

**Vesna Aleksić\***

Univerzitet u Beogradu

Filološki fakultet

Doktorantkinja

## **INTEGRISANJE METAKOGNITIVNIH STRATEGIJA U MAKROSTRUKTURU UDŽBENIKA STRANOG JEZIKA**

Metakognitivne strategije su od izuzetnog značaja u procesu obrazovanja, budući da učenje čine organizovanim, smisaonim procesom kojim učenik može samostalno da upravlja i uređuje ga u skladu sa svojim mogućnostima i potrebama. Nažalost, iako zavređuju značajno mesto u procesu učenja stranih jezika i obrazovanja uopšte, generalno su slabo zastupljene i uglavnom nisu uključene u školske udžbenike. U radu ćemo predstaviti kratak osvrt na definiciju metakognicije, ističući interdisciplinarnost ovog pojma, a zatim prikazati metakognitivne strategije i njihovu podelu. Kroz taj proces prikazaćemo primenu metakognitivnih strategija u odnosu na četiri ključne jezičke aktivnosti. Konačno, razmotrićemo koje od navedenih strategija mogu biti inkorporirane u strukturu udžbenika, na koji način i u kojim segmentima strukture. Takođe, značajno je pitanje da li udžbenik samostalno doprinosi realizaciji pomenute metakognitivne strategije ili zahteva i prisustvo i pridruženi rad nastavnika.

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

---

\* Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet, Studentski trg 3, 11000 Beograd;  
valeksic303@gmail.com

## Uvod

U ovom radu nastojimo da utvrdimo da li metakognitivne strategije za učenje jezika mogu biti integrisane u udžbenik stranog jezika i to – (1) koje metakognitivne strategije je moguće uključiti u udžbenik, (2) na koji način i (3) u kojim elementima strukture udžbenika, a zatim (4) da li udžbenik samostalno, bez pomoći nastavnika može podsticati usvajanje i upotrebu određene metakognitivne strategije. Rad je namenjen autorima udžbenika, u cilju kreiranja udžbenika stranog jezika koji odgovara zahtevima savremenog društva i podstiče učenika koji ga koristi da na optimalan način organizuje svoje učenje i usmerava učenika ka kontinuiranom, celoživotnom usavršavanju.

Rad je strukturisan tako da pruža teorijski uvid u pojam metakognicije, ističući njegovu interdisciplinarnost, a zatim i pregled definicija i relevantnih klasifikacija strategija za učenje jezika stavljajući akcenat na metakognitivne strategije, njihovu definiciju i podelu. Takođe, razmotrili smo i značajne vidove strukturisanja udžbenika stranog jezika, da bismo potom izvršili procenu implementiranja metakognitivnih strategija u makrostrukturu udžbenika. Uzevši u obzir značajne škole iz ove oblasti – francusku, anglofonu i rusku, i takođe oslonivši se na istaknute autore (Flavel 1971, 1976; Stern 1975; O'Mali i dr. 1985; Rubin 1981, 1987; Zujev 1988; Oksford 1990; Van Zile-Tamsen 1996; Čamot 1987, 2004; Koen 1995, 2003; Dernjej 2005; Kordije-Gotije 2002; Pintrič 2002; Končarević 2002, 2008), ali i na savremene autore iz ovih oblasti (Di Karlo 2017; Bursali i Oz 2018; Kin i Zeng 2019; Asevedo 2020; Ahmad i dr. 2021; Ahmad, Mohamad i Jad 2022) dajemo prikaz i vršimo sintezu relevantne literature iz oblasti strategija za učenje jezika i teorije udžbenika. Prilikom razmatranja ovih pitanja do zaključaka dolazimo deduktivnom metodom.

## Metakognicija

Termin metakognicije je prisutan u literaturi već pola veka. Flavel (1976: 232) metakogniciju definiše kao znanje pojedinca o sopstvenim kognitivnim procesima, njihovim produktima ili bilo čemu drugom vezanom za njih, poput učenja bitnih karakteristika informacija. Ova definicija uključuje takođe aktivno nadgledanje učenja, samoregulaciju procesa učenja i koordinaciju kognitivnog procesa da bi se postigao cilj učenja. U godinama koje su usledile, metakognicija je opisana kao namerni pokušaj da nešto naučimo ili rešimo problem (Braun 1978: 78) i kao izuzetno značajna za inteligenciju (Sternberg 1984: 282), dok oba auto-

ra nalaze da je uključena u planiranje, nadgledanje i donošenje odluka prilikom izvođenja zadatka. U tom periodu javljaju se i brojni modeli metakognicije kao na primer onaj koji su uradili Borkovski, Kar i Prisli (1987: 63).

Van Zil-Tamsen (1996: 29), rezimirajući veći broj definicija, konstatuje da sve definicije uključuju regulatornu komponentu u kojoj pojedinci koriste znanje i samosvesnost da bi nadgledali kognitivne procese i odabrali i procenili strategije za delanje, menjajući ih ukoliko primete da nema odgovarajućeg napretka prema cilju. Venden (1998: 516–517) proučava literaturu koja se bavi izučavanjem stranog i drugog jezika i zaključuje da su metakognitivna znanja i uverenja deo već stečenog učenikovog znanja, da se rano razvijaju i predstavljaju relativno stabilni sistem povezanih ideja, koji se može konstatovati, a čini apstraktnu reprezentaciju učenikovog iskustva.

I nakon 2000. godine, metakognicija je i dalje predmet istraživanja. Tako je metakognicija opisana kao „razmišljanje o razmišljanju”, mišljenje višeg reda koje uključuje kontrolu nad kognitivnim procesima uključenim u učenje (Livingston 2003: 3–5). U istom radu, autor nalazi da su aktivnosti poput planiranja kako da se pristupi određenom zadatku, nadgledanja, razumevanja i evaluacije napretka u zadatku metakognitivne po prirodi, kao i to da se kroz proučavanje i razvoj metakognitivne aktivnosti utvrđuje kako učenici mogu da se nauče da bolje primenjuju svoje kognitivne resurse kroz metakognitivnu kontrolu. Pintrič (2002: 219–220) pak insistira na podeli na metakognitivno znanje (znanje o opštim strategijama koje se mogu upotrebiti za različite zadatke, o uslovima pod kojim mogu biti upotrebljene, znanje o okolnostima u kojima su strategije efektivne i znanje o sebi) i metakognitivne kontrole ili samo-regulativne procese (to su kognitivni procesi koje učenici koriste da bi nadgledali, kontrolisali i regulisali svoju kogniciju).

Kada proučavamo radove novije generacije, uočavamo neke opšte tačke. Najpre, autori modernog doba (Haukos, Bjork i Dipedal 2018; Peri, Lundi i Golder 2019; Stanton, Sebesta i Dunloski 2021) se slažu da je metakognicija u prošlosti više puta bila definisana, ali da ni jedna definicija ne oslikava u potpunosti i na pravi način ovaj fenomen. Takođe, pojedini autori nalaze da je metakognicija od izuzetnog značaja za nastavu jezika i čak ističu jasnu povezanost između upotrebe metakognicije i boljeg postignuća učenika (Bursali i Oz 2018). Međutim, istovremeno konstatuju da, iako jako značajna u nastavi stranih jezika, ipak ne zauzima mesto koje zavređuje.

Pored pomenutih, postoji i veliki broj radova koji svedoče o značaju metakognicije: na primer, radovi koji ističu pregled definicija i značaj metakognicije

pozivajući se na značajne autore (poput Flavela 1971, 1976; Venmana i dr. 2006) iz ove oblasti (Ašjari i Iksan 2019); oni koji sadrže pregled pitanja značajnih za metakogniciju, ali i pregled relevantne literature iz ove oblasti u periodu od 2000. godine do danas što ih čini značajnim za dalje istraživanje (Asevedo 2020). Postoje i brojni radovi koji ukazuju na vezu između metakognitivnih strategija i postignuća. Jedan od takvih je rad koji su uradili Kin i Zeng (2019) a koji ističe interdisciplinarni karakter metakognicije, budući da zalazi u oblast obrazovne psihologije, primenjene lingvistike i nauke o učenju stranog jezika.

### **Strategije za učenje jezika – klasifikacija strategija**

Prema Di Karlu (2017: 114) postoje dva načina klasifikacije strategija: prema aktivnostima i prema funkciji koju imaju. U podeli zasnovanoj na aktivnostima, strategije su organizovane u zavisnosti od uloge koju imaju u okviru četiri jezičke aktivnosti (usmena i pisana recepcija i produkcija) i prema njihovoj primeni u tim aktivnostima (Koen, Oksford i Či 2002; Koen i Oksford 2002). Druga podela zasnovana je na njihovoj funkciji. Ova funkcionalna podela je zastupljena kod Rubin (1975) koja strategije klasifikuje na direktne – obuhvataju strategije za učenje koje mogu biti kognitivne i metakognitivne, i indirektne – obuhvataju komunikacijske i socijalne strategije (preuzeto iz Ahmad, Mohamad i Jad 2022: 691).

Stern (1975: 309) istražuje strategije koje koriste dobri učenici i identifikuje sledeće: strategija planiranja (lični stil učenja ili pozitivne strategije za učenje), aktivna strategija (aktivni pristup zadatku za učenje), empatička strategija (tolerantan i otvoreni pristup ciljnom jeziku i empatija sa govornicima), formalna strategija (tehnička znanja o tome kako se nositi sa jezikom), eksperimentalna strategija (metodičan, ali fleksibilan pristup koji novi jezik razvija u uređeni sistem), semantička strategija (stalna potraga za značenjem), praktična strategija (voljnost na vežbu), komunikativna strategija (voljnost da se koristi jezik u stvarnoj komunikaciji), strategije nadgledanja (samonadgledanje i kritička osetljivost na upotrebu jezika), strategija internalizacije (razvijanje drugog jezika kao odvojenog sistema i učenje kako da se razmišlja u okviru tog sistema).

Čamot i Kuper (1989: 247), na osnovu deskriptivne studije sprovedene sa 67 učenika (u vezi sa pripremama za jezičke zadatke i načinima prevazilaženja prepreka tokom njihovog izvršavanja), formiraju podelu strategija na a) metakognitivne, b) kognitivne i c) socijalne i afektivne strategije, da bi potom O'Mali i Čamot (1990: 44–45) još detaljnije razradili tu podelu. U novoj klasifikaciji zadržana je ista podela na a) metakognitivne, b) kognitivne i c) socijalne i afektivne strategije, ali su one bliže definisane i preciznije razložene.

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

Oksford (1990: 17) strategije deli na direktne i indirektne. Direktne su one koje podrazumevaju direktno učenje i upotrebu materije sa kojom se radi i one obuhvataju: 1. strategije memorije, 2. kognitivne strategije, 3. strategije kompenzacije. Indirektne su one koje na učenje utiču na indirektan način, ali su za njega podjednako značajne jer ga podstiču na različite načine. Indirektne strategije obuhvataju: 1. metakognitivne strategije, 2. afektivne strategije, 3. socijalne strategije.

Nakon pojedinih kritika (Dernjej 2005; Ros 2012), Oksford nastoji da strategije za učenje sagleda u korelaciji sa samoregulativnim učenjem i stvara novu klasifikaciju koju iznosi u radovima iz 2011. i 2017. godine. Prema novoj podeli (preuzeto iz Habok i Mađar (2018)) postoje: kognitivne strategije (pomažu učeniku da oformi, transformiše i primeni znanje iz drugog jezika), afektivne strategije (pomažu učeniku da stvori pozitivne emocije i stavove tako da ostane motivisan), sociokulturne-interaktivne strategije (SI) (pomažu učeniku sa komunikacijom, sociokulturnim kontekstom i identitetom). Svim ovim strategijama upravljaju metastrategije (metakognitivne, meta-afektivne i meta-SI), koje su poput dirigenta u orkestru. One kontrolišu i upravljaju procesom učenja jezika, podržavaju i regulišu učenikovu potrebu za različitim kontekstima i situacijama. Ona razlikuje osam metastrategija i to: posvećivanje pažnje, planiranje, nabavljanje i upotreba resursa, organizovanje, sprovođenje plana, upravljanje upotrebom strategija, nadgledanje i evaluacija.

Kada sagledamo savremenu literaturu iz ove oblasti, uočavamo da postoje autori koji se u svom radu pozivaju na novu, prerađenu verziju klasifikacije strategija Rebeke Oksford iz 2011. godine (Habok i Mađar 2018). Međutim, veći broj savremenih radova i dalje se poziva na njenu prvobitnu podelu iz 1990. godine (v. Gumartifa i Augustiani 2020; Randžan i Filominradž 2020; Ahmad, Mohamad i Jad 2022; Alrašidi 2022; Kasefian-Nacini i Marof 2022).

### ***Klasifikacija metakognitivnih strategija***

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

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

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

Oksford (1990: 135–139) metakognitivne strategije svrstava u grupu indirektnih strategija koje taj naziv nose jer pomažu i upravljaju usvajanjem jezika bez direktnog uticaja na jezik. Po njenom mišljenju, metakognitivne strategije predstavljaju sve one radnje koje prevazilaze čisto kognitivnu aparaturu, a omogućavaju učeniku da upravlja svojim procesom učenja. Učenici na početnim nivoima učenja stranog jezika mogu biti zbunjeni novim informacijama, njihovom vrstom ili obimom, pravilima, drugačijim načinom pisanja ili društvenim pravilima. Učenici na taj način mogu izgubiti fokus, ali ga mogu ponovo i vratiti upotrebom metakognitivnih strategija (poput, na primer, usmeravanja pažnje ili povezivanja sa prethodno naučenim gradivom). Preostale metakognitivne strategije takođe pomažu učeniku da tokom celokupnog procesa učenja uređuje, planira i organizuje svoje učenje na efikasan i efektivan način. Učenik na taj način preuzima odgovornost za sopstveno učenje jezika (na primer, da traži priliku izvan učionice

za uvežbavanje jezika). Takođe, autorka nalazi da se problem može javiti u realističnom sagledavanju vlastitih grešaka jer učenici, često uplašeni greškama koje prave (ne shvatajući da je to normalno i da svi greše u radu), mogu potceniti ili preceniti svoje poznavanje jezika što, kada se nađe u kombinaciji sa lošim sistemom ocenjivanja, unosi veliku zabunu. Sve ovo može biti poboljšano upotrebom strategija samonadgledanja i samoevaluacije.

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

Oksford (1990:138–139) metakognitivne strategije klasifikuje u tri veće celine, gde potom svaka celina obuhvata više strategija:

- I Centriranje sopstvenog učenja – obuhvata pregledanje i povezivanje sa materijalom koji je poznat od ranije, posvećivanje pažnje, odlaganje govorne produkcije;
- II Uređivanje i planiranje sopstvenog učenja – obuhvata saznavanje o tome kako se uči jezik, organizaciju, postavljanje ciljeva (dugoročnih i kratkoročnih), identifikovanje svrhe jezičkog zadatka, planiranje jezičkog zadatka, traženje prilike za uvežbavanje;
- III Evaluiranje sopstvenog jezika – obuhvata samonadgledanje i samoevaluacija

Oksford (1990: 152–163) pokušava da ustanovi i kako se metakognitivne strategije mogu primeniti na četiri jezičke komunikativne aktivnosti. Po tom pitanju, najpre ćemo napraviti osvrt na *Zajedinčki evropski referentni okvir za jezike* (Savet Evrope 2003: 18) gde nailazimo na četiri ključne komunikativne aktivnosti: recepcija i produkcija (koje mogu biti usmene ili pisane), interakcija i medijacija. Recepcija i produkcija su osnovne, sadržane čak i u preostale dve ključne veštine i, iako se predstavljaju izolovano, u suštini, prilikom upotrebe jezika, retko kada se dešavaju izolovano i samostalno (na primer ako je u pitanju usmena recepcija, retko kada ćemo samo slušati, uz to ćemo uvek kombinovati još neku drugu aktivnost). Interakcija podrazumeva makar dva sagovornika koji komuniciraju

(usmeno ili pismeno) i koji svojim odgovorom utiču na odgovor drugog sagovornika. Sposobnost medijacije podrazumeva istovremeno i recepciju i produkciju, jer nam omogućava da nakon što pročitamo neki tekst, možemo da ga rezimiramo i interpretiramo u skladu sa onim kako smo ga razumeli. Rebeka Oksford (1990: 152–163) se poziva na čitanje, slušanje, pisanje i govor, dakle nema interakcije i medijacije (budući da je podela koju sadrži *Zajednički evropski referentni okvir za jezike* nastala kasnije), i zaključuje da se sve metakognitivne strategije mogu primeniti na sve četiri navedene jezičke aktivnosti.

### **Procena mogućnosti implementiranja metakognitivnih strategija u udžbenik stranog jezika**

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

Najpre ćemo objasniti pojam makrostrukture udžbenika koji pripada teoriji udžbenika. U nastojanju da pronađemo optimalan način strukturisanja udžbenika oslonili smo se najpre na učenje francuske didaktičke škole. Kordije-Gotije (2002: 27–34) iznosi svoju arhitektoniku udžbenika stranog jezika po kojoj se udžbenik stranog jezika sastoji od sklopa tekstualnih elemenata koji se razlikuju po dužini, obliku i ulozi koju imaju, a pritom svaki od delova ima svoju određenu funkciju i ispunjava specifičnu potrebu koju udžbenik ima. Kod autorke razlikujemo dva nivoa hijerarhije. Prvi nivo hijerarhije obu-



hvata podelu na tekstualne elemente koji su na „periferiji” (naziva ih takođe i „paratekst”, u koji spadaju naslovi, imena autora, liste izvora i ilustracija i tako dalje) i na elemente koji čine centralni deo udžbenika. Druga hijerarhija se smešta u okvire centralnog dela udžbenika ili u pedagoške celine koje su podeljene na pod-elemente koji odgovaraju internom odvijanju svake lekcije. Autorka iznosi detaljnu podelu, a zatim prikazuje i moguće kombinacije strukturnih elemenata u odnosu na prvu hijerarhiju. Značajno je istaći da su svi pomenuti strukturni elementi tesno povezani i utiču uzajamno jedni na druge u međusobnom odnosu koji varira u zavisnosti od perioda i publike kojoj su namenjeni.

Iako je pomenuta podela vrlo detaljna, uočavamo da u ovakvom strukturisanju udžbenika nije dovoljno pažnje posvećeno metakogniciji, to jest osposobljavanju i osnaživanju učenika da uspešnije uče jezik i da u tome budu samostalni. Stoga, okrenuli smo se drugoj tački gledišta. U pitanju je Zujeva struktura udžbenika (1988) koja je jedna od najpotpunijih. Njegova podela udžbenika (1988: 82–83) na *tekst* i *vantekstualne komponente* polazište je brojnim autorima koji su se bavili strukturisanjem udžbenika (Trnavac 1999; Đorđević 1999; Končarević 1997, 2002). Tekst, prema ovom stanovištu, može biti osnovni, dopunski i pojašnjavajući, dok vantekstualne komponente čine aparatura organizacije usvajanja, ilustrativni materijal i aparatura orijentacije. Na ovu podelu nadovezuje se Ksenija Končarević (2002: 69–72), koja udžbeničku strukturu deli na makrostrukturu, mikrostrukturu i metastrukturu. Njena makrostruktura odgovara onome što Zujev (1988: 82–82) opisuje kao podelu na tekstove i vantekstualne komponente. Ovo odgovara njenoj ideji o strukturno-funkcionalnom modelu udžbenika koji podrazumeva izdavanje pojedinačnih strukturnih sistema udžbenika, čiji se konstituenti nalaze u određenom funkcionalnom jedinstvu. Dakle, makrostruktura udžbenika se deli na tekstove i vantekstualne komponente – po uzoru na Zujeva (1988) – s tim što ona kod tekstova pravi drugačiju podelu: tekstovi se dele na instrumentalno-praktične, teorijsko-spoznajne i instruktivne tekstove. Podela na vantekstualne komponente je, pak, ista kao kod Zujeva (1988): aparatura organizacije usvajanja, aparatura orijentacije i ilustrativni materijal. Kako se Zujev bavio opštom teorijom udžbenika, a Ksenija Končarević je usmerena na udžbenike stranog (ruskog) jezika, radije ćemo se osloniti na njenu podelu. Uz to, radovi Ksenije Končarević su skorijeg datuma u odnosu na Zujeva. U nastavku rada prikazaćemo metakognitivne strategije iz ugla makrostrukture udžbenika stranog jezika.

### ***I Centriranje sopstvenog učenja***

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

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

obeležavaju ili popunjavaju aktivnosti koje po njima zahtevaju obraćanje pažnje na specifične detalje. *Posvećivanje pažnje* predstavlja metakognitivnu strategiju od velikog značaja za napredak učenika, te je stoga neophodno ugraditi je u makrostrukturu udžbenika stranog jezika. U zavisnosti od uzrasta učenika, prisustvo nastavnika je neophodno u manjoj ili većoj meri.

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

### ***II Uređivanje i planiranje učenja***

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

*Organizovanje* – Organizacija predstavlja, između ostalog, stvaranje fizičkog okruženja za rad, što je na određeni način u sprezi sa direktnom pažnjom. Stvaranje direktne pažnje kod učenika podrazumeva da će učenik nastojati

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

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

*Postavljanje ciljeva* – Ova strategija nadovezuje se na *organizovanje*, pa bi na nivou strukture udžbenika ista tabela bila optimalna. Na taj način, učenik bi simultano razvijao dve strategije, s tim što je poželjno na početku udžbenika izložiti učenicima značaj učenja i rada zasnovanog na postavljanju ciljeva, objasniti učenicima šta su dugoročni, a šta kratkoročni ciljevi, i kako se oni postižu. To može biti uključeno u uvodne strukturne elemente (uvod, predgovor, uputstvo za rad i slično). Takođe, na početku svake lekcije (u sklopu sa upoznavanjem strukture predstojeće lekcije), važno je istaći kratkoročne ciljeve predviđene za datu lekciju. Ostvarenost ciljeva se proverava na kraju udžbenika kroz tabelu ili za to predviđenu kontrolnu listu.

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

*Planiranje jezičkog zadatka* – Planiranje je moguće uključiti u strukturu udžbenika s tim što je uključivanje ove metakognitivne strategije u makrostrukturu udžbenika uslovljeno uzrastom učenika. Stariji učenici, u skladu sa svojim kognitivnim mogućnostima i iskustvom, imaju bolju sposobnost samostalnog planiranja sopstvenih zadataka na osnovu udžbenika. Na nižim uzrastima, prisustvo nastavnika je poželjno, čak neophodno. Uvod u proces planiranja vrši se kroz smernice, preporuke i podsticanje učenika da razmišlja o ovakvom načinu rada. Ove smernice i preporuke optimalno je integrisati u neki od strukturnih elemenata koji su smešteni na početku udžbenika (predgovor, uputstvo za upotrebu). U centralnom delu udžbenika mogu, kao zaseban strukturni element, biti uključene

tabele ili kontrolne liste koje sadrže modele za rešavanje određenih zadataka. Od ponuđenih modela, učenik bi odabrao onaj koji najviše odgovara njegovom stilu učenja ili resursima za rad koje ima. Takođe u centralnom delu udžbenika, ali pre jezičkog zadatka, moguće je učeniku ostaviti prazan prostor u kome bi on samostalno planirao izvršenje tog zadatka. Procesi učenja planiranja su brojni, a autor udžbenika je taj koji procenjuje koji je optimalno implementirati u strukturu udžbenika. Značajno je napomenuti da se taj proces (kao i proces učenja kako se uči) suštinski može vršiti na dva načina: globalno (opšti primeri se daju na nivou celog udžbenika, pa učenik odabira odgovarajući model) ili lokalno (u okviru svake lekcije postoje modeli konkretno vezani za neposredni jezički zadatak).

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

### ***III Evaluiranje vlastitog učenja***

*Samonadgledanje* – Strategija samonadgledanja predstavlja jednu od ključnih koje idu u prilog učenju u savremenom smislu te reči. Način i obim u kojem je ova strategija prisutna u udžbeniku stranog jezika umnogome je uslovljena uzrastom učenika, ali je neophodno uključiti je u strukturu udžbenika od najranijih uzrasta. Strategiju samonadgledanja moguće je pridružiti kontrolnim listama predviđenim za planiranje jezičkog zadatka, gde bi učenik istovremeno pratio način na koji se odvija sprovođenje jezičkog zadatka, ali i njegov lični napredak. Takođe, samonadgledanje se može vršiti kroz prazan prostor ostavljen učeniku da beleži svoja zapažanja, ali je ovo primerenije starijim uzrastima budući da zahteva veliku količinu samosvesti i samokontrole. Ovo je odličan prostor da učenici

usvoje pravilan odnos prema greškama – normalno je grešiti u radu, dokle god smo iz grešaka nešto naučili i dok se trudimo da ih ne ponavljamo.

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

### **Zaključak**

U ovom radu nastojali smo da povežemo dve različite oblasti – strategije za učenje jezika i teoriju udžbenika. Tačnije, cilj nam je bio da utvrdimo koje metakognitivne strategije mogu biti inkorporirane u makrostrukturu udžbenika, na koji način i u kojim elementima strukture. Takođe, pokušali smo da na osnovu karakteristika određene strategije i mogućnosti koje makrostruktura udžbenika ima, ustanovimo da li udžbenik određenu metakognitivnu strategiju može realizovati samostalno ili je neophodno prisustvo nastavnika.

Sintezom relevantne literature iz ove dve oblasti izvodimo sledeće zaključke. 1. Sve metakognitivne strategije mogu se implementirati u makrostrukturu udžbenika. 2. Sve strategije mogu se razvijati globalno (razvijanjem svesti o postojanju izvesne metakognitivne strategije kod učenika) i lokalno (kroz konkretne strukturne elemente namenjene upravo toj strategiji). 3. Kako su strategije brojne, zbog ograničenog prostora u udžbeniku nije moguće svakoj od njih posvetiti sve moguće strukturne elemente kroz koje se ona manifestuje i uči. Dakle, na autoru udžbenika je da odabere koje strategije će uključiti u udžbenik i kroz koje strukturne elemente. U brojnim slučajevima, usvajanje i uvežbavanje većeg repertoara strategija može se sprovoditi kroz isti strukturni element (predgovor, uvod, kontrolne liste sa različitim funkcijama i tako dalje). 4. Iako učenik veliki broj ovih strategija može usvajati samostalno kroz pravilnu upotrebu udžbenika, potrebno

je da i nastavnik podstiče razvoj repertoara metakognitivnih strategija kod svojih učenika. Dodali bismo da treba insistirati na obučavanju nastavnika u ovoj oblasti u cilju osposobljavanja učenika za samostalno, odgovorno i motivisano učenje stranih jezika. 5. Prilikom izrade udžbenika stranih jezika, bez obzira na metodu na kojoj autori zasnivaju svoj udžbenik, značajno je da u njegovu strukturu ugrade elemente koji doprinose proširivanju repertoara metakognitivnih strategija kao i njihove upotrebe.

## Literatura

- Ahmad i dr. 2021: A. Ahmad, W. I. W. Salim, S. A. Karim, A. A. M. Zain, F. Ab Rahman, Students' perceptions of French vocabulary and the effects on their choice of metacognitive strategy components. In Zoraida Mustafa (ed.), *International Language and Education conference (iLEC'21)* (pp. 53–56). Nilai Negeri Sembilan: USIM.
- Ahmad, Mohamad i Jad 2022: A. Ahmad, E. M. A. Mohammad, B. A. Yaad, Language learning strategies: An overview classification in the context and effectiveness. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 6(2), 687–694.
- Alrašidi 2022: O. Alrashidi, Assessing language learning strategies employed by university English major students in Saudi Arabia. *Cogent Education*, 9(1), 1–19.
- Asevedo 2020: R. Azevedo, Reflections on the field of metacognition: Issues, challenges, and opportunities. *Metacognition and Learning*, 15(2), 91–98.
- Ašjari i Iksan 2019: M. Asy'ari, M. Ikhsan, The effectiveness of inquiry learning model in improving prospective teachers' metacognition knowledge and metacognition awareness. *International Journal of Instruction*, 12(2), 455–470.
- Bao 2019: D. Bao, The place of silence in second language acquisition. *English Language Teaching & Research*, 1(1), 26–42.
- Blaj 2014: C. Blich, *The silent experiences of young bilingual learners: A socio-cultural study into the silent period*. Boston: Sense Publishers.
- Borkovski, Kar i Presli 1987: J. G. Borkowski, M. Carr, M. Pressley, "Spontaneous" strategy use: Perspectives from metacognitive theory. *Intelligence*, 11(1), 61–75.
- Braun, 1978: A. L. Brown, Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77–165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bul i Ma 2001: S. Bull, Y. Ma, Raising learner awareness of language learning strategies in situations of limited resources. *Interactive Learning Environments*, 9(2), 171–200.



- Bursali i Oz 2018: N. Bursali, H. Öz, The role of goal setting in metacognitive awareness as a self-regulatory behavior in foreign language learning. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5(3), 622–671.
- Čamot 1987: A. U. Chamot, *A study of learning strategies in foreign language instruction. First year report*. Washington: Interstate Research Associates.
- Čamot 2004: A. U. Chamot, Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14–26.
- Čamot i Kuper 1989: A. U. Chamot, L. Kupper, Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22(1), 13–22.
- Dernjej 2005: Z. Dörnyei, *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Di Karlo 2017: S. Di Carlo, Understanding cognitive language learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6(2), 114–126.
- Đorđević 1999: B. Đorđević, Udžbenik i podsticanje razvoja mišljenja učenika. U N. Laketa (ur.), *Vrednosti savremenog udžbenika III* (str. 31–41) Užice: Učiteljski fakultet.
- Flavel 1971: J. H. Flavell, First discussant's comments: What is memory development the development of?. *Human development*, 14(2), 272–278.
- Flavel 1976: J. H. Flavell, Metacognitive aspects of problem solving. *The Nature of Intelligence*, 12, 231–235.
- Gumartifa i Agustiani 2022: A. Gumartifa, I. W. D. Agustiani, The analyses of learning strategies in English as a second language: Theoretical classification and measurement test. *VELES: Voices of English Language Education Society*, 4(2), 118–129.
- Habok i Mađar 2018: A. Habók, A. Magyar, Validation of a self-regulated foreign language learning strategy questionnaire through multidimensional modelling. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–11.
- Haukos, Bjork i Dipedal 2018: Å Haukås, C. Bjørke, M. Dypedahl, Introduction. In Å Haukås & C. Bjørke (eds.), *Metacognition in language learning and teaching* (pp. 1–11). New York: Taylor & Francis.
- Kasefian-Naeini i Marof 2022: S. Kashefian-Naeini, N. Maarof, Iranian EFL and Malaysian ESL university students' use of language learning strategies. *Vision: Journal for Language and Foreign Language Learning*, 11(1), 65–78.
- Kin i Zeng 2019: L. T. Qin, J. L. Zhang, English as a foreign language writers' metacognitive strategy knowledge of writing and their writing performance in multimedia environments. *Journal of Writing Research I*, 12(2), 393–413.

- Koen 1995: A. D. Cohen, *Second language learning and use strategies: Clarifying the issues. Research report*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Koen 2003: A. D. Cohen, The learner's side of foreign language learning: where do styles, strategies and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 41(4), 279–291.
- Koen i Oksford 2002: A. D. Cohen, R. L. Oxford, Young learners' language strategy use survey. In A. D. Cohen, S. J. Weaver (eds.), *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide* (pp. 75–78). Minneapolis: Center for advanced research on language acquisition, University of Minnesota.
- Koen, Oksford i Či 2002: A. D. Cohen, R. L. Oxford, J. C. Chi, Language strategy use survey. In A. D. Cohen, S. J. Weaver (eds.), *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide* (pp. 68–74). Minneapolis: Center for advanced research on language acquisition, University of Minnesota.
- Končarević 1997: K. Končarević, *Struktura i sadržaj udžbenika ruskog jezika za osnovnu školu*. Beograd: Filološki fakultet.
- Končarević 2002: K. Končarević, *Savremeni udžbenik stranog – ruskog jezika: struktura i sadržaj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Končarević 2008: Končarević, Autokontrola, autokorekcija i autoevaluacija učenika posredstvom udžbenika stranog (ruskog) jezika: teorijski principi i konstrukcijska rešenja. U J. Vučo (ur.), *Evaluacija u nastavi jezika i književnosti, zbornik radova* (str. 39–52). Nikšić: Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet.
- Kordije-Gotije 2002: C. Cordier-Gauthier, Les éléments constitutifs du discours du manuel. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 1(25), 25–36.
- Livingston 2003: J. A. Livingston, Metacognition: An overview. (ERIC Document Reproduction Service No. ED474273)
- O'Mali i dr 1985: J. M. O'Malley, A. U. Chamot, G. Stewner-Mazanars, R. P. Russo, L. Kupper, Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19(3), 557–584.
- O'Mali, Čamot i Woker 1987: J. M. O'Malley, A. U. Chamot, C. Walker, Some application of cognitive theory in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(3), 287–306.
- O'Mali i Čamot 1990: M. O'Malley, A. U. Chamot, *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Oksford 1990: R. L. Oxford, *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle

- Peri, Lundi i Golder 2019: J. Perry, D. Lundie, G. Golder, Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools?. *Educational Review*, 71(4), 483–500.
- Pintrič 2002: P. R. Pintrich, The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219–225.
- Randžan i Filominradž 2020: R. Ranjan, R., A. Philominraj, Language learning strategies, motivation and gender in foreign language context. *Universal Journal of Educational Research* 8(2): 591–604.
- Roberts 2014: T. A. Roberts, Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 22–40.
- Ros 2012: H. Rose, Reconceptualizing strategic learning in the face of self-regulation: Throwing language learning strategies out with the bathwater. *Applied Linguistics*, 33(1), 92–98.
- Rubin 1981: J. Rubin, Study of cognitive processes in second language learning, *Applied Linguistics*, 11, 117–131.
- Rubin 1987: J. Rubin, Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. L. Wenden, J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15–30). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Savet Evrope 2001: Council of Europe, *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanton, Sebesta i Dunloski 2021: J. D. Stanton, A. J. Sebesta, J. Dunlosky, Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE—Life Sciences Education*, 20(2), 1–7.
- Stern 1975: H. H. Stern, What can we learn from the good language learner?. *Canadian Modern Language Review*, 31, 304–318.
- Sternberg 1984: R. J. Sternberg, Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269–287.
- Trnavac 1999: N. Trnavac, Didaktičko-metodička aparatura za rad učenika u osnovnoškolskim udžbenicima (analiza radnih naloga za samostalni rad učenika). U N. Laketa (ur.), *Vrednosti savremenog udžbenika III, zbornik radova sa naučnog skupa* (str. 133–162). Užice: Učiteljski fakultet.
- Van Zile-Tamsen 1996: C. M. Van Zile-Tamsen, *Metacognitive self-regulation and the daily academic activities of college students*. Buffalo: State University of New York.

- Venden 1998: A. L. Wenden, Metacognitive knowledge and language learning. *Applied linguistics*, 19(4), 515–537.
- Venman i dr. 2006: M. V. J. Veenman, J. Meijer, V. H. Wolters, P. Afflerbach, Metacognition and learning: Conceptual and methodological consideration. *Metacognition Learning*, 1, 3–14.
- Zujev 1988: D. D. Zujev, *Školski udžbenik*. (M. Radić-Dugonjić, prev.). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Vesna Aleksić

## INTÉGRATION DES STRATÉGIES MÉTACOGNITIVES DANS LA MACROSTRUCTURE D'UN MANUEL DE LANGUE ÉTRANGÈRE

### Résumé

Dans cet article, pour tenter de déterminer le concept de métacognition, nous donnons un bref aperçu des définitions de ce concept depuis son origine jusqu'à présent. Nous essayons aussi de définir des stratégies métacognitives et de souligner leur importance dans le domaine de l'éducation, en particulier dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Les stratégies métacognitives jouent un rôle énorme dans le processus de planification des apprentissages et de gestion de l'environnement de travail. Grâce à des stratégies métacognitives, l'apprentissage devient un processus significatif, dirigé par l'élève. Bien que tous les élèves connaissent et utilisent certaines stratégies métacognitives dans leur travail, le fait est que tous les élèves ne possèdent pas un éventail de connaissances suffisamment large ou ne les utilisent pas suffisamment. Par conséquent, il est nécessaire qu'au cours du processus d'enseignement, l'enseignant, ainsi que le matériel pédagogique, contribuent à la diffusion et à la compréhension des stratégies métacognitives, et bien sûr, à leur utilisation. Dans l'article, nous avons élaboré en détail la division et les caractéristiques des stratégies métacognitives, étudié comment elles se rapportent à quatre compétences linguistiques clés, puis examiné lesquelles des stratégies et de quelle manière elles peuvent être incluses dans le manuel de langue étrangère de manière à ce que l'élève puisse les comprendre et les utiliser de manière autonome, afin qu'elles fassent partie de son répertoire de stratégies métacognitives.

**Mots clés :** métacognition, stratégies métacognitives, manuel de langue étrangère, structure du manuel, macrostructure.

Vesna Aleksić

## INTEGRATION OF METACOGNITIVE STRATEGIES INTO THE MACROSTRUCTURE OF A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOK

### Summary

This paper, which represents our attempt to define the concept of metacognition, offers a brief overview of its definitions from its introduction until the present day. We also tend to define metacognitive strategies and accentuate their significance in education, especially in foreign language teaching. Metacognitive strategies play an immense role in the process of learning, planning and organizing the learning environment. Relying on metacognitive strategies, learning becomes a meaningful process, governed by a learner. Although all learners have a knowledge of and use certain metacognitive strategies, it is evident that not all of them own a wide enough range of metacognitive strategies or that they do not use them enough. Therefore, it is necessary that both teachers and teaching materials contribute to the development and understanding of metacognitive strategies as well as to their use. This paper deals with a thorough analysis of the classification and features of metacognitive strategies and their effect on communicative activities. It also contemplates which of these strategies can be incorporated into a foreign language coursebook, and how they can be incorporated so that a learner can understand and use them independently.

**Key words:** metacognition, metacognitive strategies, foreign language coursebook, coursebook structure, macrostructure.