

UNIVERZITET U SARAJEVU – FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**METAKOGNITIVNI PRISTUP RAZUMIJEVANJU TEKSTA U
VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI**

Završni rad

Mentor: prof..dr. Amir Pušina

Student: Lejla Lisaković

Sarajevo, septembar 2024.

UNIVERSITY OF SARAJEVO – FACULTY OF PHILOSOPHY
DEPARTMENT OF PEDAGOGY

**METACOGNITIVE APPROACH TO COMPREHENSION OF TEXT IN HIGH
SCHOOL TEACHING**

The final thesis

Mentor: prof. dr. Amir Pušina

Student: Lejla Lisaković

Sarajevo, September 2024.

SAŽETAK

Istraživanje se bavi proučavanjem uloge metakognicije u procesu razumijevanja teksta u visokoškolskoj nastavi. Metakognicija, odnosno sposobnost pojedinca da svjesno prati, kontroliše i evaluira vlastite kognitivne procese, smatra se ključnom komponentom za efektivno učenje i razumijevanje složenih akademskih sadržaja. U kontekstu visokoškolskog obrazovanja, metakognitivne strategije pomažu studentima da kritički pristupaju tekstovima, bolje organizuju svoje učenje i efektivnije rješavaju probleme.

Cilj ovoga rada bio je na prigodnom uzorku studenata sarajevskog univerziteta uz primjenu psihometrijski validnog instrumentarija, empirijskom neeksperimentalnom korelacijskom metodom utvrditi relacije različitih metakognitivnih strategija-nivoa razumijevanja pročitano teksta i rezultata u školskom učenju. Istraživanje je sprovedeno korištenjem anketnog upitnika, koji su popunili studenti različitih godina studija i fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Rezultati istraživanja su pokazali značajne razlike u primjeni metakognitivnih strategija među studentima, koje su povezane s nizom faktora kao što su akademski uspjeh, spol, dob i uspjeh u srednjoj školi. Razlike se odnose na različito akademsko iskustvo, te različite pristupe razumijevanju teksta, obzirom da su studenti starijih godina imali više prilika za razvoj kritičkog razmišljanja i refleksivnih vještine, koje su ključne komponente metakognicije. Istraživanje je ukazalo na razlike u korištenju metakognitivnih strategija u odnosu na spol, gdje su studentice generalno bile sklonije korištenju ovih strategija u poređenju s muškim kolegama. Također, prethodno akademsko iskustvo i učestalost korištenja strategija samoregulacije u učenju su se pokazali kao važni faktori koji utiču na nivo metakognitivne svijesti.

Ovo istraživanje ukazuje na značaj metakognicije kao neophodnog alata za uspješno akademsko učenje i sugerira daljnje istraživanje u ovoj oblasti. Razvoj metakognitivnih sposobnosti kod studenata ne samo da unapređuje njihove akademske vještine, već im omogućava i efikasnije snalaženje u kompleksnom obrazovnom i profesionalnom okruženju.

Ključne riječi: akademski uspjeh, kognitivne vještine, metakognicija, razlike u učenju, strategija čitanja.

SUMMARY

The research focuses on studying the role of metacognition in the process of text comprehension in higher education teaching. Metacognition, or the ability of an individual to consciously monitor, control, and evaluate their own cognitive processes, is considered a key component for effective learning and understanding of complex academic content. In the context of higher education, metacognitive strategies help students critically approach texts, better organize their learning, and solve problems more effectively.

The aim of this study was to establish the relationships between various metacognitive strategies, the level of text comprehension, and academic performance using a correlational, non-experimental method on a convenience sample of students from the University of Sarajevo. Psychometrically validated instruments were applied. The research was conducted through a survey completed by students from different years and faculties of the University of Sarajevo. The results showed significant differences in the application of metacognitive strategies among students, which were related to several factors such as academic success, gender, age, and high school performance. These differences were associated with varying academic experience and different approaches to text comprehension, as older students had more opportunities to develop critical thinking and reflective skills, which are key components of metacognition. The study also highlighted differences in the use of metacognitive strategies based on gender, with female students generally more inclined to use these strategies compared to their male counterparts. Additionally, previous academic experience and the frequency of using self-regulation strategies in learning emerged as important factors influencing the level of metacognitive awareness.

This research emphasizes the importance of metacognition as a necessary tool for successful academic learning and suggests further exploration in this field. Developing metacognitive abilities in students not only enhances their academic skills but also enables them to navigate complex educational and professional environments more effectively.

Key words: metacognition, reading strategies, academic achievement, cognitive skills, learning differences

SADRŽAJ

UVOD	1
SAMOREGULACIJA I SAMOREGULIRAJUĆE UČENJE	2
<i>Definiranje pojma samoregulacije</i>	2
<i>Samoregulirajuće učenje</i>	2
POJAM METAKOGNICIJE	3
<i>Definiranje metakognicije</i>	4
<i>Metakognitivne vještine</i>	5
<i>Metakognitivno znanje</i>	5
KOGNITIVNE I METAKOGNITIVNE STRATEGIJE	6
<i>Strategije učenja</i>	6
PRISTUPI UČENJU I AKADEMSKO POSTIGNUĆE	11
DEFINIRANJE RAZUMIJEVANJA TEKSTA	13
<i>Pozitivni stavovi o visokoškolskom obrazovanju</i>	15
<i>Strategije razumijevanja pri čitanju</i>	16
METOD	17
<i>Cilj i zadaci istraživanja</i>	17
<i>Identifikacija i operacionalizacija varijabli</i>	17
<i>Hipoteze istraživanja</i>	17
<i>Sudionici</i>	18
<i>Mjerni instrumenti</i>	18
<i>Postupak</i>	19
REZULTATI I DISKUSIJA	20
<i>Psihometrijska valjanost i pouzdanost Upitnika o metakognitivnim strategijama (H1)</i>	20
<i>Primjena metakognitivnih strategija razumijevanja pročitanoog teksta (H2)</i>	22
<i>Povezanost metakognitivnih strategija i školskog/univerzitetskog postignuća(H3)</i>	23
ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	26
LITERATURA	28
PRILOZI	30

UVOD

U periodu socijalnih promjena kojima smo izloženi, novi zahtjevi u pristupu učenja i razumijevanja postaju sve značajniji. Metakognicija postaje primarni fokus u nastavnim procesima, koja zajedno s kognicijom i motivacijom, čini osnovu samoregulacije, odnosno svrhovitom i trajnom učenju i razumijevanju. Glavni ciljevi se u tom slučaju ogledaju u poboljšanju znanja, vještina i sposobnosti. Shvatiti svrhu metakognitivnog pristupa, te strategija koje je moguće koristiti, neophodno je kako bi svaki pojedinac bio u mogućnosti upotrijebiti ih i uspješnije usvajati određena znanja. U radu je obrazloženo zašto je primjena metakognitivnih strategija prilikom razumijevanja nekog teksta značajna, te koliko je vidljiva u akademskim rezultatima, a primarna skupina za sprovođenje metodološkog dijela jesu studenti, odnosno osobe koje se obrazuju visokoškolskim nastavnim procesom. Porazno je da se pojedinci sa takvim pristupom razumijevanja teksta susreću tek u visokoškolskom obrazovanju, ili možda ni tada ukoliko nemaju priliku razvijati znanja i vještine koje se tiču predmeta pedagoška psihologija. Ukoliko obrazovanje razumijemo kao proces postavljanja sebe sama kao objekta svoga obrazovanja, u tom slučaju čovjek ima priliku da iskaže bit svog postojanja, da bude čovjek. Kompetencija metakognitivnog pristupa razumijevanju teksta, moguće je razumjeti kao sposobnost pojedinca da strategijskim čitanjem odražava svoju metakogniciju, da kritički promišlja o pročitanom i usvaja ono što je primarno za njegove ciljeve čitanja. Zahvaljujući takvim pristupom, student/studentica će biti u mogućnosti razvijati kompetenciju koja se odnosi na procese učenja, vrednovanje procese i produkte učenja, te prepoznavanje svih resura koji su dostupni u savladavanju prepreka na koje naiđu. Poznavanje načina na koji se metakognitivno pristupa nekom tekstu, omogućit će studentima napredak u učenju, lični razvoj, socijalnu integraciju, te u konačnici, uspješno djelovanje u okruženju dinamičnih promjena.

SAMOREGULACIJA I SAMOREGULIRAJUĆE UČENJE

Definiranje pojma samoregulacije

Prema Zimmerman (2000) sposobnost **samoregulacije** smatra jedno od najvažnijih ljudskih kvaliteta, a odnosi se na mogućnost postizanja uravnoteženog ponašanja ili fizičkog stanja. Takva mogućnost, ljudima je omogućila procvat u različitim, čak i promjenjivim uvjetima, u kojima se druge vrste ne bi uspješno adaptirale. Najjednostavnije se definira kao napor misli, osjećanja i djelovanja prema postignuću određenog cilja.

Razvoj i pravilan pristup sposobnošću samoregulacije, njen utjecaj ne mnoge sfere ljudskoj djelovanja, kao i usvajanje načina reguliranja kognitivnih procesa spadaju u najčešće istraživanu terminologiju s aspekta psihologije. Sukladno istaknutom interesu stručnog kadra, javljaju se teorije, modeli i konstrukti ovisno o području istraživača.

Samoregulacija u učenju predstavlja ključni aspekt razvoja studenata koji žele postići uspjeh u svojem obrazovanju. Ovaj proces obuhvaća niz vještina i strategija koje omogućuju studentima aktivno upravljanje vlastitim učenjem. Samoregulacija nije samo o postavljanju ciljeva; to je proces koji uključuje svjesnost, planiranje, praćenje napretka te prilagodbu strategija prema potrebama. Svijest o vlastitom učenju igra ključnu ulogu u samoregulaciji. Studenti koji razumiju svoje snage, slabosti i stilove učenja imaju temelj za učinkovito planiranje svojeg puta učenja. Postavljanje jasnih i izazovnih ciljeva čini se jednostavnim, ali igra ključnu ulogu u motivaciji studenata. Ciljevi pružaju smjer, fokus i mjerilo uspjeha. Korištenje različitih strategija učenja također je središnji dio samoregulacije. To uključuje primjenu različitih tehnika, alata i resursa koji odgovaraju individualnim potrebama. Osim toga, samoregulacija podrazumijeva kontinuiranu analizu vlastitog napretka i prilagodbu strategija prema efikasnosti, o čemu se bitno govora u daljnoj razradi tematike.

Samoregulirajuće učenje

Pojam „samoregulirajuće učenje“ razumijeva se kao jedan konstruktivan proces, pomoću koga se postavljaju ciljevi učenja, koji se nadgledaju, reguliraju kroz adekvatnu kontrolu ponašanja, kognicije i motivacije, u skladu sa pomenutim ciljevima (Pintrich, 2002).

Dakle, odnosi se na sposobnost razumijevanja i kontroliranja okruženja u kojem učimo. Kako bi uopće ovo bilo moguće realizovati, potrebno je postaviti određene ciljeve, te odabrati strategije koje nam pomažu postići te ciljeve, implementirati te strategije i promatrati naš napredak u postizanju ciljeva (Schunk, 1996). Suština takvog vida učenja jeste da je

zasnovano na uspostavljanju korektivne povratne petlje, koja podrazumjeva praćenje određenog ponašanja, te upoređivanje sa drugih željenim. Prema Labak (2018) zastupljenost samoregulacije kod osoba u visokoškolskoj nastavi na veoma niskom nivou, a da oni sa razvijenijim vještinama samoregulacije, uče i razumijevaju naučeno s mnogo manje napora, a samim tim postižu i bolje rezultate. Na samom početku, bitno je istaknuti da samoregulirajuće učenje svoje korijene nosi iz teorije socio-kognitivnog učenja Alberta Bandure (Bandura, 1997).

Teorija socio-kognitivnog učenja naglašava da učenje proizlazi iz kompleksne interakcije između faktora iz okruženja, ponašanja i ličnih faktora. Novija istraživanja su primijenila Bandurinu socio-kognitivnu teoriju na proces učenja, naglašavajući važnost utjecaja učenja na široki spektar interaktivnih aspekata, uključujući kognitivne, metakognitivne i motivacijske komponente (Butler i Winne, 1995). Postoje tri komponente koje određuju samoregulirajuće učenje, a to su: kognicija, **metakognicija** i motivacija (Zimmerman, 2000).

Vještine poput kodiranja, pamćenja i prisjećanja određenih informacija ulaze u okvir kognicije. Motivacija podrazumjeva uvjerenja i stavove koji značajno utječu na upotrebu i razvoj kognitivnih i metakognitivnih vještina, a metakognicija omogućuje razumijevanje i promatranje kognitivnih procesa. Bitno je naglasiti da je karakteristično da samoregulacija nije moguća, ukoliko osoba nema razvijene sve tri pomenute komponente. Primjer koji Zimmerman (2000) navodi jeste posjedovanje velike doze motivacije, ali bez potrebnih kognitivnih i metakognitivnih vještina, najčešće dovodi do poraznog stupnja samoregulacije. Kako se u radu pominje metakognitivni pristup, u nastavku će detaljnije biti objašnjen termin metakognicije, ali i metakognitivnog znanja. Iako je metakognitivni pristup primjenjiv na svakom nivou obrazovanja, primarni fokus u ovom radu je visokoškolska nastava.

POJAM METAKOGNICIJE

Kako bi uopšte bilo moguće objasniti metakognitivni pristup razumijevanju teksta, neophodno je razjasniti najvažniju terminologiju. Kada nam je cilj dosegnuti određenu informaciju, za koju smo pritom sigurni da je znamo, prvi korak je svijet o tome da je posjedujemo u pamćenju. Prema Buzgo (2022) nakon osvještavanja pokrećemo procese prisjećanja, odnosno regulacije spoznajnih procesa iz sjećanja kako bismo određenim strategijama došli do željene informacije, a ta dva postupka, u suštini, čine metakogniciju kao koncept koji se odnosi na učenje. Flavellov koncept metakognicije iz 1976. godine u osnovi se odnosi na „mišljenje o mišljenju“ ili „znanje o znanju“, kako to navode Juričić Devčić i

sur. (2021). Ovaj koncept je usko povezan s citatom koji se odnosi na metakognitivne vještine jer oba naglašavaju svjesnost o vlastitim kognitivnim procesima. Flavell je prvi put opisao metakogniciju kao proces u kojem pojedinac ne samo da razmišlja, već i svjesno prati i kontrolira vlastite misli, strategije, učenje i rješavanje problema. Labak (2022) naglašava da, iako svaka metakognitivna aktivnost uključuje kognitivne procese, nije svaka kognitivna aktivnost nužno praćena metakognicijom. Ovo znači da, dok pojedinci svakodnevno koriste kognitivne procese za obradu informacija, metakognicija se aktivira samo kada osoba svjesno upravlja i kontrolira te procese, što zahtijeva dodatni sloj refleksije. Flavellov koncept i citat iz Labaka mogu se povezati na način da Flavellovo „mišljenje o mišljenju“ naglašava ulogu pojedinca u prepoznavanju i upravljanju vlastitim procesima, dok Labak ističe razliku između kognicije i metakognicije, odnosno činjenicu da metakognicija uključuje svjesnu kontrolu nad kognitivnim aktivnostima, ali nije uvijek prisutna u svakodnevnim kognitivnim radnjama. Metakognicija, prema Flavellu, uključuje svjesno reflektiranje i reguliranje vlastitog mišljenja, dok kognicija sama po sebi ne mora uključivati tu razinu svjesne kontrole.

Definiranje metakognicije

Prepoznato je niz definicija, koje se odnose na metakogniciju, a za jednu od narelevantnijih i najjednostavnijih, uzima se Brownova iz 1987. godine (Juričić Devčić i sar., 2021). Dakle, navodi se da se metakognicija odnosi na znanje i upravljanje kognitivnim sistemom pojedinca.

Također, prema Garner i Patricia (1989) metakognicija se definira kao određeni skup znanja i izvršnih kontrola u procesu učenja. „Regulacija kognicije odgovara znanju i načinu na koji učenici planiraju, implementiraju metode, promatraju, ispravljaju pogreške i procjenjuju svoje učenje“ (Juričić Devčić i sar., 2021).

Specifično je da jaka povezanost pomenutih faktora indiciraju da znanje i regularcija kognicije, doprinose adaptaciji prilikom učenja i usvajanja određenog znanja. Definicija koju Maksimović (2015) navodi je svakako najkompleksnija, stoga je značajno da bude pomenuta u ovom dijelu rada. „Ljudsko znanje o njihovom učenju i kognitivnim procesima, kao i njihova regulacija tih procesa u cilju poboljšanja učenja i memorije je prepoznata kao metakognicija.“ (Maksimović, 2015:25). Interpretaciju metakognicije moguće je prikazati i kroz prizmu pojedinca koji sam donosi određene životne odluke, gdje je vidljiva refleksija i uočavanje njegovih emocija, preispitivanje stavova, postupaka, te u konačnici postavljanja pitanja „ko sam ja?“ i „šta želim biti?“. Pojam „metakognicija“ se sastoji od grčke riječi

meta, koja označava „nešto iza nečega“, a riječ *cognito* predstavlja spoznaju, mišljenje ili određeno znanje. Dakle, ukoliko osoba razmatra o vlastitom mišljenju, u tom slučaju moguće je koristiti termin metamišljenje, sukladno svemu onome što stoji „iza“ tog mišljenja. Prema (Buzgo, 2022), to možemo shvatiti kao svjesno i namjerno analiziranje naših kognitivnih procesa, te njihovo reguliranje i organiziranje zbog neke određene svrhe. Ono što je neophodno, jeste da svaka individua bude svjesna svog vlastitog mišljenja, te da se koristi kritičkim i objektivnim pristupom procesima koje koristi u toku rješavanja određenog problema. Smatram da je bitno razvijati svijest o upotrebi **metakognitivnih vještina**, s ciljem povećanja efikasnosti i iskoristivosti kognitivnih sposobnosti.

Metakognitivne vještine

Metakognitivne vještine odnose se na sposobnost osobe da svjesno regulira svoje procese mišljenja, posebno u kontekstu rješavanja problema i učenja. Brown i DeLoache (1978, prema Veenman i sur., 2006) definiraju te vještine kao vrstu proceduralnog znanja koje omogućava pojedincu da upravlja i usmjerava vlastite kognitivne procese. To znači da osoba nije samo svjesna kako riješiti određeni zadatak, već i kako prilagoditi svoje strategije prema okolnostima i zahtjevima tog zadatka. Efklides (2008) dodatno pojašnjava da metakognitivne vještine uključuju svjesno korištenje strategija za regulaciju mišljenja, tj. upotrebu metakognitivnog znanja kako bi se bolje kontrolirao tijek kognitivnih procesa. Ove strategije često uključuju povratne informacije, što znači da osoba kontinuirano procjenjuje svoje napredovanje i prilagođava pristup učenju ili rješavanju problema prema potrebama. Ovaj koncept je ključan jer omogućava pojedincima da efikasnije uče, prepoznaju pogreške te razviju fleksibilniji i prilagodljiviji način razmišljanja. Metakognitivne vještine su temelj za uspješno samo-regulirano učenje, što je posebno važno u obrazovanju i razvoju kognitivnih sposobnosti.

Metakognitivno znanje

„Metakognitivno znanje deklarativno je znanje o kognicijama i o međusobnom djelovanju osobnih karakteristika, karakteristika zadatka i dostupnih strategija u situaciji učenja.“ (Labak, 2022:35)

Prema Žauhar (2015), ono najčešće može uključiti informacije koje su osobi dostupne dok razmatra određenu kogniciju, a to mogu biti informacije o određenom kognitivnom zadatku, o mogućnošću i sposobnostima za izvođenje, te o potencijalnim strategijama koje mogu biti

korištenje prilikom izvođenja. Definicija koja je također prepoznata od strane Flavell (1979), jeste da se metakognitivno znanje može razumjeti kao određeni skup znanja i vjerovanja o faktorima koji utiču na tok i ishode kognitivnih procesa. Takav okvir znanja, može uključivati ideje implicitnog ili eksplicitnog karaktera, određenja vjerovanja o sebi, kognitivnim procesima, ciljevima, zadacima, te u konačnici strategijama koje se upotrijebljavaju za rješavanje specifičnog problema/zadatka.

„Pod metakognitivnim znanjima Flavell je podrazumijevao znanja o tome koji faktori utiču na tok ili ishod kognitivnog poduhvata i na koji način. On ih je dijelio na metakognitivna znanja o zadatku, znanja o sebi i znanja o strategijama¹“ (Zečević, 2015:36).

KOGNITIVNE I METAKOGNITIVNE STRATEGIJE

Strategije učenja

Strategije učenja igraju ključnu ulogu u većini modela samoregulacije učenja, djelujući kao posrednički procesi koji su pod utjecajem okolinskih, osobnih i motivacijskih čimbenika, te imaju izravne ili neizravne učinke na različite ishode učenja. Unatoč važnosti strategija učenja, postoje značajne razlike u konceptualizaciji i taksonomiji strategija proizašlih iz dvije različite perspektive u istraživanju učenja. Ove perspektive, kako ih naziva Pintrich (2004), obuhvaćaju samoregulacijsku perspektivu motivacije/učenja i perspektivu usmjerenu na pristupe učenju.

Samoregulacijska perspektiva motivacije/učenja naglašava ulogu samokontrole, planiranja i praćenja učenja. Ovdje strategije učenja promatraju se kao sredstva koja pojedinac koristi kako bi kontrolirao i optimizirao svoj učenički proces. U ovoj perspektivi, naglasak je na unutarnjim mehanizmima samoregulacije, gdje učenik aktivno sudjeluje u upravljanju vlastitim učenjem. S druge strane, perspektiva usmjerena na pristupe učenju šire promatra proces učenja, uključujući i strategije učenja, ali također uzima u obzir motivaciju i stavove prema učenju. Ova perspektiva često uključuje različite stilove učenja i pristupe koji odražavaju kako pojedinci pristupaju zadacima i informacijama. Razlike između ove dvije perspektive mogu biti konceptualne, teorijske i metodološke. Primjećuju se i geografske razlike u pristupima istraživanju, gdje američki istraživači češće koriste samoregulacijsku perspektivu, dok istraživači iz Europe i Australije preferiraju perspektivu usmjerenu na pristupe učenju (Lončarić, 2014).

¹ Konkretno, moćima, ograničenjima i upotrebljivosti strategija

Važno je napomenuti da perspektiva pristupa učenju ne obuhvaća samo strategije učenja, već holistički uključuje i druge komponente samoregulacije poput motivacije. Ova perspektiva ima poseban značaj pri razmatranju obrambene samoregulacije učenja, gdje se istražuju različite strategije koje pojedinci primjenjuju kako bi prevladali izazove u učenju. Kroz analizu formalnih i funkcionalnih oblika organizacije komponenti samoreguliranog učenja, možemo dublje razumjeti kako ove perspektive oblikuju naše razumijevanje procesa učenja i motivacije.²

Prema Zečević (2015) ciljevi se odnose na zadatke određene kognitivne aktivnosti, a strategije predstavljaju ponašanja koja se preduzimaju s ciljem postizanja saznanja. Kognitivne strategije utiču na kognitivni napredak, a metakognitivne ga prate i upravljaju njime. Kako se pominje u literaturi, temeljna podjela strategija je na kognitivne i metakognitivne strategije. Kognitivne strategije svoju primarnu svrhu pronalaze u određenim kognitivnim aktivnostima, dok metakognitivne pružaju informacije o napretku u pomenutim aktivnostima. Kako bismo mogli pristupiti tematici metakognitivnog pristupa razumijevanju teksta, značajno je razumjeti podjelu kognitivnih i metakognitivnih strategija. Dakle, usko povezane sa mentalnim procesima, kognitivne strategije omogućavaju ostvarenje kognitivne radnje, a to su najčešće: usmeravanje pažnje, prikupljanje podataka, vježbanje, analiziranje, pojašnjavanje i sl. (Konsuo, 2018).

Metakognitivne strategije se odnosi na čitateljevo praćenje vlastitog razumijevanja teksta, pri čemu se upotrijebljavaju razni **postupci planiranja, nadgledanja, te vrednovanja vlastitog čitanja.**

² Obrambena samoregulacija učenja može uključivati strategije poput aktivnog traženja dodatnih resursa, prilagodbe učenja prema vlastitim potrebama te razvoja emocionalne otpornosti.

	PRIJE ČITANJA	TIJEKOM ČITANJA	POSLIJE ČITANJA
KOGNITIVNE STRATEGIJE	Odrediti cilj Istražiti temu Načiniti pretpostavke o tekstu Uključiti prijašnja znanja	Osvijestiti temu Osvijestiti glavne (i sporedne) ideje	Sažeti tekst Parafrazirati
METAKOGNITIVNE STRATEGIJE	Planirati tijek čitanja	Nadgledati Raditi bilješke Podertavati Postavljati pitanja Ponovno čitati	Vrednovati Razjasniti sažetak teksta Analizirati pogreške i pronaći rješenja

Tabela 1. Prikaz kognitivnih i metakognitivnih strategija čitanja³

Planiranje, kao vještina, uključuje selekciju odgovarajućih strategija izvora. Prema Zečević (2015) takva metakognitivna strategija podrazumjeva znanje o tome šta treba da se uradi, te na koji način. „Planiranje je priprema za rad koja se očituje u organizaciji okoline, pregledu sadržaja, ograničenju vremena, postavljanju ciljeva i pitanja“ (Buzgo, 2022:15). Ovaj metakognitivni pristup podrazumijeva ne samo prepoznavanje onoga što treba učiniti, već i razumijevanje načina na koji to postići. Uzimajući u obzir ovo znanje, pojedinac može efikasnije navigirati kroz učenje, postavljanje jasnih ciljeva i usmjeravanje resursa prema ostvarivanju tih ciljeva. Definicija planiranja koju navodi Buzgo (2022) dodatno oblikuje našu percepciju ovoj metakognitivnoj strategiji. Planiranje, kako je opisano, predstavlja pripremu za rad, koja se manifestira kroz organizaciju okoline, pregled sadržaja, postavljanje ciljeva i postavljanje relevantnih pitanja. Organiziranje okoline uključuje stvaranje optimalnog učilišnog prostora koji potiče koncentraciju i smanjuje ometanja, dok pregled sadržaja omogućuje razumijevanje ključnih informacija. Ograničavanje vremena predstavlja važan aspekt planiranja, potičući učenika da efikasno rasporedi svoje vrijeme kako bi postigao maksimalnu produktivnost. Postavljanje ciljeva i pitanja dodatno naglašava

³ Ilustracija preuzeta sa: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:047234>

svrhovitost učenja. Ciljevi pružaju smjer i motivaciju, dok postavljanje pitanja potiče dublje razumijevanje gradiva i potiče kritičko razmišljanje. Planiranje kao metakognitivna strategija posebno je važno u suvremenom obrazovanju gdje je pristup informacijama neograničen, ali istovremeno i izazovan zbog preopterećenja informacijama. Učenici koji razvijaju vještinu planiranja imaju prednost jer mogu sustavno pristupiti učenju, smanjiti osjećaj preplavljenosti i postići željene rezultate. Važnost planiranja postaje očigledna kada se integrira u šire razumijevanje metakognicije. Metakognitivne strategije, poput planiranja, omogućuju učenicima da ne samo da upravljaju svojim učenjem već i da razvijaju svijest o vlastitom razmišljanju. Kroz refleksiju nad vlastitim planiranjem, učenici mogu prepoznati što funkcionira, što ne, i prilagoditi svoj pristup u skladu s individualnim potrebama.

Praćenje se, najčešće, odnosi na svjesnost koju pojedinac gradi o razumijevanju procesa ostvarivanja postignuća prilikom rješavanja određenog zadatka, a u sebe može da uključuje periodično samotestiranje tokom učenja i upoređivanje sa onim što je planirano. Jednostavnije, praćenje je moguće razumjeti kao kontrolu onoga što je urađeno na neki određeni način.

Proces učenja kao takav, sa sobom nosi važnost prepoznavanja i svijest uopće o vlastitom napretku. Ovaj koncept predstavlja metakognitivnu strategiju koja duboko oblikuje način kako razumijevamo i primjenjujemo svoje znanje. Jedan od temeljnih aspekata praćenja je razvoj svijesti o vlastitom napretku. To uključuje duboko promišljanje o tome što smo postigli tijekom rješavanja određenih zadataka. Svjesnost o postignućima omogućuje nam prepoznavanje vlastitih snaga i slabosti, ključnih elemenata koji čine temelj za daljnje usavršavanje (Labak, 2022).

Praćenje se manifestira kroz redovito samotestiranje. Ovaj korak nije samo procjena trenutnog razumijevanja gradiva, već i dublja refleksija o vlastitom učenju. Samotestiranje nam omogućuje da identificiramo praznine u znanju i poduzmemo odgovarajuće korake za njihovo popunjavanje. Također, bitan dio praćenja je usporedba onoga što smo postigli sa svojim prethodnim planiranjem. Ova komponenta pomaže nam da stvorimo mjerilo vlastitih postignuća i procijenimo koliko smo uspješno ostvarili postavljene ciljeve. Usporedba s planiranim često djeluje kao kormilo koje nas usmjerava prema daljnjem razvoju (Vrkić i Vlahović Štetić, 2013).

S aspekta prilagodbe metakognitivne strategije praćenja, ono može imati razne oblike, kao što su vođenje dnevnika postignuća do aktivne refleksije nakon završenog zadatka. Integriranje

ove metakognitivne strategije u svakodnevno učenje osnažuje pojedinca da preuzme odgovornost za vlastito učenje, potiče autonomiju i razvija vještine samoregulacije koje su ključne za dugoročni uspjeh. Praćenje nije samo pasivno bilježenje rezultata, već dinamičan proces samoproučavanja koji gradi most između trenutačnih postignuća i budućeg uspjeha.

Vrednovanje je proces promatranja, prikupljanja i procjene prethodno naučenog. (Matijaščić, 2020)

Ovaj tip metakognitivne strategije od studenata, koji su u fokusu ovog rada, zahtijeva veliku uključenost u promatranju samih sebe te **vrednovanje vlastitih aktivnosti**, te procjenu realnog rezultata od očekivanog. Takvim pristupom, moguće je dobiti povratnu informaciju o uspješnosti realizovanog, a samim tim, odmah i prilagoditi korištene strategije i usmjeriti ih prema željenom cilju. Metakognitivne vještine, s funkcijom kontrole i regulacije kognitivnih aktivnosti, obuhvataju zapravo namjerne, svjesne aktivnosti, te upotrebu strategija usmjerenih raspodjeli vremena, određivanju ulaganja truda, praćenju zahtjeva zadatka te planiranju, provjeri i reguliranju kognitivnog procesiranja i vrednovanju ishoda tog procesiranja (Labak, 2022).

Svi procesi metakognicije uključuju neku vid vlastitog nadgledanja. Promatranje ličnog mišljenja i učenja podrazumjeva brojne strategije, a to mogu biti praćenje pažnje, samotestiranje radi provjere razumijevanja učenog materijala, nadgledanja shvaćanja i rješavanja testa kao pripreme za pismeni ili usmeni ispit. Ove strategije upozoravaju studente na probleme u procesu učenja kao što su problemi s pažnjom, razumijevanjem i razinom usvojenog znanja ili vještina, što ih potiče na korigiranje kroz upotrebu strategija regulacije koje su usko povezane s nadgledanjem.

Metakognitivna strategija, koja se posebno ističe u literaturi, odnosi se na **svjesnost o vlastitom znanju i razumijevanju**. Osoba koja razumije svoje snage i ograničenja može bolje planirati svoj pristup učenju. Na primjer, ako student prepozna da mu je određeni koncept težak, može aktivirati strategije poput ponovnog čitanja, traženja dodatnih izvora ili postavljanja pitanja kako bi bolje razumio gradivo. Svjesnost o vlastitom znanju omogućuje pojedincima da identificiraju područja koja zahtijevaju dodatnu pažnju i trud.

Postavljanje realnih ciljeva omogućuje jasnoću učenju i usmjerava napore prema postizanju željenih rezultata. Student koji zna što želi postići može razviti plan djelovanja koji uključuje korake prema ostvarenju tih ciljeva. Ova strategija pomaže u održavanju fokusa i motivacije, jer pojedinac ima jasnu svrhu pred sobom.

Učenje putem samoocjene i refleksije također je važna metakognitivna strategija. Osoba koja redovito procjenjuje svoj napredak i razumije šta funkcionira, a šta ne, može prilagoditi svoj pristup učenju. Naprimjer, student koji primijeti da mu određena tehnika učenja nije učinkovita može eksperimentirati s drugim metodama kako bi pronašao onu koja mu najbolje odgovara. Samoprocjena potiče kontinuirano poboljšanje i razvoj učenja, te u konačnici djeluje pozitivno. Osim toga, korištenje metakognitivnih strategija pomaže u rješavanju problema. Osoba koja je svjesna svojih misaonih procesa može primijetiti kada se suoči s preprekom u učenju ili rješavanju zadatka. Kroz analizu vlastitog razmišljanja i pristupa problemu, može identificirati alternative i prilagoditi svoj pristup kako bi postigla bolje rezultate. Dakle, metakognitivne strategije imaju ključnu ulogu u poticanju uspješnog učenja. Svjesnost o vlastitom znanju, postavljanje ciljeva, planiranje, samoocjena i rješavanje problema čine temeljne elemente metakognicije. Nastavnici i roditelji također mogu poticati razvoj metakognitivnih vještina kod učenika kako bi im pomogli postati samostalni i učinkoviti učitelji sebi samima. Sposobnost refleksije o vlastitom razmišljanju i prilagodbi pristupa prema potrebama čini metakogniciju ključnim elementom cjeloživotnog učenja.

PRISTUPI UČENJU I AKADEMSKO POSTIGNUĆE

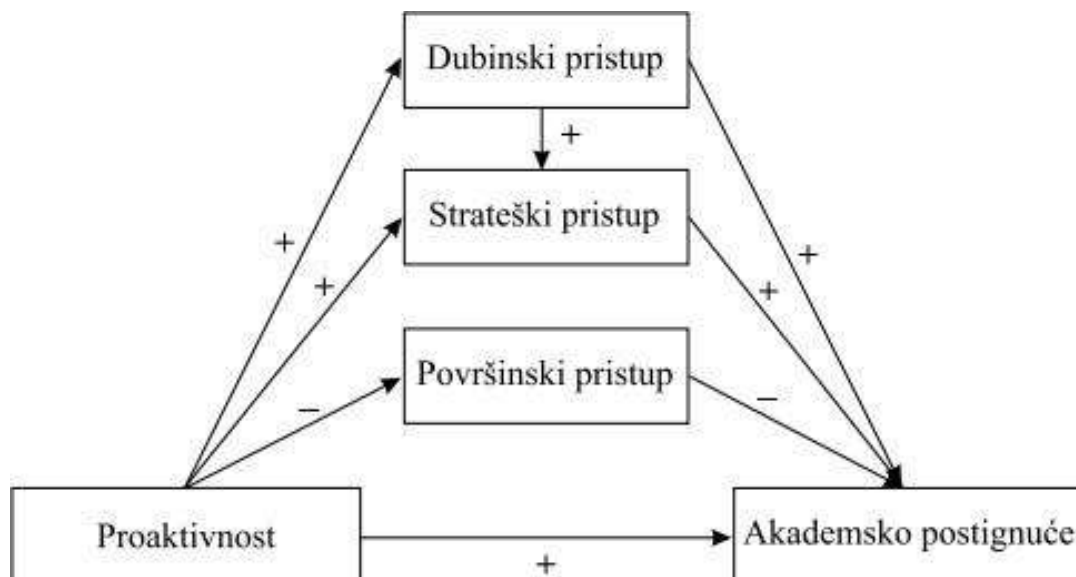
U okviru koncepta studentskog pristupa učenju, Biggs (1987) identificira tri pristupa: dubinski, površinski i strateški. Ovi pristupi odražavaju različite motivacije i strategije koje studenti primjenjuju tijekom učenja. Očekivanja su da će različiti pristupi imati značajan utjecaj na akademsko postignuće studenata. Prema navedenom autoru, ističu se tri pristupa učenju: dubinski, površinski i strateški. On ističe da studente koji dubinski pristupaju učenju, karakterizira intrinzična motivacija. Dakle, oni vide osobni interes i zadovoljstvo kao svrhu učenja, aktivno traže smisao u gradivu te povezuju novo naučeno sa svojim već postojećim znanjem. Također, posebno se fokusiraju na razumijevanje i dublje značenje gradiva, povezuju nove ideje s prethodnim iskustvom te iskazuju aktivni interes za sadržaj kolegija.

Površinski pristup učenju uglavnom pokreće ekstrinzična motivacija. Svrha učenja kod studenata koji površinski pristupaju procesu učenju, zapravo je izbjegavanje neuspjeha, teže pamćenju i reprodukciji gradiva bez dubljeg povezivanja ili traženja smisla u onome što uče.

Sudenti, koji se koriste površinskim pristupom, skloni su memoriranju činjenica i postupaka bez dubljeg razumijevanja, s ciljem zadovoljenja zahtjeva kolegija, a ne nužno razumijevanja gradiva. Kod studenata koji strateški pristupaju učenju motivira postizanje uspjeha i dobivanje visokih ocjena. Oni biraju optimalne strategije, teže pronalaženju optimalnih

materijala i uvjeta za učenje. Dakle, prisutno je konzistentno ulaganje truda u učenje, te nalaženje uvjete za učenje s posebnim fokusom na preferencije profesora. Studenti koji imaju dubinski ili strateški pristup učenju, postižu bolje rezultate od studenata koji imaju površinski pristup (Sternberg, 2001).

Rezultati istraživanja koje je proveo Sternberg (2001) pokazuju da studenti s dubinskim ili strateškim pristupom ostvaruju bolje ocjene u usporedbi s onima koji primjenjuju površinski pristup. Ovi pristupi učenju donekle ovise o percepciji studenata o okruženju učenja. Ako smatraju da je nastava kvalitetna, da su ciljevi jasni te da imaju autonomiju u procesu učenja, vjerojatno će odabrati dubinski pristup. S druge strane, ukoliko doživljavaju radne obveze kao prezahtjevne i smatraju da se ispitivanje fokusira isključivo na pamćenje, skloniji su odabrati površinski pristup učenju. Prema Vrdoljak i sar. (2014) dosadašnja istraživanja nisu jednoglasna u vezi s povezanošću pristupa učenju i akademskog postignuća. Primjerice, Wilding i Valentine (1972) pronašli su pozitivnu povezanost samo između strateškog pristupa i uspjeha na ispitu znanja. Diseth i Martinsen (2003) su strateški pristup ocijenili kao pozitivan, površinski kao negativan prediktor akademskog postignuća. Chamorro-Premuzic i Furnham (2008) pronašli su značajnu pozitivnu povezanost između ocjena na ispitu i dubinskog pristupa, te pozitivnu, ali nižu povezanost sa strateškim, dok nije bilo povezanosti s površinskim pristupom.



Slika 1: Pretpostavljeni model uloge proaktivnosti i pristupa učenju u predviđanju⁴

Vrdoljak i sar. (2014) kroz istraživanje dolaze do pretpostavke se da će dubinski pristup učenju i indirektno, putem strateškog pristupa, pozitivno doprinosti akademskom postignuću studenata te da će navedeni indirektan efekt ujedno biti izraženiji od svih direktnih efekata pristupa učenju na akademsko postignuće studenata. Stoga se može očekivati i posredujući efekt pristupa učenju u odnosu između proaktivnosti i akademskog postignuća studenata.

DEFINIRANJE RAZUMIJEVANJA TEKSTA

Jasno je da je čitanje jedna intelektualna vještina, koja je neophodna za uspješno djelovanje u bilo kom segmentu savremenog svijeta. Prema Kolić-Vehovec (2013) ona je posebno važna za učenje iz teksta i u velikoj mjeri određuje kakve akademske rezultate će ostvariti pojedinac u periodu formalnog obrazovanja. Prevod napisanih znakova u izgovorene riječi i proces prepoznavanja riječi podrazumijeva se pod termin „čitanje“, međutim, suštinska funkcija pismenosti je zapravo razumijevanje napisanih riječi koristeći kritičko mišljenje. Mogućnost da razumijemo napisano, ujedno nam otvara mnoga vrata za vlastito izražavanje, stvaranje i dijeljenje ideja i stavova. „ Čitalačka pismenost stoga obuhvaća ne samo elementarnu pismenost nego jednako tako čitanje i razumijevanje kao međusobno tijesno isprepletene aktivnosti koje jedna drugu omogućuju i podupiru,“ (Matešić, 2019:428).

Kako Kolić-Vehovec (2013) navodi, razumijevanje pročitanog teksta, u suštini, odraz je komunikacijske interakcije koja se odvija između autora teksta, sadržaja teksta, sposobnosti i ciljeva čitatelja, te u konačnici, konteksta u kojem se čitanje odvija. Iako je zahtjevno odrediti i definirati sam pojam „razumijevanja teksta“, međutim Kolić-Vehovec (2013) navodi široku i sveobuhvatna defnicija: „Razumijevanje teksta je proces istovremene ekstrakcije i konstrukcije značenja kroz interakciju i uključenost s tekstem.“

METAKOGNITIVNI PRISTUP RAZUMIJEVANJU TEKSTA

Ukoliko se određena osoba odluči pristupiti razumijevanju teksta, upotrebom metakognitivnih strategija, kod nje se aktivira analoško mišljenje kao poveznica između utemeljenih činjenica i zaključivanja na osnovu njih. Uperiodu čitanja, aktiviraju se generativni procesi, koji se u biti odnose na sposobnost uviđanja situacije temeljene prosuđivanjem i dubinskim uvidom u suštinu pročitanog (Matešić, 2019). U ovom slučaju,

⁴ Preuzeto sa: <https://hrcak.srce.hr/file/210137>

riječ je o sposobnosti prenošenja strategija i načina pristupanja tekstu, na svaki sljedeći i nepoznati tekst koji treba razumjeti. Pomenuta autorica, ističe važnost strukture teksta koji se čita, a ona koja potiče kognitivne aktivnosti kao što su: povezivanje, zaključivanje i uspostavljanje implicitnih odnosa. „Te su aktivnosti preduvjeti dubinskoga čitanja, a uz to utječu pozitivno i na motivaciju za čitanje. „ (Matešić, 2019:20). S ciljem uspješnog razumijevanja teksta metakognitivnim pristupom, osoba bi trebala, pored znanja o riječima, biti u mogućnosti aktivirati svoje prethodno usvojeno znanje o samoj suštini informacija koje je moguće saznati, ali bi i trebala upotrijebiti strategije koje mu mogu znatno pomoći razumjeti pročitano. Kvalitetnom regulacijom vlastitog pristupa tekstu, što uključuje nadgledanje, odnosno primjenu strategija koje omogućavaju veći nivo razumijevanja, moguće je ostvariti postavljenje ciljeve čitanja. Poznavanje strategija čitanja, te upotreba istih, omogućava pojednicu prepoznavanje primarnih informacija koje tekst nudi, prisjećanje već pohranjenih informacija iz dugoročnog paćenja, zaključivanje temeljeno usvojenim znanjem, te vrednovanje procesa vlastitog pristupa tekstu. Čitatelji, koji se ne koriste strategijama, te ne obraćaju pozornost na teškoće u razumijevanju teksta, skloni su zanemarivanju nedosljednosti i nerelevantnosti pročitano. Dobri čitatelji su svjesni informacija koje „upijaju“, kvalitetno analiziraju i prosuđuju sadržaj određenog teksta, ali i mogu uočiti na šta trebaju obratiti posebno pažnju, sukladno ciljevima čitanja. Prema Kolić-Vehovec (2013) dobri čitatelji obraćaju pažnju na niz karakteristika teksta - je li lagan ili težak za čitanje, je li pisan na pristran način, je li povezan s tekstovima koje je ranije pročitao, je li dvosmislen i nudi li ideje koje su konzistentne ili nekonzistentne s čitateljevim perspektivama.. „Vješti čitatelji nadgledaju kognitivne strategije koje koriste za vrijeme čitanja te provjeravaju rezultiraju li strategije željenom razinom razumijevanja“ (Kolić-Vehovec, 2013:20).

METAKOGNITIVNI PRISTUP RAZUMIJEVANJU TEKSTA U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI

U prethodnim poglavljima, temeljeno je razjašnjenja terminologija povezana sa metakognicijom, strategijama i pristupu tekstu s razumijevanjem upotrebom istih. Bitno je istaći da samo poznavanje određenih strategija za upotrebu, proučavanje i iščitavanje nekog teksta, ne mora podrazumijevati da će čitatelj biti spreman upotrijebiti ih na adekvatan način. Takav vid pristupa tekstu, zasigurno pomaže procesima odražavanja motivacije i metakognicije kod svake individue. Adaptacija studenata u sistem visokog obrazovanja, može

biti zahtjevan i veliki korak, u odnosu na kompleksnost literatue i naučnih tekstova kojima trebaju pristupiti na adekvatan način, poznavajući i upotrebljavajući metakognitivne strategije u periodu visokoškolog obrazovanja. Postavlja se pitanje koliko studenata zapravo poznaje koncept kognitivnih i metakognitivnih strategija, te da li ih primjenjuju u okviru svog obrazovanja? Ono što je mene lično interesovalo, jeste efikasnost i odraz akademskog uspjeha u odnosu na metakognitivni pristup razumijevanju teksta. Čitanje bez promišljanja o pročitanom, zasigurno nije dobra opcija, obzirom da se pred studente postavljaju poprilično obimni zadaci. Strategijsko čitanje odražava metakogniciju i motivaciju jer čitatelj treba poznavati strategije i treba biti spreman upotrijebiti ih, a koliko je to prisutno u visokoškolskoj nastavi, pojasnit ću i ispitati u nastavku teorijskog i metodološkog dijela.

Pozitivni stavovi o visokoškolskom obrazovanju

Spoznaja o savremenim procesima učenja i proučavanja, stvara pozitivne stavove studenata o visokoškolskom obrazovanju. Ukoliko se studentima pojasne metode i strategije, njihovo učenje ili pristupanje bilo kojem vidu teksta će se odvijati na jednostavniji način, a sami ishod će biti razumijevanje i znanje koje upotpunjuje i proširuje već postojeće. Adekvatnom podrškom nastavnika u visokoškolskom procesu, studenti će se osjećati kao aktivni sudionici, razvijat će svoje vještine, kritičko i reflektivno razmišljanje, te usvojiti kognitivne i metakognitivne strategije koje će doprinijeti boljim rezultatima i razumijevanju. Neka istraživanja pokazuju da nastavnici koji su u procesu poučavanja i učenja usmjereni na studenta, ne samo da vide studente kao aktivne kreatore vlastita znanja, već smatraju da mogu prijeći okvire predmeta, a kroz to mogu razumijete sebe same i druge oko sebe. Sposbnost da sagledaju, analiziraju, pristupe i riješe složene probleme kompetencije su koje se razvijaju i stječu visokim obrazovanjem. Stoga, taj vid obrazovanja se stavlja u poziciju glavne pokretačke snage svih društvenih promjena. Cilj je unaprijediti kvalitetu visokog obrazovanja kako bi se osigurala bolje profesionalne kompetencije studenata i njihova pripremljenost za aktivno sudjelovanje u demokratskom društvu, bilo kroz formalni ili neformalni angažman. Nažalost, nije rijetka situacija da se studenti prekasno ili nikada ne susretnu s metakognitivnim strategijama u svom formalnom obrazovanju, obzirom da se takvim vještinama najčešće podučavaju sudionici edukacija ispred neformalnih organizacija ili kroz informalni vid učenja.

Strategije razumijevanja pri čitanju

Ono što je moguće zaključiti, jeste da je prilikom pristupa nekom tekstu, potrebna aktivna pozornost, s ciljem pamćenja informacija koje čitamo, povezivanjem s prethodnim znanjem, međusobnim upoređivanjem i sažetom vizualizacijom cjeline i značenja teksta koji se nalazi ispred nas. Kao što je ranije pomenuto, od studenata se očekuje posebno razumijevanje pročitano, obzirom da će, najverovatnije, imati priliku praktično primjereniti naučeno sukladno profesiji kojom se planiraju baviti nakon završenog visokog obrazovanja. „Posrijedi su vještine ili načini postizanja razumijevanja teksta koji se čita. Razumijevanje je uvjet svih ostalih aktivnosti koje možemo ostvarivati na tekstu i u vezi s tekstom koji čitamo ili smo pročitali.“ (Visinko, 2014:53). Prema definiciji Čudina-Obradović (2014:22) strategije postizanja razumijevanja definira kao „svjesna, namjerna uporaba misaonih postupaka kako bi se uspostavilo razumijevanje teksta koji čitamo“. Autorica navodi najučinkovitije strategije prilikom pristupa tekstu, a to su: aktivni angažman, postavljanje pitanja samom sebi, nadgledanje razumijevanja i ponavljanje, primjena prethodnog znanja, tumačenje i prepoznavanje glavnih ideja, ali kao primarnu i najvažniju metakognitivnu strategiju, uzima nadzor vlastitog razumijevanja tijekom i nakon čitanja.

METOD

Cilj i zadaci istraživanja

Razumijevanje pročitano­g teksta jedan je od temeljnih ciljeva i ishoda učenja i poučavanja. Cilj ovoga rada je na prigodnom uzorku studenata sarajevskog univerziteta uz primjenu psihometrijski validnog instrumentarija, empirijskom neeksperimentalnom korelacijskom metodom utvrditi relacije različitih metakognitivnih strategija - nivoa razumijevanja pročitano­g teksta (nezavisna varijabla) i postignuća u školskom učenju (zavisna varijabla). Otuda bi zadaci bili (1) utvrditi psihometrijsku valjanost i pouzdanost instrumentarija – Upitnika o metakognitivnim strategijama; (2) ispitati stavove o primjeni metakognitivnih strategija razumijevanja pročitano­g teksta; (3) istražiti povezanost pomenutih metakognitivnih strategija sa znanjem i školskim postignućem kontrolirajući konfundirajuće varijable (spol, dob, godinu studija).

Identifikacija i operacionalizacija varijabli

Nezavisna varijabla operacionalizirana je formiranjem ajtema izvedenih nakon analize sadržaja odabrane relevantne literature, osobito one koja upućuje na značaj znanja, nadgledanja i evaluiranja doslovnog, interpretativnog, kritičkog i kreativnog razumijevanja pročitano­g teksta (Vizek Vidović i saradnici, 2003). Zavisna varijabla operacionalizirana je nakon analize srednjoškolskog i univerzitetskog postignuća formiranjem dvije kategorije 1(odlični i vrlodobri) i 2 (ostali). Spol i dob sudionika također se mogu promatrati kao nezavisne varijable i biće kontrolirano njihovo moguće konfundirajuće dejstvo.

Hipoteze istraživanja

Na osnovu cilja i zadataka istraživanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Očekuju se zadovoljavajuća psihometrijska valjanost i pouzdanost Upitnika o metakognitivnim strategijama razumijevanja pročitano­g teksta;

H2: Očekuju se kriterijski zadane, statistički značajne natprosječne vrijednosti na mjerama stavova o primjeni metakognitivnih strategija razumijevanja pročitano­g teksta;

H3: Postoji statistički značajna, pozitivna povezanost između pojedinačnih mjera metakognitivnih strategija, ranijeg iskustva (znanja) te školskog i univerzitetskog postignuća.

Ova povezanost ogleda se i u statistički značajnim razlikama obzirom na nivo školskog postignuća i znanja: sudionici viših prosječnih skorova i znanja ostvaruju bolji školski uspjeh.

Postavljene hipoteze testirane su kao afirmativne, gdje su usvojena dva nivoa značajnosti povezanosti i razlika izraženih u r , ρ i t odnosu: (a) kao značajne, na nivou $p < .05$ i (b) kao veoma značajne, na nivou $p < .01$.

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 42 ispitanika muškog i 65 ispitanika ženskog spola – studenata i studentica Univerziteta u Sarajevu ($N = 107$) prosječne dobi $M = 21,80$ ($SD = 2,17$). Prigodni stratificirani uzorak sačinjavali su dominantno studentice i studenti Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu i Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu od kojih 13 na prvoj godini studija, 44 na drugoj godini studija, 25 na trećoj godini studija, 11 na četvrtoj godini studija i 14 na petoj godini studija.

Mjerni instrumenti

Anketnim upitnikom konstruiran za potrebe istraživanja koji je sadržavao dva dijela prikupljeni su podaci o (1) sociodemografskim varijablama (dob, spol, godina studija) i školskom postignuću – prosjeku ocjena tokom dotadašnjeg perioda školovanja i (2) stavovima koji reflektiraju metakognitivne aspekte čitanja, učenja i razumijevanja pročitano teksta, gdje su teorijskom analizom i analizom sadržaja relevantne literature formirani ajtemi (tvrdnje), ukupno 58, od kojih je temeljem faktorske analize zadržano 52 i formirano šest skala koje reflektiraju metakognitivno razumijevanje: Čitanje (skraćeno ČIT, $N=13$ ajtema); Učenje (UČ, $N=14$); Doslovno razumijevanje (DR, $N=5$); Interpretativno razumijevanje (IR, $N=7$); Kritičko razumijevanje (KRI, $N=6$) i Kreativno razumijevanje (KRE, $N=7$). Tvrdnje su prikupljene u formi petostepene skale Likertova tipa raspona od 1 (gotovo nikada to ne činim) do 5 (skoro uvijek to činim) indicirajući mjeru u kojoj se ispitanici na datoj tvrdnji prepoznaju – u kojoj mjeri ih opisuje i odgovara im, npr. „Često ilustriram likove, pretvaram pjesme u priču ili kreiram nešto potpuno novo nakon čitanja“ (kreativno razumijevanje). Za sve skale rezultati se dobijaju temeljem aritmetičkih sredina pripadajućih ajtema, pri čemu se teoretski kreću od 1 do 5, gdje viši rezultat upućuje na veći značaj koji se pridaje metakognitivnom razumijevanju.

Postupak

Provedene su statističke analize na temelju osnovnih deskriptivnih parametara mjera korištenih u istraživanju. Konstruktna internalna valjanost propitana je faktorskim analizama maksimalne vjerodostojnosti (Fulgosi 1979) temeljem kojih su formirane zadovoljavajuće valjane skale metakognitivnog razumijevanja. Nadalje je propitana pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (α), te provjerene relacije potencijalno konfundirajućih varijabli (spol, dob, godina studija). Nakon toga testirane su postavljene hipoteze H1- H3. Istraživanje je provedeno online putem, uz primjenu etičkih principa istandarda za pedagogijsko-psihologijska istraživanja - dobrovoljnost, anonimnost i povjerljivost. Popunjavanje anketnog upitnika trajalo je do 15 minuta, uz sudjelovanje i pomoć istraživača, u slučajevima kada je to bilo potrebno.

REZULTATI I DISKUSIJA

Psihometrijska valjanost i pouzdanost Upitnika o metakognitivnim strategijama (H1)

U prvom koraku, učinjena je faktorska ajtem analiza maksimalne vjerodostojnosti (MV) obzirom da omogućuje utvrđivanje odnosa između varijabli i njihovu međusobnu povezanost te da je determiniranost MV modela, kada su statističko-matematički kriteriji u pitanju, veća nego kod klasične analize na zajedničke faktore. Najprije je utvrđeno kako matrica korelacija zadovoljava testove psihometrijske adekvatnosti za faktorsku analizu od kojih Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .721) i Bartlett test: $\chi^2(1653) = 3655.035, p < .000$. Uz kosokutnu (oblamin) rotaciju, Kaiserov kriterij $KK \geq 1,00$ i kriterij faktorskih zasićenja $\geq .40$ ekstrahirano je 17 faktora koja su objasnila ukupno 74.10 % varijanse. Obzirom na veći broj teško interpretabilnih faktora i nakon pregleda Scree Plot testa, temeljem odgovarajućih statističkih testova i procedura odlučeno je o zadržavanju interpretabilnih faktora i daljem testiranju takvih faktorskih rješenja. To je učinjeno putem konfirmativnih procedura, obzirom da MV model omogućuje egzaktno testiranje značajnosti ekstrahiranih faktora (Fulgosi, 1979). Time je formirano internalno konstruktno valjanih 6 skala koje reprezentiraju različite aspekte metakognitivnog razumijevanja teksta⁵. Deskriptivne statističke vrijednosti i koeficijenti pouzdanosti interne konzistencije Cronbach alfa (α) tako formiranih skala prikazani su u tabeli 2, kao i deskriptivne statističke vrijednosti drugih varijabli značajnih za istraživanje.

Tabela 2: Deskriptivne statističke vrijednosti varijabli u istraživanju (N=107)

Varijabla	M	SD	Indeks simetričnosti	Indeks spljoštenosti	α
ČIT	3.62	.58	-.17	-.46	.77
UČ	3.53	.63	-.09	-.05	.82
DR	3.82	.66	-.05	-.59	.65
IR	3.80	.70	-.01	-.74	.85
KRI	3.63	.79	-.52	.46	.79
KRE	3.56	.80	-.30	.15	.82
USŠ	4.61	.47	-.99	.02	-
UF	8.08	1.01	.26	-.50	-
Dob	21.54	1.71	.78	.12	-

Napomene: faktorski izvedene skale metakognitivnih strategija/razumijevanja ČIT (Čitanje, N=13 ajtema, ajtemi S1-S13); UČ (Učenje, N=14, ajtemi S15-17, S20, S22-31); DR (Doslovno razumijevanje, N=5, ajtemi S33-37); IR (Interpretativno razumijevanje, N=7,

⁵ Tabelarni pregled faktorskih statističkih procedura, deskriptivne i inferencijalne statistike i rezultata dat je u prilogu 2.

ajtemi S38-44); KRI (Kritičko razumijevanje, N=6, ajtemi S14, S32, S49-52) i KRE (Kreativno razumijevanje, N=7, ajtemi S53-59); USŠ (Uspjeh u srednjoj školi izražen prosječnom ocjenom za sva četiri razreda; UF (Uspjeh na fakultetu/studiju izražen prosječnom ocjenom tokom svih godina studija); Dob: prosječna starost u godinama; M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija; α – Cronbach alfa koeficijent pouzdanosti.

Kao što se može vidjeti, kriterij normaliteta obzirom na indekse simetričnosti i spljoštenosti zadovoljili su rezultati na svim varijablama uz nešto izraženiji trend negativne asimetričnosti i leptokurtičnost, ali ne u mjeri koja bi isključila procedure parametrijskih statističkih pristupa i analiza. Dodatno, internalna konstrukna valjanost provjerena je računanjem Pirsonovih (Pearson) koeficij enata korelacije r između faktorski utemeljenih skala. Rezultati su prikazani tabelom 3.

Tabela 3

		ČIT	UČ	DR	IR	KRI	KRE
ČIT	Pearson r	1	.510**	.402**	.355**	.385**	.312**
	Nivo značajnosti		.000	.000	.000	.000	.001
	N	107	107	107	107	107	107
UČ	Pearson r		1	.607**	.534**	.563**	.491**
	Nivo značajnosti			.000	.000	.000	.000
	N		107	107	107	107	107
DR	Pearson r			1	.705**	.628**	.630**
	Nivo značajnosti				.000	.000	.000
	N			107	107	107	107
IR	Pearson r				1	.640**	.658**
	Nivo značajnosti					.000	.000
	N				107	107	107
KRI	Pearson r					1	.672**
	Nivo značajnosti						.000
	N					107	107
KRE	Pearson r						1
	Nivo značajnosti						
	N						107

** . Pojašnjenje: Korelacija je značajna na nivou 0.01

Vidljivo je da su prema orijentacijskoj klasifikaciji koju daje Petz (1997), od 15 detektiranih, tri povezanosti lake, 11 značajne i jedna visoke jačine, sve na nivou značajnosti od .01, što ide u prilog tvrdnji kako svih šest skala u konačnici „zatvaraju“ jedan isti, konzistentan

psihometrijski prostor – područje mjerenja, te da je bilo moguće formirati i jednu ukupnu skalu koja reprezentira strategije metakognitivnog učenja/razumijevanja.

Kada se radi o koeficijentima pouzdanosti izraženih koeficijentom Cronbach alfa (α), prema kriteriju o pouzdanosti od minimalno $\alpha = .70$ (Fajgelj, 2005), pokazalo se kako je pouzdanost zadovoljavajuća na svim skalama, izuzev nešto niže vrijednostia za DR skalu ($\alpha = .65$).

Do sada, koliko je poznato, nije pokušano konstruirati validne i pouzdane instrumente koji bi mjerili metakognitivne aspekte razumijevanja pročitnog utemeljeno putem operacionalizacije na doslovno, interpretativno, kritičko i kreativno razumijevanje. Otuda u ovome radu, ne samo kada se radi o psihometrijskim karakteristikama instrumeata, nego i o druge dvije hipoteze, nema direktnog kompariranja sa rezultatima drugih istraživanja. No, svakako postoje studije o značaju metakognitivnih procesa za procese učenja gdje su korišteni raznoliki instrumenti implicitne i ekplicitne procjene a koje bi trebalo detaljnije analizirati. U izvjesnom smislu, i rezultati do kojih se došlo u ovome istraživanju temeljem faktorskih analiza implicitnih sadržaja procjene, te korelacijskih analiza prema unutrašnjim (skale) i vanjskim kriterijima (školsko i akademsko postignuće), te pouzdanost na mjerama metakognitivnog razumijevanja, jedan su novi prilog i moguće poziv na putu razvijanja valjanih i pouzdanih mjernih instrumenata kada su procesi metakognitivnog razumijevanja čitanja u pitanju.

Obzirom na izloženo, može se ustvrditi kako je prva hipoteza o valjanosti i pouzdanosti Upitnika o metakognitivnim strategijama razumijevanja pročitnog teksta u potpunosti potvrđena, imajući na umu da samo na jednoj, DR skali, nije u potpunosti kriterijski dosegnut koeficijent pouzdanosti ($\alpha \geq .70$).

Primjena metakognitivnih strategija razumijevanja pročitnog teksta (H2)

Prema rezultatima *t* testa, utvrđena je statistički značajna razlika u odnosu na zadani teorijski kriterij-nivo (3) na svim mjerama, prikazano tabelom 4. Rezultati su rangirani prema vrijednostima *M*, od najvišeg do najnižeg.

Tabela 4: *Rezultati t testa*

Varijabla	<i>M</i> (<i>N</i> =107)	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i> =106)	<i>p</i>	Rang
DR	3.82	.66	12.867	.000	1
IR	3.80	.70	11.739	.000	2
KRI	3.63	.79	8.216	.000	3
ČIT	3.62	.58	11.046	.000	4
KRE	3.56	.80	7.249	.000	5
UČ	3.53	.63	8.763	.000	6

Kako je iz tabele 4 vidljivo, najizraženija natprosječna vrijednost odnosi se na Doslovno razumijevanje, zatim Interpretativno i Kritičko. Prva tri ranga zauzimaju specifične strategije metakognitivnog razumijevanja čitanja, dok su Čitanje i Učenje, kao više generalne strategije, na začelju (4. i 6. rang). Kreativno razumijevanje zauzima 5. rang.

Temeljem navedenog, može se zaključiti kako je druga hipoteza o kriterijski određenim, statistički značajnim natprosječnim vrijednostima na mjerama stavova o primjeni metakognitivnih strategija razumijevanja pročitano teksta; u potpunosti potvrđena.

Povezanost metakognitivnih strategija i školskog/univerzitetskog postignuća(H3)

Prije testiranja H3, provjerene su relacije između mjera resursa kreativnosti obzirom na spol, dob, i godinu studija radi mogućeg konfundirajućeg dejstva na zavisnu varijablu – ostvareno školsko postignuće. Povezanosti i razlike izražene u r , t i F odnosu, nađene su u nekoliko slučajeva. Kada je u pitanju spol, statistički značajno više skorove na varijabli ČIT ostvarile su sudionice ($M = 3.82$) u odnosu na sudionike ($M=3.32$), $t(105)= -4.73$, $p = .000$. Isto se odnosi i na varijablu UČ, sudionice ($M=3.63$) u odnosu na sudionike ($M=3.38$), $t(105)= -2.06$, $p = .042$. Kada je u pitanju godina studija, jednosmjernom analizom varijanse nađene su četiri statistički značajne razlike: na varijabli ČIT, polaznici prve godine ostvaruju više skorove ($M=3.99$), u odnosu na polaznike druge godine ($M=3.44$), $F(4)= 3.28$, $p = .014$; na varijabli DR polaznici prve godine ostvaruju više skorove ($M=4.08$), u odnosu na polaznike druge godine ($M=3.65$), $F(4)= 2.39$, $p = .056$; na varijabli IR polaznici prve godine ostvaruju više skorove ($M=4.13$), u odnosu na polaznike druge godine ($M=3.58$) a polaznici druge godine ostvaruju niže skorove u odnosu na polaznike pete godine ($M=4.04$), $F(4)= 2.40$, $p = .055$ i na varijabli KRI polaznici prve godine ostvaruju više skorove ($M=4.04$), u odnosu na polaznike druge godine ($M=3.45$) i treće godine ($M=3.44$) te polaznici druge godine ostvaruju niže skorove u odnosu na polaznike pete godine ($M=3.93$), $F(4)= 2.75$, $p = .032$. Povezanosti varijabli metakognitivnog razumijevanja i dobi nisu utvrđene. O ovim nalazima vodilo se računa prilikom diskusije rezultata istraživanja. Nadalje su izračunati i u tabeli 5 prikazani koeficijenti Pirsonove (Pearson) produkt-moment korelacije između postignuća ostvarenog tokom srednje škole i studija (prosječna ocjena na svim predmetima) i pojedinačnih mjera

metakognitivnog razumijevanja. Utvrđena je pozitivna, statistički značajna korelacija za sedam od 12 mjera metakognitivnog razumijevanja⁶.

Tabela 5

Varijable		ČIT	UČ	DR	IR	KRI	KRE
USŠ		.195*	.278**	.314**	.360**	.135	.164
Nivo značajnosti	<i>p</i>	.045	.004	.001	.000	.167	.091
UF		.171	.242*	.260**	.295**	.233	.178
Nivo značajnosti	<i>p</i>	.078	.012	.007	.002	.016	.067

Prema klasifikaciji koju navodi Petz (1997), u šest od sedam slučajeva (boldirano u tabeli) radi se o lakoj povezanosti (r od $+ - .20$ do $+ - .40$) te u jednom slučaju o neznatnoj povezanosti (r od $.00$ do $.20$), između USŠ i Čitanja. Rangirano prema vrijednostima r koeficijenata, najviša povezanost sa postignućem u srednjoj školi utvrđena je sa Interpretativnim razumijevanjem, zatim Doslovnim razumijevanjem, Učenjem (sve na nivou značajnosti $.01$) te na kraju sa Čitanjem na nivou značajnosti $.05$. Kada se radi o postignuću tokom studija, najviša povezanost utvrđena je također sa Interpretativnim razumijevanjem, zatim Doslovnim razumijevanjem (nivou značajnosti $.01$) te Učenjem (nivo značajnosti $.05$). U pet slučajeva nije utvrđena statistički značajna povezanost, od toga četiri za iste varijable (Kritičko i Kreativno razumijevanje za oba postignuća) te Čitanje za postignuće tokom studija. Pored provjere i analize povezanosti, dodatno je t testom utvrđeno postojanje statistički značajnih razlika na četiri od šest mjera metakognitivnog razumijevanja u odnosu na akademsko postignuće. Formirane su dvije kategorije postignuća - kategorija iznadprosječnog postignuća 1 (ocjene 8 i više) i kategorija prosječnog postignuća 2 (ocjene 7 i niže). Rezultati su prikazani tabelom 6.

⁶ Mjere/skale su „duplirane“ obzirom da se istih šest odnosi i na školsko i na univezitetsko/akademsko postignuće

Tabela 6

	Ocjene/kategorije	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (df = 105)	<i>p</i>
ČIT	1	60	3.73	.56	2.772	.030
	2	47	3.49	.59		
UČ	1	60	3.66	.65	5.122	.008
	2	47	3.35	.55		
DR	1	60	3.93	.65	3.230	.040
	2	47	3.67	.64		
IR	1	60	3.94	.67	3.486	.016
	2	47	3.61	.70		
KRI	1	60	3.73	.76	3.486	.133
	2	47	3.50	.81		
KRE	1	60	3.63	.76	1.161	.307
	2	47	3.47	.85		

Kako je vidljivo, i rezultati *t* testa potvrdili su kako je bolje akademsko postignuće statistički značajno povezano sa višim prosječnim skorovima na četiri mjere metakognitivnog razumijevanja – Čitanjem, Učenjem, Doslovnim i Interpretativnim razumijevanjem.

Navedeno vodi zaključku kako se treća hipoteza o postojanju statistički značajnih, pozitivnih povezanost između između pojedinačnih mjera metakognitivnih strategija, ranijeg iskustva (znanja) te školskog i univerzitetskog postignuća gdje sudionici viših prosječnih skorova i znanja ostvaruju bolji školski uspjeh, može djelomično prihvatiti. Djelomično, obzirom da u pet od 12 skučajeva, kada je u pitanju školsko postignuće, nije utvrđena statistički značajna povezanost, te u dva od šest slučajeva, kada je akademsko postignuće u pitanju.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Prezentirano istraživanje vođeno je idejom o (propitivanju) značaja metakognitivnog razumijevanja čitanja za školsko i akademsko postignuće. Temeljem postavljenog cilja, izvedena su tri zadatka i korespondirajuće hipoteze - testirane odgovarajućim psihometrijskim i statističkim procedurama. Na što ukazuju rezultati istraživanja?

1. Bilo je izazovno formulirati ajteme koji reflektiraju metakognitive postulate o čitanju/učenju, osobito o doslovnom, interpretativnom, kritičkom i kreativnom razumijevanju kao metakognitivnim resursima koje olakšava učenje. Temeljem validnog i pouzdanog instrumenta – Upitnika o metakognitivnim strategijama razumijevanja pročitano teksta, dobijeni su rezultati koji idu u prilog dokumentiranja značaja metakognitivnih procesa za rezultate školskog učenja.

2. U implicitnom prostoru procjene najveći značaj temeljem zadanog kriterija dat je Doslovnom razumijevanju, zatim Interpretativnom, Kritičkom, Čitanju, te Kreativnom razumijevanju i Učenju. U eksplicitnom prostoru, nađena je samo jedna značajna razlika, gdje su oni koji su ranije imali sadržaje učenja i vježbanja uspješnih strategija i tehnika čitanja, ostvarili statistički značajno više skorove na skali Učenje, ($M = 3.70$, $SD = .63$) u odnosu na one koji nisu ($M = 3.42$, $SD = .61$), $t(105) = 2.29$, $p = .024$.

3. Utvrđen je statistički značajna, pozitivna povezanost stavova o metakognitivnim procesima i školskim/akademskim postignućem. Mada je brojem i snagom trend povezanosti zadovoljavajući, jasno je uočljiv i djelomičan korelacijski trend pada, gdje složeniji oblici metakognitivnog razumijevanja (kritičko i kreativno) nemaju statistički značajne povezanosti sa oba kriterija, što ide u prilog paradigmi o “kognitivnom modelu škole” (Slatina, 2005) koja, mada ne deklarativno, suštinski/izvedbeno vjerovatno zanemaruje poticanje kritičkog i osobito kreativnog mišljenja. Također, potrebno je imati na umu kada je u pitanju spol kao moguća konfundirajuća varijabla, da su statistički značajno više skorove na varijablama Čitanje i Učenje ostvarile sudionice u odnosu na sudionike. Pored toga, u odnosu na Godinu studija kao konfundirajuću varijablu, nađene su statistički značajne razlike na varijablama Čitanje, Doslovno razumijevanje, Interpretativno razumijevanje i Kritičko razumijevanje, uz jasan trend pada od Prve ka Petoj godini studija.

4. Metakognitivni pristup razumijevanju teksta sve više dobija na značaju u visokoškolskom obrazovanju, s obzirom na to da se od studenata očekuje ne samo

memorisanje informacija, već i njihova primjena u različitim kontekstima. Metakognicija podrazumijeva sposobnost pojedinca da bude svjestan svojih kognitivnih procesa, da ih prati i kontroliše, te da koristi strategije koje pomažu u efikasnijem učenju i razumijevanju. U kontekstu visokoškolske nastave, primjena metakognitivnog strategija prilikom čitanja može značajno doprinijeti boljem razumijevanju kompleksnih akademskih tekstova, kritičkom mišljenju i samoregulaciji učenja.

5. U potpunosti je jasno da se istraživanju mogu uputiti teorijske, osobito konceptualne i izvedbene, metodološke kritike. U kojoj mjeri je, npr. moguće konstruirati jedan takav instrument kojega ajtemi reflektiraju metakognitivne čitalačke aspekte. Drugim riječima, u kojoj mjeri je moguće putem ajtema istovremeno operacionalizirati/mjeriti metakognitivno koje ne uključuje kognitivno? Također, nereprezentativnost uzorka, ograničava šire generaliziranje rezultata istraživanja. Također, u analizi podataka je bilo moguće koristiti i sofisticiranije psihometrijske i statističke pristupe i procedure, npr. regresijsku analizu, ili egzaktnije testiranje faktorskih modela putem strukturalnog modeliranja. Provedeno istraživanje, uz navedena i moguće i druga ograničenja, može biti heuristički generativno za dalje propitivanje značaja metakognitivnih čitalačkih procesa kao potencijala, izvora i resursa razumijevanja i unaprijeđenja ljudskog učenja učenja.

LITERATURA

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Buzgo, J. (2022). *Razvoj metakognitivnog mišljenja u obrazovanju* [Master's thesis, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences]. Repozitorij FFZG. <https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg:6221>
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: Od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga, Učiteljski fakultet Sveučilišta.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Fajgelj, S. (2005). *Metode istraživanja ponašanja*. Centar za primenjenu psihologiju.
- Fulgosi, A. (1979). GSM-1—upitnik za ispitivanje sklonosti misticizmu i faktorska struktura sklonosti misticizmu [GSM-1, a questionnaire for investigating inclination toward mysticism and the factor structure of this inclination]. *Revija za Psihologiju*, 9(1-2), 21–31.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Grgin, T. (1997). *Edukacijska psihologija*. Naklada Slap.
- Klingler, J., & Vaughn, S. (2000). The helping behaviors of fifth graders while using collaborative strategic reading during ESL content classes. *TESOL Quarterly*, 34(1), 69-98.
- Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. In *Čitanje za školu i život: Zbornik radova* (pp. 23-33). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Konsuo, M. (2018). *Upotreba strategija čitanja učenika srednjih škola gimnazijskog i strukovnog programa* [Master's thesis, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences]. Repozitorij FFZG. <https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg:1048>
- Labak, I. (2022, March 18). Unaprjeđivanje metakognitivne dimenzije kompetencije učiti kako učiti kod učitelja. *Hrcak*. <https://hrcak.srce.hr/file/404234>
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: Teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.

- Maksimović, M. M. (2015). *Epistemološke pretpostavke i odnosi moći u obrazovanju odraslih*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Juričić Devčić, M., Topolovec, V., & Mrkonjić, I. (2021, December). Kognitivni, metakognitivni i motivacijski aspekti rješavanja problema. In *Conference Proceedings: EDUvision*. Ljubljana.
- Matešić, M. (2019). Razumijem što čitam. *Fluminensia: Časopis za filološka istraživanja*, 31(2), 427-431.
- Matijaščić, A. (2020). *Vrednovanje kao učenje u primarnom obrazovanju* [Master's thesis, University of Zagreb, Faculty of Teacher Education].
<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:739626>
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In *Handbook of self-regulation* (pp. 1-21). Michigan: Academic Press.
- Pušina, A. (2020). *Navođenje na kreativnost: Psiholojski fundamenti*. Sarajevo.
- Petz, B. (2004). *Osnovne statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Garner, R., & Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24(2), 143-158.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti: uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja*. Dom štampe.
- Stojaković, P. (2002). *Psihologija za nastavnike*. Banja Luka: Media Centar.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje: Poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vizek, V., & collaborators. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.
- Zarevski, P. (2002). *Psihologija učenja i pamćenja*. Naklada Slap.
- Zečević, I. (2015). *Pedagoška psihologija*. Banja Luka: Univerzitet u Banjoj Luci.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In P. R. Pintrich & M. Boekaerts (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Washington: Academic Press.
- Žauhar, V. (2015). *Metakognitivno nadgledanje tijekom kategorijalnog učenja* [Doctoral dissertation, University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences]. Rijeka.

PRILOZI

Prilog 1. Anketni upitnik

Poštovani studenti,

Ispred vas se nalazi anketni upitnik koji ima za cilj utvrditi primjenjuju li studenti Univerziteta u Sarajevu metakognitivni pristup razumijevanju teksta u visokoškolskoj nastavi. Učešće u istraživanju je anonimno što znači da će se podaci koristiti samo u svrhu istraživanja.

Unaprijed se zahvaljujem na učešću i izdvojenom vremenu.

Lejla Lisaković

Godine starosti:

Spol: M Ž

Godina studija:

Koliko je važna vještina čitanja u visokoškolskoj nastavi ?

1. veoma važna
2. važna
3. niti je važna niti je nevažna
4. nije mnogo važna
5. nije uopšte važna

Da li ste kroz osnovnu ili srednju školu imali časove vježbanja na kojima ste učili pravilne tehnike i strategije čitanja?

a) da

b) ne

Za mene metakognitivni pristup razumijevanju teksta u visokoškolskoj nastavi predstavlja :

Kako biste ocijenili sopstvenu vještinu čitanja tekstova na visokoškolskoj razini ?

1. odlična
2. dobra
3. prosječna
4. dovoljna
5. slaba

II dio

Ispod se nalazi niz tvrdnji. Svakoju tvrdnju pridružite broj u odnosu na to šta se odnosi na vas.

1 znači **Gotovo nikada to ne činim.**

2 znači **Rijetko to činim.**

3 znači **Ponekad to činim.**

4 znači **Obično to činim.**

5 znači **Skoro uvijek to činim.**

TVRDNJA	1	2	3	4	5
Kad čitam, čitam s određenim razlogom					
Hvatam bilješke dok čitam, da bih bolje razumio/la ono što čitam					
Razmišljam o onom što već znam da bi mi pomoglo da razumijem ono što čitam.					
Prije nego što počnem da čitam, pogledam najprije tekst kao cjelinu, da procijenim o čemu je.					
Kada mi tekst postane težak, čitam naglas da bih bolje razumio/la ono što čitam.					
Razmišljam o tome da li se sadržaj teksta uklapa u moj cilj čitanja					
Čitam polako i pažljivo da bih bio/la siguran/na da razumijem ono što čitam					
Kad izgubim koncentraciju, pokušavam da se vratim ponovo na tekst.					
Prilagođavam brzinu čitanja onome što čitam					

Kad čitam, odlučujem šta ću čitati detaljno, a šta brzo prelazeći preko teksta s fokusom na samo bitne dijelove ili informacije					
Dok čitam koristim simbole, crteže, slike i boje kako bih obilježio/la najvažnije u tekstu.					
Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu da bi mi to pomoglo da ih zapamtim.					
Zastajem s vremena na vrijeme da razmislim o onome što čitam					
Kritički analiziram i vrednujem informacije koje su date u tekstu					
Suradujem s drugima kako bismo zajedno analizirali, interpretirali i raspravljali o sadržaju teksta.					
Unaprijed planiram zadatke, postavljam rokove i određujem što je najvažnije.					
Pratim vlastito razumijevanje postavljanjem i odgovaranjem na pitanja					
Na provjere ispita dolazim odmoran/na, relaksiran/na i bez žurbe.					
Prije početka izrade projekta/zadataka/ispita, pažljivo pročitam sve upute.					
Koristim pomoćni papir za dodatne bilješke, prilikom izrade zadataka na ispitima.					
Najprije odgovaram na lakša pitanja, odnosno izdvajam gradivo koje bolje poznajem.					
Odgovore na ispitu mijenjam samo ako sam potpuno siguran/na da sam pogriješio/la.					
Kod ispita koji sadrže jedno ili više zadataka esejskog tipa, pažljivo planiram vrijeme i ranije provjeravam razumijevanje uputa i pitanja.					
Planiram svoj dnevni, sedmički i semestralni raspored obaveza.					
Trudim se razvijati čitalačke i kognitivne kompetencije.					
Provjeravam reference, odnosno relevantnost dostupnih informacija u tekstovima.					

Pokušavam sam/a pronaći rješenja određenih problema, te predviđam ishode istih.					
Postavljam ciljeve prije početka izrade ispita.					
Ukoliko primjetim da mi je određena strategija učenja neuspješna, trudim se zamijeniti je nekom drugom.					
Posebnu pažnju posvećujem usmjeravajućim oznakama u pitanjima: rijetko, nikad, često, mnogo, koje su često ključ za prepoznavanje tačnog rješenja.					
Ukoliko s izradom ispita završim ranije, još jednom provjerim svoje odgovore.					
Posebnu pažnju obraćam na stil pisanja, pouzdanost i vrijeme izdavanja.					
Određujem glavnu ideju teksta, odnosno izdvajam najvažniju rečenicu teksta.					
Uočavam detalje koji pobliže određuju glavnu ideju (Ko? Šta? Zašto? Kako? Kada?)					
Uočavam uzročno – posljednične odnose (Zato jer..., zbog toga što...)					
Uvijek primijetim redoslijed zbivanja određenih događaja iz teksta					
Slijedim upute iz teksta (Prvo što treba učiniti jeste...)					
Zaključujem i donosim odluke o glavnim idejama teksta kada one nisu izrečene izravno					
Zaključujem o uzročno – posljedičnim odnosima koji nisu jasno navedeni					
Uočavam ono što nije objašnjeno, a podrazumijeva se					
Uočavam „raspoloženje“ teksta, odnosno pronalazim riječi koje mogu biti okidači emocija (npr. napušteno, blistavo...)					
Utvrđujem razloge i autorove motive za kreiranje teksta					
Samostalno izvodim zaključke do kojih sam došao/la					
Razumijem značenje posebnih načina korištenja jezika i izraza.					

Tragam za svrhom pisanja, odnosno preispitujem da li je tekst namjenjen informiranju, zabavljanju, uvjeravanju ili nečemu drugom.					
Kada pristupam određenom tekstu, preispitujem nivo objektivnosti ili subjektivnosti autora.					
Uviđam kompetencije autora/ce čitajući tekst.					
Često provjeravam godinu izdavanja teksta, s obzirom da je mnoštvo istih zastarjelo.					
Prilikom čitanja, nerijetko sam u nedoumici da li je to izvor kojem mogu vjerovati.					
Provjeravam da li tekst odgovara svrsi za koju mi treba.					
Izdvajam i uočavam ključne riječi iz teksta.					
Nastojim kreativno razumijevati tekst kroz odgovore na pitanja „Šta bi bilo u slučaju da se..?“ ili „Zašto se to dogodilo?“					
Često stvaram slike u umu, kako bih boljela razumio/la tekst ili zapamtila informacije koje mi se nude.					
Kada pristupam tekstu, preispitujem da li su određeni postupci iz teksta pravedni, razumni ili opravdani.					
Nastojim pronaći najbolje moguće rješenje, te navodim i druga potencijalna vezana za tekst koji čitam.					
Predviđam moguće ishode, odnosno nastavak onoga što će se dalje događati.					
Razmišljam o potencijalnom mijenjaju i poboljšanju sadržaja teksta.					
Često ilustriram likove, pretvaram pjesme u priču ili kreiram nešto potpuno novo nakon čitanja.					

Prilog 2. Pregled faktorskih statističkih procedura za formiranje skala

ČIT skala

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.751
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	311.522
	df	78
	Sig.	.000

Communalities^a

	Initial	Extraction
S1 Kad čitam, čitam s određenim razlogom.	.289	.450
S2 Hvatam bilješke dok čitam, da bih bolje razumio/la ono što čitam	.437	.512
S3 Razmišljam o onom što već znam da bi mi pomoglo da razumijem ono što čitam.	.353	.481
S4 Prije nego što počnem da čitam, pogledam najprije tekst kao cjelinu, da procijenim o čemu je.	.292	.271
S5 Kada mi tekst postane težak, čitam naglas da bih bolje razumio/la ono što čitam.	.274	.328
S6 Razmišljam o tome da li se sadržaj teksta uklapa u moj cilj čitanja.	.246	.397

S7 Čitam polako i pažljivo da bih bio/la siguran/na da razumijem ono što čitam.	.184	.101
S8 Kad izgubim koncentraciju, pokušavam da se vratim ponovo na tekst.	.118	.080
S9 Prilagođavam brzinu čitanja onome što čitam.	.288	.309
S10 Kad čitam, odlučujem šta ću čitati detaljno, a šta brzo prelazeći preko teksta s fokusom na samo bitne dijelove ili informacije	.324	.999
S11 Dok čitam koristim simbole, crteže, slike i boje kako bih obilježio/la najvažnije u tekstu.	.478	.604
S12 Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu da bi mi to pomoglo da ih zapamtim.	.540	.729
S13 Zastajem s vremena na vrijeme da razmislim o onome što čitam	.347	.386

Extraction Method: Maximum Likelihood.^a

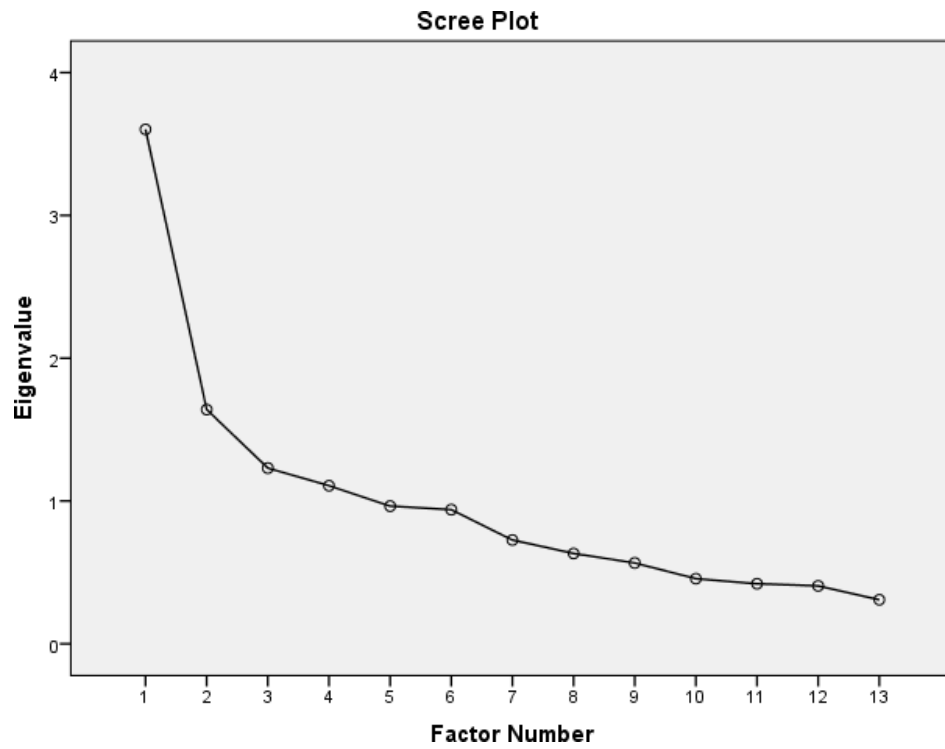
a. One or more communalities estimates greater than 1 were encountered during iterations. The resulting solution should be interpreted with caution.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.602	27.711	27.711	1.687	12.978	12.978
2	1.641	12.619	40.330	2.261	17.389	30.367
3	1.231	9.466	49.797	1.216	9.351	39.718
4	1.107	8.517	58.313	.484	3.719	43.437
5	.964	7.416	65.729			
6	.939	7.225	72.954			
7	.727	5.589	78.543			
8	.633	4.866	83.409			
9	.566	4.356	87.765			
10	.456	3.507	91.272			
11	.421	3.235	94.507			
12	.405	3.119	97.627			
13	.309	2.373	100.000			

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Extraction Method: Maximum Likelihood.^a

a. 4 factors extracted. 7 iterations required.

Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
27.483	32	.695

Pattern Matrix^a

	Factor			
	1	2	3	4
S10 Kad čitam, odlučujem šta ću čitati detaljno, a šta brzo prelazeći preko teksta s fokusom na samo bitne dijelove ili informacije	1.034			
S4 Prije nego što počnem da čitam, pogledam najprije tekst kao cjelinu, da procijenim o čemu je.				
S13 Zastajem s vremena na vrijeme da razmislim o onome što čitam				
S12 Podvlačim ili zaokružujem informacije u tekstu da bi mi to pomoglo da ih zapamtim.		.853		
S11 Dok čitam koristim simbole, crteže, slike i boje kako bih obilježio/la najvažnije u tekstu.		.809		
S2 Hvatam bilješke dok čitam, da bih bolje razumio/la ono što čitam		.609		
S7 Čitam polako i pažljivo da bih bio/la siguran/na da razumijem ono što čitam.				
S1 Kad čitam, čitam s određenim razlogom.			.702	
S3 Razmišljam o onom što već znam da bi mi pomoglo da razumijem ono što čitam.			.659	

S9 Prilagođavam brzinu čitanja onome što čitam.				
S6 Razmišljam o tome da li se sadržaj teksta uklapa u moj cilj čitanja.				.551
S5 Kada mi tekst postane težak, čitam naglas da bih bolje razumio/la ono što čitam.				
S8 Kad izgubim koncentraciju, pokušavam da se vratim ponovo na tekst.				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 8 iterations.

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3	4
1	1.000	.248	.361	.076
2	.248	1.000	.260	.306
3	.361	.260	1.000	.263
4	.076	.306	.263	1.000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

UČ skala

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.820
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	345.545
	df	78
	Sig.	.000

Communalities^a

	Initial	Extraction
S16 Unaprijed planiram zadatke, postavljam rokove i određujem što je najvažnije.	.511	.653
S17 Pratim vlastito razumijevanje postavljanjem i odgovaranjem na pitanja.	.408	.438
S20 Koristim pomoćni papir za dodatne bilješke, prilikom izrade zadataka na ispitima.	.202	.175
S22 Odgovore na ispitu mijenjam samo ako sam potpuno siguran/na da sam pogriješio/la.	.138	.094
S23 Kod ispita koji sadrže jedno ili više zadataka esejskog tipa, pažljivo planiram vrijeme i ranije provjeravam razumijevanje uputa i pitanja.	.227	.268

S24 Planiram svoj dnevni, sedmički i semestralni raspored obaveza.	.461	.655
S25 Trudim se razvijati čitalačke i kognitivne kompetencije.	.480	.628
S26 Provjeravam reference, odnosno relevantnost dostupnih informacija u tekstovima.	.354	.396
S27 Pokušavam sam/a pronaći rješenja određenih problema, te predviđam ishode istih.	.299	.336
S28 Postavljam ciljeve prije početka izrade ispita.	.453	.962
S29 Ukoliko primjetim da mi je određena strategija učenja neuspješna, trudim se zamijeniti je nekom drugom.	.405	.388
S30 Posebnu pažnju posvećujem usmjeravajućim oznakama u pitanjima: rijetko, nikad, često, mnogo, koje su često ključ za prepoznavanje tačnog rješenja.	.256	.218
S31 Ukoliko s izradom ispita završim ranije, još jednom provjerim svoje odgovore.	.103	.093

Extraction Method: Maximum Likelihood.^a

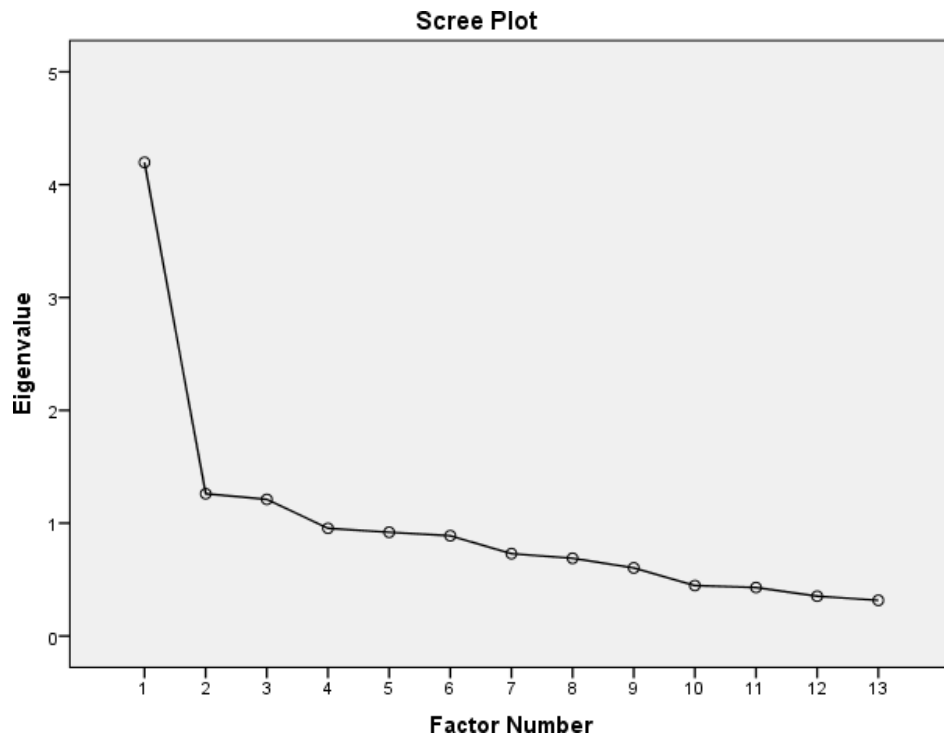
a. One or more communalitiy estimates greater than 1 were encountered during iterations. The resulting solution should be interpreted with caution.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.198	32.291	32.291	2.586	19.892	19.892
2	1.261	9.699	41.990	1.867	14.365	34.257
3	1.211	9.317	51.307	.850	6.539	40.796
4	.955	7.343	58.650			
5	.919	7.073	65.723			
6	.889	6.835	72.558			
7	.730	5.612	78.170			
8	.689	5.300	83.470			
9	.603	4.640	88.110			
10	.447	3.438	91.548			
11	.430	3.306	94.853			
12	.353	2.713	97.566			
13	.316	2.434	100.000			

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Extraction Method: Maximum Likelihood.^a

a. 3 factors extracted. 20 iterations required.

Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
24.770	42	.984

Pattern Matrix^a

	Factor

	1	2	3
S28 Postavljam ciljeve prije početka izrade ispita.	1.053		
S29 Ukoliko primjetim da mi je određena strategija učenja neuspješna, trudim se zamijeniti je nekom drugom.	.576		
S30 Posebnu pažnju posvećujem usmjeravajućim oznakama u pitanjima: rijetko, nikad, često, mnogo, koje su često ključ za prepoznavanje tačnog rješenja.			
S20 Koristim pomoćni papir za dodatne bilješke, prilikom izrade zadataka na ispitima.			
S24 Planiram svoj dnevni, sedmički i semestralni raspored obaveza.		.858	
S16 Unaprijed planiram zadatke, postavljam rokove i određujem što je najvažnije.		.806	
S17 Pratim vlastito razumijevanje postavljanjem i odgovaranjem na pitanja.		.449	
S31 Ukoliko s izradom ispita završim ranije, još jednom provjerim svoje odgovore.			
S25 Trudim se razvijati čitalačke i kognitivne kompetencije.			.586
S26 Provjeravam reference, odnosno relevantnost dostupnih informacija u tekstovima.			.421

<p>S27 Pokušavam sam/a pronaći rješenja određenih problema, te predviđam ishode istih.</p>			
<p>S23 Kod ispita koji sadrže jedno ili više zadataka esejskog tipa, pažljivo planiram vrijeme i ranije provjeravam razumijevanje uputa i pitanja.</p>			
<p>S22 Odgovore na ispitu mijenjam samo ako sam potpuno siguran/na da sam pogriješio/la.</p>			

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 14 iterations.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2	3
1	1.000	.500	.355
2	.500	1.000	.340
3	.355	.340	1.000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser

Normalization.

KRE skala

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.803
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	281.731
	df	21
	Sig.	.000

Communalities^a

	Initial	Extraction
S53 Nastojim kreativno razumijevati tekst kroz odgovore na pitanja „Šta bi bilo u slučaju da se..?“ ili „Zašto se to dogodilo?“	.337	.346

S54 Često stvaram slike u umu, kako bih boljela razumio/la tekst ili zapamtila informacije koje mi se nude.	.337	.363
S55 Kada pristupam tekstu, preispitujem da li su određeni postupci iz teksta pravedni, razumni ili opravdani.	.649	.748
S56 Nastojim pronaći najbolje moguće rješenje, te navodim i druga potencijalna vezana za tekst koji čitam.	.572	.647
S57 Predviđam moguće ishode, odnosno nastavak onoga što će se dalje događati.	.504	.547
S58 Razmišljam o potencijalnom mijenjaju i poboljšanju sadržaja teksta.	.413	.999
S59 Često ilustriram likove, pretvaram pjesme u priču ili kreiram nešto potpuno novo nakon čitanja.	.342	.284

Extraction Method: Maximum Likelihood.^a

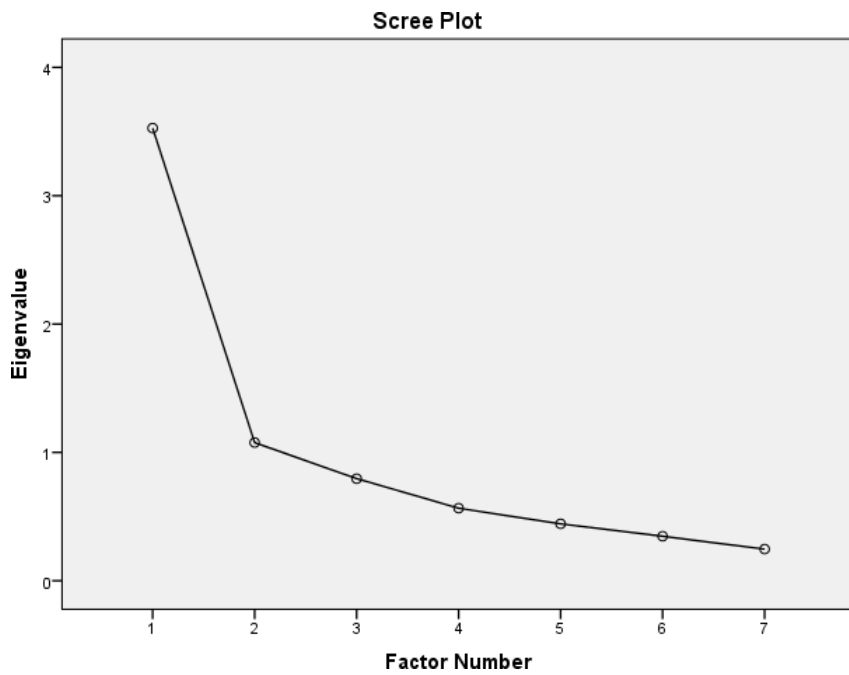
a. One or more communalities estimates greater than 1 were encountered during iterations. The resulting solution should be interpreted with caution.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.527	50.381	50.381	1.902	27.171	27.171
2	1.077	15.381	65.762	2.034	29.060	56.232
3	.795	11.361	77.124			
4	.565	8.073	85.197			
5	.443	6.332	91.529			
6	.347	4.951	96.481			
7	.246	3.519	100.000			

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Extraction Method: Maximum Likelihood.^a

a. 2 factors extracted. 6 iterations required.

Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
16.777	8	.033

Pattern Matrix^a

	Factor	
	1	2
S58 Razmišljam o potencijalnom mijenjaju i poboljšanju sadržaja teksta.	1.023	
S59 Često ilustriram likove, pretvaram pjesme u priču ili kreiram nešto potpuno novo nakon čitanja.	.411	
S55 Kada pristupam tekstu, preispitujem da li su određeni postupci iz teksta pravedni, razumni ili opravdani.		.803
S56 Nastojim pronaći najbolje moguće rješenje, te navodim i druga potencijalna vezana za tekst koji čitam.		.785

S54 Često stvaram slike u umu, kako bih boljela razumio/la tekst ili zapamtila informacije koje mi se nude.		.658
S57 Predviđam moguće ishode, odnosno nastavak onoga što će se dalje događati.		.601
S53 Nastojim kreativno razumijevati tekst kroz odgovore na pitanja „Šta bi bilo u slučaju da se..?“ ili „Zašto se to dogodilo?“		.553

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 5 iterations.

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2
1	1.000	.447
2	.447	1.000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

DR skala

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.712
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	66.692
	df	10
	Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
S33 Određujem glavnu ideju teksta, odnosno izdvajam najvažniju rečenicu teksta.	.186	.233
S34 Uočavam detalje koji pobliže određuju glavnu ideju (Ko? Šta? Zašto? Kako? Kada?).	.243	.347
S35 Uočavam uzročno – posljednične odnose (Zato jer..., zbog toga što...)	.231	.356

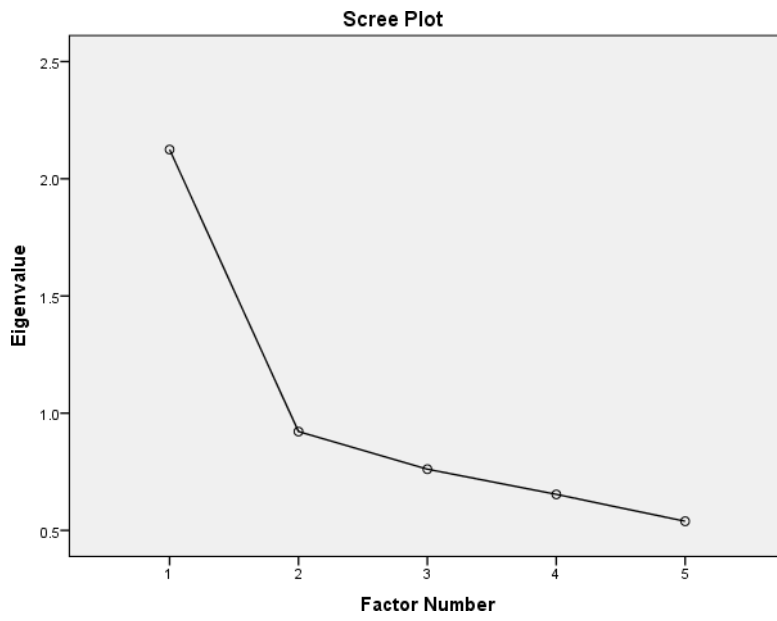
S36 Uvijek primijetim redosljed zbivanja određenjih događaja iz teksta.	.174	.243
S37 Slijedim upute iz teksta (Prvo što treba učiniti jeste...)	.162	.238

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.125	42.494	42.494	1.416	28.326	28.326
2	.922	18.433	60.927			
3	.761	15.222	76.149			
4	.654	13.074	89.223			
5	.539	10.777	100.000			

Extraction Method: Maximum Likelihood.



Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
7.082	5	.215

IR skala

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.830
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	300.300
	df	21
	Sig.	.000

Communalities^a

	Initial	Extraction
S38 Zaključujem i donosim odluke o glavnim idejama teksta kada one nisu izrečene izravno.	.552	.549
S39 Zaključujem o uzročno – posljedičnim odnosima koji nisu jasno navedeni.	.520	.999
S40 Uočavam ono što nije objašnjeno, a podrazumijeva se.	.512	.573
S41 Uočavam „raspoloženje“ teksta, odnosno pronalazim riječi koje mogu biti okidači emocija (npr. napušteno, blistavo...)	.344	.379
S42 Utvrđujem razloge i autorove motive za kreiranje teksta.	.519	.615
S43 Samostalno izvodim zaključke do kojih sam došao/la.	.456	.540

S44 Razumijem značenje posebnih načina korištenja jezika i izraza.	.417	.450
--	------	------

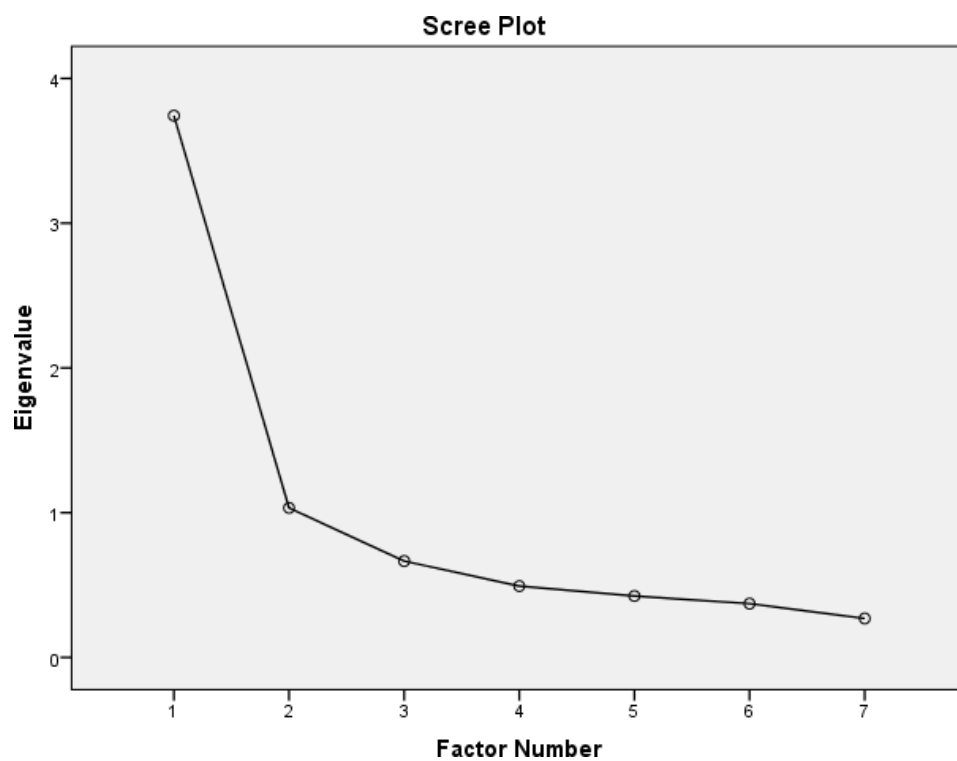
Extraction Method: Maximum Likelihood.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	3.743	53.470	53.470	2.166	30.945	30.945	2.271
2	1.033	14.757	68.227	1.939	27.703	58.647	3.033
3	.666	9.511	77.738				
4	.493	7.040	84.779				
5	.424	6.059	90.838				
6	.372	5.313	96.151				
7	.269	3.849	100.000				

Extraction Method: Maximum Likelihood.

a. When factors are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.



Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
11.353	8	.182

Pattern Matrix^a

	Factor	
	1	2
S39 Zaključujem o uzročno – posljedičnim odnosima koji nisu jasno navedeni.	1.024	

S38 Zaključujem i donosim odluke o glavnim idejama teksta kada one nisu izrečene izravno.	.556	
S43 Samostalno izvodim zaključke do kojih sam došao/la.		.734
S42 Utvrđujem razloge i autorove motive za kreiranje teksta.		.726
S40 Uočavam ono što nije objašnjeno, a podrazumijeva se.		.679
S41 Uočavam „raspoloženje“ teksta, odnosno pronalazim riječi koje mogu biti okidači emocija (npr. napušteno, blistavo...)		.674
S44 Razumijem značenje posebnih načina korištenja jezika i izraza.		.605

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 4 iterations.

Factor Correlation Matrix

Factor	1	2
1	1.000	.496
2	.496	1.000

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

KRI skala

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.760
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	182.064
	df	15
	Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
S14 Kritički analiziram i vrednujem informacije koje su date u tekstu.	.375	.345
S32 Posebnu pažnju obraćam na stil pisanja, pouzdanost i vrijeme izdavanja.	.342	.363
S49 Često provjeravam godinu izdavanja teksta, s obzirom da je mnoštvo istih zastarjelo.	.420	.504

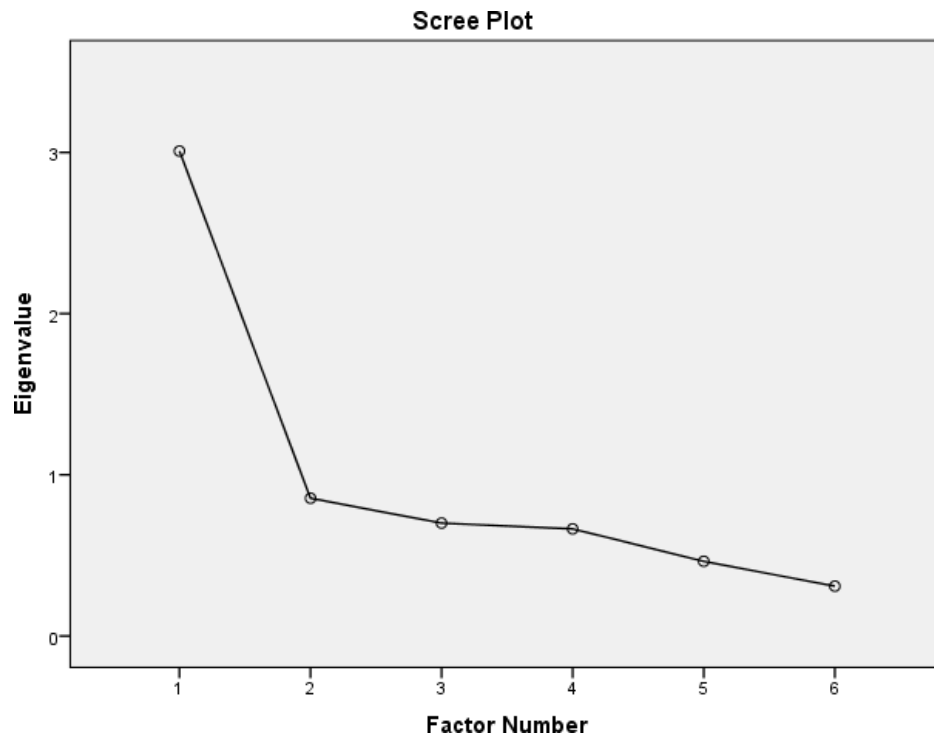
S50 Prilikom čitanja, nerijetko sam u nedoumici da li je to izvor kojem mogu vjerovati.	.491	.596
S51 Provjeravam da li tekst odgovara svrsi za koju mi treba.	.427	.438
S52 Izdvajam i uočavam ključne riječi iz teksta.	.215	.196

Extraction Method: Maximum Likelihood.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.009	50.144	50.144	2.443	40.718	40.718
2	.855	14.243	64.387			
3	.700	11.669	76.056			
4	.664	11.072	87.128			
5	.463	7.720	94.848			
6	.309	5.152	100.000			

Extraction Method: Maximum Likelihood.



Goodness-of-fit Test

Chi-Square	df	Sig.
21.740	9	.010

**Rotated
Factor
Matrix^a**



a. Only one factor was extracted. The solution cannot be rotated.