УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

БЕОГРАД

Београд, 25. јануар 2016.

ИЗВЕШТАЈ ОПОДОБНОСТИ ТЕМЕ, КАНДИДАТА И МЕНТОРКЕ ЗА ИЗРАДУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

На основу члана 127 Статута Филолошког факултета Универзитета у Београду и члана 128 Закона о високом образовању, Наставно-научно веће Филолошког факултета Универзитета у Београду на седници одржаној 23. децембра 2015. године донело је одлуку којом је именована комисија за оцену подобности докторандкиње **МАРИЈАНЕ ВУЧКОВИЋ**и теме докторске дисертације под називом**"ОБЛИЦИ КОРЕКТИВНИХ ПОВРАТНИХ ИНФОРМАЦИЈА У УСМЕНОЈ ПРОДУКЦИЈИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА".**

Састав комисије:

1. др Јулијана Вучо,редовна професорка Филолошког факултета Универзитета у Београду
2. др Јелена Филиповић, редовна професорка Филолошког факултета Универзитета у Београду
3. др Ана Јовановић, доцент, Филолошко уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу

II БИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

Маријана Вучковић је рођена 11.06.1983. године у Крагујевцу. Завршила је Филолошко-уметнички факултет, смер енглески језик и књижевност, 2006. године. са просеком 9,05. 2008. године завршила је мастер студије на Универзитету у Нотингему, на факултету за образовање, смер настава енглеског језика код неизворних говорника (TESOL, The School of Education, The University of Nottingham). Тема мастер рада је *Уводни глаголи и времена у говорном енглеском језику* (Reporting verbs and tenses in spoken English). Од 2009.године ради у основној школи у Жабарима као наставник енглеског језика. Од 2009.докторанд је на докторским академским студијама на Филолошком факултету у Београду. Њено поље интересовања проистиче из наставне праксе. Тренутно се највише бави проблемима интеракције у учионици. Учествовала је на пет домаћих и ха једној међународној конференцији.

III БИБЛИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

Вучковић, М. (2014). Облици повратних информација и њихова ефикасност. У: Савремена проучавања језика и књижевности, година V/ књ. 1. *Зборник радова са V научног скупа младих филолога Србије*. Крагујевац, 447-455

Вучковић, М. (2015). Ставови ученика о облицима писаног фидбека. У: Савремена проучавања језика и књижевности, година VI/ књ. 1. *Зборник радова са VI научног скупа младих филолога Србије*. Крагујевац, 419-426

Вучковић, М. & Чаушевић, С. (2015). Ефикасност облика писаног фидбека у писању састава. У: *Наука и слобода*, зборник радова са научног скупа, књига 9, том 1/1, 221-232

IV ОЦЕНА ДА ЈЕ КАНДИДАТ ПОДОБАН ДА РАДИ ДИСЕРТАЦИЈУ

Увидом у биографију кандидаткиње, комисија сматра да кандидаткиња МАРИЈАНА ВУЧКОВИЋ испуњава све услове за израду докторске дисертације.

VОЦЕНА ПОДОБНОСТИ ПРЕДЛОЖЕНОГ МЕНТОРА

За ментора је предложена др ЈУЛИЈАНА ВУЧО, редовна професорка Филолошког факултета Универзитета у Београду.

Библиографија ментора са најмање 5 јединица релевантних за област из које се ради докторска дисертација:

2010. Akademskakompetencija, jezikobrazovanja – srpskiiitalijanski, *Srpskijezikuupotrebi*, ur: M. Kovačević, Filološko - umetničkifakultet, Kragujevac, 427 – 237.
2011. Srpskijezikijeziciobrazovanja, *Književni (standardni)jezikijezikknjiževnosti*, Ur: M. Kovačević, FILUM, Kragujevac, str. 279 – 287.
2011. Bilingual education: the road to multilingualism*FLTAL 2011 Proceedings, Linguistic and Cultural Diversity within Learning Communities: Cross-cultural and Trans-national Perspectives*, Sarajevo.Sa Katarinom Zavišin.
2011. Studiare in una lingua straniera, *Italica belgradensia*, numero speciale, studi in onore di Ivan Klajn, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu, Katedra za italijanski jezik i književnost, Beograd
2011. O jeziku obrazovanja manjinskih zajednica u Srbiji, Status tujih in drugih jezikov, *Med politiko in stvarnostji. Jezikovna situacija v novonastalih drzavah bivse Jugoslavije*, ur. Vesna P. Hadži, Tatjana Balazzic Bulc,Vojko Gorjanc, Filozofska fakulteta, Ljubljana, str. 249-265.
2012. Language policy and planing in Serbia: language managementand language leadership (Jezička politika u Srbiji: menadžment jezika i liderstvo u jeziku), Anali Filološkog fakulteta, knjiga XXIV, sveska II, Filološki fakultet, Beograd, str. 9 – 32, 2013. саЈеленомФилиповић

2013. Serbian roadmap toward European plurilingualism, *Actualizaciones en Cominicaciòn Social*, Volumen I, Ediciones Centro de Linguistica Aplicada, Santiago de Cuba, ISBN 978-959-7174-22-6, str. 157 – 160, саЈеленомФилиповић

2013. Small area languages in global academic settings, *Actualizaciones en Cominicaciòn Social*, Volumen I, Ediciones Centro de Linguistica Aplicada, Santiago de Cuba, ISBN 978-959-7174-22-6, str. 136 – 139, саЈеленомФилиповић

2013. Ефикасност CLIL-а уакадемскојнаставијезика, књижевностиикултуре (студијаслучаја), Српскијезик XVIII, Београд, Друштвозасрпскијезик, стр. 357 – 378, саЈеленомФилиповићиЉиљаномМарковић.

2013. НекиаспектиразвијањавештинавишејезичностиивишекултурноопштењаученикаКултуреудијалогу, Филолошкифакултет, Београд, саКатариномЗавишин.

2014. Dvojezična nastava stranih jezika u Srbiji, Filipović Jelena & Olivera Durbaba (eds.). *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu/Čigoja, str. 107 – 152.

2014. Jezička obrazovna politika i obrazovanje nacionalnih manjina u Evropi sa posebnim osvrtom na romsku populaciju, Filipović Jelena & Olivera Durbaba (eds.). *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu/Čigoja, str. (sa Jelenom Filipović), str. 169 – 185.

2015 Italian in the Adriatic Mirror, *L'Italia allo specchio. Linguaggi e identità italiane nel mondo*. Ur. Fabio Finotti i Marina Johnston, Marsilio Editori, Venezia, 425 – 434.

2015 Пицца naša nasušna, *Језици и културе у времену и простору*, III, Тематски зборник, Ур: Снежана Гудурић и Марија Стефановић, Нови Сад, 2014, филозофски факултет у Новом Саду, стр. 11-18.

2015 Dalle raccomandazioni alla realtà: plurilinguismo e pluriculturalismo a scuola?, in Bruno C., Casini S., Gallina F., Siebetcheu R. (a cura di), *Plurilinguismo / Sintassi*. Atti del XLVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Roma, Bulzoni editore, pp. 99-110, (Са Катарином Завишин)

2015 ICT in Task-Based Language Learning – Analyzing a Lesson Plan in PETALL Project, ICT for Language Learning, Conference Proceedings, International Conference Libreriauniversitaria.it Edizioni, Webster srl, Padova, str. 148 – 151 (СаДанијеломМанић)

Комисија сматра да ПРОФ. ДР ЈУЛИЈАНА ВУЧО испуњава све услове за менторку ове докторске дисертације за област:

Научне области које обухвата тема докторске дисертације:
Примењена лингвистика, усвајање другог језика, интеракција у учионици, настава страног језика, исправљање грешака

ПРИМЕЊЕНА ЛИНГВИСТИКА (МЕТОДИКА НАСТАВЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА)

VIОЦЕНА ФОРМУЛАЦИЈЕ НАЗИВА ТЕЗЕ

Комисија закључује да је радни назив тезе "ОБЛИЦИ КОРЕКТИВНИХ ПОВРАТНИХ ИНФОРМАЦИЈА У УСМЕНОЈ ПРОДУКЦИЈИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА" прикладан и да добро репрезентујесуштину предложене теме истраживања.

VIIОЦЕНА ПОДОБНОСТИ ТЕМЕ:

Предмет научног истраживања

Предмет истраживања обухвата интеракцију у учионици и посебно исправљање грешака у интеракцији наставник-ученик када се у учениковом исказу током говорне активности појави грешка. Теза ће се бавити наставом страног језика и усвајањем другог језика у формалном окружењу као што је учионица. Почев од осамдесетих година, па и раније, истраживања у области усвајања другог језика се у све већој мери баве значајем интеракције за учење страног или другог језика. Истраживања значаја интеракције се крећу у два смера. С једне стране, студије се баве разумевањем и конверзацијским модификацијама (Mackey and Gass, 2006:169), а с друге, језичком продукцијом (linguistic output) која обезбеђује нови инпут из којег ученици уче у окружењу као што је учионица. Предмет интересовања је управо интеракција у учионици где ученици уче страни језик и кроз интеракцију са наставником, као и међусобну, формирају свој лингвистички систем, мењају га и реорганизују. Значајну карику у том ланцу учења кроз интеракцију представљају повратне информације о тачности исказа које наставник упућује ученику.

Интеракција у том погледу није одувек имала централно место у усвајању другог/страног језика. На то су утицале когнитивне теорије које су се током осамдесетих и деведесетих година смењивале али и саме еволуирале у интеракцији са емпиријским истраживањима која су их доказивала или оповргавала. Једна од првих и најзначајнијих је Крешенова теорија о инпуту (Input Hypothesis, 1982) која говори о довољности инпута за формирање лингвистичког система ученика. По узору на теорије усвајања првог језика, упућивање разумљивог инпута који је за нијансу изнад тренутног нивоа језичког развоја ученика (i +1) је најбољи начин да ученик овлада језиком, те свака интервенција у смислу корекције од стране наставника није била пожељна јер би језик на тај начин (свесно) учили а не (несвесно) усвајали. Из овога произилази Лонгова хипотеза о интеракцији (Interaction Hypothesis, 1983, 1996) која базирајући се на значају инпута, у фокус ставља конверзацијске модификације изворног (или компететнијег) говорника ради што бољег разумевања и подстицања продукције. Међутим, убрзо се показало, кроз пројекте имерзије, да ученици на овај начин првенствено овладавају рецептивним вештинама док усмена језичка продукција стагнира. Као реакција на то, 1985. године, јавља се хипотеза Свејнове о језичкој продукцији (Output Hypothesis) која доноси концепт развоја говорне вештине кроз временски и лингвистички притисак који је неопходан да би ученик са тренутног нивоа прешао на следећи (pushed output, Swain, 2005). Свејнова, за разлику од Крешена, димензију свесног учења и рефлексије сматра веома важном а из тога ће почетком деведесетих настати и Шмитова хипотеза о опажању (Noticing Hypothesis), где у

средишту учења стоји свест као услов да ученик примети неку форму да би је усвојио (Robinson, 2003).

Исправљање грешака почиње да добија на значају у литератури средином деведесетих и са изузетком Траскотовог (Truscott, 1996, 1999) негативног става према исправљању грешака уопште, доминира позитиван став. Питање како упутити корекцију и када је много старије. С једне стране имамо мишљење да не треба прекидати ток усмене активности и ученицима указивати на грешке (Harmer, 1983) а с друге да треба управо искористити тренутак када ученици желе нешто да кажу и указати на форму кроз значење ("window of opportunity", Doughty, 2001) (Ellis, 2009:5,11). Термин који се у литератури доминантно користи за исправљање грешака, како у усменом тако и у писаном језику, је корективни фидбек који можемо дефинисати као повратну информацију коју наставник упућује ученику када се у његовој језичкој формулацији појави грешка (Russell and Spada, 2006). Природа корективног фидбека је стога, по дефиницији, реактивна (Leeman, 2007:112) мада се може посматрати и шире (Hattie and Timperley, 2007:81,82).

Фидбек може имати облик металингвистичке информације или сугестије о природи грешке коју је ученик у свом исказу направио, затим наговештаја да постоји грешка а исто тако, фидбек може да садржи готову, исправну формулацију (Ellis, Loewen and Erlam, 2006:340). У складу с тим, постоје следећи облици фидбека (Lyster and Ranta, 1997; Lyster and Mori, 2006:271):

- Експлицитна корекција (expliciti correction)
- Имплицитна реформулација (recast)
- Навођење ученика на тачан одговор (prompt)

Прва два облика су заправо готове реформулације које ученик добија од наставника, с том разликом што је имплицитна ненаметљива, не прекида комуникативни ток и настоји да ученику олакша фокусирање на форму јер значењска линија остаје у потпуности иста (Van Patten (1990) у Ammar and Spada, 2006:545). Трећи облик захтева од ученика да сам дође до тачног одговора у чему му могу помоћи технике навођења на тачан одговор као што су постављање питања (elicitation), упућивање металингвистичких коментара или наговештаја (metalinguistic clues), упућивање захтева за појашњавањем исказаног (clarification request) и понављање погрешног исказа уз наглашавање погрешног дела (repetition).

Позиционирање споменутих облика и техника фидбека на континууму експлицитно-имплицитно није тако једноставно. Природа експлицитне корекције је сасвим јасна по дефиницији, док код имплицитне реформулације није. Ову реформулацију јесмо одредили као имплицитну у смислу њене ненаметљивости као и због тога што није отворено најављена одређеним уводним изразима као што је случај код експлицитне корекције или појединих техника навођења на тачан одговор (Lyster and Ranta, 1997:47). Ипак, у зависности од контекста и оријентације у настави, реформулација може бити веома експлицитна (Lyster and Saito, 2010:268; Ellis, Loewen and Erlam, 2006:341). Пример можемо наћи у истраживању Томасела и Херона (Tomassello and Herron, 1989) који су, ради боље уочљивости корективне природе реформулације, писали учеников исказ са грешком на табли и на тај начин учинили имплицитно експлицитним. Исто тако,

реформулација (recast) се може посматрати у ширем конверзацијском смислу, а не само корективном (дидактичком), и тада се може наћи на имплицитном крају континуума (Lyster and Saito, 2013:4). Ипак, резултат тога може бити да ученик не препозна корективну природу реформулације, већ да је доживи као афирмацију или алтернативни начин да се нешто каже (Lyster, 1998; 2004). Када се говори о техникама навођења на одговор, металингвистички коментари стоје на експлицитном крају док упућивање захтева за разјашњавањем на имплицитном .

О природи облика фидбека постоји богата литература, а о ефикасности бројна истраживања. Чињеница је да су та истраживања спроведена у различитим контекстима (енглески језик као страни или као други језик, други језици као страни), базирана на различитим методолошким поставкама, начинима праћења и мерења ефикасности. Иако то отежава генерализацију добијених резултата, ова истраживања су обогатила област учења другог/страног језика значајним сазнањима.

Истраживање које је највише цитирано у области усменог корективног фидбека је истраживање Листера и Рантеове из 1997. године, спроведено у оквиру великог пројекта француске имерзије, где је снимана и анализирана интеракција у учионици. Утврђена је типична секвенца у исправљању грешака (error treatment sequence), односно образац у инеракцији наставник - ученик када је грешка појави. Та секвенца почиње грешком коју наставник исправља користећи одређени облик фидбека. Након тога, добијену корекцију ученик може одмах да примени у својој продукцији (uptake) или да настави без икаквих индикација да је применио или приметио фидбек. Ученик може успешно кориговати свој исказ (repair) или неуспешно (needs repair) што даље може бити основа за наредну секвенцу која се надовезује. Термин uptake се односи на ученикове исказ који следи након фидбека и у коме ученик или понови готову реформулацију или примени нпр. металингвистичку сугестију наставника (Lyster and Ranta, 1997:49). Он може бити показатељ да је ученик приметио, разумео или тренутно усвојио неку форму, али и не мора јер ученик може само да констатује да је чуо изговарањем „да” при чему се не зна да ли се то односи на садржај или форму и да ли је ученик уопште разумео фидбек (Ellis et al. 2001:289). Из тог разлога, овај термин не може се изједначити са усвојеношћу, па га можемо превести као примена фидбека. Примена фидбека (uptake) и корекција свакако јесу непосредни показатељи да је ученик макар приметио фидбек или показатељи ефикасности али постоје и други показатељи (Sheen, 2004:266) као што су тестирање након краћег или дужег временског периода, односно, непосредни и одложени тест (immediate and delayed post-tests) који показују у којој мери се задржао ефекат неког фидбека. Показатељ да ли је и како ученик разумео фидбек може бити и његово перцепцирање самог фидбека кроз непосредно или одложено коментарисање тока мисли (immediate and stimulated recall).

Листер и Рантеова су утврдили да је убедљиво најфреквентнији облик фидбека реформулација, са 55% заступљености (што је такође био случај и у Lyster and Mori, 2006; Panova and Lyster, 2002). Ипак, реформулацију је пратио скоро дупло мањи проценат примене фидбека а од тога још мање тачних примена. Овако мали проценат примене Листер је објаснио у другом истраживању (Lyster, 1998) где се фокусирао само на реформулације и утврдио да су наставници у интеракцији у готово истој мери

употребљавали понављање ученикових исправних исказа, што може имати одређену дискурсну функцију али не и корективну, што додатно отежава ефикасност реформулације. Стога су овде биле ефикасније технике навођења на одговор, што је потврђено још једним истраживањем 2004. И у другим студијама су ове технике биле доминантне у односу на реформулације и у односу на контролне групе, што сведочи о позитивном утицају фидбека на процес усвајања језика (Yang and Lyster, 2010; Loewen, 2005; Ellis, Loewen and Erlam, 2006; Ammar and Spada, 2006). У њима су за праћење ефикасности фидбека током времена коришћени тестови, почев од прелиминарних тестова до одложених.

С друге стране, постоје истраживања чији резултати дају предност реформулацијама (Campillo, 2003; Lyster and Izquierdo, 2009, где се заправо наилази на уједначеност реформулација и техника навођења на одговор; Egi, 2013; Leeman, 2007, Long, Inagaki, Ortega, 1998). Међутим, у њима нема класичног упоређивања неке од техника навођења на тачан одговор и реформулација са контролном групом, већ се ради о комбинацији више имплицитних корективних корака који их чине експлицитнијим, односно уочљивијим. То поврђује Шмитову хипотезу да је потребно да ученик примети неку форму да би је усвојио.

Још једном треба истаћи да иако већи број истраживања даје предност техникама навођења на одговор у смислу њиховог дуготрајнијег ефекта и дубљег процесуирања које захтевају, она су контекстуално веома различита. Ипак иако су спроведена у различитим контекстима, из њих сазнајемо доста о природи облика фидбека који се користе у наставној пракси, без обзира о ком нивоу образовања је реч. Исто тако, сазнало се на које начине се могу пратити и анализирати језички развој ученика (поред наведених постоје и многи други који нису наведени а који су везани и за писани фидбек) и на крају у њима су истакнути у први план практични и реални проблеми на које се наилази у учионици.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА, ХИПОТЕЗЕ И ОЧЕКИВАНИ РЕЗУЛТАТИ

Предмет истраживања је у ширем смислу интеракција наставник-ученик у усменој језичкој продукцији у настави енглеског језика као страног. У ужем смислу, кандидаткиња ће се бавити епизодама у интеракцији када се у ученковој језичкој формулацији појави грешка као и упоређивањем ефикасности два различита облика фидбека, реформулације и металингвистичког фидбека. Други део истраживања ће обухватити испитивање ставова наставника о исправљању грешака током говорних активности и о ефикасности појединих облика у њиховој наставној пракси.

Иако је обављен велики број истраживања на ову тему, најмање је заступљен контекст учења страног језика у основној школи. Обично су истраживања овог типа спроведена са ученицима који су на универзитетима или у средњим школама а језички ниво коме припадају је углавном средњи. Из овог разлога, верујемо да је вредно испитати исту појаву али на другачији начин и у контексту који није у тој мери заступљен. Исто тако, постоји велика разлика између учења енглеског језика као страног и као другог али постоје мишљења да се закључци о ефикасности и реакцијама на облике фидбека у учењу другог језика могу пренети и на контекст страног језика (Campillo, 2004) или макар

испитати; донекле, можемо дати предност истраживањима страног језика јер је утицај фактора ван учионице мањи него у случају другог језика.

Ово истраживање је пре свега подстакнуто проблемом у наставној пракси који је везан за усмене активности и активирање обрађених граматичких јединица. Наиме, у усменој комуникацији, када упутимо ученику фидбек, тај фидбек остане врло често незапажен или у најбољем случају, ученик понови наставникову исправну форму, а већ следећом приликом понови своју стару грешку. Сличан проблем постоји и у писању иако је усмена комуникација много захтевнија за ученика јер ставља велики и временски и когнитивни притисак на њега да изрази жељено значење посебно у контексту основне школе, у петом или шестом разреду, када ученици располажу ограниченим лингвистичким средствима.

Теоријски, истраживање се заснива на следећим начелима:

- Декларативно знање (познавање правила употребе и творбе) вежбањем (које подразумева и упућивање корективног фидбека) може прећи у процедурално знање, односно, продукција у коју ученик свесно улаже одређени напор може вежбањем прећи у продукцију која је когнитивно мање оптерећена.

- Језичка продукција са одређеним комуникативним циљем омогућава ученику да тестира свој постојећи лингвистички систем, увиди разлику између своје и циљне формулације (уз помоћ корективног фидбека) и подстиче промену тог система (хипотеза Свејнове о језичкој продукцији).

- Да би ученик увидео разлику између своје и циљне формулације, димензија свесног мора бити укључена у процес (Шмитова хипотеза о опажању).

У другом делу истраживања кандидаткиња ће се бавити ставовима наставника о исправљању грешака у усменим активностима. Најзначајније студије које су се бавиле овим питањем су Шулцова студија (2001) која упоређује ставове ученика и наставника о исправљању грешака и значају формалне тачности, и студија Хорвицове (1988) која је првобитно садржала питања везана за веровања и ставове ученика о учењу, стратегијама учења, мотивацији и слично (BALLI) а затим је адаптирана и у упитник за наставнике. Нека од питања која се налазе у анкети коју ћемо спровести међу наставницима страног језика су мотивисана тврдњама из Шулцовог истраживања али се суштински не баве значајем формалне тачности у учењу језика.

На изнесеним теоријским основама заснивајусеследећи циљеви истраживања:

Циљ 1. Показати да је у већој мери остварено учење у групама којима је током експеримента упућен фидбек у односу на групу којој није упућен фидбек.

Циљ 2. Показати да је у већој мери остварено учење у групи којој је упућен металингвистички фидбек у односу на групу којој је упућена готова реформулација.

Циљ 3. Утврдити да ли постоји веза између непосредне примене корекције и резултата на тестовима након експеримента.

Циљ 4. Утврдити ставове наставника о ефикасности исправљања грешака и конкретних облика фидбека у њиховој наставној пракси.

Из ових циљева проистичу следећи очекивани резултати:

1. У експерименталним групама биће остварено учење у већој мери у односу на контролну групу, што ће се показати кроз непосредну примену фидбека и резултате на тестовима.
2. У експерименталној групи са металингвистичким фидбеком ће бити остварено учење у већој мери у односу на групу која добија реформулације као и на контролну групу. Ово ће се показати кроз непосредну примену упућеног фидбека као и резултате на тестовима.

3. Очекује се да постоји повезаност између непосредне примене упућеног фидбека и резултата на тестовима. Другим речима, ученици који су непосредно применили фидбек ће показати позитиван тренд у опадању броја грешака у односу на први, прелиминарни тест који ће бити спроведен пре експерименталног периода.

4. Очекивани резултат је да се путем анкете дође до ставова наставника о томе које облике фидбека сматрају ефикасним, које примењују у пракси и на које проблеме у пракси наилазе.

План рада и методе истраживања

Истраживање ће бити делом експерименталне а делом дескриптивнеприроде, и то, експерименталне у делу где ће се упоређивати ефикасност два облика фидбека, а дескриптивне у испитивању ставова наставника о исправљању грешака.

У експерименталном делу истраживања, постојаће једна контролна група и две експерименталне. Контролној групи за време предвиђених комуникативних активности неће бити упућен ниједан облик фидбека. Једној експерименталној групи ће бити упућена само готова реформулација када се јави грешка, а другој само металингвистички фидбек. На овај начин ће се пре свега видети да ли постоји позитиван ефекат фидбека на усмену продукцију током одређеног временског периода, а затим и упоредити ефекат два поменута облика фидбека.

Реформулација и металингвистичи фидбек одабрани су пре свега због њихове различитости. Њихова разлика је пре свега у нивоу експлицитности. С једне стране иако је познато да реформулација може бити експлицитна, биће испитана у њеном изворном, имплицитном облику. У том смислу неће бити наглашавана уводним изразима или интонацијом. С друге стране, металингвистички фидбек се налази на самом крају експлицитности техника навођења на тачан одговор и да би ова техника имала ефекта, потребно је да ученик у некој мери поседује декларативно знање које ће постављањем питања моћи да се активира. Да бисмо остварили једнаке услове, металингвистички

фидбек такође неће бити комбинован са другим техникама. Разлог зашто друге технике навођења на одговор није одабран је управо у њиховој мањој експлицитности јер би се онда упоређивала два, по имплицитности, релативно блиска концепта. Исто тако, оне се разликују и у нивоу процесуирања који је дубљи и сложенији код металингвистичког фидбека.

Граматичке јединице које је кандидаткиња одабрала за упоређивање ефикасности реформулације и металингвистичког фидбека су два садашња времена у енглеском језику, просто садашње време (Present Simple Tense) и садашње трајно време (Present Continuous Tense). Ова времена се обрађују детаљно у петом разреду, међутим ученици често имају проблема како у употреби тако и у грађењу времена (изостављање помоћног глагола) и тај проблем се преноси у шести разред, како услед процеса заборављања тако и услед мешања са новим временима. Неки од најчешћих проблема у том погледу су прибегавање употреби трајног презента, изостављање наставака или помоћних глагола.

Испитаници су ученици три одељења шестог разреда који енглески уче као страни језик од првог разреда. Ауторка рада ће спроводити активности предвиђене истраживањем у сва три одељења. Пре самог експеримента, предвиђено је да ученици раде прелиминарни тест (pre test) који ће показати у којој мери су ученици овладали материјом. Ученици који су у потпуности савладали творбу и употребу времена, неће бити укључени у експеримент јер је циљ да се утврди ефекат корективних фидбека на учење и упореди њихова ефикасност. Сваку групу чиниће ученици тог одељења, односно, неће бити формиране посебне групе ради експеримента.

Експеримент ће трајати месец дана, укупно 8 часова у свакој групи. Часови неће у потпуности бити посвећени садашњим временима већ по једна комуникативна активност али током те активности биће упућени предвиђени облици фидбека. Да би се ученици што више фокусирали на форму, пре сваке активности наставник ће разјаснити непознате речи, уколико их има у тексту или активности. Током сваке активности биће направљен звучни запис, након чега ће се запис транскрибовати а затим обележити епизоде у којима се након грешке упућује одређени фидбек. Након експеримента ће бити спроведена два теста, један након недељу дана, а други две недеље од првог теста. Поред тестова, пратиће се и реакције ученика након упућеног фидбека (по узору на истраживање Листера и Рантеове као и друга Листерова истраживања), односно, пратиће се примена фидбека.

У дескриптивном делу истраживања биће спроведена анкета међу наставницима енглеског језика у Браничевском округу. Анкета ће највећим делом садржати тврдње. Поред сваке ће испитаници заокружити број који означава степен слагања са одређеном тврдњом. У другом делу анкете ће наставници одговорити на питања отвореног типа која су везана за њихова лична запажања у вези са проблемима у примени фидбека. Анкета ће бити спроведена у електронском облику.

Комисија закључује да је предложени предмет истраживања својом сложеношћу, актуелношћу и значајем у областима дисертације.

БИБЛИОГРАФИЈА ПРЕЛИМИНАРНИХ ИСТРАЖИВАЊА

Adams, R., Nuevo, A.M. and Egi, T. (2011). Explicit and Implicit Feedback, Modified Output and SLA: Does Explicit and Implicit Feedback Promote Learning and Learner-Learner Interactions. In The Modern Language Journal, 95, pp 42-63

Aljaafreh, A. and J.P. Lantof (1994). Negative Feedback as Regulation and Second Language Learning in the Zone of Proximal Development. Modern Language Journal, vol 78, no 4, 465-483

Ammar, A. And N. Spada. (2006). One size fits all? Recasts, Prompts and L2 Learning. In Studies in Second Language Learning, 28, pp 543-574

Ayoun, D. (2001). The Role of Negative and Positive Feedback in the Second Language Acquisition of the Passé Compose and Imparfait. In The Modern Language Journal, 85, ii, pp 226-243

Bardovi-Harlig, K. and Comajoan, L. (2008). Order of Acquisition and Developmental Readiness. In Spolsky, B & Francis, M. H. (eds.). The Handbook of Educational Linguistics. Blackwell Publishing

Birdsong, D. and Paik, J. (2008). Second Language Acquisition and Ultimate Attainment. In Spolsky, B & Francis, M. H. (eds.). The Handbook of Educational Linguistics. Blackwell Publishing

Bitchener, J., Young, S. and D. Cameron (2005). The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL student. In Journal of Second Language Writing 14, pp191-205

Bitchener, J. and U. Knoch (2008). The Value of Written Corrective Feedback for Migrant and International Students. In Language Teaching Research, 12, pp 409-431

Borg, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: A Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe and Do. In Language Teaching, 36 (2), pp 81-109

Borg, S. (2001). Self-perception and Practice in Teaching Grammar. In ELT Journal, vol 55/1, OUP, pp 21-29

Boronat, C.B. and Logan, G.D. (1997). The Role of Attention in Automatization: Does Attention Operate at Encoding or Retrieval or Both? In Memory and Cognition, 25 (1), pp 36-46

Breeze, R. (1998). EFL Pairwork: Ethnographic and Neo-Vygotskian Perspectives. In Atlantis, vol 20, no 2, pp 5-15

De Bot, K. (1996). The Psycholinguistics of the Output Hypothesis. In Language Learning, 46:3, pp 529-555

Braidi, S. M. (2002). Reexamining the Role of Recasts in Native Speaker/ Nonnative Speaker Interactions. Language Learning, 52:1, pp 1-42

Ellis, R. (2007). Corrective feedback in Theory, Research and Practice. The 5th International Conference on ELT in China

Ellis, R. (2008). Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. In Spolsky, B & Francis, M. H. (eds.). The Handbook of Educational Linguistics. Blackwell Publishing

Ellis, R. (2009). A Typology of Written Corrective Feedback Types. In ELT Journal, vol 63/2, pp 97-

Ellis, R. (2009). Corrective Feedback and Teacher Development. In L2 Journal, 1 (1), pp 3-18

Ellis, R. Basturkmen, H. and S. Loewen (2001). Learner uptake in Communicative ESL Lessons. In Language Learning, 51:2, pp 281-318

Ellis, R., Loewen, S. and R. Erlam (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. Studies in Second Language Acquisition, 28, pp 339-368

Ellis, R. and Y. Sheen (2006). Reexamining the role of recasts in Second Language Acquisition. In SSLA, 28, pp 575-600

Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. and H. Takashima (2008). The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in an English as a Foreign Language Context. System, 36, pp 353-371

Fanselow, J. F. (1977). The Treatment of Error in Oral Work. In Foreign Language Annals, 10, 583-593

Fotos, S. (1994). Integrating Grammar Instruction and Communicative Language Use Through Grammar Consciousness-Raising tasks. In TESOL Quarterly, vol 28, no 2, pp 323-351

Gass, S. M. (2003). Input and Interaction. In Doughty, C. J. and Long, M. H. (eds.). The Handbook of Second Language Acquisition. Blackwell Publishing

Gass, S., Mackey, A., Alvares-Torres, M. J. And Fernández-García, M. (1999). The Effects of Task Repetition on the Linguistic Output. In Language Learning, 49:4, pp 549-581

Goo, J. And A. Mackey (2013). The Case Against the Case Against Recasts. In Studies in Second Language Acquisition, 35, pp 127-165

Hattie, J. And H. Timperley (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77 (1), pp 81-112

Havranek, G. (2002). When is Corrective Feedback Most Likely to Succeed? In International Journal of Educational Research, 37, 255-270

Herron, C. and M. Tomasello (1988). Learning Grammatical Structures in a Foreign Language: Modelling versus Feedback. In The French Review, vol 61, no 6, pp 910-922

Herron, C. and M. Tomasello (1992). Acquiring Grammatical Structures by Guided Induction. In The French Review, vol 65, no 5, pp 708-718

Horwitz, E. (1988). The Beliefs About Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. In The Modern Language Journal, 72, ii, pp 283-294

Hyland, F. and K. Hyland (2001). Sugaring the Pill: Praise and Criticism in Written Feedback. Journal of Second Language Writing 10, 185-212

Kim, J. H. (2005). Issues of Corrective Feedback in Second Language Acquisition. Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics, Vol. 4, No. 2

Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Internet edition, available at: http://sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Lalande, J. F. (1982). Reducing Composition Errors: An Experiment. In The Modern Language Journal, vol 66, no 2, pp 140-149

Leeman, J. (2007). Feedback in L2 Learning: Responding to Errors During Practice. In R.M. DeKeyser (ed.), Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology. Cambridge: CUP, pp 111-137

Leow, R. (2006). The Role of Awareness in L2 Development: Theory, Research and Pedagogy. In Indonesian Journal of English Language Teaching, vol 2, no 2, pp 1-15

Leung, J. H. and Williams J. N. (2011). The Implicit Learning of Mappings between Forms and Contextually Derived Meanings. In Studies in Second Language Learning, 33, pp 35-55

Van Lier, L. (2007). Action-based Teaching, Autonomy and Identity. In Innovation in Language Learning and Teaching, vol 1, no 1, pp 46-66

Loewen, S. (2005). Incidental Focus on Form and Second Language Learning. In Studies in Second Language Learning, 27, pp 361-386

Loewen, S. (2011). Focus on Form. In E. Hinkel (ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, volume 2, pp 576-592

Loewen, S., Li, S., Fei, F., Thompson, A., Nakatsukasa, K., Ahn, S. and C. Xiaoquing (2009). Second Language Learners' Beliefs About Grammar Instruction and Error Correction. Modern Language Journal, 93, i, pp 93-

Long, M.H., Inagaki, S. and L. Ortega (1998). The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish. In Modern Language Journal, 82, iii, pp 357-371

Lyster, R. (1998). Recasts, repetition and ambiguity in L2 classroom discourse. In Studies in Second Language Acquisition, 20, pp 51-81

Lyster, R. (2001). Negotiation of form, Recasts and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. Language learning, vol 51 (Suppl. 1), pp 265-301

Lyster, R. (2004). Differential Effects of prompts and recasts in form-focused instruction. In SSLA, 26, 399-432

Lyster, R. and Izquierdo, J. (2009). Prompts Versus Recasts in Dyadic Interaction. Language Learning , 59:2, pp 453-498

Lyster, R., Lightbown, P.M. and N. Spada (1999). A Response to Truscott's "What's Wrong With Oral Grammar Correction". In Canadian Modern Language Review, 55, 4, pp 457-467

Lyster, R. and Mori, H. (2006). Interactional feedback and instructional counterbalance. In Studies in Second Language Learning, 28, pp 269-300

Lyster, R. and L. Ranta (1997). Corrective Feedback and Learner Uptake. Negotiation of Form in Communicative Classrooms. In Studies in Second Language Acquisition, 20, 51, pp 37-66

Lyster, R. (2011). Content-Based Second Language Teaching. In E. Hinkel (ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, volume 2, pp 611-630

Lyster, R. And L. Ranta (2012). Counterpoint Piece: he Case for Variety in Corrective Feedback Research. Studies in Second Language Acquisition, pp 1-18

Lyster, R. and K. Saito (2010). Oral Feedback in Classroom SLA. A meta-analysis. In SSLA, 32, 265-302

Lyster, R., Saito, K. and Sato, M. (2013). Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms. Language Teaching, 46, pp 1-40

Mackey, A.(2006). Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. In Applied Lingustics, 27 (3), 405-430

Mackey, A., Kanganas, A. P. and Oliver, R. (2007). Task Familiarity and Interactional Feedback in Child ESL Classroom. In TESOL Quarterly, vol 41, no 2, pp 285-312

Mackey, A. (2007). Interaction as Practice. In R.M. DeKeyser (ed.), Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology. Cambridge: CUP. pp 85-110

McDonough, K. (2005). Identifying the Impact of Negative Feedback and Learners' Responses on ESL Question Development. In SSLA, 27, 79-103

Muranoi, H. (2007). Output Practice in the L2 Classroom. In R.M. DeKeyser (ed.), Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology. Cambridge:CUP, pp 51-84

Nabei, T. and M. Swain (2002). Learner Awareness of Recasts in Classroom Interaction: A Case Study of an Adult EFL Student's Second Language Learning. Language Awaress, vol 11, pp 43-63

Nassaji, H. (2011). Correcting Students' Written Grammatical Errors: the Effects of Negotiated Versus Non-negotiated Feedback. In Studies in Second Language Learning and Teaching, 1 (3), pp 315-334

Nicholas, H., Lightbown, P.M. and N. Spada (2001). Recasts as Feedback to Language Learners. Language Learning 51:4 pp 719-758

Nikoopour, J. and Zoghi, A. (2014). Analyzing EFL Learners' Errors: the Plausability of Teachers' Feedbacks and Students' Uptakes. Journal of Language Teaching and Research, Vol 5, No 1, pp 226-233

Oliver, R. And Mackey, A. (2003). Interactional Context and Feedback in Child ESL Classrooms. In The Modern Language Journal, 87, iv, pp 519-533

Ortega, L. (2007). Meaningful L2 Practice in Foreign Language Classrooms: A Cognitive-Interactionist SLA Perspective. In R.M. DeKeyser (ed.), Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology. Cambridge:CUP, pp 180-

Panova, I. and R. Lyster (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. TESOL Quarterly, vol 36, no 4, pp 573-595

Pica, T. (1994). Questions from the Language Classroom. Research Perspectives. In TESOL Quarterly, vol 28, no 1, pp 49-79

Pica, T. (2005). Classroom Learning, Teaching and Research: A Task-based Perspective. In Modern Language Journal, 89, iii, pp 339-352

Pica, T. (2008). SLA in the Instructional Environment. Working Papers in Educational Linguistics, 23/1, pp 1-27

Ranta, L. and R. Lyster (2007). A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: The Awareness-Practice-Feedback Sequence. In R.M. DeKeyser (ed.), Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology. Cambridge:CUP, pp 141-160

Robinson, P. (1996). Learning Simple and Complex Second Language Rules under Implicit, Incidental, Rule-search and Instructed Conditions. In Studies in Second Language Learning, 18, pp 27-67

Robinson, P. (2003). Attention and Memory during SLA. In Doughty, C. And Long, M. H. (eds). The Handbook of Second Language Acquisition, Blackwell Publishing, Ltd. Pp 631-636

Russell, J. and N. Spada (2006). The Effectiveness of Corrective Feedback for the Acquisition of L2 Grammar. In Synthesizing Research on Language Learning and Teaching.

Safari, P. (2011). A Descriptive Study on Corrective Feedback and Learner's Uptake during Interactions in a Communicative EFL Class. In Theory and Practice in Language Studies, vol 3, no 7, pp 1165-1175

Saxton, M. (1997). The Contrast Theory of Negative Input. In Journal of Child Language, 24, pp 139-161

Senior, R. M. (2002). A Class-centred Approach to Language Teaching. In ELT Journal, vol 56/4, OUP, 397-403

Sheen, Y. (2004). Corrective Feedback and Learner Uptake in Communicative Clasrooms Across Instructional Settings. Language Teaching Research, 8 (3), pp 263-300

Sheen, Y. (2008). Recasts, Language Anxiety, Modified Output and L2 Learning. Language Learning, 58:4, pp 835-874

Sheen, Y. and R. Ellis (2011). Corrective Feedback in Language Teaching. In E. Hinkel (ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, volume 2. New York, London: Routledge pp 593-610

Spada, N. And Lightbown, P. M. (2008). Form-focused Instruction: Isolated or Integrated? In TESOL Quarterly, vol 42, no 2, pp 181-207

Skehan, P. (2008). Interlanguage and Language Trasfer. In Spolsky, B & Francis, M. H. (eds.). The Handbook of Educational Linguistics. Blackwell Publishing

Skehan, P. And Foster, P. (1997). Task Type and Task Processing Conditions as Influences on Foreign Language Performance. In Language Teaching Research, 1, 3, pp 185-211

Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In E. Hinkel (ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, pp 471-483

Truscott, J. (1999). What's Wrong With Oral Grammar Correction? In Canadian Modern Language Review, vol 55, number 4

Williams, J. (2005). Form-Focused Instruction. In E. Hinkel (ed.), Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Lawrence Erlbaum Associates:London, pp 671-691

Williams, J. N. (2009). Implicit Learning in Second Language Acquisition. In The New Handbook of Second Language Acquisition, pp 319-353

Yang, Y. and R. Lyster (2010). Effects of Form-Focused Practice and Feedback on Chinese EFL Learners' Acquisition of Regular and Irregular Past Simple Forms. Studies in Second Language Acquisition, 32, pp 235-263

Yoshida, R. (2010). How Do Teachers and Learners Perceive Corrective Feedback in the Japanese Language Classroom? In The Modern Language Journal, 94, ii, pp 293-314

VII
ЗАКЉУЧАКСАОБРАЗЛОЖЕНОМОЦЕНОМОПОДОБНОСТИТЕМЕИКАНДИДАТКИЊЕ:

Докторскирадкандидаткиње МАРИЈАНЕ ВУЧКОВИЋна тему **"ОБЛИЦИ КОРЕКТИВНИХ ПОВРАТНИХ ИНФОРМАЦИЈА У УСМЕНОЈ ПРОДУКЦИЈИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА"**својим теоријским оквиром, критичком анализом, оригиналним истраживањем и резултатима недвосмислено доприноси научном сазнању о развоју и примени савремених метода и поступака у настави страних језика, посебно у настави страног језика у основношколском узрасту.

На основу наведених података о кандидату, Комисија констатује да је кандидаткиња МАРИЈАНА ВУЧКОВИЋ подобна за израду докторске дисертације.

На основу постављених циљева и очекиваних резултата, Комисија констатује да је предложена тема "ОБЛИЦИ КОРЕКТИВНИХ ПОВРАТНИХ ИНФОРМАЦИЈА У УСМЕНОЈ ПРОДУКЦИЈИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА"подобна за израду докторске дисертације у области

ПРИМЕЊЕНЕ ЛИНГВИСТИКЕ (МЕТОДИКЕ НАСТАВЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА).

На основу наведених података о предложеном ментору, Комисија констатује да је проф. др ЈУЛИЈАНА ВУЧО подобна за ментора предложене докторске дисертације.

На основу изнетог, Комисија предлаже Наставно-научном већу Филолошког факултета Универзитета у Београду да донесепозитивне оцене о подобности кандидаткињеи предложене теме докторске дисертације

“ОБЛИЦИ КОРЕКТИВНИХ ПОВРАТНИХ ИНФОРМАЦИЈА У УСМЕНОЈ ПРОДУКЦИЈИ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА“

а да се за ментора именује проф. др Јулијана Вучо, редовна професорка Филолошког факултета Универзитета у Београду.

ЧЛАНОВИ КОМИСИЈЕ

проф. др Јулијана Вучо, редовна професорка, Филолошки факултет, Универзитет у Београду

проф. др Јелена Филиповић, редовна професорка, Филолошки факултет, Универзитет у Београду

др Ана Јовановић, доцент, Филолошко уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу