četiri udžbenika od V do VIII razreda)		
D1a 9	Da	Da	Da
D1a 10	Da	Da	Da
D1a 11	Da, u odeljku <i>bilan</i>	Da, u odeljku <i>bilan</i>	Da, u odeljku <i>bilan</i>
D1a 12	Da	Da	Da
D1a 13	Ne	Ne	Ne
D1a 14	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

D1a) Analizom udžbenika OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 106*, dolazimo do zaključka da su pitanja i zadaci brojni i veoma raznovrsni (raznovrsnost se ogleda u vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Precizno i jasno definisani, ne pokazuju odlike pseudoaktivirajućih ili kvaziaktivirajućih zadataka, te ipodstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Pitanja i zadaci su formulisani na francuskom jeziku. Oni koji se javljaju u odeljku *Bilan* izdvajaju se u odnosu na prethodno analizirane udžbenike po povratnoj informaciji koju pružaju. Odeljak je namenjen samoevaluaciji i sadrži zadatke za proveru usmene i pisane produkcije. Specifičan je po tome što su uz zadatke pridruženi boksevi sa informacijama neophodnim za njihovo rešavanje. Bilo da je učenik zaboravio pojedine elemente gradiva ili želi da se podseti ili jednostavno, želi da proveri tačnost urađenih zadataka, neophodne informacije su sadržane u boksevima. Na taj način, učenik može da uvidi da li ume samostalno da uradi zadatke, da li greši ili ukoliko ne ume samostalno da uradi ono što se od njega očekuje, naznačeno je na koji deo gradiva treba da se vrati. Dakle, iako ne usmeravaju učenike eksplicitno na usvajanje, upotrebu i širenje repertoara metakognitivnih strategija, načinom na koji su formulisani doprinose razvoju fundamentalnih intelektualnih aktivnosti i podstiču razvijanje umenja učenja i rada.

Tabela 107 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje upitnika	iz	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11

D1b 1	Ne	Ne	Ne
D1b 2	Ne	Ne	Ne
D1b 3	Imperativ u 2. licu jednine i 2. licu množine	Imperativ u 2. licu jednine i 2. licu množine	Imperativ u 2. licu jednine i 2. licu množine
D1b 4	Da	Da	Da
D1b 5	Ne	Ne	Ne
D1b 6	Ne	Ne	Ne
D1b 7	Da	Da	Da
D1b 8	Da	Da	Da
D1b 9	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)
D1b 10	Ne	Ne	Ne
D1b 11	Ne	Ne	Ne

D1b) Nakon detaljne analize naloga i instrukcija zastupljenih u OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11, u *Tabeli 107* predstavili smo dobijene rezultate i zaključili da su oni sistematični i precizni i da vrše svoju osnovnu ulogu jasnog prenošenja poruke i davanja uputstva učenicima. Nalozi su formulisani na francuskom jeziku, što se smatra neadekvatnim u OLL5C11, budući da je u pitanju udžbenik za V razred. Nalozi se javljaju u 2. licu jednine ili množine imperativa. Većina naloga je u 2. licu jednine i zastupljena je kada je nalog upućen učeniku (kao pojedincu), dok se nalozi u 2. licu množine javljaju u odeljcima poput *projet*, kada je u pitanju grupni rad, te je nalog upućen grupi učenika. Nalozi, iako su zastupljeni u imperativnoj formi, pa našem mišljenju su bogati i pažljivo urađeni jer vrše metakognitivnu funkciju, podstiču učenika na dijalog sa knjigom, a pre svega svojim rasporedom i organizacijom podstiču učenika na opažajne aktivnost, analizu, sintezu, indukciju i dedukciju, to jest podstiču razvoj kritičkog mišljenja i generalno relevantnih intelektualnih aktivnosti. Nalozi i instrukcije su često praćene odgovarajućim i vrlo bogatim i raznovrsnim ikoničkim sredstvima koja učenicima ukazuju na način na koji treba uraditi određenu aktivnost. Iako nigde u udžbeniku značenje simbola nije eksplicitno pojašnjeno učenicima, stalnom upotrebom udžbenika uočava se njihova simbolika i značenje (na primer, slika usana ukoliko treba učenik da odgovori usmeno, dve figure okrenute jedna ka drugoj kada se od njega očekuje interakcija sa drugarom (igra po ulogama, upoređivanje), oko kada treba da posmatra, tj. da opazi nešto, olovka kada treba da nešto zapiše itd.). Na taj način, nalozi i instrukcije postaju višeznačni. Ne sadrže „interfejsijalne“ instrukcije koje uspostavljaju vezu između udžbenika i sveta oko njega. Nalozi nisu pisani blagonaklonim tonom, njihov značaj primerno leži u formulaciji i organizaciji koja podstiče razvoj fundamentalnih intelektualnih aktivnosti kod učenika. Na osnovu svih karakteristika naloga i instrukcija zastupljenih u OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11 zaključujemo da implicitno vrše metakognitivnu funkciju u izvesnoj meri.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom udžbenika OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11 uočeni su sledeći elementi aparature orijentacije: predgovor, uputstvo za korišćenje udžbenika, sadržaj, sadržaj na početku celine, modul, povratne informacije, pregled gradiva, registar ili indeks, odeljak za samoevaluaciju.

Tabela 108 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– D2 predgovor

Odeljak D2 – Predgovor (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Uopštenog karaktera	Uopštenog karaktera	Uopštenog karaktera
D2 3	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 4	Opšti principi izrade udžbenika	Opšti principi izrade udžbenika	Opšti principi izrade udžbenika
D2 5	Ne	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne	Ne

D2) Analizom predgovora u udžbenicima OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 108*, uočavamo da je gotovo identično formulisan u sva četiri udžbenika. Predgovor, pozicioniran na početku udžbenika, napisan je na francuskom jeziku u vidu predstavljanja opštih principa na kojima je udžbenik zasnovan – ističe da je udžbenik zasnovan na komunikativnoj metodi, da su ličnosti u udžbeniku prilagođene ciljanoj grupi, da se pored književnog jezika u udžbeniku upotrebljava i jezik mladih, da je udžbenik formulisan na takav način da teži ravnomernom razvijanju različitih kompetencija, itd. U predgovoru je takođe, u kratkim crtama, prikazana struktura udžbenika (*leçon 0, 3 unités – 3 leçons et échos, bilan, pages références, cahier d'exercices, carte de France*). Autor u predgovoru ne upućuje učenike na upotrebu metakognitivnih strategija, niti ih eksplicitno podstiče na razvoj intelektualnih aktivnosti i različitih vidova kognitivnog ili metakognitivnog funkcionisanja. Nedostatak je detaljnije predstavljanje funkcija određenih odeljaka u udžbeniku, kao i načina na koji učenik treba da radi sa njima kako bi napredovao u radu i razvijao raznovrsne fundamentalne intelektualne aktivnosti. Po našem mišljenju, ovako formulisan predgovor nema značajnu funkciju jer po načinu formulacije, ne obraća se direktno učeniku (čime bi se stvorila emotivna veza između učenika i knjige), već o učeniku govori u 3. licu jednine. On ne upućuje učenika u različite načine rada sa knjigom niti razvija opšta umenja rada sa knjigom, ne upućuje učenika na usvajanje metakognitivnih strategija koje imaju facilitatorsku ulogu u procesu učenja. Dakle, njegova funkcija je čisto informativne prirode s obzirom na to da sadrži informacije koje su takođe dostupne i više su odlika sadržaja, nego predgovora. To dovodi do implikacije da je ovaj vid predgovora nepotpun.

Tabela 109 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 3	Na početku	Na početku	Na početku
D2 4	Da	Da	Da
D2 5	Sinopsis	Sinopsis	Sinopsis
D2 6	Ne	Ne	Ne
D2 7	Da	Da	Da
D2 8	Da	Da	Da
D2 9	Da	Da	Da

D2) Kao što je prikazano u *Tabeli 109*, analizom udžbenika OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11, uočili smo da su sadržaji identično formulisani u sva tri udžbenika. Sadržaj je pozicioniran na početku udžbenika u vidu sinopsisa na francuskom jeziku. Grafički je dobro urađen jer su broj modula i lekcija istaknuti drugom bojom, a različiti jezički i kulturološki elementi jasno razdvojeni ili istaknuti boldiranim slovima. Kako je sadržaj uređen u vidu sinopsisa, na jednoj osi učenik može da pronađe broj modula i lekcije, a na drugoj osi različite jezičke elemente (*communication, grammaire, phonétique, vocabulaire, civilisation, projet, thèmes transverseaux*) koji će biti obrađeni u svakoj od lekcija odnosno modula. Sadržaj je veoma informativan i prikazuje spiralnu progresiju u svim jezičkim oblastima. Na osnovu sadržaja moguće je uočiti horizontalne teme (*thèmes transverseaux*) koje su zastupljene u modulima i lekcijama (*interculturel, égalité des sexes, éducation morale et civique, environnement, éducation à la paix*). Veoma dobro prikazuje strukturu udžbenika i lekcije tako da učenik na osnovu njega može prepoznati ishode, postaviti ciljeve i izvršiti planiranje jezičkih zadataka. Na taj način, učenik može pratiti svoj napredak tokom školske godine. Nedostatak sadržaja je odsustvo numerisanih stranica što onemogućava vršenje njegove osnovne funkcije – pronalaženje stranice u udžbeniku. Po našoj proceni, sadržaj formulisan na ovaj način vrši relevantnu metakognitivnu funkciju.

Tabela 110 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– D2 sadržaj na početku celine

Odeljak D2 – sadržaj na početku celine (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne
D2 3	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 4	Ne	Ne	Ne
D2 5	Ne	Ne	Ne
D2 6	U vidu ciljeva	U vidu ciljeva	U vidu ciljeva
D2 7	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona

D2) Rezultati u *Tabeli 110* pokazuju da se sadržaj na početku lekcije javlja se u udžbenicima OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11. Pozicioniran je na početku svakog modula, sa nazivom *objectifs* (ciljevi) što ukazuje na njegovu strukturu i funkciju. Sadržaj na početku lekcije formulisan je u vidu ciljeva koje učenik treba da postigne po završetku tog modula (*Tu décris tes professeurs, tu parles des matières scolaires. Tu dis tes goûts. Tu reconnais la date et les jours de la semaine* (OLL5C11: 27)), na francuskom jeziku, obraćajući se učeniku u 2. licu jednine prezenta. Ton obraćanja i formulacija imaju pre svega informativnu ulogu, jer upućuju učenika u ciljeve koje će postići po završetku modula. Na osnovu tih ciljeva, učenik može da formira sopstvene ciljeve, plan rada i organizaciju svojih aktivnosti, a potom, po završetku modula da se vrati na njih, proveri ispunjenost i uvede neophodne korekcije u svoj rad. Ton obraćanja takođe ima motivacionu funkciju jer stvara osećaj neposrednosti i doprinosi razvijanju emotivnog odnosa učenika i knjige. Iako ovakva vrsta sadržaja na početku lekcije ne iznosi ključne pojmove koji će biti savladani, niti jasno razdvaja različite aspekte gradiva (poput novih reči, konstrukcija, gramatike, fonetike itd.), ipak vrši značajnu metakognitivnu funkciju.

Tabela 111 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– D2 uputstvo za korišćenje udžbenika

Odeljak D2 – uputstvo za korišćenje udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Uopšetni	Uopšetni	Uopšetni
D2 3	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 4	Ne	Ne	Ne
D2 5	Ne	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne	Ne
D2 7	Ne	Ne	Ne

D2) Kao što vidimo na osnovu rezultata analize prikazanih u *Tabeli 111*, uputstvo za korišćenje udžbenika javlja se u udžbenicima OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11. Uputstvo je pozicionirano na početku udžbenika, pod nazivom *Mode d'emploi*, uopštenog je karaktera i gotovo identično u sva tri udžbenika. Autori se ne obraćaju učeniku direktno, već o učeniku govore u 3. licu jednine. Budući je ovo knjiga namenjena učeniku, poželjno je da se autori udžbenika učeniku obraćaju direktno u cilju uspostavljanja dijaloga između učenika i knjige. Uputstvo za upotrebu prikazuje strukturne elemente lekcije i sažeto pojašnjava njihovu funkciju u udžbeniku (ex: *dans la partie leçon, on trouve les rubriques suivantes: compréhension écrite ou orale – c'est à partir de dialogues et textes enregistrés de cette rubrique (les „déclancheurs“) que l'on a, dans un ordre toujours différent, afin de tenir les élèves...* (OLL5C11: 6)). Po našoj proceni, objašnjenja ovog tipa treba da budu bogatija i na maternjem jeziku, kako bi svaki učenik mogao da ih razume i primeni u radu i na osnovu njih organizuje svoje učenje. Takođe, uzevši u obzir činjenicu da je udžbenik bogat piktogramima i simbolima, poželjno je da njihovo značenje bude pojašnjeno u uvodnom delu i to na maternjem jeziku u cilju boljeg razumevanja svrhe svakog pojedinačnog jezičkog zadatka i optimalnog iskorišćavanja svih resursa udžbenika. Uputstvo za korišćenje jezika ne usmerava učenika na usvajanje, upotrebu i širenje repertoara metakognitivnih strategija, niti učenika uvodi u optimalne načine organizacije rada (u školi i kod kuće) sa ciljem efektivnijeg i efektivnijeg usvajanja jezika. Dolazi se do zaključka da ovaj odeljak vrši određenu metakognitivnu funkciju, ali ima prostora za poboljšanje.

Tabela 112 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– D2 modul

Odeljak D2 – modul (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Da	Da	Da
D2 3	Da	Da	Da
D2 4	Da	Da	Da
D2 5	Da	Da	Da
D2 6	Da	Da	Da
D2 7	Ne	Ne	Ne

D2) Analizom metode čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 112*, uočavamo da je nastavna građa strukturisana u vidu modula i da su moduli u sva tri udžbenika (OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11) organizovani na identičan način. Svaki od udžbenika sadrži tri modula (*unité*) koji se sastoji od tri

lekcije (*leçon*), a po završetku lekcije postoji odeljak *échos* koji obuhvata četiri kraća odeljka: *civilisation, projet, BD, bilan*. Svaki modul predstavlja jednu zaokruženu celinu u kojoj se uočava veoma dobra spiralna progresija sadržaja što učeniku omogućava usvajanje celine gradiva. Na primer, u udžbeniku za V razred OLL5C11, modul 3 pod nazivom *Quelle histoire!* obuhvata tri lekcije *leçon 7 – Drôle de découverte* (učenici uče da kažu svoju adresu, da kažu gde se nalaze, da opišu predmet); *leçon 8 – Dans Paris* (učenici otkrivaju Pariz, postavljaju pitanja o nekom mestu, predlažu i daju naređenja); *leçon 9 – Rue de labyrinthe* (učenici čitaju istinitu priču, otkrivaju zgrade, pozicioniraju predmete). U modulu se uočava spiralna progresija koja uenicima omogućava postupno usvajanje gradiva i izgrađivanje sistema znanja. Odeljak *échos* takođe je značajan jer je suštinski namenjen utvrđivanju i uvezivanju gradiva usvojenog u prethodne tri lekcije kroz zabavne aktivnosti poput čitanja stripa ili pravljenja projekta. Na samom kraju modula nalazi se odeljak *bilan* koji je namenjen samoevaluaciji učenika. Odeljak je suštinski formulisan u vidu testa koji proverava usmenu i pismenu produkciju, usvojenost gramatičkih i jezičkih elemenata. Međutim, ono što ga izdvaja u odnosu na klasičan test provere znanja ili u odnosu na klasično vežbanje je formulacija u kojoj se javlja (*tu sais...*) čime se implicira da će učenik samostalno proveravati svoje znanje. Dakle, iako se prilikom formulacije modula ne posvećuje eksplicitna pažnja metakognitivnim strategijama, nalazimo da modul formulisan na ovaj način vrši značajnu metakognitivnu funkciju i doprinosi boljoj organizaciji rada i efikasnijem usvajanju jezika.

Tabela 113 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– D2 povratne informacije

Odeljak D2 –povratne informacije (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 3	Gradivo neophodno za izvršenje zadatka		
D2 4	Ne	Ne	Ne

D2) U pogledu postojanja povratnih rezultata u udžbenicima OLL6C11 i OLL78C11 rezultati sprovedene analize prikazani u *Tabeli 113*, uočavamo da svi na kraju modula sadrže odeljak *bilan* koji je namenjen samoproceni i samoevaluaciji stečenih znanja. Povratne informacije koje ovaj odeljak sadrži nisu previše bogate, ne ukazuju učeniku na grešku, niti na principe učenja ili organizacije rada, ne usmeravaju učenika da traži pomoć nastavnika ili roditelja. Međutim, ono što ih čini značajnim je činjenica da je ovo prvi među analiziranim udžbenicima koji sadrži bilo kakav vid povratnih informacija. Povratne informacije su smeštene uz pitanje ili zadatak, u vidu bokseva koji sadrže ključne informacije neophodne za njegovo rešavanje. Dakle, bilo da učenik nije dovoljno dobro savladao gradivo, želi da se podseti ili jednostavno da proveri tačnost urađenih zadataka, odgovore može potražiti u boksevima. Povratne informacije se javljaju u vidu modela koji učenik treba da dopuni (*Louise Michau – numéro... rue... code postal... ville...*(OLL5C11: 54)), izraza koje treba da upotrebi (*Qu'est-ce que c'est? Est-ce que? – da se postavi pitanje; il y a, voilà – da se nešto predstavi* (OLL5C11: 54)), usmeravajući učenika na elemente gradiva koji su mu potrebni, tako da zna šta treba da ponovi (*vouloir/pouvoir – impératif* (OLL5C11: 54)), konkretnim navođenjem neophodnih gramatičkih elemenata (*un/ une/ des*) ili kombinacijom više navedenih elemenata (*vebre être au singlier; Qui c'est/ c'est + une personne; il/elle; Masculin et féminin des adjectifs; un/une* (OLL5C11: 26)). Po našoj proceni, ovaj odeljak igra veoma značajnu metakognitivnu funkciju, a takođe ima facilitatorsku i motivacionu funkciju. Po našem mišljenju, ova rubrika bi bila još bogatija i nosila veći metakognitivni značaj da su uenicima data uputstva blagonaklonim tonom kojase tiču njihove organizacije rada ili da sadrži uključenu „ne razumem“ rubriku.

Tabela 114 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – pregled gradiva (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Da	Da	Da
D2 3	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 4	Izrazi za komunikaciju, gramatika, nepravilni glagoli, fonetika, civilizacija	Izrazi za komunikaciju, gramatika, nepravilni glagoli, fonetika, civilizacija	Izrazi za komunikaciju, gramatika, nepravilni glagoli, civilizacija
D2 5	Da	Da	Da

D2) Kako je prikazano u *Tabeli 114*, analizom udžbenika OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11 uočavamo postojanje pregleda gradiva. Pregled gradiva je pozicioniran na kraju udžbenika sa ciljem rezimiranja gradiva i svojim položajem i strukturom omogućava učenicima lako i brzo pronalaženje neophodnih elemenata. U udžbenicima OLL5C11, OLL6C11, pregled gradiva obuhvata odeljke *pour communiquer* (sadrži izraze za usmenu i pisanu komunikaciju), *pronociation* (sadrži pregled vokala, konsonanata i poluvokala, načine zapisivanja i fonetsku transkripciju), *conjugaison* (sadrži pregled nepravilnih glagola i značajne pojedinosti o glagolskim vremenima), *grammaire* (sadrži pregled gramatike), *Civilisation* (sadrži indeks imena i pojmova koji se pojavljuju u udžbeniku). U udžbeniku za VII i VIII razred OLL78C11, pregled gradiva obuhvata iste odeljke, izuzev odeljka *prononciation*. Nedostatak, po našem mišljenju, predstavlja odsustvo sistema obeležavanja u udžbeniku koji upućuje učenika na ovaj odeljak, te se pretpostavlja da je taj aspekt prebačen u potpunosti na nastavnika. Inače, pregledi gradiva u OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11 su izuzetno informativni, bogati i svojom preglednošću i grafičkim prikazom (upotreba različitih boja, isticanje različitim oblikm slova, formulisanje gradiva kroz tabele) omogućavaju lako snalaženje i pronalaženje traženih informacija, te po našem mišljenju vrše metakognitivnu funkciju.

Tabela 115 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– D2 registar ili indeks

Odeljak D2 – registar ili indeks (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne
D2 3	Ne	Ne	Ne

D2) *Tabela 115* donosi nam rezultate dobijene analizom udžbenika OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11 a koji se odnose na postojanje registra ili indeksa. Oni su, u ispitivanim udžbenicima pozicionirani na kraju. Registar se javlja pod nazivom *civilisation* i sadrži, u alfabetskom poretku, kraća objašnjenja o pojmovima ili osobama koje se pojavljuju u udžbeniku. U pitanju su objašnjenja gradova, zemalja, likova iz stripova, knjiga ili filmova, znamenitih ličnosti poput književnika, istraživača ili istorijskih ličnosti (ex. *Jacques Prévert: poète français (1900-1977), auteur du poème „Le Cancre“*. *C'est le nom d'un collègue du 13^e arrondissement de Paris* (OLL5C11: 64)). Registar nosi veliki značaj, budući da vrši metakognitivnu strategiju *traženje prilika za uvežbavanje* jer implicitno upućuje učenike da proučavaju, čitaju, informišu sei slično. Nedostatak je postojanje sistema obeležavanja koji bi u lekcijama uputio učenike da konsultuju ovaj odeljak prilikom rada, kao

i uputstvo za rad koje bi učenike uputilo u optimalne načine rada sa ovim odeljkom. Takođe, po našoj preporuci, ovaj odeljak je bolje formulisati na maternjem jeziku, makar na početnim godinama učenja, zbog veće pristupačnosti učenicima.

Tabela 116 – OLL5C11, OLL6C11, OLL78C11– D2 odeljak za samoevaluaciju

Odeljak D2 – odeljak za samoevaluaciju (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	OLL5C11	OLL6C11	OLL78C11
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne
D2 3	Test	Test	Test
D2 4	Ne	Ne	Ne
D2 5	Ne	Ne	Ne

D2) Analizom udžbenika OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11, čiji su rezultati prikazani u *tabeli 116*, uočava se postojanje odeljka za samoevaluaciju. U pitanju je odeljak *bilan* koji se nalazi na samom kraju modula. U više navrata smo pominjali ovaj odeljak i napomenuli da je formulisani u vidu testa baziranog na pitanjima i zadacima koji zahtevaju usmenu i pisanu produkciju. Pitanja su na francuskom jeziku, a odnose se na znanja usvojena u okviru modula. Formulacija naslova *bilan, tu sais...* ukazuje učenicima da je u pitanju odeljak u kojem sami proveravaju svoja znanja. Takođe, kako smo već napomenuli kada smo pričali o povratnim informacijama, ovaj odeljak sadrži povratne informacije na osnovu kojih učenik proverava tačnost urađenih zadataka. Nedostatak ovog odeljka je odsustvo uputstava za rad koja bi bila na maternjem jeziku i savetodavnim tonom, usmerila učenike u različite vidove postavljanja ciljeva i proveravanja njihove ispunjenosti, planiranja i organizacije rada. Ovaj odeljak po našem mišljenju vrši metakognitivnu funkciju samoevaluacije i samoprocene.

Zaključak: Analizom metode po kojoj su kreirani udžbenici OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11 zaključujemo da oni nisu kreirani sa ciljem usvajanja metakognitivnih strategija. Ni ovde aautori ni u jednom delu udžbenika ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, njihovo usvajanje ili širenje repertoara strategija, niti je u udžbenicima eksplicitno posvećena pažnja procesima poput organizacije rada, postavljanja ciljeva, planiranju jezičkog zadatka itd. Međutim, u svojoj makrostrukturi ovi udžbenici sadrže elemente metakognitivnih strategija i to: u čvrstoj i stabilnoj strukturi (koja svojom doslednošću učeniku omogućava lako snalaženje u strukturi udžbenika i celokupnog gradiva), u raznovrsnim pitanjima i zadacima, u pažljivo formulisanim nalogima (koji svojom formulacijom i rasporedom podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih aktivnosti), u detaljno i precizno urađenom sadržaju (koji svojom strukturom omogućava učeniku snalaženje u strukturi udžbenika i lekcije, lako pronalaženje neophodnih elemenata i praćenje napretka tokom školske godine), u uvodu u lekciju (koji motiviše učenika, podstiče na rad i vrši metakognitivnu strategiju postavljanja ciljeva), u odeljku *bilan* (koji podstiče učenika na samocenu i samoevaluaciju), u povratnim informacijama (koje omogućavaju učeniku jednostavnije snalaženje u sistemu gradiva i prepoznavanje sopstvenih nedostataka u radu), u mnoštvu kulturoloških i civilizacijskih elemenata (koji podstiču učenika na učenje i izvan nastave stranog jezika i podstiču interkulturalnost i toleranciju). Stoga, zaključujemo da udžbenici kreirani po ovoj metodi vrše metakognitivnu funkciju.

5.3.12. Club Ados 1, 2, 4 – Francuski jezik za V, VI i VIII razred osnovne škole

Izdavač:

- Francusko izdanje Edition Maison des langues, 2011.
- Srpsko izdanje Klett, 2021.

Od ove metode imali smo prilike da pregledamo tri udžbenika. U pitanju su udžbenici za V, VI i VII razred osnovne škole. To su udžbenici koji su predviđeni za učenje francuskog kao drugog stranog jezika, dakle onog koji se uči od V do VIII. razreda osnovne škole. Ovaj udžbenik je relativno skoro odobren od strane Ministarstva prosvete i spada u udžbenike najnovije generacije. Udžbenički komplet sadrži udžbenik, radnu svesku, CD i digitalni udžbenik. Udžbenici su kreirani na osnovu metode bazirane na zadatku. Kako smo prethodno naveli prilikom predstavljanja korpusa, udžbenike ćemo obeležavati skrćenicama i to: *Club Ados 1 – francuski jezik za V razred osnovne škole – CA5M18*; *Club Ados 2 – francuski jezik za VI razred osnovne škole – CA6M18*; *Club Ados 4 – francuski jezik za VIII razred osnovne škole – CA8M20*.

Analiza metode:

Tabela 117 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)			
Pitanje iz upitnika	CA5M18	CA6M18	CA8M20
A1	Metoda bazirana na zadatku		
A2	Nije naznačeno	Nije naznačeno	Nije naznačeno
A3	Ne	Ne	Ne
A4	Ne	Ne	Ne
A5	Ne	Ne	Ne
A6	/	/	/
A7	Ne	Ne	Ne
A8	Ne	Ne	Ne
A9	Ne	Ne	Ne
A10	Ne	Ne	Ne
A11	Ne	Ne	Ne

Na osnovu analize udžbenika CA5M18, CA6M18 i CA8M20, čiji su rezultati prikazani u tabeli 117, uočavamo da metoda nije bazirana na strategijama, niti na metakognitivnim strategijama. Autori ni u jednom delu udžbenika ne govore eksplicitno o strategijama ili metakognitivnim strategijama, niti na bilo koji način podstiču učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Udžbenici su kreirani prema baziranoj na zadacima, ali se nigde jasno ne ističu ishodi ili nivo jezika koji će učenici postići po završetku kursa.

Tabela 118 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)			
Pitanje iz upitnika	CA5M18	CA6M18	CA8M20

B1	Da	Da	Da
B2	Da	Da	Da
B3	Usmeravanje na radnu svesku i zvučni zapis na CD-u	Usmeravanje na radnu svesku i zvučni zapis na CD-u	Usmeravanje na radnu svesku i zvučni zapis na CD-u
B4	Da	Da	Da

Kako je prikazano u *Tabeli 118*, analizom udžbenika CA5M18, CA6M18 i CA8M20 uočavamo da sva tri udžbenika imaju vrlo sličnu strukturu. Struktura udžbenika u celini, kao i struktura lekcija u okviru njega dosledna je i čvrsta. Struktura udžbenika CA5M18 obuhvata lekcije (*leçon*) koje su formulisane u vidu modula (*unité*). Udžbenik ima ukupno šest modula sa po tri lekcije. Udžbenici CA6M18 i CA8M20, pre početka lekcija imaju odeljak *révision* koji je namenjen obnavljanju gradiva iz prethodnog razreda. Po završetku lekcija nalaze se dodatni materijali koji u CA5M18 obuhvataju gramatiku (*précis de grammaire*) i listu nepravilnih glagola (*la conjugaison*). Sa druge strane, CA6M18 uz to ima i rečnik nepoznatih reči (*lexique*), dok udžbenik za VIII razred CA8M20 sadrži i pripremu za DELF A2 (*préparation au DELF*) i to je jedini deo u udžbeniku gde možemo da zaključimo o kom nivou postignuća je reč. Struktura lekcije je takođe stabilna, dosledna i vrlo slična u sva tri udžbenika. Kako smo već napomenuli, lekcije su organizovane u vidu modula (*unité*), tako da svaki modul obuhvata tri lekcije (*leçon*). Međutim, pre početka lekcije, tačnije pre početka obrade novog gradiva postoje dva odeljka – strana predviđena za uvođenje u lekciju koja jasno ističe ciljeve i tematiku predviđene za tu lekciju (*la double page d'ouverture de l'unité*) i stranu predviđenu za uvodni dijalog koja sadrži pitanja koja uvode učenika u tematiku koja će biti rađena i pomažu aktiviranje znanja koje učenik ima od ranije (*la dialogue d'ouverture*). Ove sve stranice su veoma značajna promena u odnosu na prethodno analizirane udžbenike jer omogućavaju učeniku postupno uvođenje u temu, obnavljanje leksike koju učenik zna od ranije što doprinosi efikasnijem usvajanju novih znanja i motivisanje učenika za dalji rad. Nakon lekcija slede dodatna vežbanja gramatike (*le coin de la grammaire*), dodatno uvežbavanje leksike (*le coin du lexique*), projekat (*projet*), stranica za međupredmetno povezivanje (*j'utilise le français pour la classe de...*), iseći iz časopisa (*mag@dos*). Čvrsta i jasna struktura udžbenika i lekcije, kao i istovetna struktura u sva tri udžbenika u velikoj meri olakšava učenicima prepoznavanje strukturnih elemenata udžbenika, uočavanje njihovih funkcija, snalaženje u udžbeniku i u sistemu nastavnog gradiva. Dobra strana strukture udžbenika je postojanje uputstva za upotrebu koje učenicima predstavlja strukturu lekcije, način organizacije, funkciju i ciljeve svakog odeljka u lekciji. Sistem obeležavanja u udžbenicima odnosi se isključivo na zvučne zapise na CD-u i vežbanja u gramatici.

Tabela 119 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)			
Pitanje iz upitnika	CA5M18	CA6M18	CA8M20
C1	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim Posvećivanje pažnje Organizovanje Planiranje jezičkog zadatka Postavljanje ciljeva Traženje prilika za uvežbavanje		
C2	Lokalno	Lokalno	Lokalno

C3	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim – <i>révision, projet, mag@dos</i> , uvodna strana Posvećivanje pažnje – grafička rešenja unutar strukture lekcije, cilj uz naslov lekcije, upućivanje na radnu svesku Organizovanje – makrostruktura udžbenika, odeljak <i>Projets de classe</i> Planiranje jezičkog zadatka – odeljak <i>Projets de classe, Mini projet</i> , zadaci bazirani na modelu, uvod u lekciju Postavljanje ciljeva – Odeljak <i>Projet de classe, Mini projet</i> , uvod u lekciju, cilj uz naslov na svakoj strani Traženje prilika za uvežbavanje – odeljak <i>Mag@dos</i>		
C4	Da	Da	Da
C5	Ne	Ne	Ne
C6	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

Analizom udžbenika CA5M18, CA6M18 i CA8M20, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 119*, konstatovali smo prisustvo sledećih metakognitivnih strategija: a) nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, b) posvećivanje pažnje, c) organizovanje, d) planiranje jezičkog zadatka, e) postavljanje ciljeva, f) traženje prilika za uvežbavanje. U sva tri udžbenika metakognitivne strategije su integrisane gotovo na identičan način. a) Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim manifestuje se u odeljcima *révision, projet de classe, mag@dos*, uvodna strana. Odeljak *révision* javlja se u udžbenicima CA6M18 i CA8M20 na samom početku udžbenika sa ciljem obnavljanja gradiva iz prethodnog razreda i angažovanja prehodno stečenih znanja pre početka usvajanja novog gradiva. Odeljak kroz niz vežbanja zasnovanih na razumevanju slušanjem, razumevanju pročitano, pisanoj i govornoj produkciji omogućava učeniku ponavljanje starog gradiva, njegovo povezivanje i uvođenje u gradivo predstojećeg razreda. Odeljci *Projet de classe* i *mag@dos* zastupljeni su na kraju svakog modula sa ciljem rezimiranja i povezivanja gradiva usvojenog u modulu i to kroz raznovrsne aktivnosti, poput grupnog rada u projektu ili raznovrsnih aktivnosti – kvizova, sprovođenja anketa, čitanja recepata ili novinskih članaka, itd. Takođe, na početku svake lekcije postoji uvodna strana, koja pored prezentovanja ciljeva koje će učenik ostvariti u predstojećoj lekciji, sadrži i nešto poput kraćeg uvodnog kolokvijuma. Naime, učenicima je predstavljeno par fotografija ili slika na osnovu kojih treba da odgovore na postavljena pitanja koja zahtevaju različite vrste angažovanja – povezivanje, podvlačenje, zaokruživanje ili govor. Na taj način pred početak nove lekcije, učenici se uvode u temu i angažuju reči, izraze i gramatiku koja će im biti neophodna u novoj lekciji, čime se stvara dobra osnova na koju će se novo gradivo nadovezati. b) Posvećivanje pažnje manifestuje se kroz grafička i simbolička rešenja unutar lekcije koja obuhvataju isticanje strukturnih ili funkcionalno različitih elemenata u lekciji drugom bojom, upotrebu velikih ili podebljanih slova kako bi se istakao određeni aspekt gradiva, simbolička sredstva (poput sličice zvučnika), usmeravanje učenika na odgovarajući zvučni zapis ili na radnu svesku, strelice itd. Grafička sredstva oslikavaju se takođe u ciljevima pridruženim uz naslov svakog odeljka. Na taj način, osim upoznavanja sa naslovom i tematikom koju će obrađivati u predstojećem odeljku, učenicima se jasno predočava cilj tog odeljka i na koje kompetencije treba obratiti pažnju (npr: *demander et donner son opinion sur des vêtements* (CA6M18: 22); *demander de faire ou non quelque chose* (CA6M18: 44); *demander et dire l'heure, parler de son emploi du temps* (CA5M18: 54)). Ciljevi su formulisani na francuskom što je po našem mišljenju nedostatak i poželjno je ciljeve formulisati na srpskom jeziku, barem na početnim godinama učenja, kako bi svi učenici mogli da ih razumeju i organizuju sopstevni pristup savladavanju aktuelnog gradiva. c) Organizovanje se manifestuje na dva načina: kroz strukturu udžbenika i kroz odeljak *projets de classe*. Doslednost i stabilnost makrostrukture udžbenika i strukture lekcije, omogućava učenicima upoznavanje strukture udžbenika, lako prepoznavanje strukturnih elemenata, uočavanje njihove funkcije i principa rada sa njima, što otvara mogućnost individualnog organizovanja aktivnosti koje su za tog učenika optimalne.

Odeljak *projets de classe* omogućava učenicima usvajanje metakognitivne strategije organizovanja jer učenicima pruža modele organizacije rada (samostalno i u grupi), gde učenici odabiraju za njih optimalne načine organizacije i konstantnom upotrebom ih usvajaju, čime oni postaju deo njihovog ličnog repertoara strategija. Dobar primer srećemo u udžbeniku za VIII razred gde postoje aktivnosti predviđene za jednog učenika, što je naznačeno simbolom jednog deteta (npr: *Je réfléchis à mon usage des réseaux sociaux ; je fais une liste des problèmes que je peux rencontrer à cause de réseaux sociaux ; pour chaque problème, j'apporte des solutions, des conseils* (CA8M20: 50)) i postoje aktivnosti predviđene za veći broj učenika, tj. za grupu, što je takođe naznačeno odgovarajućim simbolom (npr: *nous formons des groupes et nous expliquons les problèmes liés à une mauvaise utilisation des réseaux sociaux; nous nous mettons d'accord sur les problèmes les plus importantes et nous donnons notre point de vue; etc.* (CA8M20: 50)). d) Planiranje jezičkog zadatka manifestuje se kroz pitanja i zadatke po modelu. Takva pitanja i zadaci učenicima pružaju model po kojem treba da rade što im omogućava planiranje jezičkog zadatka i pruža pomoć pri njegovom izvođenju. Takođe, ova metakognitivna strategija vrši se kroz odljke poput *Projets de classe*, *Mini projet* i uvod u lekciju, gde dolazi do preklapanja sa metakognitivnom strategijom postavljanje ciljeva. U ovim odeljcima učenicima je prikazan model po kome treba da rade, čime im je omogućeno planiranje jezičkog zadatka koje oni čine uz pomoć postavljanja ciljeva. Ovaj vid aktivnosti je veoma poželjan jer u sebi vrši sintezu većeg broja metakognitivnih strategija i učenicima omogućava individualan odabir aktivnosti koje su za njih optimalne – dakle omogućava jedan individualni pristup radu. e) Postavljanje ciljeva, pored navedenog, pojavljuje se u ciljevima koji su prikazani na početku svake lekcije. Pre početka obrade lekcije, uz naslov, pozicioniran je cilj koji učenik treba da postigne po završetku te lekcije. Značajan aspekt je činjenica da se učenici na taj način osposobljavaju za jedan specifičan pristup radu koji je primenljiv ne samo na francuski jezik ili druge jezike koji uče, već se je moguće izvršiti transfer znanja u sve ostale predmete. Nedostatak može predstavljati formulacija ovog odeljka na francuskom jeziku, gde je po našoj preporuci optimalna formulacija na maternjem, a poželjno je i skrenuti pažnju učeniku ili pružiti dodatno objašnjenje o tome kako funkcioniše učenje zasnovano na postavljanju ciljeva. f) Traženje prilika za uvežbavanje uočeno je u odeljku *Mag@dos*. Ovaj odeljak smešten na kraju svakog modula, formulisan u vidu časopisa za decu sadrži raznovrsne aktivnosti primerene uzrastu i interesovanjima učenika poput članaka koji se bave raznovrsnim temama, sportskih aktivnosti, recepata, anekta, objašnjenja, itd. Ovaj odeljak je bogat ilustrativnim materijalom, a sadrži i upućivanje učenika na različite izvore, poput određenih internet sajtova ili generalno pretrage na internetu. Integrisanje svih navedenih strategija vrši se na francuskom jeziku, što nije u skladu sa našim preporukama, posebno na početnim godinama učenja jezika. Takođe, metakognitivne strategije čije smo prisustvo uočili u udžbenicima, prisutne su tokom celokupne strukture udžbenika, pa možemo konstatovati da se uključivanje vrši kontinuirano kroz ceo udžbenik. Uzmemo li u obzir činjenicu da su iste metakognitivne strategije implementirane u svim udžbenicima na identičan način, ne možemo reći da postoji gradacija ili spiralna progresija.

Tabela 120 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)			
Pitanje iz upitnika	CA5M18	CA6M18	CA8M20
D1a 1	Da	Da	Da
D1a 2	Ne	Ne	Ne
D1a 3	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produblјivanje razumevanja,		

	Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim (podjednako raznovrsna funkcija je zastupljena u sva tri udžbenika)		
D1a 5	Odgovori na pitanja, postavljanje pitanja, čitanje teksta, prepričavanje, opisivanje, transformacija, susptitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje kraćih sastava, slušanje, potvrđivanje tačnih odgovora (vrste su podjednako raznovrsne u četiri udžbenika, od V do VIII razreda)		
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja (zadaci po sadržaju su podjednako raznovrsni u sva tri udžbenika)		
D1a 7	Da	Da	Da
D1a 8	Evaluacija, lični stav, argumentovanje, samoprocena (podjednako zastupljeno u sva četiri udžbenika od V do VIII razreda)		
D1a 9	Da	Da	Da
D1a 10	Da	Da	Da
D1a 11	Da, u odeljku <i>bilan</i>	Da, u odeljku <i>bilan</i>	Da, u odeljku <i>bilan</i>
D1a 12	Da	Da	Da
D1a 13	Ne	Ne	Ne
D1a 14	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

D1a) Kako je prikazano u *Tabeli 120*, analizom udžbenika CA5M18, CA6M18 i CA8M20, dolazimo do zaključka da su pitanja i zadaci brojni i veoma raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Kao i u prethodno analiziranim udžbenicima, zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Oni su precizni, jasni, nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. Udžbenici rađeni po ovom modelu karakteristični su po veoma velikom broju pitanja i zadataka. Odlika ovog udžbenika je to da je broj zadataka i pitanja je veći nego u prethodno analiziranim udžbenicima. Pitanja i zadaci su zastupljeni od uvoda u lekciju (gde se javljaju kraća pitanja i zadaci sa ciljem angažovanja prethodno stečenih znanja), zatim u uvodnom dijalogu (koji je u suštini baziran na dijalogu i pitanjima i zadacima koji ga prate), potom u svakoj od tri lekcije koje sačinjavaju jedan modul, a nakon toga nalaze se dva odeljka (*le coin de grammaire* i *le coin de lexique*) koji obuhvataju veći broj pitanja i zadataka različitog tipa i svrhe. Na kraju, u odeljku namenjenom međupredmetnom povezivanju *j'utilise le français pour la classe de...* takođe postoje pitanja i zadaci. U udžbeniku za VIII razred CA6M20, postoji odeljak *Préparation au DELF A2* koji u okviru pripreme za polaganje ovog ispita sadrži pitanja i zadatke prisutne sa ciljem uvežbavanja. Pitanja su uglavnom bazirana na govornoj produkciji, ali ne isključivo. Iako se u pitanjima i zadacima nigde eksplicitno ne spominju metakognitivne strategije, niti se učenici prilikom zadataka usmeravaju na usvajanje, upotrebu i širenje repertoara metakognitivnih strategija, na osnovu izuzetno velikog broja i raznovrsnosti, dobrog rasporeda koji podstiče razvoj intelektualnih aktivnosti, zaključujemo da pitanja i zadaci doprinose razvoju metakognitivnih strategija kod učenika i podstiču razvijanje umenja učenja i rada.

Tabela 121 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje upitnika	iz	CA5M18	CA6M18	CA8M20
D1b 1		Ne	Ne	Ne

D1b 2	Da	Ne	Ne
D1b 3	Imperativ u 2. licu jednine Prezent u 1. 2. licu jednine i 1. i 2. licu množine Blisko buduće vreme u 1. licu jednine		
D1b 4	Da	Da	Da
D1b 5	Ne	Ne	Ne
D1b 6	Da	Da	Da
D1b 7	Da	Da	Da
D1b 8	Da	Da	Da
D1b 9	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)
D1b 10	Ne	Ne	Ne
D1b 11	Ne	Ne	Ne

D1b) Nakon detaljne analize naloga i instrukcija koji se javljaju u CA5M18, CA6M18 i CA8M20, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 121*, zaključujemo da su sistematični i precizni i da vrše svoju osnovnu ulogu jasnog prenošenja poruke i davanja uputstva učenicima. Nalozi su formulisani na srpskom i francuskom jeziku u CA5M18, dok su u udžbenicima za VI i VIII razred CA6M18 i CA8M20 nalozi na francuskom jeziku, što je po našem mišljenju adekvatno. Nalozi se javljaju u veoma raznovrsnim oblicima: imperativ u 2. licu jednine, prezent u 1. i 2. licu jednine i 1. licu množine, blisko buduće vreme u 1. licu jednine. Većina naloga je u 2. licu jednine i zastupljenaje u okviru pitanja i zadataka ili izdavanja naloga da se nešto uradi, pročita, posmatra (npr: *fais des phrases comme dans l'exampme; dis le contraire; mets les verbes au passé composé. Complète avec les verbes et conjuge-les au passé composé* (CA6M18: 100-101)). Međutim, u okviru odeljka *projets de classe* uputstva i nalozi koji su dati učenicima u 1. licu jednine prezeta – ukoliko su upućena učeniku kao pojedincu (npr: *Je note tout ce que j'ai fait le week-end dernier; j'imagine un copain français ou francophone et je lui écris un courriel* (CA6M18: 104)) ili u 1. licu množine prezenta – ukoliko su upućeni grupi učenika (npr: *Nous formons des petits groupes; Nous répartissons les lettres de l'alphabet français; Nous créons un répertoire illustré pour la classe* (CA6M18: 104)). Specifičan način formulacije naloga i instrukcija koji se javljaju u ovom odeljku ima višestruku funkciju, jer osim osnovne funkcije prenošenje poruke učenicima, uključuje metakognitivne strategije postavljanja ciljeva i planiranja jezičkog zadatka, ali ima i posebno motivišuću ulogu jer implicitno pokazuje poverenje u sposobnosti i postignuće učenika. U okviru ovog odeljka postoje i nalozi u 2. licu jednine ili 2. licu množine prezenta koji imaju više savetodavnu ulogu i ostavljaju utisak brižnog obraćanja učeniku blagonaklonim tonom (npr: *Tu peux aussi raconter tes tes dernières vacances* (CA6M18: 104); *Vous pouvez vous inspirer des fiches qui se trouvent sur Internet* (CA8M20: 86)). U uvodu u lekciju, javljaju se nalozi i instrukcije u 1. licu jednine blisko budućeg vremena i to u CA5M18 na srpskom, a u CA6M18 i CA8M20 na francuskom jeziku. Ovi nalozi takođe se javljaju u vidu ciljeva koje će učenici savladati u predstojećoj lekciji, a formulacija u blisko budućem vremenu ukazuje na neposrednost usvajanja kao i uverenost u postignuće učenika. Instrukcije i nalozi zastupljeni u udžbenicima CA5M18, CA6M18 i CA820, po našem mišljenju su bogati i pažljivo urađeni, jer vrše metakognitivnu funkciju, podstiču učenika na dijalog sa knjigom, a pre svega svojim rasporedom i organizacijom podstiču učenika na opažajne aktivnost, analizu, sintezu, indukciju i dedukciju, tj. podstiču razvoj kritičkog mišljenja i generalno relevantnih intelektualnih aktivnosti. Nalozi su povremeno praćeni ikoničkim i grafičkom sredstvima (poput zvučnika ukoliko treba poslušati zvučni zapis, slike jednog ili više učenika u zavisnosti od toga da li je nalog upućen jednom ili grupi učenika) koji učenike usmeravaju na način na koji treba uraditi određenu aktivnost. Ne sadrže „interfejsijalne“ instrukcije koje uspostavljaju vezu između udžbenika i sveta oko njega. Nalozi u

CA5M18, CA6M18 i CA820, iako ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, ipak vrše metakognitivnu funkciju i doprinose razvoju fundamentalnih intelektualnih aktivnosti kod učenika.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom udžbenika CA5M18, CA6M18 i CA820, uočili smo sledeće elemente aparature orijentacije: uputstvo za korišćenje udžbenika, sadržaj, sadržaj na početku celine, modul, ulazni kolokvijum, pregled gradiva, rečnik.

Tabela 122 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	CA5M18	CA6M18	CA8M20
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 3	Na početku	Na početku	Na početku
D2 4	Da	Da	Da
D2 5	Sinopsis	Sinopsis	Sinopsis
D2 6	Početak i kraj lekcije	Početak i kraj lekcije	Početak i kraj lekcije
D2 7	Da	Da	Da
D2 8	Da	Da	Da
D2 9	Da	Da	Da

D2) Analizom udžbenika CA5M18, CA6M18 i CA8M20, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 122*, uočili smo da su sadržaji jednako formulisani u sva tri udžbenika. Sadržaj (*tableau de contenus*) pozicioniran je na početku udžbenika u vidu sinopsisa na francuskom jeziku. Grafički je dobro urađen jer je svaki modul istaknuti drugom bojom, a različiti jezički i kulturološki elementi jasno razdvojeni. Kako je sadržaj uređen u vidu sinopsisa, na jednoj osi učenik može da pronađe broj i naslov modula, kao i strane na kojima se nalazi (*ex. unité 1, La Club de ma classe, p. 12-29* (CA5M18: 8)), a na drugoj osi različite jezičke elemente (*communication, vocabulaire, sons/graphies, grammaire, culture et civilisation*) koji će biti obrađeni u svakom od modula. Sadržaj je veoma informativan i prikazuje spiralnu progresiju u brojnim oblastima (izrazi za komunikaciju, nove reči, izgovor, gramatika, kultura i civilizacije). Značajan je po tom što jasno prikazuje strukturu celokupnog udžbenika i lekcije, što učeniku omogućava prepoznavanje ishoda, postavljanje ciljeva i planiranje jezičkih zadataka, tačnije praćenje ličnog napretka tokom cele školske godine. Nedostatak se po našoj proceni oslikava nedovoljno preciznom numerisanju stranica (moguće je pronaći samo početne stranice modula) i činjenica da je celokupni sadržaj formulisan na francuskom jeziku. Po našoj preporuci poželjno je izvesne elemente formulisati na maternjem jeziku, makar na početnim godinama učenja. Uzevši u obzir sve navedene karakteristike, nalazimo da sadržaj formulisan na ovaj način doprinosi usvajanju, upotrebi i širenju repertoara metakognitivnih strategija.

Tabela 123 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – D2 sadržaj na početku celine

Odeljak D2 – sadržaj na početku celine (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	CA5M18	CA6M18	CA8M20
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne
D2 3	Srpski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

D2 4	Ne	Ne	Ne
D2 5	Jezik, magazin, međupredmetno povezivanje	Ne	Ne
D2 6	U vidu ishoda i ulazni kolokvijum	U vidu ishoda i ulazni kolokvijum	U vidu ishoda i ulazni kolokvijum
D2 7	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona	Informativna i motivaciona

D2) Kao što je prikazano u *Tabeli 123*, sadržaj na početku lekcije javlja se u udžbenicima CA5M18, CA6M18 i CA8M20. Pozicioniran je na početku svakog modula i sadrži broj modula i njegov naziv (npr: *Unité 2 – Le Club des décorateurs*). Sadržaj na početku lekcije ili radije uvod u lekciju obuhvata dve celine – ishodi i ulazni kolokvijum/uvodjenje u lekciju. Prva celina su ishodi, tj. ono što će učenik biti u mogućnosti da kaže, uradi, formuliše po završetki modula (npr: *Dans cette unité je vais : nommer les pièces de la maison, parler des activités quotidiennes, décrire ma chambre, etc.* (CA6M18: 36)). Ishodi su formulisani na srpskom jeziku u CA5M18, odnosno na francuskom u CA6M18 i CA8M20, što nalazimo adekvatnim, budući da učenici V razreda nisu u mogućnosti da razumeju tako složene iskaze i formulacije. Ishodi su u 1. licu jednine futura prvog u CA5M18, odnosno u 1. licu jednine blisko budućeg vremena u CA6M18 i CA8M20, čime se implicira neposrednost ispunjavanja ishoda, kao i poverenje u učenikove sposobnosti i mogućnosti postignuća. Ishodi su podeljeni u četiri odeljka – postignuća u oblasti jezika (obuhvata leksiku, gramatiku, fonetiku), ishodi u okviru odeljka *Mag@dos* (koji se suštinski odnose na civilizacijske i kulturološke elemente), međupredmetno povezivanje (gde se ističe povezanost sa drugim školskim predmetima), projekat (koji predstavlja rezimiranje celokupnog gradiva obrađenog u moduli kroz praktičan rad u grupi). Ton i način obraćanja učeniku imaju informativnu i motivacionu funkciju, budući da informišu učenika o predstojećim temama i aktivnostima, ali i stvaraju emotivni odnos između učenika i knjige. Druga celina je uvodni kolokvijum, to jest uvodjenje u lekciju i sadrži fotografije ili slike vezane za tematiku kojom će se predstojeći modul baviti. Uz fotografije, od učenika se očekuje da posmatra, opiše, uradi jednostavne zadatke koji za cilj imaju angažovanje prethodnih znanja, obnavljanje vokabulara neophodnog za početak nove lekcije i donekle proveru da li učenik poseduje dovoljno znanja kako bi započeo novo gradivo. Nedostatak, po našem mišljenju je odsustvo povratnih informacija koje bi uputile učenika na oblast koju treba da ponovi, stranu u udžbeniku itd. Nalazimo da bi takve povratne informacije upotpunile metakognitivno svojstvo ovog odeljka, ali je od ključnog značaja adekvatno ih didaktnički oblikovati kako ne bi uticali obeshrabrujuće ili demoralizujuće na učenika (mi preporučujemo da budu bazirani na nekoj vrsti samoprocene, npr. *Da li se osećaš dovoljno spremno da započneš novu lekciju? Ako ne, potraži pomoć od nastavnika ili ponovi ovo gradivo iz udžbenika za prethodni razred.*).

Tabela 124 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – D2 uputstvo za korišćenje udžbenika

Odeljak D2 – uputstvo za korišćenje udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	CA5M18	CA6M18	CA8M20
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Uopšetni	Uopšetni	Uopšetni
D2 3	Srpski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 4	Da	Da	Da
D2 5	Ne	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne	Ne
D2 7	Ne	Ne	Ne

D2) *Tabela 123* ilustruje nam rezultate sprovedene analize koja se odnosi na posotjanje uputstva za korišćenje udžbenika koje se javlja u udžbenicima CA5M18, CA6M18 i CA8M20. Uputstvo je pozicionirano na početku udžbenika, pod nazivom *Mode d'emploi*, uopštenog je karaktera i gotovo identično u sva tri udžbenika. Autori se ne obraćaju učeniku direktno, već jednostavno prikazuju strukturu udžbenika i lekcije, funkciju svakog odeljeka u lekciji, pokazuju i to šta će učenici biti u mogućnosti da usvoje i na koji način. Kako smo prethodno naveli u tabeli, upustvo za upotrebu u CA5M18 je formulisano na srpskom jeziku (npr: *Posmatraj i odgovori na pitanja – Komunikativni ciljevi i tema jedinice su istaknuti na ovim stranama; Otkrivanje sveta glavnog junaka jedinice i njegovog okruženja; Prvi kontakt sa lekcijama kroz posmatranje i povezivanje* (CA5M18: 4)), odnosno u CA6M18 i CA8M20 na francuskom jeziku (npr: *Observer et répondre à des questions – Une première double page d'introduction qui expose de façon claire les objectifs de communication et la thématique de l'unité ; Dans chaque unité une page avec un projet collectif et un projet individuel* (CA6M18: 4)). Kako primećujemo u udžbeniku za V razred, obraćanje je u 2. licu jednine, dok su u udžbenicima za VI i VIII razred te formulacije u infinitivu. Međutim, po našem mišljenju, na osnovu formulacija koje su neprimerene uzastu učenika, zaključujemo da oni ne mogu da imaju previše koristi od uputstva i da je ono pre namenjeno roditelju ili nastavniku. Primer koji preuzimamo iz udžbenika za V razred *Illustracije ti pomažu da bolje razumš i uvežbaš gramatiku, nove reči i izgovor* (CA5M18: 5) po našem mišljenju je previše apstraktan za decu tog uzrasta. Neophodno je da jezik namenjen deci bude zasnovan na konkretnijim primerima, uputstvima i da bude pisan jednostavnijim i prijemčivijim jezikom. Uputstvo za korišćenje udžbenika ne usmerava učenika na usvajanje, upotrebu i širenje repertoara metakognitivnih startegija, niti učenika uvodi u optimalne načine organizacije rada (u školi i kod kuće) sa ciljem efektivnijeg i efektivnijeg usvajanja jezika. Uzevši u obzir sve elemente analize, zaključujemo da uputstvo za korišćenje udžbenika vrši izvesnu metakognitivnu funkciju, ali da ima prostora za poboljšanje.

Tabela 125 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – D2 modul

Odeljak D2 – modul (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	CA5M18	CA6M18	CA8M20
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Da	Da	Da
D2 3	Da	Da	Da
D2 4	Da	Da	Da
D2 5	Da	Da	Da
D2 6	Da	Da	Da
D2 7	Ne	Ne	Ne

D2) Analizom metode čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 125*, uočavamo da je nastavna građa strukturisana u vidu modula i da su moduli u sva tri udžbenika CA5M18, CA6M18 i CA8M20 organizovani na identičan način. Svaki od udžbenika sadrži šest modula (*unité*) koji se sastoje od po tri lekcije (*leçon*), pre lekcija nalazi se uvodni dijalog, a po završetku lekcija postoje odeljci: *Le coin de la grammaire* (koji sadrži gramatička vežbanja zasnovana na gradivu iz modula), *Le coin du lexique* (koji sadrži vežbanja čiji je cilj uvežbavanje reči i izraza iz modula), *Projets de classe* (koji učenicima omogućava uvežbavanje celokupnog gradiva savladanog u modudli kroz praktičan rad u grupi), odeljak *J'utilise le français pour la classe de...* (bavi se međupredmentnim kompetencijama i ukazuje na povezanost i upotrebu francuskog jezika sa drugim predmetima) i odeljak *Mag@dos* (koji sadrži kulturološke i civilizacijske elemente i upućuju učenike na učenje i uvežbavanje jezika i van nastave). Svaki modul predstavlja jednu zaokruženu celinu u kojoj se uočava veoma dobra spiralna

progresija sadržaja što učeniku omogućava usvajanje celine gradiva i izgrađivanje sistema znanja. Dakle, iako se prilikom formulacije modula ne posvećuje eksplicitna pažnja metakognitivnim strategijama, nalazimo da modul formulisan na ovaj način vrši značajnu metakognitivnu funkciju i doprinosi boljoj organizaciji rada i efikasnijem usvajanju jezika.

Tabela 126 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – D2 ulazni kolokvijum

Odeljak D2 – ulazni kolokvijum (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	CA5M18	CA6M18	CA8M20
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 3	Da	Da	Da
D2 4	Da	Da	Da
D2 5	Ne	Ne	Ne
D2 6	Ne	Ne	Ne

D2) Kako je prikazano u *Tabeli 126*, analizom udžbenika CA5M18, CA6M18 i CA8M20 uočavamo postojanje ulaznog kolokvijuma u sva tri udžbenika. Ulazni kolokvijum je pozicioniran na početku svakog modula sa ciljem angažovanja prethodnih znanja i uvođenja učenika u tematiku i leksiku koja će mu biti neophodna. Formulisan na francuskom jeziku, sadrži pre svega par fotografija ili slika koje učenika asociraju na temu koja će biti obrađivana, a zatim kroz par kraćih pitanja ili zadataka navode učenika da iz repertoara svog prethodnog znanja izvuče ona koja će mu biti neophodna kako bi pristupio obradi nove lekcije. Pitanja i zadaci su jednostavni i zahtevaju formulisanje kraćih govornih iskaza, povezivanje, povlačenje, dopunjavanje. Grafički je jasno izdvojen i precizno formulisan. Nedostatak ovog odeljka, po našem mišljenju, predstavlja odsustvo povratnih informacija koje bi učenika uputile u nivo postignuća koji ima. Naša preporuka je da ovakvi odeljci sadrže povratnu informaciju koja bi didaktički bila pažljivo oblikovana tako da usmeri učenika gde ili kako da nadomesti znanje koje mu je neophodno, ali da se pritom ne obeshrabri ili demoralise. Smernice bi mogle da upute učenika na konkretnu stranicu u udžbeniku, odeljak u gramatici, na gradivo iz prethodnog razreda ili da se obrati nastavniku za pomoć, ali kako smo već napomenuli – od izuzetne je važnosti ovo pisati blagonaklonim i toplim tonom koji učenik neće doživeti kao kritku. Značajna karakteristika ulaznog kolokvijuma u udžbenicima kreiranim po ovoj metodi je što su to prvi udžbenici u kojima se ulazni kolokvijum javlja.

Tabela 127 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – pregled gradiva (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	CA5M18	CA6M18	CA8M20
D2 1	Da	Da	Da
D2 2	Gramatika i nepravilni glagoli	Gramatika i nepravilni glagoli	Gramatika i nepravilni glagoli
D2 3	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 4	Da	Da	Da
D2 5	Da	Da	Da

D2) Analizom udžbenika CA5M18, CA6M18 i CA8M20 čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 127*, konstatovali smo prisustvo pregleda gradiva u sva tri udžbenika. Pregled gradiva je pozicioniran na kraju udžbenika i u sva tri udžbenika formulisan na identičan način – obuhvata dva odeljka *précis*

de grammaire (obuhvata pregled gramatike iz celokupnog gradiva) i *conjugaison* (sadrži tabelu sa nepravilnim glagolima). Oba odeljka su formulisana na francuskom jeziku i na veoma pregledan i grafički jasan način učeniku omogućavaju pretragu gramatike ili nepravilnih glagola koji su im potrebni. Nedostatak po našem mišljenju predstavlja odsustvo sistema obeležavanja u udžbeniku koji bi učenika usmerio na pregled gradiva i uputio ga na nelinearnu upotrebu udžbenika – aspekt koji je očigledno u potpunosti prebačen na nastavnika. Takođe, poželjno je da udžbenik za V razred CA5M18 sadrži elemente pisane na maternjem jeziku. Međutim, uzeviši sve karakertistike ovog odeljak u obzir, zaključujemo da vrši određenu metakognitivnu funkciju i da je njegovo pristustvo u makrostrukturi udžbenika od izuzetnog značaja.

Tabela 128 – CA5M18, CA6M18, CA8M20 – D2 rečnik

Odeljak D2 – rečnik (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)			
Pitanje iz upitnika	CA5M18	CA6M18	CA8M20
D2 1	Ne	Da	Da
D2 2	/	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 3	/	Francusko-srpski	Francusko-srpski
D2 4	/	Ne	Ne
D2 5	/	Ne	Ne
D2 6	/	Ne	Ne

D2) Tabela 128 donosi nam rezultate, analize udžbenika CA5M18, CA6M18 i CA8M20 koja se tiče pitanja prisustva rečnika. Konstatovano je da u udžbenicima za VI i VIII razred, CA6M18 i CA8M20 imamo postojanje rečnika, dok udžbenik za V razred CA5M18 ne sadrži rečnik. U udžbenicima CA6M18 i CA8M20, u pitanju je francusko-srpski rečnik pozicioniran na kraju udžbenika. Rečnik je sažetog obima i obuhvata isključivo reči i izraze koje se javljaju u lekcijama, bez fonetske transkripcije. Rečnik je pregledan, ali bez previše grafičkih elemenata koji bi isticali određene delove rečnika. Nedostaci rečnika leže najpre u odsustvu rečnika u udžbeniku za V razred. Takođe, nedostatak je i odsustvo sistema obeležavanja tokom lekcija koji bi učenika uputio na ovaj odeljak i njegovu upotrebu u radu, zatim odsustvo sistema skraćenica ili objašnjenja koja bi učenika uputila u optimalne načine rada sa udžbenikom. Stoga, zaključujemo da je ovaj aspekt u potpunosti prebačen na nastavnika. Uzevši u obzir sve karakteristike udžbenika, zaključujemo da doprinosi vršenju metakognitivne funkcije udžbenika i da je njegovo prisustvo u udžbeniku, iako ima prostora za poboljšanje, relevantno.

Zaključak: Analizom metode po kojoj su kreirani udžbenici CA5M18, CA6M18 i CA8M20 zaključujemo da oni nisu kreirani sa ciljem usvajanja metakognitivnih strategija, autori ni u jednom delu udžbenika ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, njihovo usvajanje ili širenje repertoara strategija, niti je u udžbenicima direktno posvećena pažnja procesima poput organizacije rada, postavljanja ciljeva, planiranju jezičkog zadatka itd. Međutim, u svojoj makrostrukturi ovi udžbenici sadrže elemente metakognitivnih strategija i to: u čvrstoj i stabilnoj strukturi (koja svojom doslednošću učeniku omogućava lako snalaženje u strukturi udžbenika i celokupnog gradiva), u raznovrsnim i izuzetno brojnim pitanjima i zadacima, u pažljivo formulisanim nalogima (koji svojom formulacijom i rasporedom podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih aktivnosti), u detaljno i precizno urađenom sadržaju (koji svojom strukturom omogućava učeniku snalaženje u strukturi udžbenika i lekcije, lako pronalaženje neophodnih elemenata i praćenje napretka tokom školske godine), u uvodu u lekciju (koji motiviše učenika, podstiče na rad i vrši metakognitivnu strategiju postavljanja ciljeva), u odeljku *Mag@dos* (koji sadrži mnoštvo kulturoloških i civilizacijskih

elemenata i podstiče učenika na učenje i rad izvan udžbenika stranog jezika), u uvodnom kolokvijumu (po čemu se ovaj udžbenik izdvaja u odnosu na prethodno analizirane, jer ovaj odeljak omogućava pokretanje prethodno stečenih znanja, praveći optimalnu osnovu na koju će se novo gradivo nadovezati). Stoga, zaključujemo da udžbenici kreirani po ovoj metodi vrše metakognitivnu funkciju.

5.3.13. *Nouveau Pixel, méthode de français 1, 2, 3, 4 – francuski jezik za 5, 6, 7. i 8. razred osnovne škole*

Izdavač:

Francusko izdanje CLE International, 2016.

Srpsko izdanje Datastatus, 2020.

Od ove metode imali smo prilike da pregledamo četiri udžbenika, dakle udžbenike za V, VI, VII i VIII razred. Udžbenici ovog kompleta predstavljaju novo, prerađeno izdanje udžbeničkog kompleta *Pixel*, koji je bio u upotrebi u proteklih 10 godina. Udžbenici ovog kompleta u zavisnosti od broja koji nose, mogu biti predviđeni za učenje francuskog kao prvog ili kao drugog stranog jezika. Tako je na primer *Nouveau Pixel 4* predviđen za VII razred ukoliko je u pitanju prvi strani jezik (koji se uči od I razreda osnovne škole) ili za VIII razred, ukoliko je u pitanju drugi strani jezik (koji se uči od V razreda osnovne škole). Svi udžbenici na sebi nose oznaku (prema Zajedničkom referentnom okviru za jezike) za nivo jezika koji se postiže korišćenjem određenog udžbenika. Tako po završetku rada sa udžbenicima 1 i 2, učenici postižu nivo A1, a po završetku rada sa udžbenicima 3 i 4, učenici postižu nivo A2. Udžbenički komplet sadrži: udžbenik, radnu svesku, DVD, digitalni udžbenik i priručnik za nastavnika. Kako smo prethodno naveli prilikom predavljanja korpusa, u nastavku rada, ove udžbenike ćemo obeležavati skraćenicama i to: *Nouveau Pixel 1 Méthode de français – Francuski jezik za V razred osnovne škole – NP5C16*; *Nouveau Pixel 2 Méthode de français – Francuski jezik za VI razred osnovne škole – NP6C19*; *Nouveau Pixel 3 Méthode de français – Francuski jezik za VII razred osnovne škole – NP7C16*; *Nouveau Pixel 4 Méthode de français – Francuski jezik za VIII razred osnovne škole – NP8C16*.

Analiza metode:

Tabela 129 – NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 – A

Odeljak A – Pitanja koja se odnose na autora udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.1.)				
Pitanje iz upitnika	NP5C16	NP6C19	NP7C16	NP8C16
A1	Metoda bazirana na zadacima			
A2	Naznačeno je da učenici postižu nivo A1	Naznačeno je da učenici postižu nivo A1	Naznačeno je da učenici postižu nivo A2	Naznačeno je da učenici postižu nivo A2
A3	Ne	Ne	Ne	Ne
A4	Ne	Ne	Ne	Ne
A5	Ne	Ne	Ne	Ne
A6	/	/	/	/
A7	Ne	Ne	Ne	Ne
A8	Ne	Ne	Ne	Ne
A9	Ne	Ne	Ne	Ne
A10	Ne	Ne	Ne	Ne
A11	Ne	Ne	Ne	Ne

Na osnovu analize udžbenika NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 129*, uočavamo da metoda nije bazirana na strategijama, niti na metakognitivnim strategijama. Autori ni u jednom delu udžbenika ne govore eksplicitno o strategijama ili metakognitivnim strategijama, ali i ne podstiču učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Udžbenici su kreirani prema metodi baziranoj na zadacima (*la perspective actionnelle*) čija je suština učenicima davati jedan po jedan zadatak. Izvršavanjem zadataka, učenici usvajaju jezik, tj. zadaci koje su usvojili postaju deo njihovog jezika. Upotrebom ovog kursa, do završetka VIII razreda učenici postižu nivo jezika A2 (u skladu sa *Zajedničkim evropskim referentnim okvirom*).

Tabela 130 – NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 – B

Odeljak B – Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.2.)				
Pitanje iz upitnika	NP5C16	NP6C19	NP7C16	NP8C16
B1	Da	Da	Da	Da
B2	Da	Da	Da	Da
B3	Da, ali samo kada je gramatika u pitanju	Da, ali samo kada je gramatika u pitanju	Da, ali samo kada je gramatika u pitanju	Da, ali samo kada je gramatika u pitanju
B4	Ne	Ne	Ne	Ne

Analiza udžbenika NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16, u pogledu makrostrukture predstavila nam je sledeće rezultate, iznesene u *Tabeli 130*. Na osnovu dobijenih rezultata uočavamo da sva četiri udžbenika koji čine ovu metodu imaju identičnu strukturu i da je struktura kako lekcije, tako i udžbenika u celini veoma čvrsta i jasna. Struktura udžbenika obuhvata ukupno sedam modula, od kojih je nulti modul namenjen obnavljanju gradiva iz prethodnog razreda, odnosno uvođenju u predmet u udžbeniku za prvu godinu učenja. Svaki modul (*Unité*), izuzev nultog, podeljen je na tri lekcije (*leçon 1-3*, a zatim sadrži odeljke *Civilisation, Bilan* i *Projet*. Nakon poslednjeg modula, nalazi se odeljak *Annexes* koji obuhvata gramatiku i listu nepravilnih glagola. Čvrsta i jasna struktura udžbenika i lekcije, kao i istovetna struktura u sva četiri udžbenika u velikoj meri olakšava učenicima prepoznavanje strukturnih elemenata udžbenika, uočavanje njihovih funkcija i snalaženje u udžbeniku. Međutim, ono što mi uočavamo kao lošu stranu strukture je odsustvo strukturnih elemenata (poput predgovora, uvoda, uputstva za upotrebu) koji učenika upućuju na upotrebu pojedinih strukturnih elemenata kao i na optimalne načine njihovog korišćenja i veoma oskudan sistema obeležavanja koji omogućava učeniku snalaženje u udžbeniku i nelinearno korišćenje udžbenika. Sistem obeležavanja, koji upućuje učenika na određene strukturne komponente je ograničen isključivo na gramatiku (uz svaku lekciju iz gramatike nalazi se strelica koja upućuje učenika da nešto više o tome može da pročita u odeljku gramatika). Razvijanje sistema snalaženja u udžbeniku i učenja kako da ga nelinearno koristi prebačen je u gotovo u potpunosti na nastavnika. Da zaključimo, iako struktura udžbenika NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 ima određenih nedostataka, po našem mišljenju svojom doslednošću, kako celokupnog udžbenika, tako i lekcije, doprinosi usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija.

Tabela 131 – NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 – C

Odeljak C – Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.3.)				
Pitanje iz upitnika	NP5C16	NP6C19	NP7C16	NP8C16
C1	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim Posvećivanje pažnje Planiranje jezičkog zadatka Organizovanje Postavljanje ciljeva Traženje prilika za uvežbavanje (iste strategije su prisutne u svim udžbenicima)			
C2	Lokalno	Lokalno	Lokalno	Lokalno
C3	Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim – <i>Unité 0</i> Posvećivanje pažnje – grafička rešenja unutar strukture lekcije Organizovanje – makrostruktura udžbenika; odeljak <i>Projet</i> Postavljanje ciljeva – Odeljak <i>Projet</i> , uvodni deo odeljka <i>Unité</i> Traženje prilika za uvežbavanje – odeljak <i>Civilisation</i> (strategije su integrisane na identičan način u sva četiri udžbenika)			
C4	Ne	Ne	Ne	Ne
C5	Ne	Ne	Ne	Ne
C6	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

Kako vidimo u *Tabeli 131*, na osnovu analize udžbenika NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16, uočili smo prisustvo sledećih metakognitivnih strategija: a) nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, b) posvećivanje pažnje, c) organizovanje, d) planiranje jezičkog zadatka, e) postavljanje ciljeva, f) traženje prilika za uvežbavanje. Kako smo imali prilike da pregledamo i radnu svesku iz udžbeničkog kompleta, uočili smo da su izvesne strategije (poput *učenja o učenju jezika, samoevaluacije i samoprocene*) prisutne i praktično prebačene na radnu svesku, što je po našem mišljenju velika greška, budući da udžbenik predstavlja centralnu komponentu kompleta. Centralni deo učenja odvija se na ravni udžbenika, dok je ravan radne sveske predviđena za uvežbavanje. Sve integrisane strategije prisutne su lokalno, ne postoje strukturni elementi u udžbeniku (poput predgovora ili uputstva za upotrebu koja skreću pažnju učenicima na postojanje i značaj metakognitivnih strategija). Metakognitivne strategije su uključene u sledeće strukturne elemente: a) Nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim javlja se u okviru nultog modula, koji za cilj ima obnavljanje gradiva iz prethodnog razreda, tj. uvod u predmet u udžbeniku za V razred. b) Posvećivanje pažnje javlja se u okviru grafičkih rešenja unutar strukture lekcije – poput masnih slova, podvučenih ili istaknutih naslova, simbola sijalice – kada nešto treba da uočiti i upamtiti, strelica – koje učenicima skreću pažnju na određeni sadržaj itd. c) Organizovanje se manifestuje pre svega u dobroj strukturisanosti udžbenika koja učeniku omogućava lako snalaženje i poznavanje gradiva i udžbenika uopšte. Javlja se takođe u okviru odeljka *Projet* gde se učenicima nameću ciljevi koje treba da ispune i način organizacije kako da to postignu (dolazi do preklapanja sa postavljanjem ciljeva). d) Planiranje jezičkog zadatka pojavljuje se u vidu pitanja i zadataka baziranih na modelu, u kojima je učenicima ponuđen model na osnovu kojeg mogu da isplaniraju svoj jezički zadatak. Planiranje jezičkog zadatka manifestuje se takođe kroz odeljak *Projet* gde dolazi do preklapanja sa organizovanjem i postavljanjem ciljeva. e) Postavljanje ciljeva javlja se u prethodno pomenutom odeljku *Projet* – gde su učenicima postavljeni ciljevi koje treba da ispune, ali im je pritom prikazan i model po kojem treba da rade i samostalno organizuju svoj rad. Postavljanje ciljeva, odvija se i u uvodnom delu uz svaki modul (*Unité*), gde se učenicima u vidu ishoda prikazuje gradivo koje

će savladati. Na osnovu ponuđenih ishoda, učenici su u mogućnosti da postave sebi ciljeve, a potom po završetku lekcije, vrte se i na isti odeljak i provere njihovu ostvarenost (npr: *Tu exprimes des souhaits. Tu exprimes tes goûts. Tu compares des villes. Tu exprimes des hypothèses.* (NP8C16: 57)). f) Traženje prilika za uvežbavanje manifestuje se u okviru odeljka *Civilisation* gde se učenici upućuju na muziku i izvore sa interneta kako bi produbili svoje znanje, razvili opštu kulturu i različite pristupe učenju (npr: *Cherche sur Internet la chanson Les pople de Marianne James* (NP8C16: 52)). Integrisanje svih navedenih strategija vrši se na francuskom jeziku, što nije u skladu sa našim preporukama, posebno na početnim godinama učenja jezika. Takođe, metakognitivne strategije čije smo prisustvo uočili u udžbenicima, prisutne su tokom celokupne strukture udžbenika, pa možemo konstatovati da se uključivanje vrši kontinuirano, kroz ceo udžbenik. Uzmemo li u obzir činjenicu da su iste metakognitivne strategije implementirane u svim udžbenicima na identičan način, ne možemo reći da postoji gradacija ili spiralna progresija.

Tabela 132 – NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 – D1a

Odeljak D1a – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– pitanja i zadaci (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje iz upitnika	NP5C16	NP6C19	NP7C16	NP8C16
D1a 1	Da	Da	Da	Da
D1a 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 3	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija	Doslovno razumevanje, Razumevanje sadržaja, Divergentna produkcija
D1a 4	Provera razumevanja, Produblivanje razumevanja, Preciziranje, Konkretizovanje, Sistematizacija, Povezivanje sa prethodno naučenim (podjednako raznovrsna funkcija je zastupljena u sva četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 5	Odgovori na pitanja, postavljanje pitanja, čitanje teksta, prepričavanje, opisivanje, transformacija, susptitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje kraćih sastava, slušanje, potvrđivanje tačnih odgovora (vrste su podjednako raznovrsne u četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 6	Razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja (zadaci po sadržaju su podjednako raznovrsni u sva četiri udžbenika, od V do VIII razreda)			
D1a 7	Da	Da	Da	Da
D1a 8	Evaluacija, lični stav, argumentovanje, samoprocena (podjednako zastupljeno u sva četiri udžbenika od V do VIII razreda)			
D1a 9	Da	Da	Da	Da
D1a 10	Da	Da	Da	Da
D1a 11	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 12	Da	Da	Da	Da
D1a 13	Ne	Ne	Ne	Ne
D1a 14	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik

D1a) Kako je prikazano u *Tabeli 132*, nakon analize pitanja i zadataka u udžbenicima NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16, konstatujemo da su pitanja i zadaci veoma raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Prilikom izrade udžbenika koji čine deo ove metode, veoma velika pažnja posvećenja je pitanjima i zadacima. Oni prate celokupnu strukturu gradiva, zasnovani su na gradaciji i prate spiralnu progresiju gradiva. Kao nedostatke pitanja i zadataka u ovoj metodi, uočili smo nedostatak povratnih informacija. Na primer, odeljak *Bilan* namenjen proveru znanja po završetku svakog modula, sadrži pitanja i zadatke kojima se proverava usvojenost gradiva iz tog modula. Međutim, po završetku zadataka, učenik nema povratnu informaciju o tome da li je zadatke uradio tačno ili još preciznije – na koje gradivo treba ponovo da se vrati i utvrdi ga. Dakle, nema mogućnosti za samoprocenu i samoevaluaciju. Takođe, pitanja i zadaci u sva četiri udžbenika formulisani su na francuskom jeziku. Da zaključimo, iako ne usmeravaju učenike eksplicitno na usvajanje, upotrebu i širenje repertoara metakognitivnih strategija, načinom na koji su formulisani doprinose razvoju fundamentalnih intelektualnih aktivnosti i podstiču razvijanje umenja učenja i rada.

Tabela 133 – NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 – D1b

Odeljak D1b – pitanja koja se odnose na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija– instrukcije i nalozi (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 1)				
Pitanje iz upitnika	NP5C16	NP6C19	NP7C16	NP8C16
D1b 1	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 3	Imperativ u 2. licu jednine i 2. licu množine	Imperativ u 2. licu jednine i 2. licu množine	Imperativ u 2. licu jednine i 2. licu množine	Imperativ u 2. licu jednine i 2. licu množine
D1b 4	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 5	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 6	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 7	Da	Da	Da	Da
D1b 8	Da	Da	Da	Da
D1b 9	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)	Da (opažajno razmišljanje, upućivanje na grafički materijal)
D1b 10	Ne	Ne	Ne	Ne
D1b 11	Ne	Ne	Ne	Ne

D1b) *Tabela 133* donosi nam rezultate dobiojene analizom naloga i instrukcija u udžbenicima NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16, zaključujemo da su nalozi i instrukcije kratki, jasni i sažeti. Veoma precizno ukazuju učeniku na njegova zaduženja. Sistematični su i vrše svoju osnovnu funkciju davanja uputstva. Nalozi se javljaju u 2. licu jednine (ako se obraćaju učeniku) ili u 2. licu množine (ako se obrćaju grupi učenika) imperativa i takođe postoje nalozi u formi pitanja. Iako su nalozi u imperativnoj formi su učestaliji, javljaju se u specifičnim formulacijama poput *compare* (NP6C19: 52), *observe* (NP6C19: 48), *écoute ces questions et repère les liaisons* (NP6C19: 39), *trouve* (NP6C35), koje, po našem mišljenju, podstiču intelektualne aktivnosti poput analize, sinteze, indukcije i dedukcije, opažajnog mišljenja i kreativnog mišljenja. Stoga, zaključujemo da nalozi

doprinosu razvoju fundamentalnih intelektualnih aktivnosti. Iako su nalozi praćeni slićicama i simbolima koji olakšavaju razumevanje naloga (npr. uz nalog *lis* – proćitaj, nalazi se slićica knjige, tamo gde treba nešto da se zapiše – slićica olovke, itd.), po našem mišljenju, na početnim godinama ućenja poželjno je da budu na maternjem jeziku. Nalozi ne sadrže „interfejsijalne“ instrukcije koje uspostavljaju vezu između udžbenika i sveta oko njega.

Odeljak D2 – aparatura orijentacije

Analizom udžbenika NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16. uočavamo sadržaj i modul, dok ostali elementi nisu prisutni.

Tabela 134 – NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 – D2 sadržaj

Odeljak D2 – sadržaj (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	NP5C16	NP6C19	NP7C16	NP8C16
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik	Francuski jezik
D2 3	Na početku udžbenika	Na početku udžbenika	Na početku udžbenika	Na početku udžbenika
D2 4	Da	Da	Da	Da
D2 5	Sinopsis	Sinopsis	Sinopsis	Sinopsis
D2 6	Da	Da	Da	Da
D2 7	Da	Da	Da	Da
D2 8	Da	Da	Da	Da
D2 9	Da	Da	Da	Da

D2) Kako je prikazano u *Tabeli 134*, analizom sadržaja u udžbenicima NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 uočavamo da je sadržaj detaljno i pažljivo konstruisan. Sadržaj je formulisan u vidu sinopsisa, gde ućenik na jednoj osi pronalazi stranu lekcije koja mu je neophodna, a na drugoj uočava strukturne elemente zastupljene u udžbeniku (*Grammaire, conjugaison, phonétique, thème-lexique, objectif de communication i civilisation*) i gradivo koje može usvojiti u tim odeljcima (struktura lekcije, gramatićki, leksićki, civilizacijski elementi itd.). Nedostatak, po našoj proceni, jogleda se u činjenici da je sadržaj u celosti pisan na francuskom jeziku, uključujući i udžbenik za prvu godinu ućenja NP5C16. Sadržaj formulisan na ovaj način omogućava ućeniku snalaženje u sistemu udžbenika i sistemu nastavnog gradiva, čime, po našoj proceni, vrši relevantnu metakognitivnu funkciju.

Tabela 135 – NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 – D2 sadržaj na početku lekcije

Odeljak D2 – sadržaj na početku lekcije (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	NP5C16	NP6C19	NP7C16	NP8C16
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 3	Francuski jezi	Francuski jezi	Francuski jezi	Francuski jezi
D2 4	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 5	Ne	Ne	Ne	Ne

D2 6	U vidu ishoda	U vidu ishoda	U vidu ishoda	U vidu ishoda
D2 7	Motivacio na	Motivacio na	Motivacio na	Motivacio na

D2) Tabela 135 donosi nam rezultate dobijene analizom udžbenika NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16, koja pokazuje postojanje sadržaja na početku lekcije. Sadržaj je pozicioniran na početku svakog modula uvodeći učenika u teme koje će biti obrađivane u predstojećem modulu. Formulisan je na francuskom jeziku u vidu ishoda koje će učenici ostvariti po završetku modula. Obraćanje učeniku je u 2. licu jednine prezenta, čime se stvara osećaj prisnosti i neposrednosti sa učenikom, kao i poverenje u učenikove sposobnosti i postignuće. On ne sadrži ključne pojmove koji će biti obrađeni, niti vrši podelu na jezičke, gramatičke ili civilizacijske elemente, ali svojom strukturom omogućava uočavanje spiralne progresije od jedne lekcije do druge kroz modul (npr: leçon 1 – *Tu décris ta chambre. Tu localise le mobilier. Leçon 2 – Tu racontes une journée passée. Leçon 3 – Tu parles de tâches ménagères.* (NP6C19: 33)). Takođe, sadržaj formulisan na ovaj način omogućava učeniku organizaciju rada zasnovanu na postavljanju ciljeva i planiranju jezičkih zadataka. Stoga, zaključujemo da sadržaj na početku lekcije u udžbenicima NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 vrši relevantnu metakognitivnu funkciju i doprinosi usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija.

Tabela 136 – NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 – D2 modul

Odeljak D2 – modul (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	Nouveau Pixel 1	Nouveau Pixel 2	Nouveau Pixel 3	Nouveau Pixel 4
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Da	Da	Da	Da
D2 3	Da	Da	Da	Da
D2 4	Da	Da	Da	Da
D2 5	Da	Da	Da	Da
D2 6	Da	Da	Da	Da
D2 7	Ne	Ne	Ne	Ne

D2) Na osnovu analize modula, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 135*, uočavamo da je gradivo formulisano kroz module. Udžbenik sadrži šest takvih odeljaka pod nazivom *Unité*, koji je podeljen na tri lekcije (*leçon*), a potom obuhvata odeljke *Civilisation, Bilan, Projet*. Svaki *Unité* predstavlja jednu zaokruženu celinu u kojoj se uočava veoma dobra spiralna progresija sadržaja što učeniku omogućava usvajanje celine gradiva. Dobar primer je udžbenik za VI razred NP6C19, koji sadrži module *L'habit ne fait pas le moine* (garderoba, snalaženje u prodavnici garderobe, iznošenje mišljenja o garderobi), *Interdit aux parent* (prostorije u kući, nameštaj, raspored nameštaja, opisivanje ličnog prostora itd.), *Les gourmets* (namirnice, iznošenje ličnog stava, snalaženje u prodavnici). U ovim modulima je veoma jasno uočljiva spiralna progresija koja učenikima omogućava postupno usvajanje gradiva i izgrađivanje sistema znanja. Module u ovoj metodi karakteriše jasno uočljiva i dosledna struktura. Takođe, modul sadrži odeljak *Bilan* koji je namenjen proveravanju usvojenosti gradiva po završetku modula, ali prema načinu njegovog strukturisanja ne omogućava učeniku uvid u povratne informacije, samoprocenu ili samoevaluaciju. Uzevši u obzir sve karakteristike modula, zaključujemo da vrši izvesnu metakognitivnu funkciju, posebno doslednošću svoje strukture i vrlo izraženom spiralnom progresijom gradiva.

Tabela 137 – NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 – D2 pregled gradiva

Odeljak D2 – pregled gradiva (detaljnije o upitniku v. odeljak 4.1.4. pod 2)				
Pitanje iz upitnika	Nouveau Pixel 1	Nouveau Pixel 2	Nouveau Pixel 3	Nouveau Pixel 4
D2 1	Da	Da	Da	Da
D2 2	Da	Da	Da	Da
D2 3	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika	Na kraju udžbenika
D2 4	Ne	Ne	Ne	Ne
D2 5	Da	Da	Da	Da

D2) Analiza pregleda gradiva, čiji su rezultati prikazani u *Tabeli 137*, pokazala je da sva četiri udžbenika NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 sadrže pregled gradiva koji je organizovan na identičan način. Pregled gradiva je pozicioniran na kraju udžbenika pod nazivom *Annexes* koji obuhvata dva odeljka: *Grammaire* (koji obuhvata pregled gramatike obrađene u udžbeniku) i *Conjugaison* (koji obuhvata osnovne pojedinosti o nepravilnim glagolima i njihovim promenama i listu nepravilnih glagola). Pregled gradiva je u celosti formulisan na francuskom jeziku, što po našoj proceni, predstavlja nedostatak na početnim godinama učenja. U udžbeniku postoji sistem obeležavanja koji u lekcijama, prilikom obrade gramatičke jedinice ili nepravilnih glagola upućuje učenika da detaljnije o tome pročita u pregledu gradiva, pri čemu je učeniku predložena konkretna stranica na kojoj se gradivo nalazi. Stoga, po našem mišljenju, pregled gradiva vrši izvesnu metakognitivnu funkciju i doprinosi usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija.

Zaključak: Analizom metode po kojoj su kreirani udžbenici NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 zaključujemo da oni nisu kreirani sa ciljem usvajanja metakognitivnih strategija. U ovim udžbenicima autori ni u jednom delu ne spominju eksplicitno metakognitivne strategije, njihovo usvajanje ili širenje repertoara strategija, niti je u udžbenicima posvećena pažnja procesima poput organizacije rada, postavljanja ciljeva, planiranju jezičkog zadatka itd. Međutim, u svojoj makrostrukturi ovi udžbenici sadrže elemente metakognitivnih strategija i to: u čvrstoj i stabilnoj strukturi (koja svojom doslednošću učeniku omogućava lako snalaženje u strukturi udžbenika i celokupnog gradiva), u raznovrsnim i izuzetno brojnim pitanjima i zadacima, u pažljivo formulisanim nalogima (koji svojom formulacijom i rasporedom podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih aktivnosti), u detaljno i precizno urađenom sadržaju (koji svojom strukturom omogućava učeniku snalaženje u strukturi udžbenika i lekcije, lako pronalaženje neophodnih elemenata i praćenje napretka tokom školske godine), u uvodu u lekciju (koji motiviše učenika, podstiče na rad i vrši metakognitivnu strategiju postavljanja ciljeva), u odeljku *Civilisation* (koji sadrži mnoštvo kulturoloških i civilizacijskih elemenata i podstiče učenika na učenje i rad izvan udžbenika stranog jezika). Stoga, zaključujemo da udžbenici kreirani po ovoj metodi vrše relevantnu metakognitivnu funkciju.

5.4. Naporedna analiza korpusa

U ovom odeljku, nakon analize odabranog korpusa, prikazaćemo naporednu analizu korpusa, zaključke do koji smo došli, kao i naše preporuke za autore udžbenika stranih jezika.

A) Analiza podataka zasnovana na odeljku A koji se bavi pitanjima koja se odnose na autora udžbenika (4.1.1.)

Na osnovu analize udžbeničkog korpusa, koji obuhvata ukupno 35 udžbenika kreiranih prema ukupno 13 metoda, dolazimo do zaključa da se ni jedna od navedenih metoda učenja jezika ne zasniva

na strategijama, niti na metakognitivnim strategijama. Autori ne govore eksplicitno o usvajanju strategija, njihovoj upotrebi ili proširivanju repertoara strategija sa ciljem uspešnijeg i efikasnijeg učenja jezika ili postizanjem višeg nivoa jezika. Takođe, autori ne podstiču učenike izričito na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, ne podstiču ih ni na razvoj organizacionih veština, kritičko mišljenje ili druge fundamentalne intelektualne aktivnosti. Budući da su udžbenici koji čine deo korpusa kreirani prema različitim metodama (metoda bazirana na zadatku, komunikativna metoda, itd.) opažamo da se principi na kojima zasnivaju neke od njih (npr. komunikativna metoda) suštinski kose sa idejom o učenju jezika zasnovanom na strategijama. Od svih analiziranih udžbenika, izdvojili bismo HEDFJ8Z06, koji je karakterističan po odeljku *Nos conseils*. Odeljak je pozicioniran po završetku svake lekciju, a obuhvata obraćanje autora udžbenika učenicima u vidu saveta ili preporuka. Obraćanje je pisano blagonaklonim i savetodavnim tonom, a saveti koji se pružaju učenicima su raznovrsni te se kreću od konkretnih uputstava na koji element gradiva da obrate pažnju, preko saveta koji se odnose na različite načine učenja, do kulturoloških, civilizacijskih ili životnih preporuka. Iako autori ne govore eksplicitno o metakognitivnim strategijama u udžbeniku HEDFJ8Z06, jasno je da je odeljak uveden sa ciljem stvaranja dijaloga između autora udžbenika (knjige) i učenika, sa ciljem usmeravanja pažnje učenika na značajne elemente gradiva i načine njegovog usvajanja.

Po našem mišljenju, upotreba metakognitivnih strategija prilikom učenja jezika doprinosi razvoju fundamentalnih intelektualnih veština, planiranja, postavljanja ciljeva i drugih organizacionih veština, umenja rada sa knjigom i drugih intelektualnih mogućnosti, te je stoga od izuzetnog značaja integrisati metakognitivne strategije u udžbenik stranog jezika. Po našoj proceni, uključivanje odeljaka poput *Nos conseils* ili strukturnih elemenata poput predgovora ili uputstva za upotrebu je veoma preporučljivo, jer omogućava autorima udžbenika eksplicitno skretanje pažnje učenicima na postojanje metakognitivnih strategija, način usvajanja i upotrebe, značaj, kao i mogućnost transfera stečenih veština i znanja u druge jezike ili čak druge predmete koje uče.

B) Analiza podataka zasnovana na odeljku B koji se bavi pitanjima koja se odnose na makrostrukturu udžbenika (4.1.2.)

Kada se govori o makrostrukturi udžbenika, sprovedena analiza na ekscerpiranim primerima u udžbenicima koji se koriste ili su se koristili u Republici Srbiji pokazala je da gotovo svi udžbenici imaju dosledno sprovedenu i stabilnu strukturu. Analizirani udžbenički korpus, na osnovu kojeg smo izveli zaključke, obuhvatio je 37 udžbenika francuskog jezika za osnovnu školu, u okviru kojih smo zabeležili postojanje 13 različitih metoda, namenjenih učenju francuskog kao prvog, odnosno kao drugog stranog jezika. Jasnoća i čvrstina strukture prisutna je u okviru udžbenika za jednu godinu – kako u strukturi celokupnog udžbenika, tako i na nivou strukture lekcije, ali i na nivou udžbenika za sve četiri godine. Možemo zaključiti da je u svim analiziranim udžbenicima, počevši od 1956. godine pa do danas, velika pažnja posvećena strukturisanju udžbenika na svim nivoima.

Po našem mišljenju, dosledna i čvrsta struktura udžbenika je od izuzetnog značaja u procesu učenja jezika. Ona omogućava učeniku prepoznavanje elemenata strukture, usvajanje njihove namene i funkcije, uočavanje i usvajanje optimalnih principa rada sa njima, što ima facilitatorsku ulogu u procesu pronalaženja neophodnih elemenata strukture, nelineatnoj upotrebi udžbenika i generalno, u procesu snalaženja u strukturi udžbenika, a samim tim i u strukturi nastavnog gradiva. Po našoj preporuci, optimalan način organizacije nastavnog gradiva je kroz module sa doslednom strukturom, budući da oni omogućavaju kreiranje spiralne progresije gradiva (leksike, gramatike, fonetike, civilizacijskih i kulturoloških elemenata), uz odgovarajuće elemente aparature orijentacije. Broj

elementata ove aparature je veliki i autor udžbenika je taj koji vrši odabir optimalnih elemenata koji po njegovom mišljenju igraju ključnu ulogu u procesu učenja jezika, a potom i njihovo uzajamno uklapanje u celinu.

C) Analiza podataka, zasnovana na odeljku C, koja obuhvata pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika (4.1.3.)

Analizu ovog odeljka vršili smo na dva načina:

1. posmatrali smo broj zastupljenih metakognitivnih strategija po metodi.
2. posmatrali smo ukupan broj koliko se određena strategija javlja u svim udžbenicima.

1. Posmatranjem broja zastupljenih metakognitivnih strategija u korpusu, uočavamo da se broj strategija u udžbenicima domaćih autora (a) razlikuje u odnosu na broj strategija zastupljenih u udžbenicima francuskih autora (b).
 - a) Udžbenike domaćih autora karakteriše manji broj strategija. Konkretno udžbenici koji su nastali u periodu od 1956. do 1996. (UFJ5N56, UFJ6N56, UFJ5GN56, FJ8Z66, FJ6Z80, FJ8Z89, BCLP3Z96) obuhvataju sledeće strategije: nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, posvećivanje pažnje, organizacija, planiranje jezičkog zadatka i traženje prilika za uvežbavanje. Kod preostalih udžbenika domaćih autora, broj metakognitivnih strategija varira, zastupljene su: četiri u FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09, FPN8Z10, pet u PFJ7Z06 ili na primer u udžbenicima IDF5Z18, IDF6Z19, IDF7Z12, IDF8Z13 u okviru kojih beležimo šest. U pitanju su uglavnom iste metakognitivne strategije koje su implementirane na vrlo sličan način. Udžbenici koji se izdvajaju po nešto većem broju uključenih metakognitivnih strategija su BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95, BLF8Z96, gde prednjači BLF6Z94 koji sadži ukupno sedam strategija i to: nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, posvećivanje pažnje, učenje o učenju jezika, organizovanje, planiranje jezičkog zadatka, samoevaluaciju, traženje prilika za uvežbavanje. Ovaj udžbenik karakterističan je po odeljku *autodictée* koji obuhvata strategije učenje o učenju jezika, planiranje jezičkog zadatka i samoevaluaciju. Takođe, udžbenik HEDFJ8Z06 bismo izdvojili u odnosu na ostale, ne po broju uključenih metakognitivnih strategija (5), već po činjenici da obuhvata metakognitivnu strategiju učenje o učenju, integrisanu u odeljak *Nos conseils* u vidu direktnog obraćanja autora udžbenika učenicima.
 - b) Udžbenici francuskih autora obuhvataju nešto veći broj strategija, koji se kreće od šest do deset. Udžbenici CA5M18, CA6M18, CA8M20, NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16 integrišu po šest metakognitivnih strategija, udžbenici ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17 osam, udžbenici OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11 devet, dok je u udžbenicima JP5C05 i JP6C08 deset. Strategije koje se javljaju u ovim udžbenicima su: nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, posvećivanje pažnje, učenje o učenju, organizovanje, postavljanje ciljeva, identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, planiranje jezičkog zadatka, traženje prilika za uvežbavanje, samonadgledanje i samoevaluacija. Od svih udžbenika posebno bismo istakli JP5C05 i JP6C08, koje karakteriše veći broj strategija u odnosu na sve ostale udžbenike, kao i izuzetno pažljivo i posvećeno didaktičko oblikovanje koje podstiče razvoj intelektualnih i organizacionih veština. Ova grupa udžbenika, osim što je kreirana od strane francuskih autora, specifična je i po tome da su udžbenici novije generacije (nastaju u rasponu od 2005. godine do danas), pa pretpostavljamo da i to doprinosi savremenijoj didaktizaciji koju smo konstatovali.
2. Razmotili smo takođe broj uključenih metakognitivnih strategija u svaku od metoda. Pritom, značajno je napomenuti da smo posmatranje vršili prema broju metoda, a ne

udžbenika, jer nalazimo da, ukoliko je strategija prisutna u jednog godini učenja, učenik je u prilici da je savlada i koristi i u sledećim godinama. Metakognitivne strategije prisutne su sledećem broju: posvećivanje pažnje (13), planiranje jezičkog zadatka (13), traženje prilika za uvežbavanje (12), nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim (11), organizovanje (11), postavljanje ciljeva (7), identifikovanje svrhe jezičkog zadatka (5), samoevaluacija (4), naučimo da učimo (4), samonadgledanje (1). Ako ih grupišemo po brojnosti, uočavamo da su metakognitivne strategije koje se bave *centriranjem sopstvenog učenja* (nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, posvećivanje pažnje) zastupljene u velikoj meri, one koje se bave *uređivanjem i planiranjem sopstvenog učenja* (planiranje jezičkog zadatka, traženje prilika za uvežbavanje, organizovanje, postavljanje ciljeva, identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, naučimo da učimo) zastupljene sporadično, dok su one koje se bave *evaluiraanjem sopstvenog učenja* (samonadgledanje, samoevaluacija) nedovoljno zastupljene.

Prednost se ogleda, pre svega, u činjenici da smo analizom odbaranog koprusa uspeli da uočimo pojavu svih metakognitivnih strategija koje smo opisali kao relevante za uključivanje u udžbenik stranog jezika. Videvši u okviru prethodne analize da su sve metakognitivne strategije mahom implementirane dosledno, kroz celokupnu strukturu udžbenika, nalazimo da se njihovo implementiranje vrši kontinuirano. Takođe, dobra odlika, koja neosporno svedoči o napretku u oblasti didaktizacije nastavnog sadržaja, predstavlja podatak da udžbenici novijeg datuma nedvosmisleno integrišu veći broj metakognitivnih strategija u svoju makrostrukturu.

Nedostatke uočavamo najpre u nedovoljnoj brojnosti, posebno kada je reč o strategijama koje se bave *evaluiraanjem sopstvenog učenja* (samonadgledanje i samoevaluacije) koje su zastupljene u manje od 1/3 koprusa. Posmatranjem koncepta uključivanja metakognitivnih strategija u udžbenike – kako za jedan razred, tako i na nivou cele metode, primećujemo jednoličnost i jednostranost u oblicima i metodama njihovog uključivanja (npr. planiranje jezičkog zadatka kroz pitanja i zadatke po modelu; posvećivanje pažnje kroz grafička rešenja; organizovanje kroz strukturu udžbenika; povezivanje materijala sa prethodno naučenim kroz nultu lekciju predviđenu za obnavljanje gradiva, itd.), što nas dovodi do trećeg pomanjkanja – a to je nedostatak spiralne progresije u njihovom usvajanju na nivou udžbenika od V do VIII razreda. A to nas dovodi i do četvrtog nedostatka koji se ogleda u činjenici da su sve metakognitivne strategije mahom integrisane lokalno, dok globalno uključivanje izostaje.

Na osnovu svega rečenog, kreirali smo naše preporuke autorima udžbenika stranih jezika. Prilikom oblikovanja udžbenika i didaktizacije sadržaja, iako svoju metodu ne zasnivaju izričito na metakognitivnim strategijama, autori udžbenika trebalo bi da uzmu uključivanje metakognitivnih strategija u razmatranje, budući da njihovom konstatnom upotrebom učenik postaje samosvesniji i samostalniji u radu. Poželjno je uključiti sve ili makar što veći broj metakognitivnih strategija i to na dosledan i kontinuiran način, jer svaka od njih pospešuje različite aspekte učenja i rada. Uz to, naša je preporuka da metakognitivne strategije budu uključene globalno (podrazumeva postojanje uvodnog odeljka u kojem će učenicima blagonaklonim tonom biti objašnjena namena i značaj strategija) i lokalno (podrazumeva konsekvnetno uključivanje kroz elemente makrostrukture). Takođe, prilikom lokalnog uključivanja, preporučujemo realizovanje metakognitivnih strategija kroz integrisanje u različite strukturne odeljke – što će reći, pridružiti ih već postojećim odeljcima koji primarno vse funkciju drugačiju od metakognitivne, tako da odeljak bude višenamenski.

D1a) Analiza podataka zasnovana na odeljku D1a koja sadrži pitanja koja se odnose na pitanja i zadatke (4.1.4. 1a)

Analizom udžbeničkog korpusa koji sadrži ukupno 37 udžbenika za učenje francuskog kao prvog, odnosno drugog stranog jezika, koji su bazirani na ukupno 13 različitih metoda, konstatujemo da svi udžbenici sadrže pažljivo urađena pitanja i zadatke. Dakle, u udžbenicima počevši od 1956. godine do danas, pitanjima i zadacima posvećena je velika pažnja prilikom njihovog oblikovanja i uključivanja u udžbenik. Pitanja i zadaci su brojni i veoma raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju). Zadaci prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju. Zadaci su precizni, jasni, nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih veština. U udžbenicima FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09 i FPN8Z10, pitanja i zadaci su pretežno usmereni na govornu produkciju (odgovori na pitanja, prepričavanje, opisivanje, davanje sopstvenog mišljenja i suda o nekoj pojavi), dok nema zadataka koji učenika usmeravaju na pisanu produkciju (pisani odgovori, gramatička vežbanja, pisanje sastava, pismeno prepričavanje) i takođe ne sadrže pitanja i zadatke posvećene uvežbavanju gramatike, već je taj aspekt u potpunosti prebačen na radnu svesku (više o tome u tabeli 52). Takođe, udžbenici CA5M18, CA6M18 i CA8M20 su karakteristički po velikom broju odeljaka koji sadrže pitanja i zadatke. Naime, pitanja i zadaci prisutni su u uvodu u lekciju, u uvodnom dijalogu, u svakoj od 3 lekcije koje sačinjavaju jedan modul, a nakon toga postoje dva odeljka koji obuhvataju veći broj pitanja i zadataka različitog tipa i svrhe, te na kraju, u odeljku namenjenom međupredmetnom povezivanju takođe postoje pitanja i zadaci (detaljnije o tome u tabeli 119). Takođe, specifičan vid pitanja i zadataka, uočili smo u udžbenicima OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11 jer u njima postoji odeljak *Bilan* koji uz pitanja i zadatke sadrži bokseve sa konkretnim informacijama vezanim za taj zadatak koji učeniku omogućavaju pomoć ili povratnu informaciju (detaljnije o tome u tabeli 105). Izuzev udžbenika OLL5C11, OLL6C11 i OLL78C11, pitanja i zadaci generalno ne pružaju povratne informacije, što po našem mišljenju predstavlja nedostatak.

Po našoj preporuci, pitanja i zadaci bi trebalo da sadrže povratnu informaciju koja bi učeniku omogućila proveru tačnosti zadataka, ali ga i istovremeno uputila na stranicu ili oblast koju treba da ponovi ukoliko ima poteškoće sa rešavanjem. Povratna informacija može biti u vidu bokseva sa gramatikom, strelice koja učenika upućuje na stranu u gramatici gde može da ponovi gradivo ili proveriti odgovore, da uputi učenika na nastavnika itd., čime bi se vršile metakognitivne strategije iz oblasti nadgledanje sopstvenog učenja.

D1b) Analiza podataka zasnovana na odeljku D1b koja sadrži pitanja koja se odnose na naloge i instrukcije (4.1.4. 1b)

Analizom odabranog korpusa ustanovili smo da su nalozi i instrukcije kratki, jasni i sažeti i da veoma jasno ukazuju učeniku na njegova zaduženja. Uz to, nalozi i instrukcije su sistematični i vrše svoju osnovnu funkciju davanja uputstva. Analiza prikazuje rezultate prema metodama, budući da u okviru svih metoda uočavamo doslednost u formulaciji naloga i instrukcija u udžbenicima od V do VIII razeda. Od ukupno 13 zabeleženih metoda, tri metode sadrže naloge na maternjem jeziku, dok deset metoda sadrži naloge isključivo na francuskom jeziku. Uzevši u obzir činjenicu da nismo imali prilike da od svake metode pregledamo udžbenik za početnu godinu učenja, možemo konstatovati da broj naloga na maternjem jeziku nije zadovoljavajući, jer po našoj preporuci, nalozi i instrukcije u početnim godinama učenja treba da budu formulisani na maternjem jeziku kako bi predmet učeniku učinili prijemčivijim i olakšali razumevanje. Kada je reč o formulaciji naloga, najviše su zastupljeni u 2. licu množine imperativa (11), 2. licu jednine imperativa (5), 2. licu jednine prezenta (2), 2. licu množine prezenta (2), 1. licu množine futura (1), 1. licu jednine blisko budućeg vremena (1), 1. licu množine blisko budućeg vremena (1), zatim u formi pitanja (3). Iako je veliki broj naloga zastupljen u imperativnoj formi, svojim specifičnim formulacijama, redosledom ili organizacijom vrše podsticaj intelektualnih aktivnosti (10), uspostavljanje dijaloga između učenika i

knjige (6), opazajnog razmišljanja (2), upućivanje učenika kako ispuni određeni zahtev (2). Ipak, po našoj proceni postoje i metode koje: ne podstiču dijalog sa učenikom (3), ne usmeravaju učenika na raznovrsne kognitivne i metakognitivne modele rada (3). Instrukcije i nalozi, praćeni su često ikoničkim sredstvima, gde bismo posebno istakli udžbenike novije generacije, koji datiraju od 2005. godine pa do danas (JP1C05 i JP2C08; OLL5C11, OLL6C11 i OLL7C11; CA5M18, CA6M18 i CA8M20; NP5C16, NP6C19, NP7C16, NP8C16). Takođe, razmatrajući ton obraćanja učenima, uočavamo da sredinom prošlog veka ličnosti učenika nije pridavana velika pažnja, niti su u obzir uzimane intelektualne karakteristike i lični afiniteti učenika. Najkraće rečeno, učeniku je jednostavno prikazano gradivo koje treba da usvoji i uputstva koja treba da sledi u radu. Od 90-tih godina prošlog veka, uočavamo izvesnu promenu u formulaciji naloga i instrukcija, u smislu da se više pažnje pridaje ličnosti učenika, da se u obzir uzimaju karakteristike vezane za njegov uzrast, intelektualni razvoj i lične afinitete. Po posebno blagonaklonom, podsticajnom tonu, koji poštuje ličnost učenika i pokazuje veru u njegove sposobnosti i postignuće izdvajamo udžbenike HEDFJ8Z06 i CA5M18, CA6M18 i CA8M20.

Po našem mišljenju, nalozi i instrukcije zastupljeni u analiziranim udžbenicima nisu zasnovani na metakognitivnim strategijama, niti eksplicitno upućuju učenike na usvajanje, upotrebu i razvijanje repertoara strategija. Međutim, po svojim karakteristikama, nalozi i instrukcije na implicitan način vrše značajnu metakognitivnu funkciju, posebno u pogledu podsticaja intelektualnih aktivnosti (poput analize, sinteze, indukcije, dedukcije, kritičkog mišljenja), uspostavljanja dijaloga i emotivnog odnosa između učenika i knjige, blagonaklonog i toplog tona obraćanja, podsticaju opazajnog razmišljanja, pojašnavanju i upućivanju učenika kako da izvrše određeni nalog.

D2) Analiza podataka zasnovana na odeljku D2 koja sadrži pitanja koja se odnose aparaturu orijentacije (4.1.4. 2)

Aparatura orijentacije predstavlja značajan segment u okviru analize izabranog udžbeničkog korpusa, a njene osnovne delove i elemente koji je čine ilustrovali smo u prethodnom delu rada. Ono što je u ovom segmentu posebno važno istaći jeste činjenica i tačan broj elemenata aparature orijentacije kroz ekscerpirane primere udžbenika koji je koriste ili su bili u upotrebi na našem prostoru: sadržaj (13), pregled gradiva (12), rečnik (9), sadržaj na početku celine (8), modul (6), dodatni materijali (5), uputstvo za korišćenje udžbenika (5), predgovor (4), odeljak za samoevaluaciju (4), odeljak „naučimo da učimo“ (3), povratne informacije (2), registar ili indeks (2), ulazni kolokvijum (1). Dakle, analizom zastupljenih elemenata, uočavamo da su neki prisutni u svim ili gotovo svim udžbenicima (sadržaj, pregled gradiva), neki su često prisutni (rečnik, sadržaj na početku celine), neki sporadično (modul, dodatni materijali, uputstvo za korišćenje udžbenika, predgovor, odeljak za samoevaluaciju) ili retko (odeljak „naučimo da učimo“, povratne informacije, registar ili indeks, ulazni kolokvijum). Dok se „ne razumem“ rubrika, zaključak i kontrolne liste ne pojavljuju ni u jednom udžbeniku. Iako se neki strukturni elementi pojavljuju u više udžbenika, važno je napomenuti da nisu uvek adekvatno formulisani, niti vrše relevantnu metakognitivnu funkciju (npr: linearni sadržaj u FJ8Z66, FJ6Z80, FJ8Z89, BCLP3Z96, FPN5Z07, FPN6Z08, FPN7Z09, FPN8Z10; neadekvatno formulisani predgovor u IDF6Z19, ET5D12, ET6D12, ET7D16, ET8D17; brojni odeljci formulisani isključivo na francuskom jeziku, itd.(detaljnije o ovome u analizi korpusa)). Od svih analiziranih udžbenika BLF5Z93, BLF6Z94, BLF7Z95 i BLF8Z96 su karakteristični po najvećem broju zastupljenih odeljaka, a uz to, primećujemo da u udžbenicima od V do VIII razreda struktura udžbenika nije uvek zasnovana na identičnim odeljcima.

Po našem mišljenju, prilikom konstruisanja makrostrukture udžbenika, autori nisu u mogućnosti da uključe sve elemente aparature orijentacije, te ja na njima da odaberu po njihovom mišljenju optimalne. Pritom, njihov je zadatak da se potrudu da elemente aparature orijentacije organizuju na takav način da imaju namenu i zaista vrše svoju primarnu funkciju, a po našoj preporuci poželjno je preoblikovati ih i pridružiti im i metakognitivnu funkciju, budući da ona pozitivno utiče na proces učenja stranog jezika, doprinosi efikasnijem učenju jezika i postizanju višeg nivoa jezika.

6. Zaključak

Glavni cilj našeg istraživanja bio je da utvrdimo da li su metakognitivne strategije zastupljene u udžbenicima za učenje francuskog kao stranog jezika. Najpre, na osnovu analize odabranog korpusa utvrdili smo koje metakognitivne strategije su uključene, u kom obliku, koliko učestalo i da li su integrisane na takav način da u potpunosti vrše svoju metakognitivnu funkciju. Potom, utvrdili smo da li autori izričito insistiraju na upotrebi metakognitivnih strategija, da li eksplicitno upućuju učenike na usvajanje, upotrebu i širenje repertoara metakognitivnih strategija ili su one implicitno uključene u makrostrukturu udžbenika. Takođe, utvrdili smo u kojim elementima makrostrukture su metakognitivne strategije integrisane, na koji način i koliko učestalo. Pritom, napravili smo osvrt na metakognitivne strategije, uzeli u obzir one koje je moguće uključiti u makrostrukturu udžbenika i koje mogu vršiti svoju metakognitivnu funkciju samostalno, bez uključivanja nastavnika u proces njihovog usvajanja.

Naše polazne hipoteze ticale su se metakognitivnih strategija i uloge koju zauzimaju u nastavi stranih jezika. Naime, po našem mišljenju, usvajanje i upotreba metakognitivnih strategija omogućava učenicima razvoj opštih sposobnosti kao što su razvoj intelektualnih aktivnosti (analize, sinteze, indukcije, dedukcije, opažajnog razmišljanja, kritičkog mišljenja, itd.), razvoj organizacionih veština (poput postavljanja ciljeva, planiranja, organizovanja, prilagođavanja uslova rada svojim potrebama), a takođe doprinosi i boljem razvoju jezičkih aktivnosti (slušanje, govor, pisanje, čitanje). Na osnovu polazne pretpostavke, kako bi došlo do usvajanja, razvoja i upotrebe celokupnog kapaciteta metakognitivnih strategija, neophodno je uključiti ih u udžbenik stranog jezika, jer jedino na taj način učeniku je obezbeđen kontinuirani rad (u školi i kod kuće) zasnovan na metakognitivnim strategijama. Takođe, još jedna hipoteza od koje polazimo je da u udžbenicima za učenje francuskog jezika kao stranog, metakognitivne strategije nisu zastupljene u dovoljnoj meri, niti su eksplicitno naglašene, a ni njihova upotreba nije detaljno objašnjena.

Kako bismo utvrdili uključenost metakognitivnih strategija u makrostrukuru udžbenika, istražili smo i povezali u celinu dve relevantne oblasti:

1. strategije za učenje jezika u okviru kojih smo napravili osvrt na strategije za učenje jezika; prikazali njihove definicije, istoriju nastanka i podelu; istakli njihovu uslovljenost metodama za učenje jezika; ukazali na njihov značaj u nastavi stranih jezika za razvoj četiri jezičke aktivnosti (čitanje, govor, slušanje i pisanje). Pritom, oslonili smo se na stavove relevantnih autora iz ove oblasti (Flavell, 1979; O'Malley, Chamot & Walker, 1987; Oxford i Crookall, 1989; Chamot i Kupper, 1989; Oxford, 1990; Van Zila Tamsen, 1996; Lessard-Clouston, 1997; Cohen, 1995, 1996, 2003; Wenden, 1987, 1998; Griffiths i Parr, 2001; Ellis, 2003; Livingston, 2003; Anderson, 2002, 2005; Chamot, 2004, 2005; Macaro, 2006; Rubin, Chamot, Harris i Anderson, 2007; Selinker i Gass, 2008; Wong i Nunan, 2011; Gumartifa & Agustiani, 2020; Ranjan & Philominraj, 2020; Ahmad, Mohammad & Yaad, 2022; Alrashidi, 2022; Kashefian-Naeeni & Maarof, 2022). Takođe, istražili smo polje koje se bavi sličnom tematikom *samo-regulativno učenje* (SRL), razjasnili razlike u upotrebi terminologije (posebno one koja se odnose na upotrebu termina „metakognicija“), budući da SRL pripada kognitivnoj psihologiji. Tom prilikom, oslonili smo se na stavove vodećih autora iz ove oblasti (Boekarts, 1996, 1997, 1999, 2002; Boekaerts and Corno, 2005; Boekaerts and Cascallar, 2006; Zimmerman, 1990, 2000; Cleary and Zimmerman, 2004; Bandura 1996, 2000; Schunk, 2003; Zumbunn, Tadlock & Roberts, 2011; Panadero, 2017; Choi i dr., 2018; Zhou i Wei, 2018; Wong i dr., 2019; Zhang i Zhang, 2019; Musso i dr., 2019; Conde Gafaro, 2022). Razmotrili smo i savremene tendencije koje nastoje da ove dve oblasti povežu (Oxford, 2017; Erdogan,

2018) i zaključili da je, po našem mišljenju, optimalno strategije za učenje jezika posmatrati zasebno.

2. teorija udžbenika stranog jezika gde smo prikazali definicije udžbenika, odlike savremenog udžbenika, principe njegovog formiranja i primarne funkcije. Posebnu pažnju posvetili smo strukturi udžbenika, gde smo napravili osvrt na značajne didaktiče škole u ovoj oblasti – francusku, rusku i našu školu, i oslonili se na stavove značajnih autora iz te oblasti (Zuev, 1988; Trnavac 1999; Đorđević 1999; Vučo, 2000; Končarević 1997, 2002, 2006, 2008; Cordier-Gauthier, 2002; Ivić, Pešikan i Antić, 2008; Suquet & Antonova, 2011; Paprić, 2012; Constantinescu, 2016; Pitar, 2016; Tareva, Schepilova & Tarev, 2017; Itmeizeh & Hassan, 2020; Mamadaliev i dr., 2020; Almazova i dr., 2021; Crowley, 2022). Takođe, naveli smo konkretne preporuke teoretičara udžbenika za uključivanje metakognitivnih strategija u strukturu udžbenika, propraćene primereima (Vučenov, 1961; Ivić, 1984; Zuev, 1988; Pešić, 1998; Kocić, 2001; Plut, 2003; Končarević, 2002, 2006, 2008; Kovačević, 2007, 2009; Žiropada, 2008; Ivić, Pešikan i Antić, 2008; Vujović, 2009; Lopera Medina, 2015; Reed & Michaud, 2015; Bassett, 2016; Nieto-Márquez, Baldominos & Pérez-Nieto, 2020; Kupriyanov i dr., 2021; Aleksić, 2022).

Na kraju, nakon detaljne pretrage i upoređivanja brojnih upitnika za evaluaciju udžbenika stranih jezika (Sheldon, 1988; Cunningsworth, 1995; Ellis, 1997; Karababa i dr., 2010; Tok, 2010; Jahan, 2013) došli smo do zaključka da ni jedna od navedenih ne odgovara našim potrebama, te smo kreirali novi merni instrument – novi upitnik koji odgovara našim zahtevima. Upitnik je formulisan tako da udžbenik sagledava u celini – počev od metode po kojoj je urađen, preko stava autora, do metakognitivnih strategija i elemenata makrostrukture koji ih sadržavaju. U skladu sa tim, upitnik smo podelili u četiri odeljka: Prvi deo (A) se bavi pitanjima koja se odnose na autora udžbenika i tiču se njegovog uopštenog stava prema kreiranju udžbenika. Drugi deo (B) bavi se pitanjima koja se odnose na globalnu strukturiranost udžbenika i lekcije. Treći deo (C) bavi se pitanjima koja se odnose isključivo na metakognitivne strategije i njihovo prisustvo u udžbeniku. Četvrti deo (D) sadrži pitanja koje se odnose na konkretne strukturne elemente u udžbeniku (sadržaj, predgovor, modul itd.).

Korpus na kojem smo vršili istraživanje obuhvata ukupno 37 udžbenika koji su kreirani prema 13 različitih metoda. U pitanju su udžbenici namenjeni učenju francuskog kao prvog ili drugog stranog jezika u osnovnoj školi, od V do VIII razreda. Korpus je obuhvatio udžbenike koji su nastali u periodu od 1956. godine do danas i upravo činjenica, da je obuhvatio udžbenike koji su korišćeni na našim prostorima u poslednjih 70 godina, ga čini reprezentativnim. Korpus smo podelili u dve grupe: 1. udžbenici domaćih autora, u okviru kojeg je obuhvaćeno osam različitih metoda i u čiji broj ubrajamo 21 udžbenik od ukupnog broja analiziranih. 2. udžbenici stranih autora, prerađeni za naše tržište. Ova grupa sadrži analizu 16 udžbenika u okviru kojih razlikujemo pet potpuno različitih metoda. Naša odluka je bila da istraživanje ograničimo isključivo na udžbenik, a da pritom izostavimo ostale elemente udžbeničkog kompleta, budući da on predstavlja centralnu komponentu kompleta i da su svi ostali elementi uključeni sa ciljem potpomaganja sadržaja iz udžbenika. Takođe, opredelili smo se da pregledamo sve udžbenike koji pripadaju istoj metodi (dakle od V do VIII razreda) sa ciljem utvrđivanja gradacije ili spiralne progresije u usvajanju metakognitivnih strategija.

Nakon analize korpusa, deskriptivno je prikazano naše viđenje analiziranog udžbenika iz ugla metakognitivnih strategija i njihove integrisanosti u makrostrukturu udžbenika. Izvorno, naš upitnik i analiza korpusa namenjeni su istraživačima koji se bave proučavanjem udžbenika stranih jezika i autorima udžbenika stranih jezika, ali mogu ih koristiti i nastavnici stranih jezika sa važnom napomenom da se upitnik bavi isključivo uključenošću metakognitivnih strategija u makrostrukturu udžbenika (dok ne sagledava njihove ostale aspekte poput leksike, gramatike, komunikativne funkcije, itd.).

Dakle, analizom korpusa došli smo do sledećih zaključaka: 1. Ni jedan, od ukupno 37 analiziranih udžbenika, ne zasniva učenje jezika na upotrebi metakognitivnih strategija, niti autori eksplicitno govore o usvajanju, upotrebi ili proširivanju repertoara metakognitivnih strategija. 2. Autori ne podstiču eksplicitno učenike na samostalnost u radu, samoprocenu ili samoevaluaciju, razvoj organizacionih veština, kritičkog mišljenja ili drugih fundamentalnih intelektualnih aktivnosti. 3. Svi analizirani udžbenici zasnovani su na doslednoj i stabilnoj strukturi – kako celokupnog udžbenika, tako i lekcije, ali i na nivou udžbenika za sve četiri godine. 4. Posmatrajući udžbenike od 1956. godine do danas, uočavamo da metakognitivne strategije nisu zastupljene u podjednako meri. Udžbenici starije generacije (od 1956. do 1996. godine) obuhvataju manji broj metakognitivnih strategija, dok ekspanziju metakognitivnih strategija u makrostrukturi udžbenika uočavamo nakon 2000. godine. 5. Analizirani udžbenici domaćih autora sadrže manji broj metakognitivnih strategija, u odnosu na analizirane udžbenike stranih autora. 6. Analizom učenih metakognitivnih strategija, konstatovali smo da nisu sve podjednako zastupljene – najviše su zastupljene metakognitivne strategije koje se bave centriranjem sopstvnog učenja (nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim, posvećivanje pažnje), one koje se bave uređivanjem i planiranjem sopstvenog učenja⁸ zastupljene su u manjoj meri, dok su strategije koje se bave evaluiranjem sopstvenog učenja (samonadgledanje, samoevaluacije) nedovoljno zastupljene. 7. Uključivanje metakognitivnih strategija vrši se veoma dosledno u udžbenicima, na gotovo identičan način (ako posmatramo sve udžbenike koji pripadaju istoj metodi), što onemogućava iscrpljivanje celokupnog dijapazona mogućnosti koje ta strategija nosi. 8. U svim analiziranim udžbenicima, pitanja i zadaci su brojni, raznovrsni, pažljivo i detaljno urađeni i dosledno prate strukturu gradiva. 9. Prilikom izrade pitanja i zadataka, nedovoljno pažnje je posvećeno povratnim informacijama koje bi učeniku omogućile samonadgledanje i samoevaluaciju. 10. Nalozi i instrukcije zastupljeni u analiziranim udžbenicima su sistematični, jasni, vrše osnovnu funkciju preciznog prenošenja poruke. 11. Nalozi i instrukcije svojom formulacijom, redosledom ili organizacijom vrše podsticaj intelektualnih aktivnosti, uspostavljaju dijalog između učenika i knjige, podstiču opazajno razmišljanje. 12. Razmatrajući ton obraćanja učenicima, uočavamo da sredinom prošlog veka nije velika pažnja pridavana ličnosti učenika, niti su obzir uzimane intelektualne mogućnosti ili afiniteti učenika, dok od devedesetih godina prošlog veka uočavamo promenu u tom smislu da se više pažnje pridaje karakteristikama uslovljenim uzrastom, ličnosti učenika, njegovim mogućnostima i ličnim afinitetima. 13. Nalozi i instrukcije, iako se ne bave eksplicitno metakognitivnim strategijama, po našoj proceni vrše značajnu metakognitivnu funkciju. 14. Iako se zadovoljavajući broj elemenata aparature orijentacije pojavljuje u analiziranim udžbenicima, uočili smo da nisu uvek adekvatno formulisani, to jest da ne vrše metakognitivnu funkciju.

Na osnovu donetih zaključaka, kreirali smo sledeće preporuke istraživačima koji se bave udžbenicima starnih jezika ili autorima stranih jezika: 1. Po našem mišljenju, upotreba metakognitivnih strategija prilikom učenja jezika doprinosi razvoju fundamentalnih intelektualnih veština, planiranja, postavljanja ciljeva i drugih organizacionih veština, umenja rada sa knjigom, itd., te je stoga od izuzetnog značaja integrisati metakognitivne strategije u udžbenik stranog jezika. Preporuka je i uključivanje strukturnih elementa (poput predgovora, uputstva za upotrebu, reč autora i sl.) u kojima će se autor direktno obratiti učenicima – prijemčivim i blagonaklonim tonom i na taj način im ukazati na postojanje metakognitivnih strategija, načine usvajanja i upotrebe, značaj i mogućnost transfera stečenih veština na druge strane jezike ili čak druge predmete koje uče. 2. Sprovedena analiza je pokazala da je osledna i čvrsta struktura udžbenika od izuzetnog značaja u procesu učenja jezika. Na taj način, mišljenja smo da ona kao takva omogućava učeniku prepoznavanje elemenata strukture, usvajanje njihove namene i funkcije, uočavanje i usvajanje

⁸ učenje o učenju, oganizovanje, postavljanje ciljeva, identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, planiranje jezičkog zadatka, traženje prilika za uvežbavanje

optimalnih principa rada sa njima, što ima facilitatorsku ulogu u procesu pronalaženja neophodnih elemenata strukture, nelinearnoj upotrebi udžbenika i generalno u procesu snalaženja u strukturi udžbenika, a samim tim i u strukturi nastavnog gradiva. Po našoj preporuci, optimalan način organizacije nastavnog gradiva je kroz module sa doslednom strukturom, budući da omogućavaju kreiranje spiralne progresije gradiva (leksike, gramatike, fonetike, civilizacijskih i kulturoloških elemenata), uz odgovarajuće elemente aparature orijentacije. Broj elementata aparature je veliki i autor udžbenika je taj koji vrši odabir optimalnih elemenata koji po njegovom mišljenju igraju ključnu ulogu u procesu učenja jezika, a potom i njihovo uzajamno uklapanje u celinu. Takođe, autor udžbenika mora nastojati da uključene elemente aparature orijentacije učini multifunkcionalnim, što će reći, da pored svoje osnovne, vrše i metakognitivnu funkciju. 3. Prilikom implementacije metakognitivnih strategija, neophodno je težiti ka tome da se uključe sve postojeće metakognitivne strategije u udžbenik stranog jezika, jer svaka od njih doprinosi drugačijim aspektima učenja jezika. Prilikom uključivanja metakognitivnih strategija u udžbenik, poželjno je da one budu zastupljene i globalno i lokalno – što znači da postoji odeljak u kojem se učenicima pojašnjava funkcija i način rada sa određenom strategijom, a zatim da u strukturi gradiva to bude detaljno i precizno razrađeno i prikazano na konkretnim primerima. Implementacija strategija treba da bude kontinuirana kroz ceo udžbenik, ali i da postoji spiralna progresija posmatrano kroz sva četiri udžbenika od V do VIII razreda. To znači da metakognitivne strategije treba uključivati uvek na različite načine, kroz različite primere kako bi se izbegla jednoličnost i jednostranost u njihovom usvajanju. 4. Prilikom formulisanja pitanja i zadataka, neophodno je voditi računa o tome da budu brojni i raznovrsni (po vrsti reprodukcije koju zahtevaju, funkciji, formi, sadržaju, obliku, rasporedu i uzajamnom odnosu, vrsti intelektualnih aktivnosti koje zahtevaju), da prate strukturu gradiva, sadrže gradaciju i prate spiralnu progresiju, da budu precizni i jasni, da nisu pseudoaktivirajući ili kvaziaktivirajući i da podstiču razvoj fundamentalnih intelektualnih aktivnosti. Preporuka je i ta da pitanja i zadaci treba da sadrže povratnu informaciju koja će učeniku omogućiti proveru tačnosti zadataka, uputiti ga na stranicu ili oblast koju treba ponoviti u slučaju poteškoća u radu. Povratna informacija može biti u vidu bokseva sa gramatikom, strelice koja učenika upućuje na stranu u gramatici gde može da ponovi gradivo ili proveri odgovore, da upućuje učenika da traži pomoć od nastavnika itd., čime se vrše metakognitivne strategije iz oblasti nadgledanje sopstvenog učenja. 5. Nalozi i instrukcije treba da budu jasni, sažeti i da precizno ukazuju učeniku na njegova zaduženja. Treba da ih odlikuje sistematičnost i da vrše svoju osnovnu funkciju davanja uputstva. Značajno je da nalozi budu pisani blagonaklonim i prijemčivim tonom koji doprinosi stvaranju dijaloga između učenika i knjige, što vodi razvijanju emotivnog odnosa između učenika i knjige, ali i nastavnog predmeta. Neophodno je da adekvatnim rasporedom i organizacijom vrše podsticaj intelektualnih aktivnosti (poput analize, sinteze, indukcije, dedukcije, kritičkog mišljenja), da ukazuju učenicima na različite modele kognitivnog i metakognitivnog rada. Pored svega toga, vrlo je važno da nalozi i instrukcije na početnim godinama učenja budu formulisani na maternjem jeziku. 6. Prilikom konstruisanja makrostrukture udžbenika, autori nisu u mogućnosti da uključe sve elemente aparature orijentacije, pa je na njima da izaberu optimalne i organizuju ih na takav način da zaista vrše svoju primarnu funkciju. U pogledu makrostrukturisanja udžbenika, preporuka bi bila takva da, ukoliko udžbenik nije baziran na upotrebi strategija za učenje jezika, elementi aparature orijentacije budu preoblikovani na takav način da istovremeno vrše više funkcija – dakle da pored svoje osnovne funkcije imaju pridruženu neku od metakognitivnih funkcija, budući da one pozitivno utiču na proces učenja stranog jezika, doprinose efikasnijem učenju i postizanju višeg nivoa jezika. Jer, na kraju, optimalna didaktizacija sadržaja je upravo element koji udžbenik razdvaja od obične knjige i svaki autor tome treba da teži.

7. Literatura:

Abdel Wahab, M. M. (2013). Developing an English language textbook evaluative checklist. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 1(3), 55-70.

Adeosun, A. O. (2021). Teacher Perceptions on the Effectiveness of ESL Textbooks in Developing Critical Thinking in Senior Secondary Schools in Lagos State, Nigeria. (38-56)

Ahmad, A., Salim, W. I. W., Karim, S. A., Zain, A. A. M. & Rahman, F. Ab. (2021) Students' Perceptions Of French Vocabulary And The Effects On Their Choice Of Metacognitive Strategy Components. U: Dr Zoraida Mustafa (priredio), *International Language and Education conference (iLEC'21)* (53-56). Nilai Negeri Sembilan: USIM.

Ahmad, S. M. A. A., Mohammad, E. M. A., & Yaad, B. A. (2022). Language Learning Strategies: An Overview Classification in the Context and Effectiveness. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 6(2), 687-694.

Al-Ali, S. & Ahmed, A. (2015). E-textbooks in ESL classrooms: are learners on board?. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 12(2), 3-22.

Alamdari, S. Z. (2010). The relationship between vocabulary learning strategies employed by university level English language learners and their success. (Unpublished Master's Dissertation). Hacettepe University, Ankara, Turkey.

Aleksić, V. (2022). Integrisanje metakognitivnih strategija u makrostrukturu udžbenika stranog jezika. *Živi jezici*, 42/1, 144-149.

Almazova, N., Popova, N., Dashkina, A. I. & Zinovieva, O. (2021). New Generation of Foreign Language Textbook as Reflecting Current Challenges. *ARPHA Proceedings*, 4, 39-59.

Alrashidi, O. (2022). Assessing language learning strategies employed by university English major students in Saudi Arabia. *Cogent Education*, 9(1), 2074935. (str. 1-19)

Anderson, N. J. (2005). L2 strategy research. U: E. Hinkel, (priredio), *Handbook of research in second language teaching and using* (757-772). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Anderson, N. J. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. *ERIC Digest*, 1-7.

Andevski, M. & Dunderski, S. (2006/2007). Samoevaluacija učenika. U: M. Andevski, (priredio), *Zbornik odseka za pedagogiju* (191-206). Novi Sad: Filozofski fakultet.

Asy'ari, M. & Ikhsan, M. (2019). The Effectiveness of Inquiry Learning Model in Improving Prospective Teachers' Metacognition Knowledge and Metacognition Awareness. *International Journal of Instruction*, 12(2), 455-470.

Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Aydın, E. (2019). Les Documents Authentiques Dans L'enseignement Du Fle. Mémoire de Master, Ankara: Hacettepe Universitesi.

Azevedo, R. (2020). Reflections on the field of metacognition: Issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*, 15(2), 91-98.

Bachman, L. F., & Cohen, A. D. (Eds.). (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge University Press.

Balajan, A.R., Novikova, S.P. & Trušina, L.B. (1987) Zavisimost' sodržatel'nyh storon učebnika ot formy upravljenja učebnym processom. *Russkij jazyk za rubežom*, 4, 69-72.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(307-337).

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 5 (25), 729-735.

Bao, D. (2019). The place of silence in second language acquisition. *English Language Teaching & Research*, 1(1), 26-42.

Bassett, M. H. (2016). Teaching Critical Thinking without (Much) Writing: Multiple-Choice and Metacognition. *Teaching Theology & Religion*, 19(1), 20-40.

Bazı, H. A. B. Ö. S. (2017). An Analysis of Metacognitive Learning Strategies of Physician Candidates in Terms of Some Variables. *Cilt*, 7(1), 40.

Beach, R. (1976, maj). Self-evaluation strategies of extensive revisers and nonrevisers. *College Composition and Communication*, 2 (27), 160-164.

Беляев, Б. В. (1965). *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение.

Benabbes, S. & Rachid, C. (2020). L'enseignement de la littérature et de la langue dans les manuels de FLE des classes d'examens en Algérie. *Scripta*, 24(50), 63-89.

Benito, M. J. A. (2003). La lecture et le document authentique en classe de FLE. U: *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos* (607-616). Universidad de La Rioja.

Benson, P. & Voller, P. (2014). *Autonomy and independence in language learning*. Routledge.

Bialystok, E. (1990). The competence of processing: Classifying theories of second language acquisition. *TESOL quarterly*, 24(4), 635-648.

Bialystok, E. (1981). The Role of Conscious Strategies in Second Language Proficiency. *The Modern Language Journal*, 65(1), 24-35.

Bialystok, E., & Fröhlich, M. (1978). Variables of classroom achievement in second language learning. *The modern language Journal*, 62(7), 327-336

Бим, И. Л. (1977). *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника: (Опыт системно-структурного описания)*. Москва: Русский Язык.

Bligh, C. (2014). *The silent experiences of young bilingual learners: A sociocultural study into the silent period*. Springer.

Blue, G. M. (1994). Self-Assessment of Foreign Language Skills: Does It Work?. *CLE Working Papers*, 3, 18-35.

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach - EARLI Presidential Address. *Learning and instruction*, 12, 589-604.

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and instruction*, 2 (7), 161-186.
- Boekaerts, M. (1996, jun). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist*, 2 (1), 100-112.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning – where are we today? Theory, research and practice. *International journal of educational research*, 6 (31), 445-457.
- Boekaerts, M. & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation. *Educational psychological review*, 18, 199-210.
- Boekaerts, M & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied psychology: an international review*, 2 (54), 199-231.
- Bogavac, D. (2009). Struktura udžbenika u funkciji trajnih i primenljivih znanja. *Inovacije u nastavi*, 4 (22), 50-55.
- Borkowski, J. G., Carr, M. & Pressley, M. (1987). “Spontaneous” strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11(1), 61-75.
- Brown, A. L. (1977). Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition. Technical Report No. 47.
- Brown, A. L., Campione, J. C. & Day, J. D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from texts. *Educational researcher*, 10(2), 14-21.
- Brown-Azarowicz, M., Stannard, C. & Goldin, M. (1992). Yes. *You Can Learn a Foreign Language*. Lincolnwood, IL: Passport Books.
- Bull, S & Ma, Y. (2001). Raising learner awareness of language learning strategies in situations of limited resources. *Interactive Learning Environments*, 9(2), 171–200.
- Bursali, N. & Öz, H. (2018). The role of goal setting in metacognitive awareness as a self-regulatory behavior in foreign language learning. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5 (3). 622-671.
- Butler, D. L. & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65(3), 245-281.
- Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer.* (2001). Paris: Conseil de l'Europe.
- Carton, A. (1971). Inferencing: A process in Using and Learning Language. U: Pimsleur, P. & Quinn, T. (priredio), *The Psychology of Second Language Learning* (45-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carver, D. (1984). Plans, learner strategies and self direction in language learning. *System*, 12(2), 123-131.
- Cassidy, S. (2006). Learning style and student self-assessment skill. *Education+ Training*, 48(2/3), 170-177.
- Cesur, M. O. (2011). Can language learning strategies predict Turkish university prep class students' achievement in reading comprehension?. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1920–1924.

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26.

Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual review of applied linguistics*, 25, 112-130.

Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. *Learner strategies in language learning*, 71-83.

Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Chamot, A. U. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign language annals*, 22(1), 13-22.

Choi, Y., Zhang, D., Lin, C. H. & Zhang, Y. (2018). Self-regulated learning of vocabulary in English as a Foreign Language. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 20/1, 54-82.

Cleary, T. J. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the schools*, 5 (41), 537-550.

Cohen, A. D. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in second language acquisition*, 18(2), 253-267.

Cohen, A. D. (1995). Second Language Learning and Use Strategies: Clarifying the Issues. Research Report. Revised Version. Minneapolis: University of Minnesota.

Cohen, A. D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman.

Cohen, A. D. (2003). Strategy training for second language learners. *ERIC Digests*. Source: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC, 1-9.

Cohen, A. D. (1987). Studying learner strategies: How we get the information. *Learner strategies in language learning*, 31-40.

Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies and tasks meet? *International review of applied linguistic in language teaching* (41), 279-291.

Cohen, A. D., & Oxford, R. L. (2002). Young Learners' Language Strategy Use Survey. U: Cohen, A. D. & Weaver, S. J. (priedio), *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide* (pp. 75-78). Minneapolis: Center for advanced research on language acquisition, University of Minnesota.

Cohen, A. D., Oxford, R. L. & Chi, J. C. (2002). Language Strategy Use Survey. U: Cohen, A. D. & Weaver, S. J. (priedio), *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide* (68-74). Minneapolis: Center for advanced research on language acquisition, University of Minnesota.

Cohen, A. D. & Wang, I. K. H. (2018). Fluctuation in the functions of language learner strategies. *System*, 74, 169-182.

Conde Gafaro, B. (2022). First steps towards self-regulated learning. *Setting goals in MOOCs*, 63-75.

Constantinescu, O. N. (2016) La page su manuel de FLE et ses formes de structuration par groupement. U: Condei, C. (priredio), *Actes du colloque international – 50 ans de français à l'université de Craiova III* (107-114). Craiova: Editura Universitaria.

Cordier-Gauthier, C. (2002). Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, (1), 25-36.

Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary educational psychology*, 11(4), 333-346.

Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. U: Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (priredio), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (191–226). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT journal*, 54(2), 109-117.

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.

Cross, D. R. & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131–142.

Crowley, K. (2022). Schema Theory and Language Acquisition: Justification for the Implementation of a Spiral Syllabus. *The English Teacher*, 51(1), 1-14.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.

Cuq, J. & Gruca, I. (2009). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaire de Grenoble.

Dam, L. (1995). *Learner Autonomy 3: From Theory to Classroom Practice*. Dublin: Authentik.

Deepwell, F. & Benifield, G. (2012). Evaluating assessment practices. U: L. Clouder, C. Broughan, S. Jewell & G. Steventon (priredio), *Improving student engagement and development through assessment, theory and practice in higher education* (59-72). London and New York: Routledge.

Di Carlo, S. (2017). Understanding cognitive language learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(2), 114-126.

Dignath, C & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on interventions studies at primary and secondary school level. *Metacognitive Learnin* 3, 231-264.

Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129.

Dimitrijević, N. (2003). Kritički pregled nekoliko glavnih vidova udžbenika stranih jezika. U: J. Vučo, (priredio), *Udžbenik u nastavi stranih jezika, zbornik radova* (21-36). Nikšić: Univerzitet Crne Gore.

Dimitrijević, N. (1967). *O savremenom udžbeniku stranog jezika za osnovnu školu*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

Dimitrijević, N. (1986). *Testiranje u nastavi stranih jezika*. (2. izdanje). Sarajevo: Svetlost.

Dinsmore, D. L., Alexander, P. A., & Loughlin, S. M. (2008). Focusing the conceptual lens on metacognition, self-regulation, and self-regulated learning. *Educational psychology review*, 20, 391-409.

Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. US: Lawrence Erlbaum Associates.

Dornyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. New York & London: Routledge, Taylor & Francis group.

Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. *The handbook of second language acquisition*, 589-630.

Dressler, W. U. (1981). Language shift and language death—A protean challenge for the linguist. *Folia linguistica*, 15, 5-28.

Du Toit, A. and Kotze, G. (2009). Metacognitive strategies in the teaching and learning of mathematics. *Pythagoras*, 70, 57-67.

Dyck, T. V. (1978). Questions of pragmatics of the text. *New in foreign linguistics*, 18, 259-336.

Đorđević, B. (1999). Udžbenik i podsticanje razvoja mišljenja učenika. U: Laketa, N. (priredio), *Vrednosti savremenog udžbenika III, zbornik radova sa naučnog skupa* (31-40). Užice: Učiteljski fakultet.

Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist*, 46(1), 6-25.

Ellis, R. (2003). *Second language acquisition* (9. izdanje). New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials. *ELT journal*, 51(1), 36-42.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ellis, G., & Sinclair, B. (1989). *Learning to learn English learner's book: A course in learner training* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

Erdogan, T. (2018). The Investigation of Self-Regulation and Language Learning Strategies. *Universal Journal of Educational Research*, 6(7), 1477-1485.

Fairbanks, C. M., Duffy, G. G., Faircloth, B. C., He, Y., Levin, B., Rohr, J. & Stein, C. (2010). Beyond Knowledge: Exploring Why Some Teachers Are More Thoughtfully Adaptive Than Others. *Journal of Teacher Education* 61 (1–2): 161–71.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. *The nature of intelligence*, 12, 231-235.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of meta-cognition. *Metacognition, motivation, and understanding*, 21-29.

Flavell, J. H. (1971). Stage-related properties of cognitive development. *Cognitive Psychology*, 2(4), 421-453.

Flavell, J. H. & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. U: Kail, R. & Hagen, W. (priedio), *Perspectives on the development of memory and cognition* (3-31). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Foster, E., McNeil, J. & Lawther, S. (2012). Exploring new students' conceptions of engagement and feedback. U: L. Clouder, C. Broughan, S. Jewell & G. Steventon (priedio), *Imrpoving student engagement and development through assessment, theory and pracitce in higher education* (32-44). London and New York: Routledge.

Gao, L., He, Y. & Zeng, J. (2017). A new model and its practice in language learning strategy training. *Journal of Language Teaching and Research*, 8 (2), 382-391. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0802.23>

Gardner, D. (2000). Self-assessment for autonomous language learners. *Links & Letters*, (7), 049-60.

Gass, S. and A. Mackey. (2000) *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Greene, J. A., & Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: new perspectives and directions. *Review of Educational Research* 77, 334–372. doi: 10.3102/003465430303953

Grellet, F. & Francoise, G. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge university press.

Griffiths, C. (2015). What have we learnt from 'good language learners'?. *ELT Journal*, 69(4), 425-433.

Griffiths, C. & Cansiz, G. (2015). Language Learning Strategies: An Holistic View. *Studies in second language learning and teaching*, 5(3), 473-493.

Griffiths, C. & Parr, J. M. (2001). Language-learning strategies: Theory and perception. *ELT journal*, 55(3), 247-254.

Guerrero Adames, P. I. (2022). Les documents authentiques dans l'enseignement du FLE, une proposition dans le cadre de l'Université Pédagogique Nationale.

Gumartifa, A., & Agustiani, I. W. D. (2020). The Analyses of Learning Strategies in English as a Second Language: Theoretical Classification and Measurement Test. *VELES: Voices of English Language Education Society*, 4(2), 118-129.

Hadwin, A. F. Jarvela, S. & Miller, M. (2011) Self-regulated, co-regulated and socially shared regulation of learning. U: Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (priedio), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (65-84). London, Routledge.

Hargrove, R. A. & Nietfeld, J. L. (2015). The impact of metacognitive instruction on creative problem solving. *The Journal of Experimental Education*, 83(3), 291-318.

Harris, M. (1997). Self-assessment of language learning in formal settings. *ELT journal*, 51(1), 12-20.

Hattie, John. 2012. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

- Haukås, Å., Bjørke, C., & Dypedahl, M. (2018). *Metacognition in language learning and teaching*. New York & London: Routledge.
- Hawkins, M. W. (2018). Self-directed learning as related to learning strategies, self-regulation, and autonomy in an English language program: A local application with global implications. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 455-469.
- Hosenfeld, C., Arnold, V., Kirchofer, J., Laciura, J., & Wilson, L. (1981). Second language reading: A curricular sequence for teaching reading strategies. *Foreign language annals*, 14(5), 415-422.
- Howard, J. & Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *The TESOLANZ Journal*, 12, 50-58.
- Hrkalović, R. (1974). *Didaktičko-leksička analiza udžbenika engleskog jezika za početnu godinu učenja engleskog jezika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Itmeizeh, M., & Hassan, A. (2020). New approaches to teaching critical thinking skills through a new EFL curriculum. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(07), 8864-8880.
- Ivić, I. (1984). Ka jednoj psihologiji udžbenika. *Prilozi teoriji udžbenika, Savremeni udžbenik*, 9, 93-145.
- Ivić, I., Pešikan, A. & Antić S. (2008). *Vodić za dobra udžbenik - opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Novi Sad: Platoneum.
- Jacobson, P. L. H. (1982). Using evaluation to improve foreign language education. *The Modern Language Journal*, 66(3), 284-291.
- Jahan, I. & Begum, J. (2013). How to evaluate an EFL/ESL textbook—a problem and a solution. *ASA University Review*, 7(1), 193-202.
- Jones, B. F. (1987). *Strategic teaching and learning: Cognitive instruction in the content areas*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karababa, Z. C., Serbes, I. & Şahin, A. F. (2010). Evaluation of the Textbook Breeze in terms of the A2 Level Criteria Determined in the European Language Portfolio. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(2), 251-263.
- Karahan, B. (1991). An investigation into learning strategies used by beginning and intermediate level students learning English as a foreign language. (Unpublished doctoral dissertation). Gazi University, Ankara, Turkey.
- Kashefian-Naeeni, S., & Maarof, N. (2022). Iranian EFL and Malaysian ESL University Students' Use of Language Learning Strategies. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 11(1), 65-78.
- Kocić, LJ. (2001). Didaktičko-metodički zahtevi u oblikovanju strukture udžbenika. U: B. Trebješanin & D. Lazarević (priredio), *Savremeni osnovnoškolski udžbenik: teorijsko metodološke osnove* (131-156). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Končarević, K. (2008). Autokontrola, autokorekcija i autoevaluacija učenika posredstvom udžbenika stranog (ruskog) jezika: teorijski principi i konstrukcijska rešenja. U: J. Vučo (priredio), *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti, zbornik radova* (39-52). Nikšić: Univerzitet Crne Gore, Filozfski fakultet.

Končarević, K. (2003). Metakognitivna funkcija savremenog udžbenika ruskog jezika u inoslovenskoj sredini: problemi i rešenja. U: J. Vučo, (priređio), *Udžbenik u nastavi stranih jezika, zbornik radova* (75-93). Nikšić: Univerzitet Crne Gore.

Končarević, K. (2006). Metaznanja u udžbeniku stranog jezika. *Inovacije u nastavi*, 3 (19), 5-15.

Končarević, K. (2010). Psihološki i psiholingvistički razvoj dece osnovnoškolskog uzrasta i didaktičko oblikovanje udžbenika stranog jezika. *Inovacije u nastavi*, 23 (1), 7-16.

Končarević, K. (2004). *Savremena nastava ruskog jezika: sadržaji, organizacija, oblici*. Beograd: Slavističko društvo Srbije.

Končarević, K. (2002). *Savremeni udžbenik stranog-ruskog jezika: struktura i sadržaj*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Končarević, K. (1997). *Struktura i sadržaj udžbenika ruskog jezika za osnovnu školu*. Doktorska disertacija. Beograd: Filološki fakultet.

Kovačević, Z. (2009). Instrukcije za samostalno učenje kao strukturalne komponente udžbenika. *Inovacije u nastavi*, 4 (22), 56-70.

Kovačević, Z. (2007). Instrukcija za samostalno učenje u udžbenicima za mlađe razrede osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 2 (20), 27-39.

Krashen, S. D. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly* 10(2), 157-168.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second Language Learning*. University of Southern California: Pergamon Press inc.

Krashen, S, Butler, J. & Birnbaum, R. (1977). The use of Monitor in free and edited composition in English as a second language. Paper presented at the Los Angeles Second Language Research Forum, UCLA.

Ku, K. Y. & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and learning*, 5, 251-267.

Kummin, S. & Rahman, S. (2010). The relationship between the use of metacognitive strategies and achievement in English. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 145-150.

Kupriyanov, R., Valeeva, E., Valeyeva, N. S., Ketabi, S. & Khalili, T. (2021). The role of metacognition and critical thinking for engineering students in EFL learning. In *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions: Proceedings of the 23rd International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2020), Volume 2* 23 (pp. 96-106). Springer International Publishing.

LaBelle, J. (2010). Selecting ELL textbooks: A content analysis of L2 learning strategies. *Journal of Language Teaching and Research*.

Lai, Y.C. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan. *TESOL Quarterly*, 43(2), 255-280.

Laketa, N. (1999). Lista vrednosti savremenog udžbenika. U:... (priređio), *Vrednosti savremenog udžbenika III, zbornik radova sa naučnog skupa* (nije numerisano). Užice: Učiteljski fakultet.

Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.

Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The Internet TESL Journal*, 3(12), 69-80.

Liu, D. (2004). EFL proficiency, gender and language learning strategy use among a group of Chinese technological institute English majors. *ARECLS E-Journal*, 1(A5).

Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. (ERIC Document Reproduction Service No. ED474273)

Lopera Medina, S. (2015). The design process of a reading comprehension manual. *Colombian applied linguistics journal*, 17(1), 130-141.

Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.

MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. *Individual differences and instructed language learning*, 2, 45-68.

MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language learning*, 2(47), 265-287.

Mahmoodi, M. H., Kalantari, B. & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062-1068.

Malić, J. (1986). *Koncepcija suvremenog udžbenika*. Zagreb: Školska knjiga.

Mamadaliyev, K. R., Jabborova, O. M., Umarova, Z. A. & Abdullayeva, B. P. (2020). Creation of a New Generation of Teaching Literature-A Requirement of Modernity. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(1), 612-619.

McCaslin, M., & Hickey, D.T. (2001). Educational psychology, social constructivism, and educational practice: A case of emergent identity. *Educational Psychologist*, 36, 133–140.

McDonough, S. H. (1999). Learner strategies. *Language teaching*, 32(1), 1-18.

McDowell, L. (2012). Assessment for learning. U: L. Clouder, C. Broughan, S. Jewell & G. Steventon (priredio), *Imrpoving student engagement and development through assessment, theory and pratice in higher education* (73-85). London and New York: Roulledge.

McInerney, D. M. (2005). Educational psychology–Theory, research, and teaching: A 25-year retrospective. *Educational psychology*, 25(6), 585-599.

McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. *Language learning*, 28(2), 309-332.

McMillan, J. H. & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. *Educational Horizons*, 40-49.

Miekley, J. (2005). ESL textbook evaluation checklist. *The reading matrix*, 5(2).

Mikić, J. (2008). *Nastavna celia u komunikativnom pristupu*. Beograd: Data Status.

Mikić, J. (2010). Specifičnosti udžbenika za strane jezike. *Inovacije u nastavi*, 23 (1), 87-96.

Mitsea, E. & Drigas, A. (2019). A Journey into the metacognitive learning strategies. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*, 15(14), 4-20.

Mohammadi, Y., Kazemi, S., Tahan, H. & Lalozaee, S. (2017). Relationship between metacognitive learning strategies, goal orientation, and test anxiety among students at Birjand university of medical sciences. *Journal of Medical Education*, 16 (1), 44-50.

Murray, B. (2007). Metacognitive strategies and the achievement of listening proficiency in the language classroom. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 23(1), 1– 15.

Musso, M. F., Boekaerts, M., Segers, M. & Cascallar, E. C. (2019). Individual differences in basic cognitive processes and self-regulated learning: Their interaction effects on math performance. *Learning and individual Differences*, 71, 58-70.

Nakata, Y. (2010). Toward a framework for self-regulated language-learning. *TESL Canada Journal*, 27(2), 1–10.

Nemouchi, O. (2017). Metacognitive Strategies for EFL Writing. *Revue Sciences Humaines*, 48, 159-174.

Nieto-Márquez, L. N., Baldominos, A. & Pérez-Nieto, M. Á. (2020). Digital teaching materials and their relationship with the metacognitive skills of students in primary education. *Education Sciences*, 10(4), 113

Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1986). Learning to Learn. *Learning strategies*, 1-10.

Nosratinia, M., Ghavidel, S. & Zaker, A. (2015). Teaching metacognitive strategies through Anderson's model: does it affect EFL learners' listening comprehension?. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1233.

Novakov, P. (2003). Nastava i udžbenici engleskog jezika u savremenom okruženju. U: J. Vučo, (priredio), *Udžbenik u nastavi stranih jezika, zbornik radova* (135-142). Nikšić: Univerzitet Crne Gore.

Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford University Press.

Nyikos, M. & Oxford, R. (1987). *Strategies for foreign language learning and second language acquisition*. Paper presented at the Conference on Second Language Acquisition and Foreign Language Learning, University of Illinois, Champaign-Urbana.

Ofodu, G. O. & Adedipe, T. H. (2011). Assessing ESL students' awareness and application of metacognitive strategies in comprehending academic materials. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(5), 343-346.

Olina, Z. & Sullivan, H. J. (2004). Student self-evaluation, teacher evaluation, and learner performance. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 5-22.

O'Malley, J. (1987). The effects of training in the use of learning strategies. U: Wenden, A. & Rubin, J. (priredio), *Learning strategies in langauge learning* (133-144). London: Cambridge University Press.

O'Malley, M. J., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge university press.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Mazanares, G., Russo, R. P. & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL quarterly*, 19(3), 557-584.

O'Malley, J. M. Chamot, A. U. & Walker, C. (1987). Some applications of cognitive theory in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(3), 287-306.

O'Malley, J. M., Russo, R. P., Chamot, A. U., & Stewner-Manzanares, G. (1988). Applications of learning strategies by students learning English as a second language. U: *Learning and study strategies* (215-231). Elsevier Academic Press.

Oxford, R. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in second language learning and Teaching*, (3), 371-393.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: Concepts and relationships. *Iral*, 41(4), 271-278.

Oxford, R. (2017). Peace through understanding: Peace activities as innovations in language teacher education. *Innovative practices in language teacher education: Spanning the spectrum from intra-to inter-personal professional development*, 125-163.

Oxford, R. L. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 109-126.

Oxford, R. L. (2011). Strategies for learning a second or foreign language. *Language teaching*, 44(2), 167-180.

Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York & London: Routledge.

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. (1995). When emotion meets (meta) cognition in language learning histories. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 581-594.

Oxford, R. & Burry-Stock, J. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the strategy inventory for language learning (SILL). *System* 23(1), 1-23.

Oxford, R. L. & Cohen, A. D. (1992). Language Learning Strategies: Crucial Issues of Concept and Classification. *Applied language learning*, 3, 1-35.

Oxford, R. & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *The Modern Language Journal*, 73(4), 404-419.

Oxford, R. L. & Gkonou, C. (2018). Interwoven: Culture, language, and learning strategies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 403-426.

Oxford, R. L., Holloway, M. E. & Horton-Murillo, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. *System*, 20(4), 439-456.

Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The modern language journal*, 73(3), 291-300.

Oxford, R. L., Rubin, J., Chamot, A. U., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P., & Nel, C. (2014). The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts. *System*, 43, 30-49.

Öz, H. (2014). The relationship between metacognitive awareness and academic achievement among English as a Foreign Language teachers. U: Huang, J. & Fernandes, A. C. (prinedio) *Non-*

native language teaching and learning: Putting the puzzle together (139-167). New York, NY: Untested Ideas Research Center

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in psychology*, 8/422, 1-28.

Papalia, A. (1976). *Learner-Centered Language Teaching: Methods and Materials*.

Paprić, M. (2012). Mesto i uloga maternjeg (srpskog) jezika u sistemu tekstova udžbenika stranog jezika. *Inovacije u nastavi*, 4 (25), 134-140.

Parlan, P., Ibnu, S., Rahayu, S., & Suharti, S. (2018). Effects of the Metacognitive Learning Strategy on the Quality of Prospective Chemistry Teacher's Scientific Explanations. *International Journal of Instruction*, 11(4), 673-688.

Pearson, P. D., & Dole, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *The Elementary School Journal*, 88(2), 151-165.

Peñuela, D. (2018). Using Metacognitive Strategies to Raise Awareness of Stress and Intonation in EFL. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20 (1), 91-104.

Perry, J., Lundie, D. & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?. *Educational Review*, 71(4), 483-500.

Pešić, J. (2008). Ka proceni podsticajnosti udžbenika za razvoj kritičkog mišljenja. U: I. Radovanović & V. Ž.

Pešić, J. (1998). *Novi pristup strukturi udžbenika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Pešić, J. (2009). Podrška učenju s razumevanjem i strategije didaktičkog oblikovanja udžbenika. *Inovacije u nastavi*, 4 (22), 40-49.

Petković, V. (2014). *Metodologija naučnog istraživanja* (3. izdanje). Beograd: Visoka škola za poslovnu ekonomiju i preduzentištvo.

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. U: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (priredio), *Handbook of self-regulation* (452–502). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into practice*, 41(4), 219-225.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International journal of educational research*, 31(6), 459-470.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.

Pitar, M. (2016). Quelques difficultés dans l'apprentissage des types de texte au niveau lycée. U: Condei, C. (priredio), *Actes du colloque international – 50 ans de français à l'université de Craiova III* (84-94). Craiova: Editura Universitaria.

Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Qin, L. T. & Zhang, J. L. (2019). English as a foreign language writers' metacognitive strategy knowledge of writing and their writing performance in multimedia environments. *Journal of Writing Research*, 12(2), 393-413. doi:10.17239/jowr-2019.11.02.06.

Rahimi, M. & Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 73-81.

Raičević, V. (2009). *Metodologija istraživanja u metodici nastave stranih jezika: osnovni principi i metodi istraživanja, izbor tekstova*. Beograd: Čigoja štampa.

Raičević, V. (2006). Motivaciona funkcija sociokulturnih sadržaja u udžbenicima ruskog jezika. *Slavistika*, 10, 57-67.

Raičević, V. (2008). Samoevaluacija u nastavi stranih jezika. U: J. Vučo (priredio), *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti, zbornik radova* (39-52). Nikšić: Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet.

Ranjan, R., & Philominraj, A. (2020). Language learning strategies, motivation and gender in foreign language context. *Universal Journal of Educational Research* 8(2), 591-604.

Reed, M. & Michaud, C. (2015). Intonation in research and practice: The importance of metacognition. *The handbook of English pronunciation*, 454-470.

Riquois, E. (2010, March). Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE: un équilibre fragile. In *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*.

Rivers, W. P. (2001). Autonomy at All Costs: An Ethnography of Metacognitive Self-Assessment and Self-Management among Experienced Language Learners. *The modern language journal*, 85(2), 279-290.

Roberts, T. A. (2014). Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 22-40.

Rose, H. (2012). Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92-98.

Rose, H., Briggs, J. G., Boggs, J. A., Sergio, L. & Ivanova-Slavianskaia, N. (2018). A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. *System*, 72, 151-163.

Ross, J. A. (2006, novembar). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical assessment, research & evaluation*, 11 (10), 1-13.

Ross, J. A., Rolheiser, C. & Hogaboam-Gray, A. (2002). Influences on student cognitions about evaluation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9(1), 81-95.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. U: Wenden, A. & Rubin, J (priredio), *Learner strategies in language learning* (15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.

Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 118-131.

Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.

Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V. & Anderson, N. J. (2007). Intervening in the use of strategies. *Language learner strategies*, 30, 29-45.

- Rubin, J. & McCoy, P. (2008). Tasks and good language learners. U: Griffiths, C. (priedio), *Lessons from the good language learner* (294–305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rubin, J. & McCoy, P. (2005). The role of task analysis in promoting learner self-management. Paper presented at the AILA Conference, Madison, WI.
- Rubin, J. & Thompson, I. (1982). *How to be a more successful language learner*. Boston: Heinle & Heinle.
- Rumelhart, D.E. (1980). Schema: The basic building blocks of cognition. U: Spiro, R, Brice, B. & Brewer, W. (priedio), *Theoretical issues in reading comprehension* (33-58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Saville-Troike, M. & Barto, K. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Segedy, J. R., Kinnebrew, J. S. & Biswas, G. (2011, November). Modeling Learner's Cognitive and Metacognitive Strategies in an Open-Ended Learning Environment. U: *AAAI Fall Symposium: Advances in Cognitive Systems* (352-354).
- Scarcella, R. C. & Oxford, R. L. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schmidt, R., Boraie, D. & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. U: Oxford, R. L. (priedila), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (Vol. 2, 14–87). Honolulu, HI: The University of Honolulu Press.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting and self-evaluation. *Reading and writing quarterly*, 19, 159-172.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. U: Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (priedio), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (83-110). New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). Self-regulation in education: Retrospect and prospect. *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 13, 305-314.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Secolsky, C. & Denison, D. B. (2012). *Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education*. New York: Routledge.
- Sedikides, C. (1993). Assessment, enhancement, and verification determinants of the self-evaluation process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 317.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL* 10.209-231
- Selinker, L. & Gass, S. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. Taylor & Francis.
- Shannon, S. V. (2008). Using metacognitive strategies and learning styles to create self-directed learners. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(2), 14-28.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT journal*, 42(4), 237-246.

Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: what we know and where we need to go. *Psychological bulletin*, 137(3), 421.

Sönmez, Ö. (2017). Les avant-propos comme masque du discours dans les manuels de FLE. *Litera: Journal of Language, Literature and Culture Studies*, 28(1) 15-31.

Stanton, J. D., Sebesta, A. J. & Dunlosky, J. (2021). Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE—Life Sciences Education*, 20(2), fe3.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied linguistic research*. Oxford: Oxford university press.

Stern, H.H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.

Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-287.

Sucu, H.Ö. (2009). Contributions of metacognitive learning strategies to the development of reading comprehension in foreign language teaching and metacognitive strategy instruction (Nevsehir University sample). (Unpublished Master's Dissertation). Erciyes University, Kayseri, Turkey

Suquet, M. P. & Antonova, P. (2011) *Analyse didactique d'un manuel du FLE et ses compléments possibles sur Internet*. Brno: Masarykova Universiteta.

Suzić, N. (1999). Potrebe djeteta i savremeni udžbenik. U: ... (priređio), *Vrednosti savremenom udžbenika III, zbornik radova sa naučnog skupa* (nije numerisano). Užice: Učiteljski fakultet.

Španović, S. (2006). Ka evropskim standradima za modelovanje udžbenika. U: E. Kamenov (priređio), *Evropske dimenzije reforme sistema obrazovanja i vaspitanja, zbornik radova* (284-290). Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filoyofskog fakulteta.

Tagliant, C. (2006). *La classe de la langue*. Paris: CLE Internatinal.

Tang, L. (2015). A Comparative Study of Metacognitive Strategy Use between Language High Achievers and Low Achievers of English in College. *International Journal of English Linguistics*, 5(5), 147.

Tareva, E. G., Schepilova, A. V., & Tarev, B. V. (2017). Intercultural content of a foreign language textbooks: concept, texts, practices. *XLinguae*, 10(3), 246.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language learning*, 30(2), 417-428.

Tarone, E. (1978). Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report. U: Brown, H.D., Yorio, C. and Crymes, R. (priređio), *TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language* (194-203). Washington, DC: TESOL

Teng, L. S. & Zhang, L. J. (2018). Effects of motivational regulation strategies on writing performance: A mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign language. *Metacognition and Learning*, 13(2), 213-240.

Tok, H. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews*, 5(9), 508.

Trnavac, N. (1999). Didaktičko-metodička aparatura za rad učenika u osnovnoškolskim udžbenicima (analiza radnih naloga za samostalni rad učenika). U: *Vrednosti savremenog udžbenika III, zbornik radova sa naučnog skupa* (nije numerisano). Užice: Učiteljski fakultet.

Tseng, W. T., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102.

Tüz, H. F. (1995). The use of learning strategies by the "more successful" and "less successful" language learners. (Unpublished Master's Dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Usman, B., Aziz, Z. A. & Absida, N. R. (2017). Improving reading comprehension using metacognitive strategies. *English Education Journal*, 8(4), 425-438.

Van Zile-Tamsen, C. M. (1996). *Metacognitive self-regulation and the daily academic activities of college students*. New York: State University of New York at Buffalo.

Veenman, M. V. J., van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.

Veenman, M. V. J., Meijer, J., Wolters, V. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Springer*, 1, 3-14.

Victori, M. & Lockhart, W. (1995). Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System*, 23(2), 223-234.

Вятютнев, М. Н. (1984). *Теория учебника русского языка как иностранного: (методические основы)*. Москва: Русский Язык

Vučenov, N. (1961). *Mesto i funkcija udžbenika u procesu školske nastave i učenja – problemi amelioracije školskih udžbenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja Srbije i Zavod za izdavanje udžbenika narodne republike Srbije.

Vučenov, N. (1984). Mesto i uloga udžbenika u procesu školske nastave i učenja. *Prilozi teoriji udžbenika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vučo, J. (2000). Kako do pravog udžbenika: neka iskustva u kreiranju udžbenika za italijanski jezik. *Primenjena lingvistika*, 1, 133-140.

Vujović, A. (2009). Evaluacija i samoevaluacija u nastavi stranog jezika. *Inovacije u nastavi*, 3 (22), 99-106.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). The teaching of learning strategies. U: Wittrock, M. (priredio), *Handbook of research on teaching* (315-327). New York, NY: Macmillan.

Weinstein, C. E., & Underwood, V. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. *Thinking and learning skills*, 1, 241-258.

Wenden, A. L. (1999). An introduction to metacognitive knowledge and beliefs in language learning: Beyond the basics. *System*, 27(4), 435-441.

Wenden, A. (1987). How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. *Learner strategies in language learning*, 103-117.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, 19(4), 515-537.

- Wenden, A. (1991). Metacognitive strategies in L2 writing: A case for task knowledge. *Georgetown university round table on languages and linguistics*, 42, 302-322.
- Williams, D. (1983). Developing criteria for textbook evaluation. *ELT journal*, 37(3), 251-255.
- Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2015). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and individual differences*, 8(4), 327-353.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational psychologist*, 30(4), 173-187.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. U: Hacker, D. J, Dunlosky, J & Graesser, A. (priedio), *Metacognition in educational theory and practice* (277–304). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Winne, P. H. & Jamieson-Noel, D. (2002). Exploring students' calibration od self-reports about study tactics and achievement. *Contemporary educational psychology*, 27, 551-572.
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G. J. & Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and MOOCs: A systematic review. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373.
- Wong, L. L. & Nunan, D. (2011). The learning styles and strategies of effective language learners. *System*, 39(2), 144-163.
- Yang, C. (2009). A study of metacognitive strategies employed by English listeners in an EFL setting. *International Education Studies*, 2(4), 134.
- Zahan, I. & Begum, J. (2013). How to Evaluate an EFL/ESL Textbook-a Problem and a Solution. *ASA University Review*, 7(1).
- Zdraguş, V. (2021). Enjeux du traitement didactique du texte narratif dans l'apprentissage du FLE. *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice* , 3, 241-245.
- Zeng, Y. & Goh, C. (2018). A self-regulated learning approach to extensive listening and its impact on listening achievement and metacognitive awareness. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 193-218.
- Zhang, D. & Zhang, L. J. (2019). Metacognition and self-regulated learning (SRL) in second/foreign language teaching. *Second handbook of English language teaching*, 883-897.
- Zhou, Y. & Wei, M. (2018). Strategies in technology-enhanced language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 471-495.
- Zhussupova, R. & Kazbekova, M. (2016). Metacognitive strategies as points in teaching reading comprehension. *Procedia-social and behavioral sciences*, 228, 593-600.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology* 81, 329–339. doi: 10.1037/0022-0663.81.3.329
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory and practice*, 2 (41), 64-70.

Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary educational psychology*, 11(4), 307-313.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary educational psychology*, 25, 82-91.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational psychologist*, 1 (25), 3-17.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2008). Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. U: Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (priredio), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (1–30). New York: Lawrence Erlbaum Associates

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2. Edition.

Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: where metacognition and motivation intersect. U: Hacker, D. J, Dunlosky, J. & Graesser, A. C. (priredio), *Handbook of metacognition in education* (299–315). New York: Routledge

Zujev, D. D. (1988). *Školski udžbenik*. (M. Radić-Dugonjić, prev.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Zumbrunn, S., Tadlock, J. & Roberts, E. D. (2011). Encouraging Self-Regulated Learning in the Classroom: a Review of the Literature. Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University.

Žiropađa, Lj. (2008). Samoevaluacija u nastavi stranih jezika. U: J. Vučo (priredio), *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti, zbornik radova* (15-19). Nikšić: Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet.

7.1. Pregled literature koja čini deo analiziranog korpusa:

Combiat A., & Liria, P. (2018): *Club ados 1 – francuski jezik za V razred osnovne škole*, Beograd: Klett (Editions: Maison des langues), CA5M18

Combiat A., & Liria, P. (2018): *Club ados 2 – francuski jezik za VI razred osnovne škole*, Beograd: Klett (Editions: Maison des langues), CA6M18

Combiat A., & Liria, P. (2020): *Club ados 4 – francuski jezik za VIII razred osnovne škole*, Beograd: Klett (Editions: Maison des langues), CA8M20

Favret, C. (2013): *Nouveau Pixel 1 Méthode de français – francuski jezik za V razred osnovne škole*, CLE International Datastatus, NP5C13

Favret, C., Bourdeau, M., Gallego, I., & Muguruza, E. (2011): *Oh là là collège 1 – Méthode de français - Francuski jezik za V razred osnovne škole*, CLE International, Datastatus, OLL5C11

Favret, C., Bourdeau, M., Gallego, I., & Muguruza, E. (2011): *Oh là là collège 2 – Méthode de français - Francuski jezik za VI razred osnovne škole*, CLE International, Datastatus, OLL6C11

Favret, C., Bourdeau, M., Gallego, I., & Muguruza, E. (2011): *Oh là là collègue 3 – Méthode de français - Francuski jezik za VII I VIII razred osnovne škole*, CLE International, Datastatus, OLL7C11

Fila, V., & Golubović Tasevska, M., (2006): *Hier et demain – francuski jezik za VIII razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, HEDFJ8Z06

Fila, V., & Golubović Tasevska, M., (2006): *Présent – Francuski jezik za VII razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, PFJ7Z06

Fila, V., & Golubović Tasevska, M., (2012): *Images de France 7 – francuski jezik za VII razred osnovne škole* (3. izdanje), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, IDF7Z152

Fila, V., & Golubović Tasevska, M., (2013): *Images de France 8 – francuski jezik za VIII razred osnovne škole* (3. izdanje), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, IDF6Z19

Fila, V., & Golubović Tasevska, M., (2018): *Images de France 5 – francuski jezik za V razred osnovne škole* (3. izdanje), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, IDF5Z18

Fila, V., & Golubović Tasevska, M., (2019): *Images de France 6 – francuski jezik za VI razred osnovne škole* (4. izdanje), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, IDF6Z19

Fila, V., & Kostić, V., (1993): *Bonjour la France 1 - Francuski jezik za V razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BLF5Z93

Fila, V., & Kostić, V., (1994): *Bonjour la France 2 - Francuski jezik za VI razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BLF6Z94

Fila, V., (1995): *Bonjour la France 3 - Francuski jezik za VII razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BLF7Z95

Fila, V., (1996): *Bonjour la France 4 - Francuski jezik za VIII razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BLF8Z96

Gibbe, C. (2013): *Nouveau Pixel 3 Méthode de français – francuski jezik za VII razred osnovne škole*, CLE International Datastatus, NP78C13

Horeški, E., & Mosković, V. (1956): *Udžbenik francuskog jezika za VI razred osmogodišnje škole*, Beograd: Nolit, UFJ6N56

Institut za strane jezike (priređ.), (1966): *Francuski jezik za VIII razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Jugoslavije, FJ8Z66

Mosković, V. & Zagoda, Z. (1956): *Udžbenik francuskog jezika za V razred gimnazije*, Beograd: Nolit, UFJ5GN56

Poleskić R., Radivojević J., & Dragović, Lj. (1980): *Francuski jezik za VI razred osnovne škole*, Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za strane jezike, FJ6Z80

Poleskić R., Radivojević J., & Dragović, Lj. (1989): *Francuski jezik za VIII razred osnovne škole*, Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Institut za strane jezike, FJ8Z89

Saracibar, I., Pastor, D., Martin, C., & Butzbach M. (2005): *Junior Plus 1 – Méthode de français*, CLE International, JP5C05

Saracibar, I., Pastor, D., Martin, C., & Butzbach M. (2008): *Junior Plus 2 - Méthode de français*, CLE International, JP6C08

Schmitt, S. (2013): *Nouveau Pixel 2 Méthode de français – francuski jezik za VI razred osnovne škole*, CLE International Datastatus, NP6C13

Schmitt, S. (2013): *Nouveau Pixel 4 Méthode de français – francuski jezik za VIII razred osnovne škole*, CLE International Datastatus, NP8C13

Točanac Milivojev, D. (1996): *Bonne chance les petits! Prête-moi ta plume... - Francuski jezik 3*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, BCLP3Z96

Točanac Milivojev, D. (2007): *Le français pour nous 1 – francuski jezik za V razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, FPN5Z07

Točanac Milivojev, D. (2008): *Le français pour nous 2 – francuski jezik za VI razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, FPN6Z08

Točanac Milivojev, D. (2009): *Le français pour nous 3 – francuski jezik za VII razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, FPN7Z09

Točanac Milivojev, D. (2010): *Le français pour nous 4 – francuski jezik za VIII razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, FPN8Z10

Vukičević, Č. (1956): *Udžbenik francuskog jezika za V razred osmogodišnje škole*, Beograd: Nolit, UFJ5N56

Žoze Lopez, M., & Tjeri le Bunjek, Ž. (2012): *Et Toi? – Francuski jezik za V razred osnovne škole*, Beograd: Klett (fr. Les Editions Didier, Paris), ET5D12

Žoze Lopez, M., & Tjeri le Bunjek, Ž. (2012): *Et Toi? – Francuski jezik za VI razred osnovne škole*, Beograd: Klett (fr. Les Editions Didier, Paris), ET6D12

Žoze Lopez, M., & Tjeri le Bunjek, Ž. (2016): *Et Toi? – Francuski jezik za VII razred osnovne škole*, Beograd: Klett (fr. Les Editions Didier, Paris), ET7D16

Žoze Lopez, M., & Tjeri le Bunjek, Ž. (2017): *Et Toi? – Francuski jezik za VIII razred osnovne škole*, Beograd: Klett (fr. Les Editions Didier, Paris), ET8D17

8. Prilog A

Uočavanje i merenje metakognitivnih strategija u udžbenicima stranog jezika – upitnik⁹

A. Pitanja koja se odnose na autora udžbenika

Na kojoj metodi se bazira udžbenik i da li autor eksplicitno ukazuje na to?

Da li su učenicima jasno prikazani ishodi, tj. da li je učenicima jasno stavljeno do znanja kakva će postignuća imati po završetku kursa?

Da li autor učenicima daje jasne smernice o načinima rada kako bi njihov rad bio efikasniji u cilju postignuća pomenutih ishoda?

Da li autor svoj udžbenik zasniva na strategijama za učenje jezika i da li to eksplicitno iznosi?

Da li autor jasno usmerava učenike na upotrebu i razvijanje ličnog asortimana strategija?

Koje strategije su u pitanju?

Da li autor u bilo kom segmentu udžbenika posvećuje pažnju metakognitivnim strategijama i eksplicitno to iznosi?

Da li autor eksplicitno podstiče samostalnost učenika u radu i u kojim elementima strukture?

Da li autor udžbenika eksplicitno podstiče učenika na rad kod kuće i istraživačke radove i u kojim elementima strukture?

Da li autor eksplicitno podstiče učenika na razvoj kritičkog mišljenja i u kojim elementima strukture?

Da li autor eksplicitno podstiče učenika na samoprocenu i samoevaluaciju i u kojim elementima strukture?

B. Pitanja koje se odnose na makrostrukturu udžbenika

Da li udžbenik u celini karakteriše dosledna struktura?

Da li lekcije u udžbeniku imaju doslednu strukturu?

Da li udžbenik ima jasan sistem obeležavanja koji omogućava učeniku snalaženje u udžbeniku i nelinearno korišćenje udžbenika?

Da li u udžbeniku postoje strukturni elementi (poput predgovora, uvoda, uputstva za upotrebu) koji učenika upućuju na upotrebu pojedinih strukturnih elemenata, kao i na optimalne načine njihovog korišćenja?

⁹ Detaljnije o upitniku u poglavlju 4. ovog rada

C. Pitanja koja se odnose na integrisanje metakognitivnih strategija u opšte principe izrade udžbenika

Da li je svaka od metakognitivnih strategija prisutna u udžbeniku:

nadgledanje i povezivanje materijala sa prethodno naučenim,

posvećivanje pažnje,

učenje o učenju jezika,

organizovanje,

postavljanje ciljeva,

identifikovanje svrhe jezičkog zadatka,

planiranje jezičkog zadatka,

traženje prilika za uvežbavanje,

samonadgledanje,

samoevaluacija?

Da li je svaka od navedenih metakognitivnih strategija integrisana globalno i/ili lokalno?

U kojim elementima makrostrukture je svaka od navedenih metakognitivnih strategija prisutna (da li je integrisana u već postojeće elemente strukture ili su kreirani novi sa ciljem uvođenja određene metakognitivne strategije u proces učenja jezika)?

Da li se integrisanje svake od navedenih metakognitivnih strategija vrši kontinuirano kroz ceo udžbenik?

Da li se integrisanje svake od navedenih metakognitivnih strategija vrši kontinuirano, ako se posmatraju udžbenici od 5. do 8. razreda iste metode, i da li se uočava gradacija ili spiralna progresija u njihovom prezentovanju učenicima?

Na kom jeziku se vrši implementacija metakognitivnih strategija– maternjem ili stranom?

D. Pitanja koja se odnose konkretno na strukturne elemente u udžbeniku koji doprinose usvajanju i upotrebi metakognitivnih strategija (D1a – pitanja i zadaci, D1b – nalozi i instrukcije, D2 - aparatura):

D1a – pitanja i zadaci

Da li udžbenik sadrži pitanja i zadatke (nije ih prebacio isključivo na radnu svesku i ostale elemente udžbeničkog kompleta)?

Da li se autor udžbenika prilikom formulisanja pitanja i zadataka eksplicitno poziva na upotrebu metakognitivnih strategija u radu i koje strategije su u pitanju, tj. da li poziva učenike na upotrebu i širenje repertoara strategija u cilju lakšeg rešavanja pitanja i zadataka?

Koju vrstu reprodukcije zahtevaju (doslovna reprodukcija – informacije, definicije, godine; razumevanje sadržaja – izneti materiju svojim rečima, povezati, izvući ključne delove; divergentna, tj. stvaralačka produkcija)?

Kakva im je funkcija (da li služe proveri razumevanja, produblivanju razumevanja, preciziranju, konkretizovanju, sistematizaciji, povezivanju sa prethodno naučenim)?

Kakvi su po formi (odgovori na pitanja, transformacija, supstitucija, prepisivanje, sastavljanje rečenica, pisanje sastava, prevođenje)?

Kakvi su po sadržaju (razvoj leksičkih, gramatičkih navika, čitanja, pisanja, rada sa rečnikom)?

Da li postoji gradacija u težini zadataka?

Da li zahtevaju evaluaciju, lični stav, argumentovano vrednovanje ili samovrednovanje?

Da li podstiču fundamentalne intelektualne aktivnosti učenika (analiza, sinteza, upoređivanje, formulisanje zaključaka, aktivnu primenu znanja)?

Da li su pitanja i zadaci raspoređeni na takav način da svojim rasporedom podstiču samostalni rad učenika (pravilan raspored podrazumeva najpre zadatke za uvođenje i razumevanje, upostavljanje veze sa već postojećim znanjem, utvrđivanje, ponavljanje, sistematizacija)?

Da li pružaju učeniku informacije o napretku i povratne informacije?

Da li su pitanja i zadaci jezički precizni (ne smeju biti neprecizni, dvosmisleni, nejasni, nespretno i nerazumljivo ili gramatički nekorektno formulisani)?

Da li su kvaziaktivirajući ili pseudoaktivirajući (pokreću učenika na previše lake aktivnosti ili neke irelevantne delove materije) / besmisleni / nerealni (traže previše vremena ili nerealne uslove za rad)?

Da li su pisani na maternjem ili stranom jeziku?

D1b – instrukcije i nalozi

Da li se u okviru formulacija instrukcija i naloga učenici eksplicitno upoznaju sa metakognitivnim strategijama, načinima njihovog funkcionisanja i podstiču na upotrebu istih u svom radu, i koje metakognitivne strategije su u pitanju?

Da li postoje nalozi na maternjem jeziku (poželjno na početnim godinama učenja jezika)?

Da li je obraćanje učeniku u 2. licu jednine i u 1. licu množine u cilju uspostavljanja emotivnog kontakta između gradiva i čitaoca, ili vođenja dijaloga između čitaoca i knjige (ili su, na primer, imperativni, što nije poželjno jer negativno utiče na komunikaciju učenika i udžbenika)?

Da li nalozi svojom formulacijom ukazuju učeniku na različite modele kognitivnog i metakognitivnog funkcionisanja (ovo je posebno važno na ranom osnovnoškolskom uzrastu)?

Da li se u nalogima vodi računa o interferenciji i facilitaciji (posebno pri usvajanju genetski i tipološki srodnih jezika)?

Da li su nalozi tako formulisani da doprinose efikasnijem i efektivnijem savladavanju gradiva i izvršavanju zadataka?

Da li su nalozi sistematični?

Da li obavljaju svoju osnovnu funkciju da pruže obaveštenje, uputstvo, preporuku ili pravilo?

Da li instrukcije, pored toga što iznose šta treba da se uradi, usmeravaju i kako je najbolje to postići (npr. instrukcije za čitanje – fragmentarno čitanje se prekida instrukcijama, tekst koji se čita sa namerom upoznavanja gradiva mora da usmerava učenika na određene delove; instrukcije za učenje – ukazuju učeniku od samog početka kakav vid memorisanja se od njega očekuje, npr. poezija, nepravilni glagoli, godine se memorišu napamet, ako se očekuje produktivno ponavljanje, onda se uči na drugi način, npr. upoređivanjem jedinica sadržaja po sličnostima i razlikama, povezivanjem ili poređenjem sa srodnim temama ili činjenicama iz drugih izvora, uklapanjem novih pojmova u već postojeći sistem znanja, sagledavanjem naučenog iz druge perspektive, menjanjem sadržaja, konkretizovanjem, donošenjem zaključaka, zauzimanjem kritičkog stava, procenjivanjem vrednosti, rezimiranjem; instrukcije koje upućuju na grafički materijal – one podstiču učenika na opazajno razmišljanje, što znači da naporedo sa grafičkim materijalom postoji i misaona aktivnost u okviru koje će se razdvojiti bitno od nebitnog, uočiti veze i odnosi, uopštavati od pojedinačnog ka opštem.

Da li postoje interfejsijalne instrukcije? (To su one koje uspostavljaju vezu između udžbenika i sveta izvan njega. Javljaju se u vidu formulacija „vodi računa o...“, „pazi na...“ ili u vidu retoričkih pitanja.)

Da li postoje tzv. „zanimljivi zadaci“ koji zadržavaju zainteresovanost učenika kroz specifične zahteve tipa: *objasni, obrazloži, nabroj* itd?

D2 – aparatura orijentacije

Predgovor:

Da li postoji predgovor u udžbeniku?

Da li se u predgovoru autor obraća učeniku (ili uglavnom nastavniku, roditelju ili je opšteg karaktera) i da li je stil pisanja primeren uzrastu učenika?

Da li je pisan na maternjem jeziku (ili na stranom)?

Na koji način je predgovor organizovan (uvodi učenika u predmet, usmerava učenika kako da koristi udžbenik, kombinacija oba)?

Da li u predgovoru autor udžbenika upućuje učenika na postojanje i upotrebu strategija u radu i koje strategije su u pitanju?

Da li upućuje učenika na usvajanje umenja i navika intelektualnog rada sa udžbenikom (iako ne govori eksplicitno o strategijama)?

Uputstvo za korišćenje udžbenika:

Da li u udžbeniku postoji uputstvo za upotrebu udžbenika?

Da li je uputstvo namenjeno učeniku (ili pak nastavniku, roditelju) i da li je stil pisanja primeren uzrastu i interesovanju učenika?

Da li je pisano na maternjem jeziku (ili na stranom)?

Da li jasno upućuje učenika na različite načine primene udžbenika (ili samo uopšteno)?

Da li uputstvo sadrži deo koji se odnosi na upotrebu strategija u radu?

Da li je učeniku jasno objašnjena funkcija strategija u radu i predložena lista svih strategija koje bi učenik mogao da koristi u radu?

Da li udžbenik obučava učenika kako da optimalno organizuje svoj rad (u školi i kod kuće) kako bi usvajanje jezika bilo što efektivnije (iako možda ne govori konkretno o strategijama)?

Sadržaj:

Da li u udžbeniku postoji sadržaj?

Na kom jeziku je formulisan (maternjem jeziku ili stranom)?

Gde je pozicioniran (na početku ili na kraju udžbenika)?

Da li je na osnovu sadržaja jasno uočljiva struktura gradiva koje će se obrađivati i logika nastavnog izlaganja?

Da li je organizovano linearno ili u vidu sinopsisa?

Da li učenik lako može da pronađe neophodno gradivo (na kojoj je strani i sl.)?

Da li je na osnovu sadržaja uočljiva spiralna progresija u okviru gramatičke i fonetske kompetencije?

Da li učenik lako može da izdvoji različite elemente (fonetske, leksičke, gramatičke, govorne činove, civilizacijske elemente, tekstove itd.)?

Da li je grafički dobro urađen (različiti elementi istaknuti na neki način – npr. masnim slovima, različitim bojom i sl.)?

Sadržaj na početku celine:

Da li postoji sadržaj na početku celine?

Da li oslikava strukturu lekcije koja treba da bude obrađena?

Na kom jeziku je pisan, na maternjem jeziku ili stranom?

Da li iznosi ključne pojmove koji će biti obrađeni u lekciji (nove reči, konstrukcije, gramatika, civilizacijski aspekt)?

Da li jasno razdvaja različite aspekte gradiva (nove reči, konstrukcije, gramatiku, fonetiku, razumevanje govora, pročitano itd.)?

Na koji način je organizovan (šematski prikaz, kraći tekst koji sadrži ključne pojmove, problemski – u vidu problema koji učenik treba da reši)?

Kakva je njegova funkcija (informativna, motivaciona)?

Modul:

Da li je udžbenička građa formulisana kroz module?

Da li je struktura modula jasno uočljiva?

Da li je struktura modula dosledna tokom celog udžbenika?

Da li modul predstavlja zaokruženu celinu?

Da li iz tog modula učenik može usvojiti jednu celinu gradiva (bez obzira na nivo, npr. snalaženje u prodavnici, kupovina garderobe itd.)?

Da li u sebi sadrži i nejezičke komponente (sociokulturne kompetencije, opšta znanja i veštine, sposobnosti učenja)?

Da li u okviru modula postoji odeljak isključivo posvećen usvajanju metakognitivnih strategija i veština za efikasnije i efektivnije učenje, i koje strategije su u pitanju?

Ulazni kolokvijum:

Da li udžbenik sadrži ulazni kolokvijum?

Da li je pisan na stranom ili maternjem jeziku?

Da li sadrži bazično gradivo neophodno za narednu lekciju?

Da li je grafički jasno formulisano?

Da li jasno oslikava učeniku svoju funkciju (a to je – utvrditi da li učenik poseduje minimum znanja za predstojeću lekciju)?

Da li sadrži uputstvo za učenike koji su neuspešni u tom ulaznom kolokvijumu (šta treba da obnovi, kome da se obrati, koju konkretnu stranicu da pronađe u udžbeniku)?

Odeljak „Naučimo da učimo“

Da li u udžbeniku postoji ovaj odeljak?

Na koji način je organizovan ovaj odeljak (na jednom mestu u udžbeniku ili u okviru svake lekcije)?

Da li je učenicima jasno naglašeno da će im ovaj odeljak pomoći da lakše savladaju gradivo?

Da li je pisan na maternjem jeziku ili na stranom?

Kojim strategijama podučava učenika (metakognitivnim, kognitivnim, afektivnim, socijalnim, kombinovano itd.)?

Da li se u okviru ovog odeljka učeniku eksplicitno pojašnjavaju metakognitivne strategije, oblici metakognitivnih strategija, njihova svrha i načini kako da iz širokog dijapazona strategija pronađu one koje im odgovaraju?

Da li je učenik upućen na nastavnika ukoliko mu bude potrebna pomoć?

Povratne informacije:

Da li u udžbeniku postoji odeljak sa funkcijom davanja povratnih informacija?

Da li je on na maternjem ili stranom jeziku?

Na koji način se učeniku daje povratna informacija (u vidu testa koji proverava savladanost gradiva; da li se ukazuje na tip greške ili razlog neuspeha, da li se detektuju samo greške ili takođe i nepotpuna znanja, da li se učenik upućuje na gradivo koje treba ponovo da pređe, da li se naznačava na kojoj strani se određeno gradivo nalazi, da li postoje smernice koje se tiču učenikove organizacije rada (a ne isključivo gradiva), da li se učenik upućuje na nastavnika ili roditelja)?

Da li su povratne informacije pisane motivišućim i blagonaklonim tonom, podstičući učenika (ili samo ukazuju na nedostatke u radu)?

„Ne razumem“ rubrika:

Da li ova rubrika postoji u udžbeniku?

Da li je učeniku jasno objašnjena funkcija ove rubrike – da tu sme i treba da upiše delove gradiva koji mu prave problem?

Da li je ostavljen prostor za nepoznate reči, definicije, konstrukcije, ili učenik samostalno može da formuliše šta je nejasno?

Da li se učenik upoznaje sa pravilnim pristupom prema greškama (da su greške i nedoumice očekivane i čine sastavni deo procesa učenja)?

Da li je učeniku predočeno na koji način može da otkloni sve nedoumice u radu (obratiti se nastavniku, preći ponovo određeni deo gradiva, potražiti pomoć od roditelja i sl.)?

Zaključak:

Da li zaključak kao strukturna komponenta postoji u udžbeniku?

Da li se nalazi na kraju svake lekcije ili na kraju svake veće celine (npr. modula)?

Da li doprinosi integrisanju i uopštavanju gradiva?

Da li doprinosi sistematizaciji gradiva?

Da li ukazuje na ključne elemente gradiva i probleme?

Da li usmerava učenika na moguće i optimalne načine rešavanja tih problema?

Da li ukazuje učeniku na položaj tog gradiva u celokupnom sistemu znanja?

Da li su grafički jasno formulisani (značajni delovi istaknuti velikim slovima, masnim slovima, raznim bojama itd.)?

Pregled gradiva:

Da li u udžbeniku postoje pregledi gradiva?

Da li je tako organizovan da upućuje učenika na učenje po delovima?

U kom delu lekcije se nalazi (na kraju sa ciljem rezimiranja ili na početku većih tematskih celina sa ciljem uvođenja u materiju)?

Da li sadrži pregled gradiva u vidu glavnih teza o kojima će biti reči?

Da li pregled gradiva svojom strukturom omogućava učeniku razumevanje hijerarhije gradiva?

Registar ili indeks:

Da li u udžbeniku postoji registar ili indeks (bilo pojmovni ili autorski)?

Da li je negde u udžbeniku (predgovor, uputstvo za upotrebu) učeniku objašnjena upotreba i način rada sa registrom (da će se na taj način lakše snaći u gradivu)?

Da li se tokom lekcija učenik negde usmerava da koristi registar (npr. da potraži gde se još sreće neki pojam i sl.)?

Dodatni materijali:

Da li ova rubrika postoji u udžbeniku?

Kako je pozicionirana (iza svake lekcije, modula ili na kraju udžbenika)?

Da li je jasno istaknuta funkcija ovog odeljka (da ne moraju svi da rade, da je namenjena učenicima koji žele da prošire svoje znanje)?

Kako je gradivo organizovano (da li postoje dopunski tekstovi na stranom jeziku, testovi za vežbu, gramatičke jedinice koje su već obrađene u udžbeniku ali su ovde opširnije objašnjene, gramatičke lekcije koje nisu predviđene u okviru osnovnog gradiva, civilizacijski elementi; da li postoje spiskovi literature ili autora koje treba pročitati, da li se učenik upućuje na druge izvore znanja)?

Da li dodatni materijali sadrže elemente koji usmeravaju organizaciju rada učenika (ili isključivo gradivo)?

Da li je ovaj odeljak formulisan tako da podstiče usvajanje umeća korišćenja knjige (udžbenika ili druge knjige)?

Da li ovaj odeljak usmerava učenika na druge izvore izvan udžbenika, sa ciljem uvežbavanja jezika?

Da li ovaj odeljak ima podsticajnu, motivacionu formulaciju?

Rečnik:

Da li u udžbeniku postoji rečnik stranih reči?

Da li je rečnik nepoznatih reči pozicioniran u svakoj lekciji, na kraju udžbenika ili oba?

Da li je rečnik francusko-srpski ili srpsko-francuski ili oba?

Da li rečnik sadrži fonetsku transkripciju?

Da li je učeniku jasno naznačena upotreba rečnika (sistem skraćenica, kako je organizovan, kako da ga pretražuje i sl.)?

Da li je u nekom od odeljaka u udžbeniku učeniku istaknut značaj rečnika kao elementa didaktičko-metodičke aparature?

Ček-liste

Da li u udžbeniku postoje ček-liste i kako su pozicionirane (u okviru svake lekcije, na jednom mestu u udžbeniku)?

Da li sadrže uputstvo i na kom jeziku je pisano (maternjem ili stranom)?

Koja je funkcija ček-liste u udžbeniku (utvrditi strategije koje učenik koristi u radu, pomoći učeniku u boljoj organizaciji u radu, praćenje gradiva koje se prelazi, praćenje aktivnosti koje učenik preuzima, postavljanje i praćenje ostvarenosti ciljeva, usavršavanje jezika van udžbenika, samoevaluaciju)?

Da li postoji ček-lista namenjena konkretno metakognitivnim strategijama?

Da li ček-lista obuhvata i objašnjenje koje pomaže učeniku da shvati način funkcionisanja određene metakognitivne strategije, njene specifičnosti i kako da je usvoji i primenjuje u radu?

Da li su uputstva motivišućeg karaktera tako da ohrabruju učenika da se posveti proučavanju i popunjavanju ček-liste?

Odeljak za samoevaluaciju

Da li postoji ovaj odeljak u udžbeniku?

Da li je učeniku jasno predložen značaj samoevaluacije?

U kom obliku je zastupljen (ček-lista, test, dnevnik)?

Da li je učeniku jasno objašnjen princip rada?

Da li se učenik postupno uvodi u proces samoevaluacije?

Biografija autora:

Vesna V. Aleksić je rođena u Kragujevcu 1982. godine, gde završava osnovnu školu „Stanislav Sremčević“ i Prvu kragujevačku gimnaziju. Godine 2001. upisuje prvu godinu osnovnih akademskih studija na Filološkom fakultetu u Beogradu, izdvojeno odeljenje u Kragujevcu, odsek za francuski jezik i književnost. Osnovne akademske studije završava 2006. godine sa prosekom 9.05, da bi potom 2009. godine upisala doktorske studije na Filološkom fakultetu u Beogradu, smer jezik – metodika nastave. Trenutno zaposlena u OŠ „Karađorđe“ u Velikoj Plani gde aktivno učestvuje na projektima pod pokroviteljstvom fondacije Erasmus +. Bila je učesnik nekoliko naučnih konferencija i ima dva objavljenja rada. Oblasti interesovanja su metodika nastave, teorija udžbenika stranih jezika i strategije za učenje

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Весна В. Алексић _

Број досијеа 08004Д_

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Укључивање метакогнитивних стратегија за учење у макроструктуру уџбеника страног
(француског) језика

резултат сопственог истраживачког рада;

да дисертација ни у целини ни у деловима није била предложена за стицање дипломе
студијских програма других високошколских установа;

да су резултати коректно наведени и

да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Весна В. Алексић
Број досијеа 08004Д _____ Студијски програм Језик, књижевност, култура
Наслов рада Укључивање метакогнитивних стратегија за учење у макроструктуру уџбеника страног (француског) језика _____
Ментор Проф. др. Јулијана Вучо__

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, __

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Укључивање метакогнитивних стратегија за учење у макроструктуру уџбеника страног (француског) језика

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду, и доступну у отвореном приступу, могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла:

Ауторство (CC BY)

Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)

Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)

Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Ауторство – без прерада (CC BY-ND)

Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци. Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора

У Београду, __

Ауторство. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство – некомерцијално. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

Ауторство – некомерцијално – без прерада. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

Ауторство – без прерада. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

Ауторство – делити под истим условима. Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

