Универзитет у Београду
Филолошки факултет

Београд, _____(датум)

ИЗВЕШТАЈ О ПОДОБНОСТИ ТЕМЕ, КАНДИДАТА И МЕНТОРА ЗА ИЗРАДУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I - ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

1. Орган који је именовао Комисију:

Наставно-научно веће Филолошког факултета Универзитета у Београду донело је Одлуку о образовању Комисије за одобрење теме за израду докторске дисертације коју је кандидаткиња Слободанка Глигорић, мастер професор језика и књижевности пријавила под насловом „Развој саморегулације у учењу: градирање задатака за самоевалуацију у усвајању енглеског као страног језика“

Састав Комисије:

1) др Ивана Трбојевић Милошевић, доцент, ужа научна област Англистика , Филолошки факултет Универзитета у Београду, Катедра за англистику.
2) др Ненад Томовић, доцент, ужа научна област Англистика, Филолошки факултет Универзитета у Београду, Катедра за англистику.
3) др Маја Миличевић, ванредни професор, Филолошки факултет Универзитета у Београду, ужа научна област Примењена лингвистика

II - БИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

Кандидаткиња Слободанка Глигорић, мастер, (енглески језик) , рођена је 27.јануара 1978.године у Панчеву. Дипломирала је на Катедри за енглески језик и књижевност Филолошког факултета Универзитета у Београду 2011.године са просечном оценом 8.45 на основним студијама. Степен дипломирани филолог – мастер (енглески језик и књижевност) стекла је 2010. Године на истом факултету, положивши све програмом предвиђене испите и одбранивши мастер рад под насловом
Designing a Coursebook for Young Language Learners – A Case Study.
Предаје енглески језик и књижевност у Филолошкој гимназији у Београду. Аутор је серије уџбеника за децу школског узраста - од првог до четвртог разред основне школе, под насловом „Ready, Steady, Go!“ у издању Нове школе из Панчева.

III - БИБЛИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

1. Gligorić, S. (prihvaćen za objavljivanje). The Influence of Language Policy and Socio-Political Context on Interpreting the Meaning of Student Autonomy – The Teachers' Perspective.

U Biljana Mišić-Ilić i Vesna Lopičić (ur.): *Jezik, Književnost, Značenje, Zbornik radova.* Niš: Filozofski fakultet

2. Gligorić, S. (2015). Junior Portfolio as a Tool for Promoting Intercultural Competence – The Importance of Starting Early, u Vesna Bratić and Milica Vuković (ur.): *Word across Cultures, Conference Proceedings from the 5th International Conference of the Institute of Foreign Languages- ICIFL5 and the Society of Applied Linguistics of Montenegro*. (139-146). Podgorica: Institute of Foreign Languages
3. Gligorić, S. (2014). The (Ab)Uses of CEFR in Designing Language Policies in Europe: Marginalization of Migrant Population. U Biljana Mišić-Ilić i Vesna Lopičić (ur.): *Jezik, Književnost, Marginalizacija, Zbornik radova.* (503-512). Niš: Filozofski fakultet
4. Gligorić, S. (2014). Fostering Student Autonomy through the European Language Portfolio: Looking Beyond the Limitations. In Zoran Paunović (ed.): *English Language and Literature Studies: Embracing Edges, ELLSEE Conference Proceedings.* (233-246). Beograd: Filološki Fakultet
5. Gligorić, S. (2013). Literature and Language Teaching – Re-Examining the Values. U Biljana Mišić-Ilić i Vesna Lopičić (ur.): *Jezik, Književnost, Vrednosti, Zbornik radova.* (691-700). Niš: Filozofski fakultet

IV - ОЦЕНА ПОДОБНОСТИ КАНДИДАТА ДА РАДИ ДИСЕРТАЦИЈУ

На основу увида у биографију и библиографију кандидата, Комисија сматра да кандидаткиња Слободанка Глигорић, мастер, испуњава све услове за израду докторске дисертације.

V - ОЦЕНА ПОДОБНОСТИ ПРЕДЛОЖЕНОГ МЕНТОРА

За ментора је предложена др Ивана Трбојевић Милошевић (доцент) Филолошког факултета у Београду, Катедра за енглистику.

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

(1999) " Stručno usavršavanje profesora i nastavnika engleskog jezika – predlog modela", O engleskom jeziku, Zbornik radova posvećen prof. Ljubomiru Mihailoviću, R.Bugarski (ur.), Beograd, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 163 –170.

(1999) "Who is Speaking to Whom in the Classroom?“ In: ELTAB Newsletter Ho.3. February 1999. British Council. Belgrade. pp18-20

(2003) " Komunikativna kompetencija između sociolingvistike i primenjene lingvistike. *Jezik, društvo, saznanje.* Zbornik radova posvećen prof. Ranku Bugarskom. D. Klikovac i K.Rasulić (ur.), Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Beograd. 257 – 272.

(2009): "Training LSP Teachers", with: Ciobanu, G. and M. Vega, *Jezik struke: Teorija i praksa.*

Zbornik Radova, Vučo,J. A.Ignjačević, and M.Mirić (eds), Beograd, Univerzitet u Beogradu, 713-720. ISBN 978-86-7522-033-6; UDK 371.3::81'276.6

(2009): "Crossing Boundaries or How Similarities Can Be Dangerous", *Acta Universitatis Wratislaviensis No 315, Anglica Wratislaviensia XLVII,* Wroclaw, Wydawnictvo Uniwersytetu Wroclawskiego, 73-80. ISSN 0239-6661; ISSN 0301-7966

(2010) "Learning through Contrasting: Students' projects at the Department of English, Faculty of Philology in Belgrade". UDC 378.147::811.111](497.11) In Milojević, J. (ed). : Belgrade BELLS Vol.2. Faculty of Philology. Belgrade. ISSN 0354-3138 (Printed volume) pp 133-146

Комисија сматра да др Ивана Трбојевић Милошевић испуњава све услове за ментора ове докторске дисертације из области англистике и примењене лингвистике.

VI - ОЦЕНА ПОДОБНОСТИ ТЕМЕ

1. Формулација наслова тезе : „Развој саморегулације у учењу: градирање задатака за самоевалуацију у усвајању енглеског као страног језика"
   Комисија закључује да радни назив тезе треба преформулисати у **„Развој ученичке аутономије: градирање задатака за самоевалуацију у уџбницима енглеског као страног језика на нивоу основне школе"**

2. Предмет истраживања

Предмет истраживања у дисертацији је испитивање улоге задатака за самоевалуацију у настави енглеског као страног језика на нивоу основних школа у Србији, као и утицаја који дидактичко обликовање ових задатака има на постигнуће ученика и развој саморегулисаног учења. Посебан осврт направиће се на ставове наставника према ученичкој самоевалуацији и аутономији ученика у настави.

Дисертација дели своја истраживања на две области: испитивање постигнућа и испитивање саморегулације и покушава да се између њих идентификују везе.

Основу истраживања чиниће испитивање да ли је и у којој мери изложеност **градираним кооперативним задацима за самоевалуацију (ГКЗС)** предиктор постигнућа мереног на три начина: (1) редовним улазним и излазним школским тестовима постигнућа, (2) екстерним тестом и (3) просечном оценом ученика. Додатно испитивање истражиће да ли се и у коликој мери ученичка способност самоевалуације мења у зависности од изложености експерименталном третману, као и процена валидности ове врсте самопроцене знања – тачније у којој мери се ученичка самопроцена поклапа са наведеним мерама постигнућа. На ову анализу надовезаће се анализа ученичке саморегулације након примене експерименталне методе, као и поређење добијених резултата са резултатима

група које нису биле изложене експерименталном третману.

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

3. Библиографија прелиминарних истраживања
   Кандидаткиња је приложила прелиминарну радну библиографију од 68 библиографских јединица релевантних за истраживање које овде наводимо:

1. Andrade, H.;Valtcheva, A. (2008). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice, vol. 48/1,* 12-19
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H.Freeman
3. Battistelli, P.; Cadamuro, A.; Farneti, A.; Versari, A. (2009). Do University Students Know How They Perform? *International Electronic Journal of Elementary Education, vol.2, issue 1*, 180-198
4. Benson, P. (2006). Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching, vol.40,* 21-40
5. Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan 80 (2),* 139-148
6. Boud, D. (1995). *Enhancing Learning throught Self-Assessment*. New York: Routlege Falmer
7. Bullock, D. (2010). Learner Self-assessment: An Investigation into Teachers' Beliefs. *ELT Journal Advance Access*, 1-12
8. Goto Butler, Y.; Lee, J. (2010). The Effects of Self-Assessment Among Young Learners of English. *Language Testing, vol. 27/1,* 5-31
9. Byram, Michael (2001). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge
10. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press
11. Cotterall, S. (1995). Developing a Course Strategy for Learner Autonomy. *ELT Journal, vol.49/3,* 219-227
12. Dam, L. 1995. *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice.* Dublin: Authentik
13. Dignath, C.; Buettner, G. & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review, 3,* 101-129
14. Đorović, D. (2008). Autonomija u učenju stranih jezika u našim uslovima – jedno iskustvo. *Primenjena lingvistika, 2008, br.9,* 322-333
15. Eme, E.; Puustinen, M.; Coutelet, B. (2006). Individual and develiopmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology in Education, vol. XXI, no.1*, 91-115

16. Epstein, A. (2006). Iintroduction to Portfolios. *Teachervision* (04.05.2011.) <http://www.teachervision.fen.com/assessment/teaching-methods/20153.html?detoured=1>
17. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
18. Griffin, T.D.; Wiley, J. & Salas, C.R. (2013). Supporting Effective Self-Regulated Learning: The Critical Role of Monitoring. In R. Azavedo and V. Aleven, eds. *International Handbook of Metacognition and Language Technologies; Springer International Handbooks of Education* (19-34). New York: Springer Science+Business Media
19. Harmer, J. (2006). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited
20. Harris, M. (1997). Self-Assessment of Language Learning in Formal Settings. *ELT Journal, Vol. 51/1,* 12-20
21. Hasselgreen, A. (2005). Assessing the Language of Young Learners. *Language Testing, vol.22*, 337-354
22. Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning.* Oxford: Pergamon
23. Holton, D. & Thomas, G. (2001). Mathematical Interactions and Their Influence on Learning. In D. J. Clarke (ed.): *Perspectives on practice and meaning in mathematics and science classrooms*, (75-104). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
24. Ivić, I; Pešikan, A.; Antić, S. 2012. *Vodič za dobar udžbenik – opšti standardi kvaliteta udžbenika*, Beograd: Klett
25. Klenowski, V. (1995). Student Self-evaluation Processes in Student-centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England. *Assessment in Education, vol 2/2,* 145-163
26. Kohonen, V. (1992). Foreign Language Learning as Learner Education: Facilitating Self-Direction in Language Learning, *Transparency and coherence in language learning in Europe – Objectives, evaluation, certification. Report on the Rüschlikon Symposium.* Strasbourg: Council of Europe, 71-87
27. Kohonen, V.; Westhoff, G. (2003). *Enhancing the pedagogical aspects of the European Language Portfolio (ELP).* Strasbourgh: Council of Europe
28. Kolić-Vehovec, S.&Bajšanski, I. (2006). Metacognitive Strategies and Reading Comprehension in Elementary-School Students. *European Journal of Psychology of Education, vol XXI, no.4*, 439-451
29. Larkin, S. (2010). *Metacognition in Young Children.* New York: Routlege
30. Little, D. & Perclová, R. (2001). European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers, Strasbourg: Council of Europe
31. Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving Learners and Their Judgements in the Assessment Process. *Language Testing, vol 22/3,* 321-336
32. Little, D. (2006). Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment,

goal-setting and reflection.
Available:
<http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary %20text.pdf> [2014, Feb. 10]

33. Little, D. (2006). The Common European Framework for Languages: Content, Purpose, Origin, Reception and Impact. *Language Teaching, Vol. 39,* 167-190
34. Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Lanugage Learning and Teaching* 1/1, 14-29
35. Little, D.; Hodel, H.P.; Kohonen, V.; Meijer, D. & Perclová, R. (2007). *Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio – Arguments, Materials and Resources*. Strasbourg: Council of Europe
36. Little, D. (2009). Language Learner Autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English Examples, *Language Teaching, vol.42:2*, 222-233
37. Little, D. (2009). The European Language Portfolio: Where Pedagogy and Assessment Meet, 8th International Seminar on the European Language Portfolio, 29 September – 1 October 2009, Graz, Document 4, 1-22
38. Little, D. (2010). Learner autonomy, inner speech and the European Language Portfolio. *Advances in Research on Lnaguage Acquisition and Teaching: Selected Papers*, 27-38
39. Little, D.; Goullier, F.& Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: The Story So Far (1991-2011)*. Strasbourg: Council of Europe
40. Little, D. (2013). Language learner autonomy as agency and discourse: the challenge to learning technologies. *Independence 59 IATEFL Learner Autonomy Special Interest Group Newsletter.* 13-15
    Available:
    http://lasig.iatefl.org/uploads/1/1/8/3/11836487/little.pdf [2015, Feb. 20]
41. Liu, R.; Quiao, X. & Liu, Y. (2006). A Paradigm Shift of Learner-Centered Teaching Style: Reality of Illusion?, *Arizona Working Papers in SLAT, vol.13*, 77-91
42. Marendić, Z. (2009). Teorijski okvir razvoja matematičkih pojmova u dječjem vrtiću. *Metodika 18, vol.10, br.1*, 129-141
43. McLagan, P. (2006). The European Language Portfolio – Junior Version. London: CILT, the National Centre for Languages
44. McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge Unversity Press
45. Mercer, N. (1994). Neo-Vygotskian Theory and Classroom Education. In B.Stierer and J.Maybin (eds.) *Language, literacy and learning in educational practice,*(92-110). Clevedon: Multilingual Matters, in association with the Open University
46. Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: Primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br.2,* 309-328
47. Perry, N.E. & VandeKamp, K.J.O. (2000). Creating classroom contexts that supportyoung children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational*

Research 33, 821-843

48. Perry,N.E.; Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research 47*, 97-108
49. Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press
50. Pintrich, P.R. & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, Vol.82, No.1*, 33-40
51. Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991) *A Manual fot the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).* Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning
52. Rawsthorne, L.J. & Elliot, A.J. (1999). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta-Analytic review. *Personality and Social Psychology Review, Vol.3, No.4*, 326-344
53. Ross, J.A. (2006). The Reliability, Validity and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation, vol 11/10.* 02.Feb.2011. <http://pareonline.net/pdf/v11n10.pdf>
54. Ross, J.A., Rolheiser, C. & Hogaboam-Gray, A. (1999). Effect of Self-Evaluation on Narrative Writing. *Assessing Writing 6(1)*, 107-132
55. Ross, S. (1998). Self-Assessment in Second Language Testing: A Meta-Analysis and Analysis of Experiental Factors. *Language Testing, vol 15/1,* 1-20
56. Sadler, D.R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science 18,* 119-144
57. Sadler, D.R. (1998). Formative Assessment: Revisiting the Territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, vol.5, issue 1,* 77-84
58. Saito, Y. (2003). The Use of Self-assessment in Second Language Assesment. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, *vol. 3/1*. 12.Feb.2011. <www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Saito_Forum.pdf>
59. Savet Evrope i Privredna komora Srbije (2000). *EAQUALS ALTE Evropski jezički portfolio*. Novi Sad: Mala velika knjiga
60. Sluijsmans, D.; Dochy,, F.; Moerkerke, G. (1998). *The use of self-, peer- and co-assessment in higher education. A review of literature.* Educational Technology Expertise Centre*,* Open University of the Netherlands
61. Thomsen, H. (2000). Learners' favoured activities in the autonomous classroom. In D.Little, L.Dam and J. Timmer (eds.) *Focus on learning rather than teaching: Why and how?,*(71-86). Dublin: Trinity Collegde, Centre for Language and Communication Studies
62. Thomsen, H. (2003). Scaffolding target language in use. In D. Little, J. Ridley and E. Ushioda (eds.): *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment,*(29-46). Dublin: Authentik

63. Torrano Montalvo, F. & Gonzalez Torres, M.C. (2004). Self-regulated learning: current and future directions, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol.2, no.1*, 1-34
64. Vrhovac, Y. & Mihaljević Djigunović, J. (2010). Stavovi kao indikatori učenikove samostalnosti u učenju stranoga jezika – prikaz rada s Europskim jezičnim portfolijom. U J. Vučo; B. Milatović (prir.), *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti, Zbornik radova.* (236-249). Nikšić: Filozofski fakultet
65. Vrhovac, Y. & Berlengi, V. (2010). Nastavnikove uloge pri razvijanju učenikove samostalnosti – razmišljanja nakon uporabe hrvatske varijante Europskog jezičnog portfolija. U J. Vučo; B. Milatović (prir.), *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti, Zbornik radova.* (250-270). Nikšić: Filozofski fakultet
66. Vujović, A. (2009). Evaluacija i samoevaluacija u nastavi stranog jezika. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu, vol.22/3,* 99-106
67. Vigotski, L.S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit
68. Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *17*, 89-100

4. Циљеви истраживања и хипотезе:

Главни циљеви овог истраживања су утврђивање утицаја који дидактичко обликовање задатака за самоевалуацију у уџбеницима за учење енглеског као страног језика у основним школама има на постигнуће ученика, као и на њихову способност саморегулације. Као посебан циљ истраживања поставља се утврђивање ставова наставника према самоевалуацији и аутономији ученика у настави, као и њихова обученост да ове задатке самостално спроводе.

Ови циљеви исраживања огледају се у следећим питањима и хипотезама:

1. Да ли постоји статистички битна разлика у постигнућу између група које раде посебно дизајниране градиране кооперативне задатке за самоевалуацију и оних које раде постојеће задатке за самоевалуацију из одабраних уџбеника? Да ли постоји разлика у способности смоевалуације између ове две групе? Да ли постоји разлика у резултатима између ученика нижих и виших разреда основне школе?

Х(1.1): након одрађеног циклуса самоевалуације, ученици који су били изложени експерименталним условима – градираним дидактички модификованим задацима самоевалуације – показаће виши ниво постигнућа него ученици који су радили постојеће немодификоване задатке.

Х(1.2.): Након одрађеног испитивања ученици који су радили градиране кооперативне задатке за самоевалуацију показаће већу способност за самоевалуацију од ученика који нису били изложени експерименталном третману.

Х(1.3.): Резлутати ученика нижих (први-четврти) и виших разреда основе школе (пети-осми) неће се битно разликовати ни у степену постигнућа, нити у способности за самоевалуацију.

Хипотеза 1.1. вођена је претпоставком да правилно спроведене активности самоевалуације утичу на развој саморегулисаног учења, које се, затим, одражава на постигнуће ученика. Како наводи Мирков (2007:325): „Вежбање у примени саморегулативних стратегија, прво вођено а затим самостално, [...] утиче и на усавршавање учења', док Пери, Хачинсон и Тауберге р (Perry, Hutchinson, Thauberger, 2008:98) тврде да „деца развијају академски ефикасне облике [саморегулисаног учења] када [...] су у прилици да [...] процењују сопствено учење; и раде у сарадњи са и тражећи повратну информацију од својих вршњака“ Ова хипотеза такође проверава наводе Камерон (Cameron 2001), Мекеј (McKay 2006), Роса (Ross 2006) и Слујман (Sluijsmans, Dochy, Moerkerke 1998) да правилно организовани задаци за самоевалуацију обавезно укључују „припремне фазе“ тимске евалуације (*collaborative assessment*), праћене вршњачком евалуацијом (*peer assessment*), пре увођења самосталне самопроцене (*self assessment*). Осим наведене градираности, ова хипотеза ослања се на наводе Виготског (Vygotsky, 1977) о развоју „саморегулације [...] као кретања од интер-психолошког до интра-психолошког нивоа“ (Larkin, 2010:42) и Брунера (Bruner, 1976), Холтона и Томаса (Holton, Thomas 2001) о социјалном конструктивизму и узајамном ослањању (модел „узајамне скеле“ - *reciprocal scaffolding*) ученика при конструкцији знања (што језичког, што метакогнитивног сазнања).

Хипотеза 1.2. проверава наводе Роса (Ross et al. 1999, Ross 2006) чија истраживања показују како је валидност резултата ученичке самоевалуације – то јест њихово поклапање са проценом наставника или оценом на екстерном тесту – већа уколико су ученици били обучавани да самостално спроводе активности самоевалуације. Из тог разлога функцијски дизајн **градираних кооперативних задатака за самоевалуацију** прати тврдњу истога аутора (1998) како је „[за валидност самоевалуације] неопходно дизајнирати [задатке за] самоевалуацију у складу са специфичним садржајем плана и програма.“

Иако је под утицајем Пјажеа (Piaget) све до почетка 90-их година прошлог века било устаљено веровање да ученици млађег школског узраста нису способни за метакогнитивне активности неопходне како би се успешно спровело самооцењивање, данас постоји све већи број студија које показују како су деца на млађем (чак предшколском) узрасту, способна за саморегулацију уколико су задаци за самопроцењивање у директној вези са обрадом градива на часу и високо контекстуализовани (Goto Butler, 2010:9) исказани једноставним, деци разумљивим језиком (Cameron, 2001: 236) и, на нижим узрастима, спроведени на матерњем језику. (ибид. 235). Уколико пођемо од претпоставке Пени Мекеј (McKay, 2006:6) да је на узрасту до 8 година деци изузетно тешко да „користе језик како

би говорили о језику“, као и специфична ситуација ученика у нижим разредима основних школа у Србији који страни језик у писаној форми по први пут срећу у трећем разреду, након што су савладали латинично писмо, полазно веровање је да је непознавање метакогнитивне терминологије много већи проблем од неспособности за метакогницију.

хипотеза 1.3. претпоставља да под наведеним условима неће постојати разлике у степену постигнућа и способности за самоевалуацију између ове две узрасне групе.

2. Да ли излагање експерименталном третману утиче на развој саморегулисаног учења кроз примену когнитивних, метакогнитивних, мотивационих и стратегија управљања ресурсима? Да ли, и на који начин, ставови наставника према самоевалуацији и аутономији ученика у настави утичу на развој саморегулисаног учења?

Х(2.1.): Ученици који су били изложени експерименталном третману показаће већу примену когнитивних, метакогнитивних, мотивационих и стратегија управљања ресурсима.

Х(2.2.): Ставови наставника укључених у истраживање имаће значајан утицај на развој саморегулисаног учења, то јест примену когнитивних, метакогнитивних и мотивационих стратегија приликом усвајања језика.

Хипотеза 2.1. ослања се на наводе Пинтрича (1999:459) који дефинише саморегулисано учење кроз „[когнитивне и метакогнитивне] стратегије које ученици користе како би регулисали своју когницију као и употребу стратегија управљања ресурсима које ученици користе како би контролисали процес учења“, али и тврди како је за разумевање овог појма неопходно узети у обзир и мотивациону компоненту. Према његовој дефиницији, процеси регулације организују се у 4 фазе: планирања, праћења, контроле и евалуације, где у фази праћења сопственог напретка ученици пролазе кроз процес самоевалуације и процене остварености задатих циљева у односу на постављене стандарде. Из овог разлога, **градирани кооперативни задаци за самоевалуацију** дидактички су конципирани како би подигли свест ученика о наведена три типа стратегија, наводећи ученике да се изјасне о компонентама градива које су им биле тешке за савладавање, начинима на који су усвојили градиво и предузимање адекватне акције како би регулисали проблем. На овај начин, дидактичка формулација ових ПНЗ подстиче фокусирање ученика на циљеве овладавања градивом (*mastery goals*), а не на циљ демонстрације учинка (*performance goals*), проверавајући тако наводе Росторна и Елиота (Rawsthorne; Elliot, 1999) који су у мета-аналитичком истраживању циљева постигнућа и унутрашње мотивације спроведеном над 23 различита експериментална истраживања утврдили како, за разлику од циљева демонстрације учинка, циљеви овладавања градивом позитивно утичу на развој унутрашње мотивације кроз развој само-детерминације и аутономије. Хипотеза 2.1. проверава да ли ће излагање експерименталном третману позитивно ће утицати на развој

саморегулисаног учења посматрано кроз примену когнитивних, метакогнитивних и стратегија управљања ресурсима, као и мотивационих компоненти.

Хипотеза Х 2.2. ослања се на истраживања ставова наставника према самоевалуацији ауторке Дебре Булок (Bullock, 2010) која тврди да је општи став наставника према самоевалуацији претежно позитиван, док до проблема долази на нивоу имплементације. Тачније, она наводи како „бихејвиорална уверења утичу позитивно на намере наставника, [док] контролна и нормативна уверења имају тенденцију да ометају њихову имплементацију“ (Bullock 2010:8). Ова хипотеза проверава и наводе до којих су дошли Батлер и Ли (Butler, Lee 2010), који закључују да ставови разредних наставника према самоевалуацији утичу на ефикасност ових задатака у очима ученика, а тиме и на развој стратегија саморегулисаног учења.

Оквирна структура дисертације:

Пилот пројекат спроведен као припрема за ово истраживање обављен је између јануара и јуна 2014. године у четири одељења трећег и три одељења шестог разреда основне школе „Васа Живковић“ у Панчеву на узорку од 142 ученика (76 дечака, 66 девојчица) са циљем да се утврди утицај постојећих задатака за самоевалуацију на постигнуће ученика. Одељења су била подељена на контролна (ученици који су током полугодишта редовно радили задатке за самоевалуацију у постојећим уџбеницима) и експериментална (која током полугодишта нису радила ове задатке). Како би истраживање што верније одсликавало реалну ситуацију на часу, наставници нису били изложени никакавом специјалном виду тренинга, већ су били инструирани да организују ове активности као и до сада

Као додатни пројекат, урађено је истраживање ставова наставника према самоевалуацаији и ученичкој аутономији у виду онлајн анкете са циљем утврђивања ставова наставника према овим идејама, као и добијања података о практичној примени задатака за самоевалуацију у настави.

Након спроведеног пилот истраживања, кандидаткиња је дошла до два закључка: (1) не постоје статистички значајне разлике у постигнућу на тестовима знања између представника контролне групе која је радила постојеће задатке за самоевалуацију онако како су представљени у уџбеницима и експерименталне групе која није радила никакве задатке самоевалуације у наведеном периоду (t= -0.751, Sig = 0.455 за трећи разред и t= -0.139, Sig = 0.568 за шести разред) . (2) Такође, испитивање наставне праксе и уверења наставника спроведеног путем онлајн анкете показало је како већина наставника не поседује никакав вид обуке у спровођењу активности самоевалуације осим упутства понуђених у пратећем приручнику за наставнике. Оба ова закључка указала су на потребу

за модификовањем постојећих задатака за самоевалуацију како би се побољшао развој саморегулисаног учења и унутрашње мотивације ученика, али и олакшао посао недовољно обученим наставницима кроз задатке који би у својој дидактичкој конструкцији имали већ уграђене кључне параметре које подразумева препоручена пракса самоевалуације, као што су градираност, кооперативно учење и активна изградња знања кроз међусобну сарадњу.

План спровођења истраживања:

Истраживање наведене тезе обавиће се у три етапе у току једне школске године, на око 700 ученика од трећег до осмог разреда две основне школе у Панчеву. Испитаници ће у оквиру сваког разреда бити подељени на контролна одељења која ће радити постојеће задатке за самоевалуацију из својих уџбеника и експериментална одељења која ће радити посебно дизајниране **градиране кооперативне задатке за самоевалуацију**. Како би се смањио број варијабли, сва одељења (контролна и експериментална) у оквиру једног разреда у свакој од школа имаће истог предавача.

Прва етапа истраживања укључује састављање батерије **градираних кооперативних задатака за самоевалуацију** за сваки од осам различитих уџбеника које ће употребљавати експериментална одељења, пратећи постојећу структуру уџбеника, обрађено градиво и учесталост постојећих задатака за самоевалуацију у плановима и програмима наставе. У овој фази, сваки од наставника који учествује у истраживању приложиће оперативни план рада за сваки од разреда што ће послужити као основа анализе садржаја наставног инпута. Након тога, следи фаза сакупљања података, која ће бити подељена у три дела: на почетку истраживања, ученици свих одељења (контролних и експерименталних) ће урадити анкету ставова према енглеском језику и самопроцене употребе стратегија учења. Како ће се ова фаза истраживања поклопити са почетком школске године и обавезним улазним тестирањем ученика, на овај начин ћемо доћи и до првог типа мере постигнућа – редовног улазног и излазног школског теста. Осим испитивања ученичких ставова, у овој етапи добиће се и прве мере ставова наставника кроз први циклус попуњавања наставничког дневника (анкете са 24 отворена питања у вези са ставовима наставника о аутономији ученика, самоевалуацији и током истраживања).

Фаза прикупљања података обухватаће примену састављених задатака за самоевалуацију у експерименталним одељењима, док ће контролна одељења у исто време радити задатке који већ постоје у уџбеницима. Учесталост, као и време проведено на обради ових задатака, биће одређено наставним планом и програмом, као и њиховом распореду у уџбенику. На средини ове етапе, на крају првог и почетком другог полугодишта, наставници ће одрадити још један циклус попуњавања наставничког денвника.

Након изведене практичне примене експерименталног третмана, биће прикупљени резултати редовног излазног тестирања ученика на школском тесту, као и оцене током целе школске године за други тип мерења постигнућа. На крају школске године ученици

ће урадити специјално припремљен екстерни тест језичког знања и излазну анкету ставова, као и скалу самопроцене знања. На самом крају периода истраживања, како би се прибавили подаци о саморегулисаном учењу и примени когнитивних, метакогнитивних и стратегија управљања ресурсима, као и мотивационих компоненти ученици ће урадити *MSLQ* упитник [1] (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie,1991) који се састоји од седмостепене скале Ликертовог типа са 44 тврдње из три мотивационе подскале и две подскале саморегулисаних стратегија учења. У овој фази очекује се и последњи циклус попуњавања наставничког дневника. Након завршетка школске године, биће обављен и семиструктуриран интервју са сваким од наставника. Последња етапа истраживања обухвата статистичку обраду и анализу добијених података.

5. Методе истраживања:

У истраживању ће бити коришћена три различита вида мерења језичког постигнућа (улазни и излазни школски тест, просечну школску оцену и резултат на екстерном тесту), као и анкету за утврђивање става према учењу језика која ће укључивати социодемографски упитник, упитник о историји учења језика, упитник о утврђивању ваннаставног инпута и скалу самопроцене знања. Како бисмо утврдили степен саморегулације, користићемо *MSLQ* упитник (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie,1991) који се састоји од седмостепене скале Ликертовог типа са 44 тврдње из три мотивационе подскале (за утврђивање нивоа самоефикасности, унутрашње вредности и тестовне анксиозности) и две подскале саморегулисаних стратегија учења (за утврђивање употребе когнитивних стратегија и саморегулације). Осим ових тестова, како бисмо утврдили варијаблу изложености језику, користићемо и анализу садржаја којом ћемо утврдити количину наставног инпута у сваком разреду током наведене школске године кроз анализу оперативних планова рада за сваки разред (кроз број индивидуалних наставних јединица подељених на граматичке и лексичке јединице, као и језичке вештине – разумевање читања, писање, разумевања говора, усмено споразумевање и усмено изражавање), језик учионице (изражен петостепеном скалом Ликертовог типа са распоном од *1) наставник никад не користи енглески као језик учионице* до *5) наставник користи искључиво енглески као језик учионице* и фреквентност часова (број часова енглеског језика на годишњем и недељном нивоу).

Када су ставови наставника у питању, користићемо упитник за утврђивање става према ученичкој аутономији и самоевалуацији подељен на социодемографски упитник, упитник о ставовима наставника и упитник о наставној пракси, анализу наставничких дневника вођених током истраживања и семи-стуктуиран интервју након завршеног исраживања.

Како је основни циљ овог истраживања утврдити да ли и у којој мери **градирани кооперативни задаци за самоевалуцају** утичу на постигнуће ученика и развој саморегулисаног учења, у овом истраживању ћемо користити комбиновану методу,

[1] Motivated Strategies for Learning Questionnaire

тачније и квантитативну и квалитативну анализу. Као основни вид анализирања добијених квантитативних података користићемо дескриптивну статистичку анализу за израчунавање средњих вредности, мера одступања и мера облика расподеле (тачније: фреквенци, процената, аритметичке средине и стандардне девијације). Како истраживање обухвата више разнородних група испитаника, користићемо тестове разлика(пре свега т-тест) како бисмо утврдили значај разлике прикупљених резултата. Од статистичких програма, за квантитативну анализу ћемо користити програм СПСС. Када је у питању квалитативна анализа, користићемо пре свега анализу садржаја, али и методу анализе писаног дискурса (наставничких дневника) и интервјуа.

VII - ЗАКЉУЧАК СА ОБРАЗЛОЖЕНОМ ОЦЕНОМ О ПОДОБНОСТИ ТЕМЕ, КАНДИДАТА И МЕНТОРА

На основу наведених података о кандидату, Комисија констатује да је кандидаткиња Слободанка Глигорић, мастер, подобна за израду докторске дисертације.

На основу постављених циљева и очекиваних резултата, Комисија констатује да је предложена тема подобна за израду докторске дисертације у области англистике, примењене лингвистике и методике наставе енглеског језика.

Комисија предлаже прецизнију формулацију теме: **„Развој ученичке аутономије: градирање задатака за самоевалуацију у уџбницима енглеског као страног језика на нивоу основне школе“**

На основу наведених података о предложеном ментору, Комисија констатује да је др Ивана Трбојевић Милошевић подобна за ментора предложене докторске дисертације.

На основу изнетог, Комисија предлаже Наставно-научном већу Филолошког факултета Универзитета у Београду да донесе позитивне оцене о подобности кандидата Слободанке Глигорић, мастер, и предложене теме докторске дисертације, а да се за ментора именује др Ивана Трбојевић Милошевић.

Потписи чланова Комисије:

1. _____

2. _____

3. _____