



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ  
ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

Бранка Миленковић

**КОМУНИКАТИВНИ ПРИСТУП У  
САВЛАДАВАЊУ ВЕШТИНЕ ПИСАЊА НА  
ЕНГЛЕСКОМ ЈЕЗИКУ КОД СТУДЕНАТА  
АНГЛИСТИКЕ НА ОСНОВНИМ  
АКАДЕМСКИМ СТУДИЈАМА**

Докторска дисертација

Крагујевац, 2015.

<b>I. Аутор</b>
Име и презиме: Бранка Миленковић
Датум и место рођења: 13.12.1976., Крагујевац, Србија
Садашње запослење: Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу
<b>II. Докторска дисертација</b>
Наслов: <i>Комуникативни приступ у савладавању вештине писања на енглеском језику код студената Англистике на основним академским студијама</i>
Број страница: 328
Број слика: 62 (42 табеле и 20 графика)
Број библиографских података: 135
Установа и место где је рад израђен: Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу
Научна област (УДК): 371.3:811.111'33(043.3) 811.111'243:378.1(043.3) 811.111'243:003.2(043.3)
Ментор: проф. др Савка Благојевић, редовни професор
<b>III. Оцена и одбрана</b>
Датум пријаве теме: 29. 10. 2010.
Број одлуке и датум прихватања докторске дисертације: 183/8 од 09.02.2011. год.
Комисија за оцену подобности теме и кандидата: 1. др Савка Благојевић, ванредни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, ужа научна област: <i>Англистика</i> 2. др Јована Димитријевић-Савић, доцент, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, ужа научна област: <i>Енглески језик и лингвистика</i> 3. др Гордана Петричић, доцент, Филозофски факултет у Новом Саду, ужа научна област: <i>Енглески језик и лингвистика</i>
Комисија за оцену докторске дисертације: 1. др <b>Савка Благојевић</b> , редовни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, ужа научна област: <i>Англистика</i> 2. др <b>Мирјана Мишковић-Луковић</b> , ванредни професор, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, ужа научна област: <i>Енглески језик и лингвистика</i> 3. др <b>Сања Јосифовић-Елезовић</b> , доцент, Филозофски факултет, Универзитет у Бања Луци, ужа научна област: <i>Специфички језици: Енглески језик и књижевност</i>
Комисија за одбрану докторске дисертације: 1. др <b>Савка Благојевић</b> , редовни професор, Филозофски факултет, Универзитет у Нишу, ужа научна област: <i>Англистика</i> 2. др <b>Мирјана Мишковић-Луковић</b> , ванредни професор, Филолошко-уметнички факултет, Универзитет у Крагујевцу, ужа научна област: <i>Енглески језик и лингвистика</i> 3. др <b>Сања Јосифовић-Елезовић</b> , доцент, Филозофски факултет, Универзитет у Бања Луци, ужа научна област: <i>Специфички језици: Енглески језик и књижевност</i>
Датум одбране дисертације:

## Комуникативни приступ у савладавању вештине писања на енглеском језику код студената Англистике на основним академским студијама

### АПСТРАКТ

Дисертација *Комуникативни приступ у савладавању вештине писања на енглеском језику код студената Англистике на основним академским студијама* бави се применом комуникативног приступа у настави писања на енглеском као страном језику на нивоу основних академских студија. Тематски оквир и истраживање које је спроведено за потребе ове дисертације сврстава је у област примењене лингвистике. Дисертације је имала за циљ да, најпре, утврди ставове студената при писању есеја на енглеском језику као страном, а затим да дође до резултата на основу примене модификованог наставног плана за потребе савладавања вештине писања на основним академским студијама. У истраживању смо применили комуникативни модел Конора и Мбеја (Connor & Mbaye 2002) који смо прилагодили предмету истраживања и испитаницима, што нам је омогућило да анализирамо *елементе вишег реда* писања (Beaу 1996), односно, компоненте писања које се односе на сврху писања и на постојање свести о циљаном реципијенту. Присутност и евалуацију ових комуникативних елемената писања, који су део комуникативне компетенције, вршили смо на корпусу који су чинили есеји студената основних студија Англистике, тј. анализирали смо академски дискурс који ови студенти користе у оквиру *писања за академске потребе*. Акцент у истраживању стављен је на две поткатегорије комуникативне компетенције – на *дискурсну компетенцију*, у оквиру које смо испитивали употребу *кохеренције* и *кохезије*, и на *стратешку компетенцију*, у оквиру које смо истраживали употребу *метадискурских маркера*.

Емпиријско истраживање спроведено за потребе ове дисертације подељено је на два дела: на анализу општег узорка која је заснована на анкетној обради ставова студената Англистике Ц2 језичког нивоа, према *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике*, на факултетима филолошке оријентације у Републици Србији, и на анализу подзорка заснованој на квантитативној и квалитативној обради почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе студената треће године Англистике на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу. У оквиру првог дела емпиријског истраживања, на основу анализе анкете, дошли смо до закључка о тренутном стању у настави вештине писања на енглеском језику на факултетима у Србији, и покушали да дефинишемо приступ који студенти имају према процесу писања. Закључили смо да студенти Ц2 језичког нивоа не приступају писању на адекватан начин користећи елементе вишег реда писања, као и да је за подизање комуникативне свести студената неопходна експлицитна настава која је заснована на учењу елемената кохеренције, кохезије и метадискурса како би писање схватили као комуникативни чин између писца и читаоца. У другом делу истраживања, заснованом на експерименталном поступку, анализирали смо употребу комуникативних елемената дискурсне и стратешке компетенције студената

експерименталне и контролне групе, пре и после примене модификованог наставног плана који је садржао експлицитно објашњење и практично увежбавање коришћења комуникативних елемената у писању есеја. Резултати истраживања указали су да је експериментална група показала напредак у виду кохерентнијег начина писања, употребе кохезивних средстава, као и чешћег коришћења метадискурских маркера. Резултати су довели и до закључка да је коришћење *средства за интервенисање и остваривање интеракције* изузетно когнитивно захтевно за студенте приликом писања на енглеском као страном језику, и да је усвајање дискурсне компетенције у извесној мери једноставније у односу на усвајање стратешке компетенције.

Општи закључак на основу анализе оба експериментална дела је да је когнитивни напор код студената додатно повишен приликом писања на страном језику, те им је потребно пружити додатну подршку приликом овладавања вештином писања на страном језику у виду добро осмишљеног наставног плана.

**Кључне речи:** *Настава писања, писање за академске потребе, комуникативни приступ, комуникативна компетенција, дискурсна компетенција, стратешка компетенција, кохеренција, кохезија, метадискурсни маркери, метакогниција*

# Teaching the writing skill to undergraduate EFL learners by applying the communicative approach

## Abstract

The thesis *Teaching the writing skill to undergraduate EFL learners by applying the communicative approach* employs the communicative approach in teaching the skill of writing in EFL at the university level. Thematically, the research conducted in this thesis belongs to the field of Applied Linguistics. The aim of the thesis initially was to confirm the students' attitude towards writing essays in EFL context and then to describe the results we reached upon applying the modified syllabus that revolved around teaching writing at the university level. In this research we applied the communicative model of Connor and Mbaye (2002) which was adapted according to the aim of our research as well as our research subjects. This adapted model allowed us to analyze *higher-order-elements* in writing (Bean 1996), which means, writing elements that tend to the purpose of writing and the anticipated reader. As an integral part of the communicative competence, these communicative elements of writing were analyzed and evaluated in terms of their presence on the corpus of student essays at the English department, that is, we analyzed academic discourse that the students use in *academic writing*. In the research we focused on the two subcategories of the communicative competence – the *discourse competence*, within which we analyzed the concept of *coherence* and *cohesion*, and the *strategic competence*, within which we analyzed the use of *metadiscourse markers* in writing.

The empirical research in this thesis was divided into two sections: the analysis of the broader research sample and the analysis of the subsample. The broader research sample was based on the survey analysis of the English language students' attitudes towards writing, at the C2 level according to the *Common European Framework of Reference (CEFR)* and the survey was conducted at the faculties of philological orientation in Serbia. On the other hand, the subsample was based on the quantitative and qualitative data analysis of the pre-test and post-test of the control and experimental group of third year students at the Department of English language and literature, at the Faculty of Philology and Arts of the University of Kragujevac. Based on the first part of the empirical research the survey analysis provided us with the insight to the present state situation in the field of teaching writing in EFL at the different faculties in Serbia, which furthermore allowed us to define the approach students have towards the writing process. We were able to conclude that students at the C2 level do not approach the writing process adequately, using higher-order-elements of writing, which gave way to the conclusion that in order to raise the communicative awareness of students we need to supply them with explicit teaching based on the elements of coherence, cohesion and metadiscourse markers so that they can understand the process of writing as a communicative act between the writer and the reader. The second part of the empirical research was based on the experimental method of research and we analyzed the use of the communicative elements of the discourse competence and the strategic competence of the students in the control and the experimental group, before and after the modified teaching input, which was composed of explicit description and practical use of the communicative elements in

writing essays. Research results lead us to conclusions that the experimental group demonstrated progress in terms of a more coherent way of writing, increased use of cohesive devices, as well as frequent use of metadiscourse markers. The results also lead us to believe that using *Interactional resources* was cognitively more demanding for L2 students and that the acquisition of the discourse competence is to an extent more simplistic as opposing to the acquisition of the strategic competence.

The general conclusion, based on both sections of the empirical research, is that the cognitive effort increases when students write in a foreign language and so we may infer that there is an increasing need to provide them with additional support in terms of a modified teaching input while acquiring the writing skill in a foreign language.

**Key words:** *teaching writing, academic writing, communicative approach, communicative competence, discourse competence, strategic competence, coherence, cohesion, metadiscourse markers, metacognition*

## САДРЖАЈ

1. УВОД .....	12
1.1. Савремене тенденције и досадашња наставна пракса .....	12
1.2. Актуелно стање у науци у области наставе вештине писања .....	13
1.3. Предмет, циљеви истраживања и хипотезе .....	15
1.4. Структура рада .....	18
2. ВЕШТИНА ПИСАЊА КРОЗ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ .....	20
2.1. Разлике у приступу вештини писања на матерњем и на страном језику .....	22
2.2. Улога вештине писања у учењу страног језика .....	23
2.2.1. Терминолошке одреднице: приступ, метод, техника.....	23
2.2.2. <i>Класични метод/Граматичко-преводни приступ</i> и улога вештине писања .....	26
2.2.3. <i>Директни приступ</i> и улога вештине писања .....	27
2.2.4. <i>Приступ усмерен на вештину читања</i> и улога вештине писања.....	29
2.2.5. <i>Говорно-ситуациони приступ</i> и улога вештине писања .....	30
2.2.6. <i>Аудио-лингвални приступ</i> и улога вештине писања.....	32
2.2.7. <i>Когнитивни приступ</i> и улога вештине писања .....	33
2.2.8. <i>Афективно-хуманистички приступ</i> и улога вештине писања.....	37
2.2.9. <i>Приступ заснован на разумевању језичког матерјала</i> и улога вештине писања .....	39
2.2.10. <i>Комуникативни приступ</i> и улога вештине писања.....	42
2.2.11. Историјски преглед вештине писања у приступима у настави страног језика .	44
2.3. Развој <i>когнитивне психологије</i> и њен значај за вештину писања.....	48
2.4. Писање као производ наспрам писања као процес .....	51
2.4.1. Традиционална школа: <i>Писање као производ</i> .....	51
2.4.2. Савремена школа: <i>Писање као процес</i> .....	53
2.4.2.1. Основне карактеристике писања као процес .....	54
2.4.2.2. Критички осврт на приступ писање као процес .....	56
2.4.3. Периоди у развоју приступа <i>писање као процес</i> .....	57
2.4.3.1. Експресивни период .....	58
2.4.3.2. Когнитивни период.....	59
2.4.3.3. Социолошки период .....	64

2.4.3.4. Дискурсни период.....	69
3. НАСТАВА УСМЕРЕНА НА СТИЦАЊЕ ВЕШТИНЕ ПИСАЊА НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ: ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА.....	73
3.1. Усмени и писани дискурс: <i>говор и писање</i> .....	73
3.2. Настава за стицање вештине писања на матерњем језику и настава за стицање вештине писања на страном језику .....	78
3.2.1. Настава за стицање вештине писања на матерњем језику (J1) .....	79
3.2.1.1. Истраживања у области наставе за стицање вештине писања на матерњем језику (J1) .....	79
3.2.2. Настава за овладавање вештином писања на страном језику (J2).....	82
3.2.2.1. Истраживања у области наставе за стицање вештине писања на страном језику (J2) .....	84
3.2.2.2. Проблеми у настави за стицање вештине писања на страном језику.....	88
3.3. Настава за стицање вештине писања код J2 на академском нивоу.....	92
3.3.1. Академско писање и писање за академске потребе .....	93
3.3.2. <i>Писање за академске потребе</i> .....	95
3.3.2.1. Писање за академске потребе: културолошке и институционалне разлике .	95
3.3.3. Писање за академске потребе у настави енглеског језика као страног.....	97
4. ПИСАЊЕ И РЕЦИПИЈЕНТ.....	99
4.1. Писање и фактори који на њега утичу .....	99
4.1.1. <i>Интерна интерпретација</i> писања.....	100
4.1.1.1. Значај <i>мотивације</i> за писање.....	102
4.1.1.2. Значај <i>афективних чинилаца</i> у процесу писања.....	103
4.1.2. Екстерна интерпретација писања.....	105
4.2. Писање у светлу комуникације.....	105
4.2.1. Реципијент и англистички реторички образац .....	110
4.3. Закључак .....	112
5. КОМУНИКАТИВНИ ПРИСТУП И КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА .....	114
5.1. <i>Комуникативни приступ</i> у настави енглеског језика.....	115
5.2. Комуникативна компетенција у настави енглеског језика .....	117
5.3. Дискурсна компетенција као предмет истраживања.....	120
5.3.1. Елементи дискурсне компетенције и когнитивни процеси.....	121



5.3.1.1.	Кохеренција и кохезија: дефинисање појмова .....	122
5.3.1.1.1.	Кохеренција <i>или</i> кохезија .....	128
5.3.1.2.	Кохеренција и кохезија у писаном дискурсу.....	131
5.3.2.	Кохерентност текста као предмет анализе у дисертацији .....	134
5.3.3.	Кохезивност текста као предмет анализе у дисертацији .....	136
5.4.	Стратешка компетенција као предмет истраживања.....	140
5.4.1.	Метакогниција, метатекст и оцењивање писаног дискурса студената .....	141
5.4.2.	Метадискурсни маркери: дефинисање појма и триполарни однос .....	143
5.4.2.1.	Метадискурсни маркери у настави писања.....	146
5.4.3.	Метадискурсни маркери као предмет анализе у дисертацији .....	147
5.5.	Закључак .....	150
6.	ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ.....	153
6.1.	Методологија истраживања: дефинисање појма.....	153
6.1.1.	Квантитативни и квалитативни метод истраживања .....	155
6.1.2.	Критеријуми истраживачког поступка: <i>поузданост, валидност, триангулација</i> .....	157
6.2.	Методе и технике истраживања у дисертацији.....	159
6.3.	Структура емпијског истраживања .....	161
6.3.1.	Истраживачки поступак и инструменти истраживања.....	162
6.3.1.1.	Есеј .....	164
6.4.	Општи узорак: опис и поступак истраживања .....	166
6.4.1.	Анкетни упитник као инструмент у дисертацији.....	168
6.4.2.	Опис инструмента и статистички поступак у анализи добијених података.....	171
6.4.3.	Резултати .....	176
6.4.4.	Дискусија.....	189
6.5.	Подузорак.....	196
6.5.1.	Опис узорка .....	197
6.5.2.	Истраживачки поступак.....	199
6.5.3.	Хипотезе у вези са увођењем експлицитних инструкција у наставни план студентата енглеског језика на Ц2 нивоу .....	200
6.5.4.	Дискурсна и стратешка компетенција у модификованом наставном плану ....	203

6.6. Наставни план: контролна и експериментална група.....	212
6.7. Начин обраде <i>кохеренције</i> у модификованом наставном плану.....	219
6.7.1. Интервенција у наставном плану: кохеренција.....	219
6.7.2. Вежба писања: кохеренција.....	220
6.7.2.1. Примери три типа писања.....	222
6.8. Начин обраде кохезије у модификованом наставном плану .....	226
6.8.1. Препознавање кохезије у тексту: прелиминарна активност .....	226
6.8.2. Интервенција у наставном плану: кохезија .....	229
6.8.3. Препознавање кохезије у тексту: активност након модификованог наставног плана .....	230
6.9. Начин обраде метадискурских маркера у модификованом наставном плану .....	234
6.9.1. Интервенција у наставном плану: метадискурсни маркери.....	234
6.9.2. Препознавање метадискурских маркера у тексту: <i>интерактивна средства</i> ... ..	235
6.9.3. Препознавање метадискурских маркера у тексту: <i>средства за интервенисање и         остваривање интеракције</i> .....	237
6.9.4. Анкета о препознавању метадискурских маркера у тексту .....	240
6.10. Резултати експерименталног истраживања: контролна и експериментална група	244
6.10.1. Резултати употребе кохеренције у експерименталном истраживању.....	246
6.10.1.1. Квалитативна анализа кохеренције у есејима студената .....	250
6.10.1.2. Закључак .....	252
6.10.2. Резултати употребе кохезије у експерименталном истраживању .....	253
6.10.2.1. Резултати употребе појединачних категорија реитерације .....	256
6.10.2.2. Резултати о начину упаривања кохезивних елемената: кохезивни пар и кохезивни ланац.....	258
6.10.2.3. Закључак .....	262
6.10.3. Резултати употребе метадискурских маркера у експерименталном истраживању .....	263
6.10.3.1. Резултати прве групе метадискурских маркера: <i>интерактивна средства</i> .....	266
6.10.3.2. Резултати друге групе метадискурских маркера: средства за интервенисање и остваривање интеракције.....	271

6.10.3.3. Резултати анкетног упитника у погледу употребе метадискурских маркера .....	279
6.10.3.4. Закључак .....	285
6.10.4. Завршна разматрања и <i>Независни оцењивач</i> .....	286
7. ЗАКЉУЧАК .....	291
7.1. Општи закључак према основном истраживачком питању у дисертацији .....	291
7.2. Педагошке импликације .....	299
7.3. Нека ограничења у истраживању .....	303
7.4. Будућа истраживања .....	304
8. ЛИТЕРАТУРА.....	308
9. ПРИЛОЗИ.....	318
ПРИЛОГ БР. 1.....	318
ПРИЛОГ БР. 2.....	320
ПРИЛОГ БР. 3.....	321
ПРИЛОГ БР. 4.....	323
ПРИЛОГ БР. 5.....	324
ПРИЛОГ БР. 6.....	326
ПРИЛОГ БР. 7.....	327
ПРИЛОГ БР. 8.....	328

# 1. УВОД

Вештина писања је сложена језичка вештина чије учење, са становишта ученика, али и подучавање, са становишта наставника, представља дуготрајан процес. Писање је вид комуникације у чијој основи су два полазишта – идеја као производ писања и пријем те идеје код читаоца. Тиме се указује на чињеницу да је за комуникацију путем писања подједнако значајан и садржај, али и пријем тог садржаја код циљаног реципијента. Писање постаје комуникативно тек ако постоји јасна веза између продуктивне вештине писања и рецептивне вештине читања – односно разумевања написаног.

Током процеса писања, од самог настанка текста до његове интерпретације, многобројни су чиниоци који могу утицати на његову комуникативност. Све ове, бројне чиниоце који утичу како на процес писања, тако и на завршни производ писања, неопходно је узети у обзир и размотрити приликом подучавања вештине писања.

## 1.1. Савремене тенденције и досадашња наставна пракса

С обзиром на сложену природу процеса писања, настава усмерена ка стицању вештине писања мора обухватити језичку прецизност писаног исказа и све елементе комуникативности. Ово је од посебног значаја за наставу усмерену ка стицању вештине писања на вишем, академском нивоу, зато што се од студената у оквиру курсева писања на основним студијама захтева владање *елементима вишег реда* писања, односно *комуникативним елементима*, што подразумева потуно контролисање сопственог процеса писања и свесност о рецепцији написаног текста.

Савремена настава страног језика подразумева интегрисање свих рецептивних и продуктивних језичких вештина (слушање, читање, говор и писање)<sup>1</sup>, а захтеви високошколских установа посебно истичу значај употребе језика за потребе писања састава, семинарских радова, разних извештаја, као и израду бројних пројеката који се добрим делом ослањају на вештину писања. Стога, писање на академском нивоу не представља само циљ,

---

<sup>1</sup> „Рецептивне вештине – разумевање говора (*слушање, аудирање*) и разумевање писаног текста (*читање*) – засноване су на пријему вербалног инпута, разумевању садржаја и његовом уклапању у постојећа знања. Код **продуктивних вештина** – усменог изражавања (*говора*) и писаног изражавања (*писања*)... формулише се језички исказ који одговара језичкој намери” (Дурбаба 2011: 174).

већ првенствено средство путем којег студенти долазе до различитих сазнања, уче и проширују видике, и постају свесни својих когнитивних могућности и процеса који се одвијају у њима самима.

Можемо истаћи да је досадашња наставна пракса наставе вештине писања на академском нивоу и даље превасходно заснована на граматичности писаног дискурса, као и на задовољавању елемената писаних форми есеја и реторичких образаца. Од минималног значаја је сврха писања и рецепција написаног текста што смо у емпиријском делу доказали анализом тврдњи студената о приступу и доживљају процеса писања (в. 6.4.). Закључили смо да је комуникативна функција писања запостављена и то нас је подстакло да у овој дисертацији интервенишемо на пољу наставног плана и истражимо управо употребу комуникативних елемената приликом писања на академском нивоу.

## 1.2. Актуелно стање у науци у области наставе вештине писања

Поред анализе актуелног стања у настави вештине писања неопходно је било и истражити колико је вештина писања заступљена у науци на нашим просторима, али и у иностранству.

У ове сврхе спровели смо кратко истраживање путем претраживача COBISS.SR путем којег смо претражили базу података Универзитетских библиотека на водећим факултетима филолошке оријентације у Србији и то на Филозофском факултету у Новом Саду, Филолошком факултету у Београду, Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, Државном универзитету у Новом Пазару и Филозофском факултету у Нишу<sup>2</sup>. Иако је наше истраживање засновано искључиво на подацима који су унети у базу и самим тим ограничено, овакав увид нам је ипак омогућио да сагледамо научне тенденције на нашим просторима на основу тога у којој мери је настава вештине писања на енглеском као страном језику обрађена у оквиру дисертација и магистарских радова. Анализом базе података установили смо да је настава вештине писања на енглеском као страном језику

---

<sup>2</sup> <http://www.vbs.rs/scripts/cobiss?ukaz=BASE&bno=80110&dept=04&id=0121429114127844>  
<http://www.vbs.rs/scripts/cobiss?ukaz=BASE&bno=70501&dept=05&id=0121429114127844>  
<http://www.vbs.rs/scripts/cobiss?ukaz=BASE&bno=70339&id=0121429114127844>  
<http://www.vbs.rs/scripts/cobiss?ukaz=BASE&bno=70614&id=0121429114127844>  
<http://www.vbs.rs/scripts/cobiss?ukaz=BASE&bno=70053&id=0121429114127844> преузето 25.11. 2015. у 01:24.

изузетно мало заступљена и премда нисмо пронашли податке о обради ове теме у оквиру научних дисертација, постоји незнатан број магистарских радова у којима се аутори баве овим питањем. У магистарским радовима аутори су се бавили вештином писања у настави енглеског језика на средњошколском нивоу (Малтез 2003), али и вештином писања у настави енглеског језика на универзитетском нивоу (Блажић 1996, Wattles 2010, Михајловић 2012). Међутим, саме теме магистарских радова биле су оријентисане ка проблему градирања вештине писања (Малтез 2003), ка утицају самовредновања на развој језичке вештине писања (Wattles 2010), ка наставним методама и техникама у настави вештине писања на универзитетском нивоу (Блажић 1996) и на крају ка употреби граматичких средстава и дискурских маркера у вештини писања на академском нивоу (Михајловић 2012). Од поменутих магистарских теза само две тезе биле су засноване на примени есеја као мерног инструмента у настави вештине писања (Wattles 2010, Михајловић 2012), од којих је само Михајловић (2012) анализирала употребу комуникативног елемента дискурских маркера који се односе на постизање кохезије у наративном есеју. Међутим, критичким освртом на појам дискурских маркера које је Михајловић (2012) користила за потребе анализе наративних есеја студената Англистике, морамо истаћи да су дискурсни маркери у овом раду дефинисани са становишта формално-функционалног аспекта и карактеристичне употребе за реторички образац наративног есеја. Самим тим није обухваћена целокупна подела дискурских маркера, као ни јасна подела на дискурсне маркере који се тичу искључиво лексичке кохезије са једне стране и метадискурсне функције у тексту са друге стране.<sup>3</sup> На основу увида у наведене магистарске тезе које су обрађивале вештину писања у настави енглеског језика на академском нивоу није забележена тематска орјентација ка комуникативној функцији писања на енглеском као страном језику и ка развоју комуникативне компетенције у писњу есеја.

Када је реч о научним тенденцијама у оквиру вештине писања у настави енглеског језика у иностраним научним круговима, можемо рећи да су се научници овом темом почели бавити тек 80-их година двадесетог века. И док су се раније бавили анализом техника које се користе у настави вештине писања, а не комуникативним аспектом писања, новија истраживања, у последњих десет година, окренула су се ка анализи кохеренције,

---

<sup>3</sup> О јасној дистинкцији између комуникативног елемента кохезије и комуникативног елемента метадискурских маркера, видети у одељку 6.5.4.

кохезије, макроструктуре текста, организације идеја, анализи пропозиционог садржаја, па и извођењу закључака у писању (в. 3.2.2.1.) Тиме можемо закључити да је комуникативна функција писања постала фокус истраживања посебно у англистичкој литератури. Међутим, како Грејб и Каплан истичу „минимална су истраживања из области наставе вештине писања на страном језику ван САД, Аустралије, Канаде и Велике Британије.” (Grabe & Kaplan 1996:29), што доприноси значају нашег истраживања.

### 1.3. Предмет, циљеви истраживања и хипотезе

Имајући у виду ову релацију, као и потребе савремене наставе страног језика, наше истраживање је имало за циљ да укаже на неопходност активирања *комуникативне свести* код студената и свести о циљном реципијенту. Под појмом *комуникативна свест* подразумевамо способност писца да током процеса писања, осим о конвенцијама писања, паралелно размишља и о *елементима вишег реда* писања који представљају саставни део *комуникативне компетенције*.<sup>4</sup> Примењени лингвиста и професор бројних курсева писања, Џон Бин, истиче да су *елементи вишег реда*, који се тичу генерисања идеја, организације, развоја теме и јасноће писаног дискурса, супериорнији у односу на *елементе нижег реда* везане за стил, граматички тачне исказе и механику писања (Bean, J. 1996: 226–227). Механика и стил писања и даље представљају саставни део процеса писања, али нису пресудни за успешно комуницирање путем писања, нити су најзначајнији аспекти оцењивања писања. За наставу усмерену ка стицању вештине писања битно је развити *комуникативну свест* код студената како би они спознали њен значај за вештину писања и како би размишљали управо о *елементима вишег реда* током свог писања.

Стога, на основним академским студијама, у оквиру наставе усмерене ка стицању вештине писања, потребно је подједнако подучавати и елементе нижег, а посебно елементе вишег реда писања. Управо *писање за академске потребе (Academic writing)*<sup>5</sup> на Ц2 језичком нивоу, према *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике*<sup>6</sup>,

---

<sup>4</sup>Према мишљењу Брауна „*комуникативна компетенција* је онај аспект наше компетенције који нам омогућује да преносимо поруке и интерпретирамо значења у процесу комуникације са другим људима и у оквиру одређеног контекста” (Brown, D. 1987: 199).

<sup>5</sup>Преводни еквивалент за појам *academic writing* који је у савременој лингвистици веома распрострањен, преузет је од Благојевић (2008: 14). Детаљније о овој одредници у потпоглављу 3.3.1.

<sup>6</sup>Према Савету Европе *Заједнички европски референтни оквир за живе језике* има за циљ да: 1) постави заједничке оквире за језичке силабусе, курикулуме, тестирање, уџбенике и сл., а на нивоу целе Европе, 2)

подразумева да се у настави за стицање вештине писања врши померање фокуса са елемената нижег реда на елементе вишег реда.

Узимајући у обзир чињеницу да је за ово истраживање **предмет** анализе вештина писања на енглеском као страном језику, обухватили смо анализу комуникативних елемената у есејима студената енглеског језика основних академских студија на Ц2 језичком нивоу. Стога, у дисертацији смо разматрали виши ниво савладавања вештине писања и на основу добијених резултата експерименталног истраживања и предложили смо да би вештину писања на академском нивоу требало подучавати путем комуникативног модела.

Како је **циљ** нашег рада да се испитају могућности подизање комуникативне свести у писању на страном језику, као и да се изврши анализа комуникативних елемената вештине писања на академском нивоу, потребно је укратко представити дескрипторе који су специфични за учење страног језика на Ц2 језичком нивоу.

Према *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике* одређени су дескриптори за сваки ниво савладавања страног језика. Опис Ц2 нивоа упућује на дескрипторе и то у оквирима:

- **писане продукције**, где би ученик требало да буде у могућности да пише јасне и идејно кохерентне сложене текстове који су стилски примерени и ефективни; такође, где би ученик требало да пише текстове који су логично структурирани како би читаоцу омогућили да пронађе кључне идеје;
- **писане интеракције**, где би ученик требало да се јасно и прецизно изражава и комуницира са реципијентом на флексибилан и ефективан начин<sup>7</sup>.

(Европски Савет 2001: 61, 83, према Шоу и Вејру (Shaw & Weir 2007: 13)

Дескриптори Ц2 нивоа јасно указују на чињеницу да је код студената на основним академским студијама потребно подстаћи комуникативну свест током процеса писања и подучити их о елементима вишег реда писања. Стога, у оквиру нашег истраживања било

---

дескрипторима опише начине и вештине путем којих се језик може учити како би се користио ефективно и у комуникативне сврхе, 3) превазиђе културолошке аспекте усвајања језика и дефинише заједничке нивое усвајања језика. (Council of Europe 2001a:1). Такође, *Заједнички европски референтни оквир за живе језике* највише се бави тестирањем и на тај начин својим оквирним дескрипторима за сваки ниво усвајања језика олакшава компаративну анализу различитих европских језика. (Council of Europe 2001a:21)

<sup>7</sup> Прилози 7 и 8, које је користио Независни оцењивач у овој дисертацији, представљају све параметре различитих језичких нивоа на које можемо да се позовемо.



је, пре свега, неопходно модификовати наставни план који би укључио наставу и вежбе о комуникативним елементима који се могу употребити приликом вештине писања. Потом, од значаја је било анализирати рецепцију студентата према (пре)познавању комуникативних елемената у писаном дискурсу. Коначно, на крају истраживања, предмет нашег интересовања представљала је анализа продукције студената, односно писања есеја и примена усвојених комуникативних елемената током модификоване наставе вештине писања.

Основна хипотеза у нашем раду може се формулисати кроз следеће питање:

- *Да ли експлицитна настава којом се додатно обрађују елементи комуникативне компетенције попут кохезије, кохеренције и метадискурса, може подићи комуникативну свест у писању студената Ц2 језичког нивоа и навести их да користе више комуникативних елемената у писању?*

За потребе давања одговора на ово питање спровели смо истраживање које је омогућило анализу почетног и завршног есеја студената, али како је емпиријски део обухватио и анализу на општем узорку и анализу на подузорку, помоћне хипотезе поставили смо у оквиру оба дела емпиријског поглавља. Међутим, овде експлицирамо само помоћне хипотезе које су у вези са завршним резултатима експерименталног истраживања на почетном и завршном есеју контролне и експерименталне групе. Остале помоћне хипотезе биће разматране у интегралном делу емпиријског поглавља.

Будући да смо експериментално истраживање поделили на три мања подистраживања, то смо у оквиру њих поставили још седам помоћних хипотеза које се односе на усвајање кохеренције, кохезије и метадискурсних маркера након модификованог наставног инпута, као и на тенденције које се испољавају у писању студената на целокупном узорку и контролне и експерименталне групе:

- *Студенти експерименталне групе Ц2 језичког нивоа у писању есеја остварили су напредак у употреби референтног идјеног оквира којим постижу структуралну кохеренцију текста.*
- *Студенти Ц2 језичког нивоа у писању есеја у оквиру категорије реитерације најчешће користе просто понављање, сложено понављање и супституцију.*
- *Студенти Ц2 језичког нивоа у писању есеја најчешће користе кохезивне парове.*

- У оквиру прве групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најчешће користе транзитивне, оквирне и пропозиционе маркере.
- У оквиру прве групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најмање користе ендофоричне и изворне маркере.
- У оквиру друге групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најчешће користе маркере наглашавања и самоистицања.
- У оквиру друге групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најмање користе маркере ограђивања, ангажовања и ауторовог става.

Како смо модификовани наставни план допунили бројним активностима које обједињују вежбе постизања референтног идејног оквира у кохерентном писању са вежбама препознавања кохезије и метадискурских маркера, и спровели анкету која је имала за циљ да укаже на метакогнитивну свест студената приликом употребе метадискурских маркера, јавила се потреба за додатним помоћних хипотезама које разматрамо у оквиру емпиријског дела рада.

#### **1.4. Структура рада**

У теоријском делу овога рада (поглавље 2) најпре смо анализирали природу наставе за стицање вештине писања са различитих теоријских становишта, а затим смо указали на начин на који се овој вештини приступало током двадесетог и двадест и првог века. Посебно смо се оријентисали на разлике између традиционалне школе (*писање као производ*) и савремене школе (*писање као процес*) у приступу вештини писања у настави на страном језику.

Потом, у поглављу 3 разматрали смо одлике наставе вештине писања на матерњем и наставе вештине писања на страном језику. Указали смо на утицај који је настава вештине писања на матерњем језику имала на наставу вештине писања на страном језику, како бисмо се на крају оријентисали ка вештини писања у настави енглеског језика као страног на академском ниивоу, што је и представљало предмет анализе ове дисертације.

Посебно поглавље посветили смо самој природи процеса писања и интерној и екстерној интерпертацији које су саставни део процеса писања (поглавље 4). У завршном

делу овог поглавља оријентисали смо се ка комуникативној функцији писања и значају антиципираног реципијента, што представља основ тзв. англистичког реторичког обрасца.

У поглављу 5 представили смо појам комуникативне компетенције и примену комуникативног модела Конора и Мбеја (Connor & Mbaye 2002) који смо адаптирали за потребе анализе вештине писања у настави енглеског језика на Ц2 језичком нивоу. Дефинисали смо поткатоорије дискурсне и стратешке компетенције, а у окриву њих и комуникативне елеменате кохеренције, кохезије и метадискурсних маркера.

Емпиријски део истраживања (поглавље 6) подељен је на два дела и осмишљен је са циљем да пружи податке о тренутном стању у настави вештине писања на енглеском језику на Ц2 језичком нивоу путем анализе општег узорка, а потом и да пружи податке у погледу употребе комуникативних елемената кохеренције, кохезије и метадискурсних маркера на подзоруку контролне и експерименталне групе студената. На крају овог поглавља методолошким поступком ангажовања *Независног оцењивача* потврдили смо добијене резултате анализе есеја студената у погледу употребе комуникативних елемената и тиме указали на валидност спроведеног истраживања.

Закључно поглавље (7) посвећено је сумирању резултата емпиријског дела истраживања, али и ограничењима које смо уочили у току истраживања. Указали смо на педагошке импликације резултата спроведеног истраживања и на крају смо предложили неке будуће правце истраживања.

## 2. ВЕШТИНА ПИСАЊА КРОЗ ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ

Природа писања подразумева способност вербализовања мисли и идеја појединца, а језик самим тим представља средство које користимо како бисмо изразили сопствене мисли и идеје. Вештина писања има улогу посредника у изражавању мисли и идеја *емитента* (пошиљаоца поруке)<sup>8</sup> које циљани *реципијент* (прималац поруке)<sup>9</sup> интерпретира. Под термином *емитент* подразумевамо писца који производи одређену идеју, односно пропозициони садржај, док термин *реципијент* у даљем раду користимо за појам читаоца који чита текст и интерпретира произведени пропозициони садржај. Полазимо од претпоставке да је „писац активан у откривању и конструисању значења, интерпретирајући увек изнова информацију за свог читаоца, а читалац реконструише и поново открива то значење активно повезујући сопствено знање и искуство о свету са текстом” (Hogowitz, 1988; Smith, 1987; Spivey, 1987, према: Reid 1993: 15). На тај начин *емитент* и *реципијент* активно учествују у самом процесу писања са циљем да пишчева идеја буде јасно интерпретирана. Писац је на тај начин суочен са сложеним процесом који подразумева бројне елементе и одлуке које мора донети током писања.

За наставу процеса писања важно је увидети значај теоријског приступа овом процесу, што подразумева и заузимања става према бројним теоријама које су покушале ближе да дефинишу и одреде приступе вештини писања у контексту учионице. Различита разматрања у овој области односе се на активности које се користе у настави за стицање вештине писања, на фазе кроз које ученик пролази приликом писања, на вредновање и оцењивање вештине писања, као и на стварање позитивне мотивације код ученика према писању. Ови елементи другачије су посматрани током историјског развоја наставе ове вештине, те теоријске постулате вештини писања можемо разматрати у односу на њене традиционалне и савремене приступе.

---

<sup>8</sup>Према речнику Матице српске реч *емитент* односи се на оног који шаље, емисара изасланика на оног који врши емисију (Матица српска 1967: 850, Нови Сад, Загреб).

Реч потиче из 1620/30. године, као дериват од латинске речи *ēmittere* што значи емитовати (*to send forth*) <http://dictionary.reference.com/browse/emit?s=t> преузето 4. 8. 2014. у 00:45.

<sup>9</sup>Према речнику Матице српске реч *реципијент* односи се на оног који прима, усваја, прималац (Матица Српска 1990: 527, Нови Сад, Загреб).

Реч потиче из 1550/60. године, од латинске речи *recipiēns* што значи особа или ствар који примају нешто (*a person or thing that receives*) <http://dictionary.reference.com/browse/recipient?s=ts> преузето 4. 8. 2014. у 00:45.

Традиционална школа до средине двадесетог века подразумевала је униформност у приступу вештини писања и невештост наставне праксе. О оваквом становишту говоре Грејб и Каплан (Grabe & Kaplan 1996: 84–86), истичући једнообразност у приступу који је подразумевао ограничену реторичку, есејистичку форму (наративно, дескриптивно, експресивно и аргументативно писање), формалну поделу на три/пет параграфа, поступке дефиниције, класификације, контрастирања и сл., као и имитацију понуђених есеја.

Поменути теоретичари, Грејб и Каплан, нису једини дошли до спознаје да се наставна пракса традиционалне школе огледала у једноличном приступу и невештој пракси у настави усмереној ка овладавању вештином писања. Како истичу Хемп-Лајонс и Хизли (Hamp-Lyons & Heasley, 1987 према: Nunan 1995: 91), у свом предговору књиге посвећене вештини писања, апелативним тоналитетом желе да пробуде свест о битно другачијем приступу писању.

„Писање традиционално посматрамо као троделни процес: организовање идеје – писање – исправљање...али током протеклог периода наставници су постајали активни учесници тек на крају друге фазе овог процеса. Сматрали су да поред исправљања грешака они нису у стању да на било који други начин учествују у писању” (преузето из: Nunan, 1995: 91).

Истраживања која су се бавила вештином писања средином двадесетог века настојала су да објасне форму писаног производа, а занемаривала су начин на који ученик долази до њега. Изостављена је компонента самог приступа процесу писања како би ученик могао да дође до задовољавајућег производа писања.

Прекретница у приступу вештини писања јавља се у другој половини двадесетог века, када је настава за стицање вештине писања попримила другачији облик. У Сједињеним Америчким Државама, 60-их година прошлог века, почиње све више да се осећа потреба да се вештини писања приступи на другачији начин. Према Грејб и Каплан (Grabe & Kaplan 1996: 85–86), оваква спознаја била је условљена трима групама фактора: 1) променом уписне политике на америчке универзитете, 2) потребом за другачијим приступом у настави за стицање вештине писања националних мањина и 3) променом у приступу знању (од ауторитативног до истраживачког приступа) на нивоу високошколског степена образовања.

У Америци је у то време дошло до либерализације у погледу уписа на високошколске институције образовања, што је довело до уписа изузетно хетерогеног

профила ученика који нису морали да полагају тест приликом уписа. Међутим, многи од уписаних нису могли да задовоље критеријуме курса писања који су били обавезни, те су на основу лоших резултата, убрзо искључивани из образовања. Најбројнији међу студентима који су напустили високо образовање били су припадници националних мањина, што је довело до провере вештине писања приликом уписа и организовања посебних курса који би помогли овим студентима да савладају вештину писања пре него што се укључе у регуларни програм студирања на првој години.

Наставници који су водили специјализоване курсе писања за студенте националних мањина увидели су недостатке конвенционалног приступа вештини писања. Традиционална настава усмерена ка стицању вештине писања није одговарала студентима који су били културолошки другачији и који су долазили са другачијим погледом на свет и стога наставници су настојали да наставу за стицање вештине писања прилагоде и овој циљаној групи ученика. Истовремено, појавили су се и слабији резултати на тестовима писмености на нивоу целе нације, што је указивало на опадање писмености и на неопходност у примени другачијег приступа у настави за стицање вештине писања. Због овакве ситуације, институције на терцијарном степену образовања заузеле су другачији приступ и постале су терен за истраживање, а не за ауторитативан приступ знању.

## **2.1. Разлике у приступу вештини писања на матерњем и на страном језику**

У методици наставе писања на страном језику (у даљем тексту J2: језик 2)<sup>10</sup> дуго је преовладало мишљење да код писања на страном језику треба приступити на исти начин као код писања на матерњем језику (у даљем тексту J1: језик 1). На основу тога су се и теорије о вештини писања 70-их и 80-их година прошлог века углавном ослањале на наставу за стицање вештине писања у енглеском језику, као J1 (Silva 2001: 43).<sup>11</sup> Тек 90-их година радови теоретичара Свејлза и Конора почињу да утичу на разумевање саме природе писања, па самим тим и наставе за стицање вештине писања. Ови радови

---

<sup>10</sup>У даљем тексту користимо одреднице J1 за матерњи језик и J2 за страни језик. Термини су преводни еквивалентни за *First language* (L1) и *Second language* (L2) у прмењеној лингвистици (Kroll 2001, у: Celce-Murcia, 2001: 220).

подстакли су бројне примењене лингвисте да отпочну са истраживањима у области вештине писања Ј2 и на крају да доведу до подробнијег разумевања вештине писања на страном језикау (Silva 2001: 44).<sup>12</sup>

Истраживања у области учења страног језика довела су до смењивања различитих приступа, па самим тим и поступака и техника у настави, у оквиру којих вештина писања није увек заузимала значајан положај. Стога, неопходно је укратко објаснити како су примењени лингвисти гледали на наставу усмерену ка стицању вештине писања на страном језику кроз различита раздобља и у оквиру различитих приступа, што је јасно утицало на саму концептуализацију наставе у учионици.

## **2.2. Улога вештине писања у учењу страног језика**

Преглед различитих приступа у примењеној лингвистици и место које је вештина писања заузимала у оквиру тих раздобља биће централна тема овог теоријског дела дисертације. Стога, сваки приступ/метод анализирали смо према основним постулатима који су га обележили, а потом смо установили какво место и улогу вештина писања заузима у оквиру датог приступа/метода. Међутим, пре него што изложимо развојни пут вештине писања унутар приступа у периоду од деветнаестог до двадесет првог века, потребно је укратко објаснити употребу примењено лингвистичке терминологије која се односи на *приступ*, *метод* и *технику*.

### **2.2.1. Терминолошке одреднице: приступ, метод, техника**

У примењенолингвистичкој литератури наилазимо на разнолику примену термина *приступ*, *метод* и *техника*. Амерички лингвиста Едвард Антони (Anthony 1963 према: Celce-Murcia 2001:5). ) понудио је објашњење 1963. године које дефинише употребу термина *приступ*, *метод* и *техника* извођења наставе. Ова три термина користе се градиционо, где је *приступ* најобухватнији термин, а *техника* је термин који је најужи и најконкретнији у погледу самих наставних задатака који се изводе у учионици. Антони је ова три термина дефинисао на следећи начин:

---

<sup>12</sup>Више о различитом приступу вештини писања на матерњем и страном језику у потпоглављу 3.2.

„*Приступ* се односи на корелативне претпоставке о самој природи подучавања и учења језика. Ово је аксиоматски термин зато што подразумева природу предмета подучавања.

*Метод* представља целокупан план за језички материјал који ће се користити и који се у потпуности односи на одређени приступ. Како је приступ аксиоматског карактера, тако је метод процедуралног карактера зато што обједињује одређене постулате у примени одабраног приступа.

*Техника* је примењеног карактера зато што се односи конкретно на оно што се одиграва у учионици. То је конкретан задатак, стратегија или поступак који се користи како би наставник постигао одређени наставни циљ. *Технике* које се примењују морају бити у складу са *методом* и свеобухватним *приступом* који је одабран.” (Anthony 1963: 63–67)

Поред дефинисања и поделе на ова три термина, у литератури често наилазимо на преклапање у значењу и употреби термина *приступ* и *метод*. Тако можемо наићи на алтернативну употребу ова два термина у примеру *The Grammar-Translation Method* (Richards & Rodgers 1986) или *The Grammar-Translation Approach* (Celce-Murcia 2001). Анализирајући становиште примењених лингвиста Ричарда и Роџерса (Richards & Rodgers 1986) можемо видети да су савремена схватања ових терминолошких појмова ипак сродна зато што се код појединих приступа алтернативно користе. Ова двојица лингвиста у својој књизи *Approaches and Methods in language teaching* (1986) такође полазе од Антонијево поделе на *приступ*, *метод* и *технику*. Према њима, *приступ* је дефинисан као скуп претпоставки и веровања о учењу језика, док је *метод* примена те теорије у пракси где се доносе одлуке о томе које конкретно вештине подучавати и на чему је фокус. *Технике*, као и код Селсе-Мерсије, односе се на конкретне задатке у учионици (Richards & Rodgers 1986: 15).

Савременија схватања многих питања у примењеној лингвистици допринела су и продубила теријске основе које су постављене у двадесетом веку. Ми ћемо у овом раду настојати да улогу вештине писања, такође, сагледамо са становишта најсавременијих важећих теорија.

Савременија схватања указују на чињеницу да приступи/методи нису апсолутно међусобно искључиви појмови. „Методи су обично компатибилни са једним (или пак некада два) приступа” (Celce-Murcia 2001: 5–6), што значи да наставни методи који се примењују у настави страног језика могу се објединити, односно интегрисати постулате два различита приступа, а све са циљем да се настава на најадекватнији начин прилагоди ученику. Дурбаба указује и на појаву мештвитог, комбинованог метода као што је



*Еклектички метод* (нем. *Vermittelnde Methode*) у коме се комбинују елементи два приступа – Директног и Аудиолингвалног/Аудиовизуелног метода (Дурбаба 2011: 99). Стога, технике које се користе често могу бити идентичне унутар више метода, мада постоје и оне које су карактеристичне само за одређени метод (Celce-Murcia 2001:6).

Како бисмо сагледали теоријску подлогу наставе за стицање вештине писања у настави страног језика ми ћемо се у овом раду ослонити на становиште Селсе-Мерсије (Celce-Murcia 2001), која је бројне приступе и методе детаљно изложила, указавши на разлику између термина *приступ* и *метод*. Селсе-Мерсија (2001: 5–6) на прецизнији и другачији начин од Антонија дефинише термине *приступ*, *метод* и *технике*:

„*Приступ* подучавању језика јесте истраживачка парадигма која осликава одређену теорију схватања и подучавања страног језика. *Метод* је нешто ужа категорија и односи се на процедурални скуп који обједињује поступке како подучавати страни језик. *Технике* су најконкретнији облици вежби, поступака у учионици који се примењују како би се њима постигао наставни циљ” (Celce-Murcia 2001: 5–6).

Оваквим својим дефинисањем ова трију термина, Селсе-Мерсија прави разлику између водећих приступа и метода у примењеној лингвистици. Према заступљеним истраживачким парадигмама за одређену теорију она издваја девет најзначајнијих приступа: Граматичко-преводни приступ, Директни приступ, Приступ усмерен на вештину читања, Аудио-лингвални приступ (карактеристичан за Сједињене Америчке Државе), Говорно-ситуациони приступ (карактеристичан за Велику Британију), Когнитивни приступ, Афективно-хуманистички приступ, Приступ усмерен на разумевање језичког материјала и Комуникативни приступ (Celce-Murcia 2001: 5). Такође, иста ауторка истиче и пратеће методе које су битно утицале на формирање ових приступа, али нису теоријски самостално заузеле место на научној сцени: Тихи начин, Учење језика у заједници, Сугестопедија и Тотални физички одговор (Celce-Murcia 2001: 6).

Стога, узимајући у обзир овакво схватање термилошког одредишта *приступа*, *метода* и *техника*, и поделе коју је извршила Селсе-Мерсија, у наредним потпоглављима даћемо преглед основних приступа и метода, узимајући у обзир понекад алтернативну употребу ова два термина која је била карактеристична за различите периоде. У оквиру сваког приступа/метода биће анализирани њихови основни постулати, а потом ћемо настојети да за сваки приступ/метод дефинишемо улогу вештине писања у том периоду. Важно је истаћи да су сви ови приступи и методе на неки начин довели до појаве

*Комуникативног приступа* који ће представљати теоријско полазиште за наше истраживање у овом раду.

### **2.2.2. Класични метод/Граматичко-преводни приступ и улога вештине писања**

Крајем деветнаестог и почетком двадесетог века учење страног језика било је првенствено у служби матерњег језика, односно, имало је за циљ боље разумевање функционисања сопственог, матерњег језика. Није неочекивано што је први приступ који разматрамо био познат под именом *Класични метод*<sup>13</sup> (енг. Classical Method) јер је у настави страних језика користио исте методе које су се користиле у настави класичних језика – грчког и латинског. У настави страних језика овај приступ био је познатији под називом *Граматичко-преводни приступ* (енг. The Grammar-Translation Approach) и имао је за циљ учење страних језика како би се, као што је речено, ближе схватиле законитости усвајања матерњег језика (Larsen-Freeman, 2000: 11). Примењени лингвисти попут Селсе-Мерсија, *Граматичко-преводни приступ* видели су као екстензију приступа који је био примењиван за наставу класичних језика (Celce-Murcia 2001: 6).

Истраживачи на овом пољу сматрали су да ће учење страног језика допринети развоју интелектуалних и менталних способности појединца у смислу проширивања њихових видика. Основни циљ учења страног језика био је читање литературе на страном језику, па чак и читање веома захтевних текстова у раној фази учења страног језика (Celce-Murcia 2001: 6). И, премда је у првом плану био развој вештине читања и писања (Richards & Rodgers 1986: 3), вештина писања подучавана је превасходно на нивоу реченичних конструкција у оквиру којих су ученици били у обавези да примене граматичке структуре које су претходно напамет научили. Граматика је подучавана искључиво са акцентом на облик речи и флексију што је довело до крајњег исхода где ученици нису били у могућности да користе језик у комуникативне сврхе (Celce-Murcia 2001: 6).

Вештина писања односила се на превођење које је имало велику улогу у учењу страног језика и писање је у том смислу било фокусирано на прецизно превођења граматичких конструкција у реченицама. Ученици би спорадично добијали задатке да

---

<sup>13</sup>*Classical Method* је као приступ био заступљен у језичким уџбеницима који су првенствено имали за циљ да страни језик кодирају у облику замрзнутих правила морфологије и синтаксе које је требало објаснити, а потом научити напамет (Titone 1968: 27, према: Richards & Rodgers: 1986).

напишу пасус на задату тему или пак да препричају прочитани текст. Комуникативност није била императив овог приступа и стога писање није имало комуникативну, већ превасходно репродуктивну сврху. Репродуковање би у том смислу подразумевало превођење претходно научене граматичке структуре, а граматика је усвајана *дедуктивним* путем, односно представљањем и подучавањем граматичких правила пре њихове примене кроз вежбе превођења (Richards & Rodgers 1986: 4). Овакво *дедуктивно* савладавање граматичких норми довело је до реакције на пољу методике наставе и реформских ставова лингвиста који су, између осталог, сматрали да би граматику ученици требало да усвајају *индуктивним* путем, што би значило да би граматичка правила требало прво вежбати у контексту, а потом их усвајати формално (Richards & Rodgers 1986:8). Реформисани ставиви довели су до развоја наредног приступа који је био одговор на овакве постулате у настави страних језика.

### **2.2.3. Директни приступ и улога вештине писања**

На самом прелазу из деветнаестог у двадесети век дошло је до формирања групе методичара наставе страних језика који су приметили да *Граматичко-преводни приступ* неће у потпуности моћи да одговори потребама вођења разговора на страном језику. „У периоду од тридесетих до осамдесетих година 19. века јављали су се први покушаји у којима се уместо књижевних предлогака и граматичких вежби јављају дијалози” (Дурбаба 2011: 94). Уследило је увођење *Природног метода* (енг. Natural Method) у наставу учења страног језика, чији родоначелници су били Немац Готлиб Хенс (Gottlieb Hennes) и Француз Ламбер Совер (Lambert Sauveur) који су своје идеје спроводили у школи страних језика у САД (Вучо 2009: 235–237). Њихове идеје о сврси учења страног језика разликовале су се од оних које су биле претстављене у претходном приступу који је првенствено био заснован на савладавању граматичких правила и превођењу. „Суштински принцип новог начина рада почивао је на увођењу говорног језика у наставу, и то онаквог какав се заиста могао чути у свакодневној комуникацији” (Дурбаба 2011: 95).

Паралелно *Природном методу* развијао се и *Директни приступ* (енг. Direct Approach) који је настао захваљујући Немцу Берлицу (Maximilian Delphinus Berlitz), оснивачу истоимених школа страних језика у Сједињеним Америчким Државама крајем 19. века. На самом прелазу из деветнаестог у двадесети век *Директни приступ* је постао

веома популаран и званично признат у Француској и Немачкој (Richards & Rodgers 1986: 9). Он убрзо добија и своју теријску подлогу, пре свега у радовима Франсоа Гујена (François Gouin) и Вилхелма Виетера (Wilhelm Viëtor) који су били познати као реформатори наставе страних језика (Дурбаба 2011: 95). Док је Гуен, под утицајем старијег пријатеља филозофа Хумболта, био поборник искључиво употребе циљаног језика у учионици, фонетичари Свит, Виетор и Паси (H. Sweet, Wilhelm Viëtor, Paul Passy) настојали су да говорни језик и учење фонетских законитости поставе у средиште учења другог језика (Celce-Murcia 2001: 4). И Гуен и Виетер подједнако су настојали да истакну значај промене у приступу учења страног језика и да граматикализацију наставе страних језика сведу на минимум у корист живом језику и свакодневним ситуацијама његове употребе (Дурбаба 2011: 96). Сличног теоријског полазишта био је и професор емеритус Карл Конрад Дилер (Karl Conrad Diller 1978)<sup>14</sup>, који упућује на чињеницу да „значање мора бити пренесено директно у циљни језик путем демонстрације и употребе визуелних средстава” (Larsen-Freeman, 2000: 23).

У настави се одступало од коришћења матерњег језика и наставници страних језика нису били у обавези да знају матерњи језик ученика (Celce-Murcia 2001: 6). Они су били искључиво страни лектори и инсистирало се на учењу појмова путем показивања предмета, асоцијације, гестикулације и путем кретања (Celce-Murcia 2001: 6). Присталице овог приступа истицале су као циљ комуникацију на циљном језику који су учили. Граматика је била подређена комуникативном чину, те су граматичка правила подучавана на индуктиван начин (Celce-Murcia 2001: 6). Ученици су на основу језичких вежби долазили до сазнања о граматичким нормама и на тај начин усвајали правила страног језика. Међутим, када је у питању заступљеност језичких вештина, подучавање страног језика за ову групу примењених лингвиста првенствено је било окренуто ка савладавању говора (Larsen-Freeman, 2000: 26). Иако је владало мишљење да би све четири вештине (говор, слушање, читање и писање) требало развијати од најнижег нивоа учења страног језика, писање је ипак представљало само пратећу активност која се заснивала на говорним вежбама. Вежбе писања обухватале су писање тематских пасуса, диктат и попуњавање изостављених делова текста (Larsen-Freeman, 2000: 26). С обзиром на то да је циљ овог приступа представљао савладавање свакодневног говора то је писање остало

---

<sup>14</sup>Карл Конрад Дилер (енг. Karl Conrad Diller), аутор књиге *The Language Teaching Controversy* (1978).

у другом плану као додатна активност. Сличну улогу вештина писања заузела је и у наредном приступу који је у настави страног језика примењивао исте принципе који се користе при усвајању матерњег језика.

#### **2.2.4. Приступ усмерен на вештину читања<sup>15</sup> и улога вештине писања**

Крајем тридесетих година двадесетог века Модерна асоцијација језика у Америци (енг. Modern Language Association in America), на основу *Колмановог извештаја*<sup>16</sup> (енг. Coleman Report), увидела је да је наставу учења страних језика на високошколским установама у Америци потребно усмерити ка приступу који се заснива на вештини читања. *Колманов извештај* заснован је на резултатима истраживања америчког социолога Џејмса Колмана који је истакао да је курс страног језика неопходно засновати на савладавању вештине читања путем постепеног увођења страних речи и граматичких структура преко једноставнијих текстова за читање (Richards & Rodgers 1986: 11). То је подразумевало наставну праксу која се ослањала на подучавање разумевања теста (Richards & Rodgers 1986: 44). Као одговор на недостатке *Директног приступа* појавио се *Приступ усмерен на вештину читања* (енг. Reading Approach) чије је полазиште била вештина читања и разумевање текста. Вештину читања наставници су видели као најкориснију вештину у подучавању страног језика. Како је *Директни приступ* подразумевао ангажовање страног лектора у улози наставника и како је било изузетно тешко обезбедити довољан број страних предавача, подучавање путем вештине писања и активности разумевања текста јавила се као једино логично решење.

Грамаатичке јединице које су подучаване биле су искључиво засноване на текстовима који су се користили у примени вештине писања, а превођење је опет заузело битно место у настави страних језика (Celce-Murcia 2001: 6). Интересанто је било заузимање суштински супротног става у односу на постулате *Директног метода* где наставник уопште није био у обавези да добро влада говорном вештином циљаног страног

---

<sup>15</sup> У овој дисертацији ми одредили смо се за преводни еквивалент *Приступ усмерен на вештину читања* за појам *Reading Approach* као најприближнији превод у српском језику.

<sup>16</sup> *Колманов извештај* написао је амерички социолог James S. Coleman и тиме значајно утицао на политику образовања у тадашњој влади Сједињених Америчких Држава.  
[http://www.britannica.com/EBchecked/topic/125207/James-S-Coleman/преузето 11. 7. 2014. у 14:20.](http://www.britannica.com/EBchecked/topic/125207/James-S-Coleman/преузето%2011.7.2014.%20у%2014:20)

језика (Celce-Murcia 2001: 7), па су се наставници ослањали великим делом на читање и на анализу текстова. Све остале вештине заузеле су секундарну позицију у односу на вештину читања и активности које су се изводиле у учионици, биле су искључиво засноване и ограничене текстовима које су ученици читали.

### **2.2.5. *Говорно-ситуациони приступ*<sup>17</sup> и улога вештине писања**

Под окриљем *Директног приступа*, а као реакција на *Приступ усмерен на вештину читања*, британски примењени лингвисти развили су паралелно још два комплементарна правца – *Говорни приступ* (енг. Oral Approach) и *Ситуациону наставу* (енг. Situational Language Teaching) који су представљали модификовани вид овог метода. У периоду од тридесетих до шездесетих година двадесетог века британски примењени лингвисти Херолд Палмер и Алберт С. Хорнби (Harold Palmer & Albert S. Hornby) настојали су да развију приступ који би више био научно заснован него што је то био *Директан приступ* (Richards & Rodgers 1986: 31). Према су се Палмер и Хорнби донекле разликовали у погледу конкретних поступака које треба примењивати у настави енглеског језика, основни постулати њихове теорије одговарали су *Говорном приступу* (Richards & Rodgers 1986: 33). Битно је истаћи да *Говорни приступ*, иако такође великим делом заснован на говорној продукцији језика, попут *Директног приступа*, значајно је одступао у погледу примене теорије у пракси. Како Патерсон истиче:

„*Говорни приступ не смемо изједначити са нејасним Директним приступом, који је био обележен излагању ученика бујници неукроћених говорних примера, ученику који подлеже свим потешкоћама на које би иначе наишао у учењу језика у нормалним околностима и губитку добробити коју би добио приликом употребе језика у контексту и у конкретној ситуацији*” (Patterson 1964: 4 према: Richards & Rodgers 1986: 34).

На тај начин *Говорни приступ* настојао је да вештину говора теоријски објасни, али и да је доведе у систематизовану примену у настави. *Говорни приступ* није само инсистирао на говорној продукцији, већ је језичке вежбе конкретно обликовао како би теорију спровео у праксу.

---

<sup>17</sup> У овој дисертацији определили смо се за преводни еквивалент *Говорно-ситуациони приступ* за појам *Oral Approach*, као најприближнији превод у српском језику, према у литератури наилазимо и на нешто другачије преводе попут *Орално-ситуационог приступа* (Дурбаба 2011: 96).

Шездесетих година у средишту интересовања био је и принцип који је допунио *Говорни приступ* и који се односио на ситуациону употребу језика. Због додатног интересовања за ситуациону употребу језика овај приступ поприма другачији назив па га сам Хорнби назива *Ситуационим Приступом* (енг. *The Situational Approach*) у својим радовима објављеним у часопису *English Language Teaching* 1950. године. Као еквиваленти овог термина коришћени су и термини *Структурално-ситуациони приступ* (енг. *Structural-Situational Approach*) и *Ситуационо Подучавање Језика* (енг. *Situational Language Teaching*) (Richards & Rodgers 1986: 34). У литератури новијег времена Селсе-Мерсија овај комплементарни однос двају приступа назива се *Говорно-ситуационим Приступом* (Richards & Rodgers 1986: 11).

Теоријско полазиште овог приступа налазимо у британском типу 'структурализма', где се говор посматрао као основа језика, а језичка структура је била у самом средишту говорне способности (Richards & Rodgers 1986: 35). Британски структурализам, у односу на амерички, разликовао се по томе што се заснивао на ситуационом принципу, а то је представљало одраз функционалног приступа језику који су британски лингвисти неговали још од тридесетих година двадесетог века. Познати британски лингвисти Фирт и Халидеј (Firth & Halliday) развили су моћне ставове о језику у којима значење, контекст и ситуација заузимају примарно место (Richards & Rodgers 1986: 35).

Што се тиче саме примене овог приступа у пракси, као и код *Директног приступа*, у *Говорно-ситуационом приступу* говорни језик је од примарног значаја и само се циљни језик користи у учионици (Celce-Murcia 2001: 7). Граматика се подучава индуктивним приступом, а и значење се такође добија индуктивним путем из облика који се користе у конкретној ситуацији, а не путем објашњења или путем употребе матерњег језика (Richards & Rodgers 1986: 36). Од ученика се очекује да језик који научи у учионици примени у контексту ван учионице, што је слично поступку како дете усваја језик (Richards & Rodgers 1986: 36). Ученици усвајају језичке структуре које потом могу користити у вештини читања и писања. Целокупан језички материјал усваја се путем вештине говора пре него што се примени на остале вештине (Celce-Murcia 2001: 7). Како Питман истиче

„Тек када је наставник сигуран да ученици могу говорити тачно и без грешака у оквирима стеченог знања о реченичним структурама и вокабулару, он може дозволити произвољно сачињавање реченичних структура и произвољну употребу вокабулара” (Pittman 1963: 188 према: Richards & Rodgers 1986: 37).

Циљ наставе *Говорно-ситуационог приступа* представљао је практичну примену четирју језичких вештина, али је учење језичких структура и реченичних конструкција било фундаментално за примену у вештини читања и писања (Richards & Rodgers 1986: 36). Стога, језичке структуре и реченичне конструкције, заједно са вокабуларом, усвајале су се путем говорног чина пре него што су биле примењиване у читању и писању. Међутим, *Говорно-ситуациони приступ* није био једини приступ који се појавио као реакција на *Приступ усмерен на вештину читања*.

#### **2.2.6. Аудио-лингвални приступ и улога вештине писања**

Као реакција на пренаглашену вештину читања у наставној пракси и занемарене остале вештине, посебно аудитивне вештине, дошло је до развоја још једног новог приступа у примењеној лингвистици који је 40-их, 50-их, и 60-их година прошлог века постао доминантан у Сједињеним Америчким Државама. Структурална лингвистика и бихејвиоризам у психологији паралелно су утицали на развој *Аудио-лингвалног приступа* (енг. Audio-Lingual Approach) у настави учења страног језика. Уско повезани са америчким приступом структуралној лингвистици и са примењенолингвистичког становишта, Фрајз (Fries 1945)<sup>18</sup> и потом Скинер (Skinner 1957) поставили су постулате овог приступа у погледу учења граматичких структура путем условљавања, односно успостављања реакције стимулус–одговор (Larsen-Freeman, 2000: 35). Према бихејвиористичким принципима ученици су усвајали страни језик условљавањем, односно тако што би утицајем неког егзогеног **стимулуса**<sup>19</sup> (енг. *stimulus*) у понашању настао одређен безусловни рефлекс, односно реакција коју су они називали **одговором** (енг. *response*) на стимулус (Дурбаба, 2011: 62). Потом би **подстицајем** (енг.

---

<sup>18</sup>Професор Фрајз (Fries) са Мичиген универзитета поставио је постулате *Аудио-лингвалног метода* са становишта структуралне лингвистике, док је професор Скинер (Skinner) са Харвард универзитета своје постулате засновао на бихејвиористичкој теорији и тиме употпунио овај приступ у настави учења страних језика (Larsen-Freeman, 2000: 35).

<sup>19</sup>*Егзогени стимулус* односи се на природне дражи, тј. подстицаја из спољног света, односно окружења, упарене с неком другом тзв. условном дражи (Дурбаба, 2011: 62).



*reinforcement*)<sup>20</sup> правилних одговора дошло до **понављања** (енг. *repetition*) истих граматичких облика што би условило учење страног језика (Richards & Rodgers 1986: 50). На тај начин, превазилажењем језичких навика, укореењених у матерњем језику, и стицањем нових навика у страном језику, дошло би до правилнијег овладавања страним језиком. Паралелно, стурктурализам у лингвистици настојао је да објасни језик као систем изолованих елемената који међусобно остварују одређене односе. То је подразумевало увежбавање граматичких правила углавном представљањем језичких образаца и потом увежбавањем истих (енг. *pattern-drill*) (Дурбаба, 2011: 98). Вежбе су биле засноване на супституцији и трансформацији, односно замени једног елемента другим у оквиру истог контекста (Дурбаба, 2011: 97).

Овакви постулати, као и у претходном приступу, имали су за циљ учење граматичких структура и постизање комуникативне сврхе језика. Понављањем и инсистирањем на правилним граматичким исказима ученици би страни језик учили попут детета које усваја матерњи језик. Према оваквом схватању ученици страних језика усвајали су језичке вештине такозваним *природним редоследом*, попут детета које усваја матерњи језик – прво слушање, говор, а потом читање и на крају вештина писања (Larsen-Freeman, 2000: 46). Вежбе вештине писања биле су предвиђене тек у каснијој фази учења страног језика када су ученици већ овладели говорним активностима (Richards & Rodgers 1986: 53). Вежбе писања углавном су биле посвећење допуњавању дијалога или неког другог текста (Larsen-Freeman, 2000: 49). У овом приступу, писање као вештина било је присутно, али тек у служби савладавања граматичких структура или као додатна активност на основу већ обављене говорне активности. Приступ који је уследио после *Аудио-лингвалног приступа* задржао је свест о начину на који дете усваја матерњи језик, али само у погледу већ постојећих универзалија које свака личност поседује приликом учења језичких законитости.

### **2.2.7. Когнитивни приступ и улога вештине писања**

Почетак друге половине двадесетог века (60-их година) обележило је незадовољство *Аудио-лингвалним Приступом*, првенствено зато што ученици нису били

---

<sup>20</sup>Подстицај (*reinforcement*) представља важан елемент у процесу учења зато што повећава могућност понављања истог поступка док тај поступак не прерасте у навику (Richards & Rodgers 1986: 50).

у могућности да знања стечена у учионици примене у реалним оквирима комуникативних ситуација ван учионице (Richards & Rodgers 1986: 59). Такође, критичари овог приступа указују на недостатке попут претеране зависности од медија у настави, па самим тим и сувише механичних и некреативних вежби које су доводиле до замора и опадања мотивације. Аудиолингвализам је довео и до превиђања когнитивних способности ученика, као и до занемаривања писаног језика (Kwakernaak 1996: 62–65, према Дурбаби 2011:99), што је развило нов приступ у прмењеној лингвистици. Одступање од аудиолингвализма иницирали су амерички когнитивни психолог Улрик Најсер (Ulric Neisser) и амерички академик и лингвиста Ноам Чомски (енг. Noam Chomsky).

Теорија Ноама Чомског са Мичеген универзитета у потпуности је одступила како од постулата структуралне лингвистике, тако и од постулата бихејвиористичке психологије (Richards & Rodgers 1986: 59). Према Чомском, језик не сме бити производ формирања навика, већ производ формирања граматичких правила, зато што су људи у могућности да генеришу и интерпретирају исказе које никада раније нису употребили/чули (Larsen-Freeman, 2000: 53). Његова теорија придавала је више значаја менталним активностима човека приликом учења и употребе језика, што је утицало на промену става лингвиста и психолога према схватању процеса учења другог језика (Richards & Rodgers 1986: 59).

Комплементарно овој теорији појавио се и приступ когнитивиста који су у први план истицали значај људске когниције у учењу страног језика. Когнитивисти су својим радом допринели сазнањима да људи користе своје когнитивне способности, односно менталне процесе, како би открили граматичке законитости страног језика који уче (Larsen-Freeman, 2000: 53). У својој књизи *The Cognitive Psychology* (1967) Најсер је истакао незадовољство бихејвиористичком теоријом која је инсистирала на екстерном понашању, а која је занемаривала унутрашње процесе који се одвијају приликом учења. Когнитивна психологија се бавила унутрашњим процесима који су се тicali питања перцепције, трајања пажње, језика, памћења и тока мисли.<sup>21</sup> Стога су когнитивни психолози настојали да истакну значај проучавања ових менталних процеса приликом учења језика.

---

<sup>21</sup><http://www.simplypsychology.org/cognitive.html>преузето 16.07.2014. у 9:55.

У том смислу ученици постају свеснији процеса учења језика кроз који пролазе и савеснији у смислу да преузимају одговорност приликом учења страног језика. На основу *Когнитивног приступа*, грешке које ученици праве приликом учења страног језика не треба избегавати, на чему су инсистирали ранији приступи попут *Аудиолингвалног приступа*. Грешке су представљале показатељ да су ученици активни и да тестирају своја сазнања о језику (Larsen-Freeman, 2000: 53). Граматика је подучавана дедуктивно (прво представљана граматичка правила, а потом увежбавање истих) или индуктивно (граматичка правила усвајана након представљених вежби било експлицитним упућивањем на правила, било имплицитно остављена да ученици сами схвате правило). Инсистирање на савршенству у изговору није више било реалан циљ, а читање и писање постали су подједнако важни као вештина говора и слушања. Улога наставника била је од великог значаја, а сам профил наставника подразумевао је добро владање циљаним језиком и вештину анализе циљаног језика (Celce-Murcia 2001:7). Међутим, као и остали приступи, и *Когнитивни приступ* је имао своје недостатке и они су се превасходно огледали у изостављеној компоненти афективних чинилаца који битно утичу на процес учења страног језика.

Метод који је једним делом прихватио постулате *Когнитивног приступа* зове се *Тихи начин* (енг. The Silent Way), а његов оснивач, египатски професор Келеб Гатењо (Gattegno), инсистирао је на ставу да подучавање страног језика мора бити подређено његовом учењу<sup>22</sup>. Он је овај став објаснио чињеницом да подучавати језик значи служити процесу учења, а не доминирати процесом учења (Larsen-Freeman, 2000: 54). Овај метод се заснива на полазишту да наставник у учионици треба да буде што тиши док су ученици треба да буду подстакнути да произведу што више језика (Richards & Rodgers 1986: 99). Од изузетног значаја је „створити атмосферу у којој се ученици осећају сигурним током процеса учења и пробудити у њима свест о преузимању контроле над сопственим процесом учења” (Richards & Rodgers 1986: 19). Основни постулати на којима се заснива процес *Тихи начин* почивају на речима Бенцамина Франклина:

---

<sup>22</sup>[http://eslus.com/articles/shakti\\_gattegno\\_keynote.htm](http://eslus.com/articles/shakti_gattegno_keynote.htm)преузето 10. 7. 2014. у 01.18

„Реци ми и ја ћу заборавити,  
Научи ме и ја ћу запамтити,  
Активирај ме и ја ћу научити.”<sup>23</sup>

Из ове изреке можемо видети да је од великог значаја била аутономија самих ученика у процесу учења страног језика. Њихово свесно праћење процеса учења страног језика подразумевало је активно учешће у самом процесу. Према Гатењу, учење представља процес приликом којег ученици активирају своје унутрашње механизме (перцепцију, свест, когницију, машту, интуицију, креативност и сл.) како би савладали задати изазов, што се у овом случају односи на овладавање употребом страног језика (Larsen-Freeman, 2000: 54). Како ученици долазе са већ формираним знањем о усвајању матерњег језика, они на креативан начин настоје да вежбају страни језик. *Тихи начин* наставника у учионици подстиче их на активно суделовање и међусобну сарадњу како би обавили задатке. Страни језик подразумева првенствено савладавање вештине говора, а посебно мелодије циљног језика (Larsen-Freeman, 2000: 66). Постоји подучавање језичких структура и ограниченог вокабулара на самом почетку наставе, али изостављена је експлицитна настава граматике. Не постоји претходно одређен силабус по којем наставник ради, већ су језичке вежбе одређене и обликоване искључиво према потребама ученика, надограђујући се увек на оно што ученици већ знају (Larsen-Freeman, 2000: 66). Оваква свест о значају потреба ученика доводи до појаве *Афективно-хуманистичког приступа* на научној сцени који се више бави самим учеником и његовим доживљајем процеса учења. У оквиру *Афективно-хуманистичког приступа*, поред спознаје ученикових потреба, страни језик се учи кроз све вештине. Међутим, ипак вештина говора претходи учењу страног језика кроз читање и писање реченица које су усменом продукцијом створили (Larsen-Freeman, 2000: 66). Иако постоји заступљеност свих вештина писање и даље остаје подређена вештина, а изостанак било каквог вида формалног тестирања још више умањује њену заступљеност у оквиру овог приступа.

---

<sup>23</sup>Превод са енглеског: ‘Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn’ (Richards & Rodgers 1986: 100).

### 2.2.8. *Афективно-хуманистички приступ* и улога вештине писања

*Афективно-хуманистички приступ*, који се јавио као реакција на недостатке *Аудиолингвалног приступа* и *Когнитивног приступа*, инсистира на значају афективних чиниоца у процесу учења страног језика (Celce-Murcia 2001: 7). Према мишљењу оних научника који су подржавали *Афективно-хуманистички приступ*, ранији приступи нису (довољно) посветили пажњу афективним чиниоцима који имају свој удео у процесу учења страног језика. „У уводном поглављу своје књиге *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, Гертруд Москович (Moskowitz 1978) посветила је више страна и више експлицитне пажње од било ког научника раније значењу појма 'хуманистички', као и томе како се тај појам примењује у домену подучавања језика.” Она сматра да је 'афективно подучавање – делотворно подучавање' језика, а на основу њене теорије Ричардс и Роџерс изводе закључак да хуманистички приступ подучавању језика подразумева „целокупну индивидуу, укључујући осећање и емоционално стање (афективно подручје), као и језичко знање и вештину понашања” (Richards & Rodgers 1986: 114).

У процесу подучавања страног језика овај приступ помера фокус са језика који је предмет учења на ученика који тај језик учи. Наставници су у могућности да се ослободе захтева ранијих приступа у којима није било дозвољено да користе матерњи језик у настави, да избегавају грешке приликом процеса учења или да се усредсреде на учеников доживљај процеса учења. У свом раду о хуманистичким активностима и мотивацији Кормон (Cormon 1986: 278) истиче „хуманистички приступ ме је навео на свест о томе да ће ученици учити боље уколико су наставници заинтересовани за своје ученике, а не само за предмет подучавања, и уколико лекције нису посвећене артифицијалном свету, већ се односе на садашњи тренутак.”

Развоју *Афективно-хуманистичког приступа* у настави допринео је и Чарлс Карен (Charles Curran) који је такође био професор клиничке психологије на Лајола универзитету у Чикагу (енг. Loyola University, Chicago). Овај приступ подучавања језика проистекао је из крусева које је он предавао на универзитету, а као професор психологије Карен се бавио саветодавним активностима (Richards & Rodgers 1986: 113). *Афективно-хуманистички приступ* у примени професора Карена и његових колега познат је и под називом *Учење језика у заједници* (енг. Community Language Learning), а проистекао је из

примене теорије *Саветодавног приступа учењу језика* (енг. Counsel-Learning theory) (Richards & Rodgers 1986: 113). Према Карену (Curran 1976, 1977, у: Larsen-Freeman 2000: 89) у процесу учења страног језика наставник би требало да буде језички саветник и да у потпуности разуме учеников доживљај тог процеса. Наставник би, такође, требало ученика да доживљава као централни елемент процеса учења страног језика. Циљ је да ученик превазиђе негативан осећај приликом учења страног језика, а који може битно нарушити његов успех. Овакав начин размишљања довео је до другачијег приступа у процесу подучавања страног језика заснованог на стварању односа поверења између наставника и ученика, а са циљем учења језика у комуникативне сврхе (Larsen-Freeman, 2000: 89).

Под окриљем саветодавне атмосфере, где ученици често дискутују о свом разумевању процеса учења, претходно установљен конвенционални силабус није карактеристичан за приступ *Учење језика у заједници* (Richards & Rodgers 1986: 119). На самом почетку процеса учења језика ученици чак сами бирају наставни материјал који осликава њихова интересовања у погледу тога шта желе да науче од циљног језика (Larsen-Freeman, 2000: 101). Целокупна настава изводи се у атмосфери међусобног разумевања и поштовања, што је и апелативни норматив овог приступа. Атмосфера у учионици важнија је од самог наставног материјала или од метода учења које се примењују (Celce-Murcia 2001: 8). У оквиру *Афективно-хуманистичког приступа* о чијим карактеристикама говори Селсе-Мерсија примећујемо интересовање за осећања ученика, што је подстакло и развој других метода у настави страног језика. Све више, у средиште интересовања наставног процеса поставља се сам ученик и његов доживљај учења страног језика.

Један од првих приступа у чијем средишту је било разумевање психологије учења страног језика и који је ученика ставио у први план у настави страних језика јесте *Сугестопедија*<sup>24</sup> чији је оснивач Георги Лозанов, бугарски психолог – психијатар и уједно предавач страних језика. Он је понудио револуционарни приступ који је 1978. године

---

<sup>24</sup>*Desuggestopedia* је такође термин који се користи за овај приступ због ближег одређивања основне карактеристике овог приступа. *Desuggestopedia* има значење да отклони ограничења која ученици могу имати приликом процеса учења страног језика. Ова ограничења се огледају првенствено у осећају да не може постићи успех у учењу језика и такође се односе на све негативне асоцијације које могу имати према учењу страног језика (Larsen-Freeman, 2000: 73).

испитала и оценила комисија од 25 експерата и као прихваћену методу предложила је за подучавање широм света.<sup>25</sup>

Овај приступ указује на то да је за ученике неопходно да приликом учења превазиђу психолошке баријере. Целокупан приступ окренут је ка стварању позитивне атмосфере за учење страног језика како у погледу визуелног наставног материјала који овај приступ веома често користи, тако у погледу и самих активности које позитивно утичу на учење страног језика. Према теоретичарима који заступају овај став, циљ приступа је комуникативног карактера, а учење језика се одвија на два нивоима – на језичком нивоу и на афективном нивоу (Larsen-Freeman, 2000: 79). То значи да је за успешно учење страног језика потребно како учење језичких јединица, тако и стварање повољне атмосфере у којој се учење одвија. Такође, од значаја је и сам садржај који се користи у настави и који би требало да буде делимично тематски непознат јер новине у наставном садржају поспешују учење језика. Конверзација је од кључног значаја, као и вокабулар и граматичке структуре које се усвајају, међутим, граматика, иако експлицитно подучавана, минимално је заступљена у настави. Писање је заступљено, али у виду активности писања кратких пасуса, док формално изостављено тестирање такође ограничава тестирање путем коришћења вештине писања. Овај приступ, попут претходних, комуникативност приписује искључиво говорним вежбама и не препознаје комуникативни карактер писаног дискурса. С обзиром на то да се у писању не види функција комуникативности, одатле и не проистиче потреба да наставници подстичу вештину писања приликом подучавања страног језика. Оваква ситуација биће још неко време присутна у настави страних језика.

### **2.2.9. Приступ заснован на разумевању језичког материјала<sup>26</sup> и улога вештине писања**

Истраживања на пољу учења матерњег језика значајно су утицала и на развој приступа о учењу страног језика. На тај начин развио се и *Приступ заснован на разумевању језичког материјала* (енг. Comprehension-based Approach/ComprehensionApproach) чији су

---

<sup>25</sup>[http://lozanov.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48:dr-georgi-lozanov&Itemid=73&lang=cs](http://lozanov.org/index.php?option=com_content&view=article&id=48:dr-georgi-lozanov&Itemid=73&lang=cs)  
преузето 17. 7. 2014. у 02.28

<sup>26</sup> У овој дисертацији ми смо се определили за преводни еквивалент *Приступ заснован на разумевању језичког материјала* за појам *Comprehension-based Approach/Comprehension Approach* као најприближнији превод у српском језику.

оснивачи, Постовски (Postovsky 1974), Виниц (Winitz 1981), Крашен и Терел (Krashen & Terrel 1983) сматрали да је учење страног језика веома слично усвајању матерњег језика (Celce-Murcia 2001: 8). Према Виниц (Winitz 1981), шездесетих и седамдесетих година двадесетог века била је заступљена хипотеза да би процес учења језика требало да започне са вештином разумевања, а потом да уследи продуктивне вештине (Larsen-Freeman, 2000: 107). Примењени лингвисти сматрали су да је неопходно прво ученику обезбедити разумљив језички инпут који је за један степен изнад његове/језичке компетенције (Celce-Murcia 2001: 8; Larsen-Freeman, 2000: 107), а да ће потом, на основу њега, он/она спонтано моћи да произведе језик. Наравно, говор ученика у почетку неће бити савршен, али постепено ће ученик 'природним' путем научити језик изворног говорника (Larsen-Freeman, 2000: 107). Оваква теорија у потпуности одговара хипотези како дете усваја матерњи језик.

Из оваквих постулата проистекло је више приступа/метода у настави страног језика. Једна од значајнијих је Крашенова и Терелова метода *Природни приступ* (енг. Natural Approach) која истиче да је значајно ученике изложити циљном језику. Ученици добијају комуникативни инпут од наставника, а говоре тек када су спремни да произведу исказе на страном језику (Larsen-Freeman, 2000: 107). У настојању да афективни филтер<sup>27</sup> буде што мањи, и на тај начин омогући несметано учење језика, ученицима је омогућено да сами одреде тренутак када ће проговорити на страном језику (Larsen-Freeman, 2000: 107). На тај начин се избегава прављење великог броја грешака у изговору циљног језика зато што ученици нису приморани на самом почетку наставе да говоре на страном језику. Према Крашену, исправљање грешки не само да је непотребно, већ и штетно зато што утиче на подизање афективног филтера код ученика. (Krashen 1982, 1984, Krashen & Terrell 1983 у: Ferris 2010: 183) Поред дозвољавања аутономије ученика према тренутку када ће проговорити на страном језику, од великог значаја је и становиште да се напредак ученика у учењу страног језика огледа у томе што су изложени значајном инпуту који је

---

<sup>27</sup>*Афективни филтер* је термин који се односи на утицај спољашњих фактора приликом учења страног језика. Стивен Крашен је још осамдесетих година двадесетог века истакао значај инпута наставника и ниског афективног филтера као предуслова за успешно учење страног језика. У свом раду *The Affective Filter in Second Language Teaching* Ду говори о Крашеновој теорији и о појави 'менталне блокаде' која онемогућава успешно учење страног језика (Du 2009: 162). *Афективни филтер* је подигнут уколико ученик није мотивисан или нема самопоуздање приликом учења, а спуштен је ако ученик није уплашен и забринут и уколико је спреман да се прикључи циљаној говорној заједници (Du 2009: 162).



увек за један степен испред њихове постојеће језичке компетенције (Celce-Murcia 2001: 8).

*Приступ заснован на разумевању језичког материјала*, који наглашава значај разумевања страног језика, довео је и до развоја метода *Потпуни физички одговор* (енг. Total Physical Response) чији је оснивач Џејмс Ашер (James Asher). Према његовој теорији, ученику је најлакше и најмање стресно да постигне разумевање страног језика уколико се ослони на упутства наставника који га води кроз процес учења језика, без било каквог инпута матерњег језика у облику превода (Larsen-Freeman, 2000: 108). Значење се преноси путем демонстрације или физичком активношћу и на тај начин активира се десна хемисфера мозга која је задужена за невербалне активности (Larsen-Freeman, 2000: 111). Наставници сматрају да је најважније да ученици уживају приликом учења да комуницирају на страном језику (Larsen-Freeman, 2000: 113) зато што је на тај начин учење језика забавно, а физичка активност доводи до темељнијег овладавања језичким знањем.

У оквиру метода *Потпуни физички одговор* вештина разумевања говорног језика заузима примарну позицију у односу на продуктивне вештине говора. Такође, од примарног значаја је говорни језик у односу на писање које поприма секундарну позицију у учењу страног језика (Larsen-Freeman, 2000: 115). Писање, попут читања, представља пратећу активност која се у настави јавља знатно касније, тек пошто ученици разумеју одређене језичке структуре и језичку употребу, и тек након говорних активности којима усавршавају ове граматичке исказе. Комуникативност остаје окосница учења страног језика, али исто тако остаје карактеристика говорне вештине и није у великој мери повезана са активностима писања. Писани језик у свим претходним приступима, па и у *Потпуном физичком одговору*, остаје на нивоу пратећег наставног материјала који може само понекад унети разноврсност или пак послужити као инструмент за вредновање знања језика ученика. Тек *Комуникативни приступ* у настави страних језика придаје значај писаном исказу у погледу његове комуникативне сврхе и свести о циљаном реципијенту.

### 2.2.10. *Комуникативни приступ и улога вештине писања*

*Комуникативни приступ* (енг. Communicative Approach) у настави потиче још од шездесетих година двадесетог века, када се британска научна сцена на примењенолингвистичком плану окренула са ситуационог приступа подучавању страног језика ка пуном комуникативном потенцијалу језика. Примењени лингвиста са Универзитета у Единбургу А. П. Р. Хаует (Howatt, 1984) заступао је став британских примењених лингвиста, критикујући претходни ситуациони приступ: „Не постоји будућност у настојању да се језичке претпоставке заснивају на ситуационим чиновима” (Howatt 1984: 280 према: Richards & Rodgers 1986: 64). Као што је Чомски критиковао теорију структуралне лингвистике у Америци која је занемаривала креативност и јединственост сваког реченичног исказа, тако су британски лингвисти спознали значај функционалног, комуникативног потенцијала језика. Настава језика, према њиховом мишљењу, требало је да се огледа у савладавању комуникативне вештине, а не да се ослања на пуко овладавање језичким структурама (Richards & Rodgers 1986: 64).

Развоју *Комуникативног приступа* значајно је допринео британски лингвиста Хенри Видовсон (Widdowson 1978) својим прагматично-функционалном приступом у настави страних језика (Дурбаба 2011: 101). Он је указао на стање у настави језика које је објаснио на следећи начин: „Ученици можда знају правила употребе језика, али онемогућени су да их користе” (Larsen-Freeman, 2000: 121). На његов став утицали су радови британских функционалних лингвиста Фирта и Халидеја (Firth & Halliday), као и радови америчких социолингвиста Хајмза, Гамперза и Лабова (Hymes, Gamperz & Labov) (Richards & Rodgers 1986: 64). Комуникативни ставови којима су ови научници били наклоњени довели су до развоја *Комуникативног приступа* или, како се још може наћи у литератури, до развоја *Комуникативног приступа наставе језика* (енг. Communicative Language Teaching). И амерички и британски научници имали су два циља у примени овог приступа: 1) да комуникативна компетенција представља циљ наставе страног језика и 2) да наставни поступци при учењу све четири језичке вештине у настави страног језика подједнако укључују и језик и комуникацију (Richards & Rodgers 1986: 66).

Изузетан допринос у развоју *Комуникативног приступа* и дефинисању његових постулата дао је Дел Хајмз (Dell Hymes), постављајући појам *комуникативне компетенције* у средиште свог интересовања. Он уводи термин *комуникативна*

компетенција<sup>28</sup>, допунивши тиме дихотомију *језичке компетенције/способности* (*linguistic competence*) и *језичке делатности* (*linguistic performance*) која се појавила како у лингвистици, тако и у области методике наставе страних језика. *Комуникативна компетенција* о којој је он говорио, супротстављала се Чомсковој теорији о *језичкој компетенцији*. Шездесетпете године двадесетог века Чомски је тврдио:

„да је језичка теорија заснована преваходно на идеалном односу говорника–слушаоца у сасвим хомогеној структури говорне заједнице, где они познају свој језик савршено и приликом разговора нису под утицајем граматички ирелевантних услова комуникације као што су памћење, говорне препреке, померање пажње и интересовања и грешке (спорадичне или карактеристичне) приликом примене свог знања језика у тренутку конкретног говорног чина” (Chomsky 1965: 3 према: Richards & Rodgers 1986: 70).

Са оваквом језичком теоријом Хајмз се није сложио зато што је сматрао да је стерилна (Richards & Rodgers 1986: 66). Његова теорија заснивала се на становишту да је језичку теорију потребно посматрати као део свеобухватније теорије која подједнако подразумева и комуникацију и културу језика. Хајмз је сматрао да говорник може успешно да комуницира само ако поседује *комуникативну компетенцију* која се састоји од поседовања следећих знања:

- да ли је (и у којој мери) нешто формално могуће у комуникацији;
- да ли је (и у којој мери) нешто изводљиво и могуће имплементирати у комуникацији;
- да ли је (и у којој мери) нешто пригодно (адекватно, пожељно, успешно) у односу на контекст у коме се комуникација одвија и према којем се комуникација вреднује;
- да ли је (и у којој мери) нешто заиста изведено у комуникацији и шта то све подразумева (Richards & Rodgers 1986: 70).

За *Комуникативни приступ* у настави, поред значаја комуникативне компетенције, битна је била и теорија аустралијског лингвисте Мајкла А. К. Халидеја (Michael Alexander Kirkwood Halliday). Он је теорији језика приступао са функционалног аспекта: „Лингвистика... се бави... описом говорних чинова или текстова, с обзиром на то да само проучавање језика у употреби може довести све функције језика и елементе значења у средиште интересовања” (Halliday 1970: 145, према Richards & Rodgers 1986: 70). Хајмзова и Халидејева теорија о учењу језика поставила је основе за *Комуникативни приступ* и детаљније описала све вештине и елементе наставе.

---

<sup>28</sup>Hymes, D. (1964), *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*.

Целокупан *Комуникативни приступ* заснива се на ставу да је циљ наставе језика оспособљавање ученика да комуницира на језику који учи, те се стога претпоставља да би наставни материјал требало да обухвати и друштвене функције језика, а не само језичке структуре (Celce-Murcia 2001: 8). Друштвена функција језика огледа се у групном раду ученика, као и у активностима попут глуме где ученици опонашају свакодневне ситуације из живота, које се заснивају на комуникативним чиновима. На тај начин у друштвеном контексту ученици усвајају норме комуникације које подразумевају како преношење, тако и обликовање идеја како би на најуспешнији начин дали значење својим исказима. Као што се може видети, императив овог приступа је промовисање комуникације (Larsen-Freeman, 2000: 127) која се односи како на пошиљаоца, тако и на реципијента.

Све ове ситуационе активности, које имају комуникативни циљ, изводе се путем вежби свих језичких вештина подједнако (говор, слушање, читање и писање) (Celce-Murcia 2001: 8). Ученици користе језик на нивоу дискурса, изнад нивоа реченице, и самим тим усвајају правила кохезије и кохеренције, али не само у оквиру вештине говора, већ и путем вештине писања (Larsen-Freeman, 2000: 131). Као што се говор одвија разменом идејног значења између говорника и слушаоца, тако и у писању значење се добија путем интеракције између писца и читаоца (Larsen-Freeman, 2000: 131). У оквиру *Комуникативног приступа* већи значај придаје се вештини писања и ученици језик користе на нивоу дискурса, што значи да уче о комуникативним елементима као што су елементи кохезије и кохеренције (Larsen-Freeman, 2000: 126–127). Према томе, можемо рећи да *Комуникативни приступ*, заснован на комуникативном циљу преношења поруке, подстиче значај свих вештина у настави страних језика. У том смислу, све присутније је и интересовање за комуницирање путем писања, што и оправдава нашу опредељеност за *Комуникативним приступом* области савладавања вештине писања.

### **2.2.11. Историјски преглед вештине писања у приступима у настави страног језика**

Анализом приступа који су дали највиши допринос формирању постулата учења страног језика током година, можемо констатовати да је вештина писања тек од друге половине двадесетог века постала равноправна осталим језичким вештинама. Пре тога, ова вештина је била мање или више заступљена у оквиру ових приступа, те јој се тек појавом *Комуникативног приступа* посвећује адекватна пажња у настави страног језика.

Због те чињенице потребно је да се табеларним приказом представи развој вештине писања у оквиру ових приступа како бисмо и визуелно сагледали све веће интересовање за овом вештином током двадесетог и двадесет првог века.

		Продуктивна вештина	Рецептивна вештина	Рецептивна вештина	Продуктивна вештина
	<b>ВЕШТИНЕ</b>	<b>ГОВОР</b>	<b>СЛУШАЊЕ</b>	<b>ЧИТАЊЕ</b>	<b>ПИСАЊЕ</b>
1	Класични метод/ Граматичко-преводни приступ ( <i>Classical Method/Grammar-translation Approach</i> )	*секундарна вештина	*секундарна вештина	<b>*примарна вештина</b>	<b>*примарна вештина</b>
2	Директни приступ ( <i>Direct Approach</i> )	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина	*секундарна вештина	*секундарна вештина
3	Приступ усмерен на вештину читања ( <i>Reading Approach</i> )	*секундарна вештина	*секундарна вештина	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина
4	Говорно-ситуациони приступ ( <i>Oral-situational Approach</i> )	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина	*секундарна вештина	*секундарна вештина
5	Аудио-лингвални приступ ( <i>Audio-lingual Approach</i> )	<b>*примарна вештина</b>	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина	*секундарна вештина
6	Когнитивни приступ ( <i>Cognitive Approach</i> )	<b>**примарна вештина</b>	<b>*начелно примарна вештина</b>	<b>*начелно примарна вештина</b>	<b>*начелно примарна вештина</b>
7	Афективно-хуманистички приступ ( <i>Affective-humanistic Approach</i> )	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина	*секундарна вештина	*секундарна вештина
8	Приступ заснован на разумевању језичког материјала ( <i>Comprehension Approach</i> )	<b>*примарна вештина</b>	<b>*примарна вештина</b>	*секундарна вештина	*секундарна вештина
9	Комуникативни приступ	<b>*подједнака заступљеност свих вештина</b>	<b>*подједнака заступљеност свих вештина</b>	<b>*подједнака заступљеност</b>	<b>*подједнака заступљеност</b>

	<i>(Communicative Approach)</i>		<b>СВИХ ВЕШТИНА</b>	<b>СВИХ ВЕШТИНА</b>
--	---------------------------------	--	---------------------	---------------------

Табела 1. Заступљеност језичких вештина у оквиру најзначајнијих приступа

На основу овог табеларног приказа можемо видети да је сваки приступ вредновао одређену/не језичке вештину/е у настојању да на најбољи начин допринесе успешном савладавању страног језика. Међутим, тек јачањем теоријских ставова о језику као друштвено-условљеној активности и његовом комуникативном потенцијалу, можемо говорити о појави приступа учењу језика који је у складу са реалним потребама човека у вези са употребом језика.

Када говоримо само о вештини писања, у Табели 2 можемо сагледати однос примењених лингвиста и других истраживача на овом пољу који су учествовали у обликовању наставе страних језика према овој вештини. На тај начин у оквиру сваког приступа могуће је анализирати конкретне наставне технике и задатке који су били примењивани у оквиру наставе за стицање вештине писања током година. Табела приказује заступљеност вештине писања у оквиру најзначајнијих приступа.

1.	Класични метод/Граматичко-преводни приступ <i>(Classical Method/Grammar-translation Approach)</i>	- <b>додатна активност</b> - превођење, - писање се углавном одвијало на нивоу структурирања реченичне конструкције, - спорадично писање пасуса на задату тему
2.	Директни приступ <i>(Direct Approach)</i>	- <b>додатна активност</b> - писање тематских пасуса, диктат, попуњавање изостављених делова текста
3.	Приступ усмерен на вештину читања <i>(Reading Approach)</i>	- <b>додатна активност</b> - превођење, - граматичке јединице подучаване кроз вештину писања
4.	Говорно-ситуациони приступ <i>(Oral-situational Approach)</i>	- <b>додатна активност</b> - састављање језичких конструкција тек након говорних активности
5.	Аудио-лингвални приступ <i>(Audio-lingual Approach)</i>	- <b>додатна активност</b> - у служби учења граматичких структура, - допуњавање дијалога или неке друге врсте текста
6.	Когнитивни приступ <i>(Cognitive Approach)</i>	- говорна активност претходи вештини писања, - вежбе писања заступљеније више него у претходним приступима, али изостанак формалног тестирања умањује значај вештине писања

7.	Афективно-хуманистички приступ ( <i>Affective-humanistic Approach</i> )	- писање кратких пасуса, - формално изостављено тестирање ограничава тестирање путем вештине писања, - приступ не препознаје комуникативну функцију писаног дискурса и стога наставници не подстичу вештину писања
8.	Приступ заснован на разумевању језичког матерјала ( <i>Comprehension Approach</i> )	- значајна као продуктивна вештина, али рецептивне вештине су у првом плану, - користи се као пратећи наставни материјал или као инструмент за вредновање
9.	Комуникативни приступ ( <i>Communicative Approach</i> )	- спознаја интеракције између писца и читаоца, - придаје се значај подучавању комуникативних елемената писања (кохезија, кохеренција, регистар)

Табела 2. Заступљеност вештине писања у оквиру најзначајнијих приступа

Као што се може видети из Табеле 2 и као што Селсе-Мерсија истиче, последња четири приступа: *Когнитивни приступ*, *Афективно-хуманистички приступ*, *Приступ заснован на разумевању језичког матерјала* и *Комуникативни приступ*, обједињују елементе који нису супротстављени, већ се због својих тежишта интересовања допуњују (Celce-Murcia 2001: 9). Сва четири приступа баве се питањима „граматичких правила, афективних чинилаца, разумевањем/рецепцијом и комуникацијом и на тај начин ученика виде као индивидуу која размишља, осећа, разуме и изражава сопствене мисли и идеје” (Celce-Murcia 2001: 9).

У оквиру ове дисертације ми истраживање постављамо у оквиру *Комуникативног приступа* зато што је предмет истраживања, као што је у уводном делу речено, примена комуникативног модела у настави за стицање вештине писања на енглеском језику. Међутим, да бисмо у потпуности сагледали развој вештине писања на академском нивоу и ученике посматрали као активне учеснике у процесу писања, овај рад обједињује и рецептивни ниво ове активности, као и афективно стање ученика приликом наставе усмерене ка стицању вештине писања. Стога се можемо сложити са Селсе-Мерсија да интегрисање четири наведена приступа представља делотворно тле за наставну праксу (Celce-Murcia 2001: 9). У даљем раду настојаћемо да сагледамо све релевантне постулате

ова четири приступа како бисмо понудили решење за примену комуникативног модела у настави за стицање вештине писања код студената англистике на основним академским студијама.

### 2.3. Развој когнитивне психологије и њен значај за вештину писања

Когнитивни постулати свакако су допринели унапређењу вештине писања у учионици. У развоју психологије и филозофије истраживања о људским вештинама дошло је до прекретнице, што је довело до развоја *когнитивне психологије* (Gardner 1985). Насупрот традиционалистима, чија се теорија искључиво заснивала на финалном производу и ограниченем „троделном процесу” писања, према когнитивистима наставници и ученици заједно сарађују кроз бројне фазе у процесу писања који доводи до крајњег производа. Стога, развој *когнитивне психологије* оставља значајан траг у приступу наставе за стицање вештине писања, те је и за наше истраживање важно да се размотре основни постулати на којима је заснована *когнитивна психологија*.

Основне поставке *когнитивне психологије* биле су од несумњивог значаја за промену става према настави усмереној ка стицању вештине писања. Ова психологија омогућила је да се на нов начин сагледа настава усмерена ка стицању вештине писања, а заснована је на следећим претпоставкама:

- 1) да постоји могућност истраживања људског ума,
- 2) да су сложене вештине сачињене од интерактивних компоненти које заједно суделују у сложеним процесима,
- 3) да су ученици креативно-способни<sup>29</sup> (Grabe& Kaplan, 1996: 86).

Управо у оквиру *когнитивне психологије* методичари су могли да сагледају и истраже менталне процесе који се активирају код ученика приликом процеса писања. Писање више није подучавано са становишта имитације и механичког описмењивања, већ

---

<sup>29</sup>Превод постулата Гарднерове дефиниције (Gardner, 1985) *когнитивне психологије* „...that learners are *creative hypothesis generators*” (Grabe& Kaplan, 1996: 86).

Ова поставка односи се на когнитивну способност ученика да генерише креативне хипотезе. Психолог Вилијам Мекгвајер (McGuire, 1997) у свом раду о когнитивној способности ученика да генерише креативне хипотезе, настоји да свеобухватно објасни сложеност когнитивног ангажовања приликом креативног стварања. Такође, својим радом Мекгвајер иде и корак даље у констатацији да креативност није генетски предиспонирана вештина, већ да је могуће вежбати креативност и подучавати ученике у генерисању креативних мисли и идеја.



су у средишту интересовања научника биле когнитивне способности ученика приликом писања. Док је традиционални приступ наставе за стицање вештине писања утврдио само три фазе писања, когнитивисти су дошли до сазнања да је писање сложен процес који је сачињен од више фаза, стратегија и мотивационих фактора који се преплићу линеарно и рекурзивно током стварања текста. Дошло је и до спознаје да ученици –писци активно учествују у стварању текста и да својом креативношћу доприносе финалном производу. Сложени процес писања, са становишта *когнитивне психологије*, подразумевао је блиску сарадњу наставника и ученика у савладавању вештине писања, јер „...како стратегије писања постају сложеније и захтевније, већи когнитивни захтеви постављени су пред ученика у погледу способности памћења и процесуирања информације” (Harris & Graham, 1996: 195).

Овакво полазиште представља основу нашег истраживања, јер нам омогућава да наставу за стицање вештине писања на академском нивоу посматрамо као сложен процес који изискује сарадњу наставника и ученика у савладавању свих когнитивних изазова током писања, а са циљем постизања потпуне комуникативности писаног дискурса.

Од велике важности за нови приступ вештини писања било је спровођење једног лабораторијског истраживања које се бавило поређењем когнитивних способности човека приликом процеса писања наспрам других сложених менталних активности. Резултати овог истраживања омогућили су нам да увидимо когнитивни напор који ученици улажу у процесу писања. Скала когнитивног напора уложеног у обављање ових активности добијена је поређењем степена когнитивног ангажовања (у милисекундама) приликом извођења ових активности наспрам секундарних когнитивних активности које не изискују подједнако висок степен менталне ангажованости.

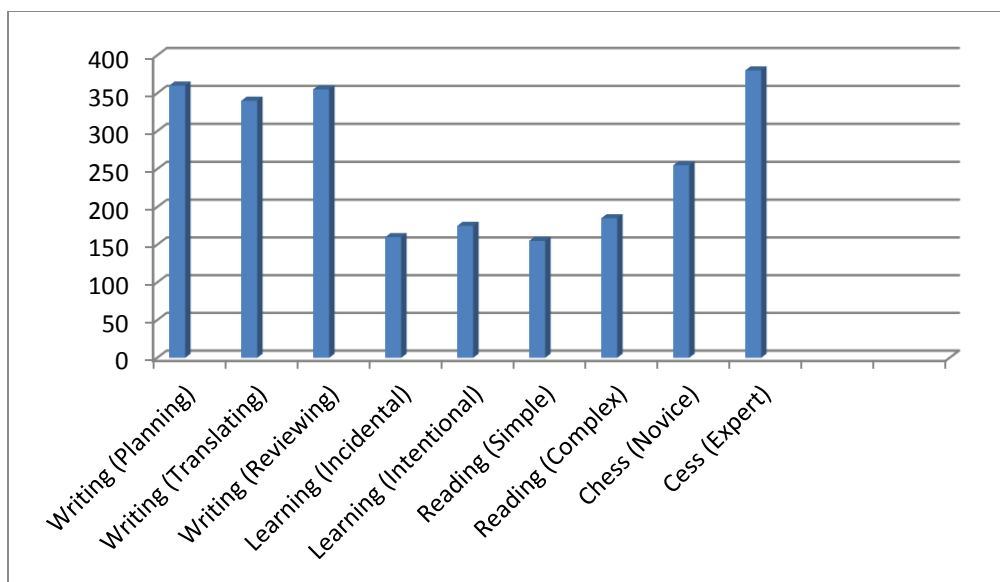


График 1. Когнитивно ангажовање приликом процеса писања измерено у милисекундима у поређењу са другим когнитивним активностима (Kellog 1994: 17)<sup>30</sup>

Истраживање је дало резултате који су довели до закључка да процес писања (подједнако и у фази планирања, писања и преправке) изискује оквирно двоструко већи когнитивни напор у поређењу са процесом учења или читања. Когнитивно ангажовање људског ума приликом процеса писања најприближније се може упоредити са когнитивним активностима и менталним одлукама које доноси професионални шахиста. Сва ова сазнања подстакла су истраживања језичких вештина, а посебно су истраживане вештине читања и писања које увек представљају занимљив, али комплексан терен за анализу (Grabe & Kaplan, 1996: 84–86).

*Когнитивна психологија*, у најширем смислу, подстакла је бројна истраживања и нови приступ у сагледавању вештине писања у настави. Раније је процес писања сматран имплицитним процесом који се одвија на учениковом когнитивном нивоу и самим тим за научнике недокучивом и необјашњивом нивоу. Когнитивна психологија омогућила је да процес писања ученика постане експлицитан, вредан пажње и објашњив, што значи да су методичари коначно схватили значај истраживања самог процеса писања. У циљу постизања ваљаног писаног производа методичари су се заинтересовали за вештину писања на нешто другачији начин, па ћемо стога у следећем потпоглављу детаљније

<sup>30</sup>Засновано на поредбеном истраживању научника (Britton, Glynn, Meyer, and Penland, 1982; Britton & Tessor, 1982) и (Kellog, 1986. Copyright © 1986 by the Psychonomic Society, Inc. Reprinted by permission).

описати два различита приступа настави процеса писања – *писање као производ* и *писање као процес*. Ова два приступа дефинишу се и самим тим разликују према ставу који когнитивна психологија заузима када је реч о настави за стицање вештине писања.

## **2.4. Писање као производ наспрам писања као процес**

Неопходно је укратко описати два суштински различита става која су довела и до два приступа вештини писања: савремени приступ – *писање као процес*, наспрам традиционалног – *писање као производ*. Њиховим супротстављањем ћемо настојати да образложимо одређеност у овом истраживању за приступ *писање као процес* на академском нивоу.

### **2.4.1. Традиционална школа: *Писање као производ***

Традиционални приступ *писања као производ* можемо посматрати као приступ који је ученицима пружао исувише мало, исувише касно. Наиме, тренутак када би се професор укључио у процес писања ученика био је тренутак исправљања већ написаног материјала, када је ученик већ окончао свој процес писања. Писање на овај начин постаје самопроизвод и циљна дестинација, за разлику од *писања као процес* које је и циљ, али и средство писања, јер се на тај начин увиђа интерактивна размена знања између студента и професора са акцентом на значењу (O'Malley & Pierce 1996: 138–139).

У оквиру традиционалне школе постојало је мишљење да ученици морају прво да савладају језик на нивоу реченице пре него што се окрену писању кохерентних пасуса. У складу с тим у уџбеницима 60-их и 70-их година биле су заступљене активности које су искључиво биле посвећене формирању граматичних реченичних конструкција, што одговара *Граматичко-преводном приступу* у методици. Од њих се захтевало да савладају реченичну конструкцију (граматички оријентисана настава), а потом да пишу кохерентне пасусе и есеје. Потом, контролисани вид писања у оквиру *Аудио-лингвалног приступа* обухватао је активности у којима су ученици вежбали састављање реченица у одређеном времену, трансформације реченица, а све са циљем учења граматичких структура приликом писања. Према Нунану (Nunan 1995: 86–87) овакав поглед на вештину писања није у складу са савременим теоријама које писање посматрају на нивоу дискурса. Овај приступ,

усредсређен искључиво на производ, усмеравао је ученике на активности које су подразумевале опонашање, копирање и трансформацију модела правилних облика употребе језика. Наставници су били заокупљени крајњим производом, али не и сложеним процесом који доводи до успешног изражавања писањем.

Сведоци смо да у пракси велики број ученика приступа процесу писања са стрепњом, страхом и несигурношћу, управо због вишеслојног карактера писања и бројних фаза кроз које писац мора проћи како би угледао крајњи производ свога труда.<sup>31</sup> Методичари који се баве наставом писања Харис и Грем (Harris & Graham 1996) говоре о афективним чиниоцима који су незаобилазна компонента од које зависи сам процес писања. Они истичу да „афективни захтеви који су присутни у процесу писања могу укључивати елементе исправке, сложености процеса, потешкоћа у исказивању мисли, двосмисленост и томе слично” (Harris & Graham, 1996: 196). Стога, сам доживљај процеса писања, према њиховом мишљењу, „проузрокује емоције попут фрустрације и љутње” (Harris & Graham, 1996: 195).

Када говоримо о сложености вештине писања, ту сложеност сагледавамо не само у доношењу одлука у погледу генерисања идеја, рада на тексту, кохерентног и кохезивног писања, задовољавања реторичких облика, већ се сложеност вештине писања огледа и у приступању свим овим елементима подједнако и из улоге ученика као писца, али и улоге наставника као реципијента. Другим речима, процес писања не представља само потешкоће ученику, већ и наставнику који мора да изврши исправку написаног текста, а да истовремено узме у обзир и граматичност и комуникативност текста, као и све чиниоце који су утицали на доношење одлука приликом писања. Добро/лоше написани текст представља целокупну слику овладавања страним језиком, односно граматичност, познавање писане форме есеја, овладавање употребе комуникативних елемената који текст чине кохезивним и кохерентним, али и слику когнитивног напора који је уложен у успешно/неуспешно доношење одлука приликом процеса писања.

Приступ *писање као производ*, због свог симплифицираног карактера, представљао је дугогодишњу окосницу курсева вештине писања који су занемаривали све споменуте чиниоце и фазе писања, а првенствено су се заснивали на језичкој прецизности. И поред

---

<sup>31</sup>Вишеструким идентитетом писања ауторка се бавила у оквиру рада „Вишеструки идентитет писања”(Миленковић 2009а).

спознаје да је неопходно суштински одступити од овакве наставне праксе, и у савременој настави за стицање вештине писања наилазимо на спровођење приступа *писање као производ*. Међутим, савеснији и храбрији наставници настојали су и настоје да уведу промене у својим курсевима писања.

#### **2.4.2. Савремена школа: *Писање као процес***

Из критичког односа према традиционалним постулатима, теоретичари и наставници енглеског као другог језика иницирали су другачији приступ овом феномену: *писање као процес*. Бројни радови теоретичара сведоче о померању интересовања са финалних производа на сам процес писања (Elbow 1973; Flower & Hayes, 1981; Graves, 1983; Raimes, 1985; Zamel, 1982).

Увиђањем да студенти не задовољавају критеријуме оцењивања вештине писања и невољно и неспремно приступају вештини писања, неопходно је било приступити настави за стицање вештине писања, не на суштински супротан, већ на нешто другачији начин. Ово сазнање довело је до превазилажења јаза између наставе за стицање вештине писања преваходно са становишта језичке прецизности и механике писања, на наставу за стицање вештине писања са становишта анализе сложеног процеса писања кроз који ученик пролази (Reid 1993: 29). У својим истраживањима и уџбеницима Сандра Мекеј (McKay 1979а, 1979б, 1981, према: Reid 1993: 29) тврди да је граматичност на часовима писања од секундарног значаја. То значи да се језички елемент у писању не запоставља, већ једноставно ставља се у други план како не би нарушио сам ток процеса писања. Језик и механика писања и даље представљају саставни део текста, али нису пресудни за успешно комуницирање путем писања или пак најзначајнији аспекти оцењивања писања.

У наредном одељку биће анализирани основне карактеристике приступа *писање као процес* који представљају утемељење за наше истраживање. На академском нивоу писање не подразумева само језичку прецизност, познавање реторичке форме, формалног регистра исказа, већ и успешност комуницирања идеја и мисли путем писања као средства. Зато је за наше истраживање од значаја сазнање да је писање сложен процес током којег доносимо

бројне одлуке и кроз који пролазимо *рекурзивно*<sup>32</sup>, анализирајући све карактеристике ваљаног академског текста – од тематског оквира, језичке прецизности, академског дискурса, па све до комуникативности.

#### 2.4.2.1. Основне карактеристике писања као процес

На основу споменутих фаза, стратегија и одлука за које се опредељујемо током процеса писања, можемо рећи да производ писања проистиче тек кроз процес писања и у том смислу приступ *писање као процес* више одговара оквиру нашег истраживања. Грејб и Каплан (Grabe & Kaplan 1996: 87) детаљније описују *писање као процес* кроз следеће основне карактеристике: 1) одабир теме према интересовању писца; 2) свест о значају припремних активности за процес писања; 3) свест о писцу у тексту и свест о реципијенту; 4) рекурзиван карактер писања и 5) свест о повратној информацији.

Можемо рећи да *писање као процес* ставља писца у први план у погледу самог доживљаја процеса писања и зато је мотивисано писање од великог значаја. „Требало би подстаћи наставнике да ученицима обезбеде пријатну атмосферу у учионици која је усредсређена искључиво на ученика, затим наставни материјал који је интересантан, аутентичан и који мотивише” (Reid 1993: 56). Ребека Оксфорд (Rebecca Oxford) у својим бројним радовима говори о значају афективних чинилаца и истиче „да негативни ставови и веровања могу да умање мотивацију ученика и да на тај начин опструишу учење језика, док позитивни ставови и веровања подстичу подизање мотивације за рад” (Oxford, у: Carter & Nunan (ed.) 2001: 168).

Поред мотивације, за процес писања је значајан и систематичан приступ, при чему се узимају обзир све његове фазе. На самом почетку процеса писања, према Грејбу и Каплану (Grabe & Kaplan 1996: 87), приступ *писање као процес* подразумева фазу припремних активности које представљају инвентиван део процеса писања. Потребно је да писац постави циљ у контексту писане активности и да на тај начин дође до адекватних идеја које ће користити приликом писања. Приступ *писање као процес* иницирао је и технику слободног писања (freewriting) или вођење дневника (journal writing), као начин генерисања

---

<sup>32</sup>Процес писања огледа се у *рекурзивном* поступку где се писац више пута враћа на написани текст, модификује га и исправља, пре него што понуди коначну верзију текста. Више о *рекурзивности* у процесу писања биће у потпоглављима 6.4.2. и 6.5.4.

идеја за писање и развој идеја, што је омогућило да се превазиђе ментална блокада у процесу писања и на тај начин смањи афективни филтер. Након припремних активности сам процес писања требало би да подстиче самоистраживање и присуство писца, односно 'глас' аутора<sup>33</sup> у тексту. Лични израз и свест о реципијенту постају битнији аспекти писања од граматичности. На крају, за приступ *писање као процес* значајно је да процес писања буде схваћен као *рекурзивна*, а не *линеарна* активност<sup>34</sup>, што значи да процес писања има развојни карактер и да се фазе приликом процеса писања понављају онолико пута колико је то неопходно док се не дође до задовољавајућег финалног производа.

Као што је речено, писање као процес сматра се врстом рекурзивне активности. Овим појмом бавила се и Џенет Емиг (Emig 1971, 1983), когнитивни психолог, која је своје истраживање посветила студији случаја, методологији 'размишљања наглас' приликом процеса писања (*think-aloud methodology*), проучавањем пауза током писања, проучавањем поступка поновљеног читања приликом исправљања писања, као и количином и типовима исправки који настају приликом процеса писања (Grabe & Kaplan 1996: 90). Сви ови аспекти процеса писања говоре о чињеници да је то процес који је *рекурзиван*, а не *линеаран* како су му ранији теоретичари приступали. Својим радом Емиг је допринела на практичном нивоу процесу писања зато што је иницирала један сасвим нов поглед на процес писања и указала је на значај активности планирања и континуиране исправке током писања (Grabe & Kaplan 1996: 90).

Поред прихватања става да је писање *рекурзивна* активност, битно је истаћи и да је писање дијалогска активност, која подразумева размену идеја између *емитента* – писца и *реципијента* – читаоца, те стога повратна информација мора бити саставни део процеса писања. *Писање као процес* у том смислу подстиче бројне начине добијања повратне информације, било од аутентичних реципијената, било од колега, мањих група или

---

<sup>33</sup>Преводни еквивалент за 'authorial voice'. Такође, битно је напоменути да под појмом *аутор* у англистичкој литератури о вештини писања мисли се на *писца* и ова два термина у даљем раду биће алтернативно коришћена са еквивалентним значењем које се искључиво односи на емитента која се путем писања обраћа свом реципијенту.

<sup>34</sup>Питер Елбоу (Peter Elbow) је још давне 1973. године говорио о *рекурзивности* процеса писања. Он је у својој књизи *Writing Without Teachers* рекурзивност подвео под појам 'повратног писања': „Овакав вид писања је 'повратан'. Уместо трансакције у два корака, од значења ка језику (што би представљало 'линеарно писање'), размишљајте о писању као о развојном процесу у оквиру којег почињете да пишете на почетку и подстичете ваше речи да се постепено развијају и еволуирају у нешто сасвим друго што нисте планирали на почетку” (Elbow 1973: 15).

наставника, кроз размену идеја између ученика и наставника (conferencing<sup>35</sup>) или путем формалног начина оцењивања (Grabe & Kaplan, 1996:87).

На основу поменутих карактеристика оваквог приступа процесу писања, можемо рећи да писање постаје позитивно мотивисана активност ученика која стимулише смисаону интеракцију и сврсисходно писање (Grabe & Kaplan, 1996:87). Писање постаје активност у којој ученик когнитивно активно учествује (истражује сопствене идеје и мисли; доноси неопходне стратешке одлуке приликом писања; превазилази менталну блокаду при писању и јача свест о 'гласу' аутора у тексту). Ученик, као *емитент* идеја/мисли, доживљава процес писања на сасвим другачији начин зато што осећа да влада сопственим когнитивним процесима писања и на тај начин заузима сигурнији став према сопственом писању. Међутим, као и свака нова теорија као и промена владајућег приступа, и овај приступ био је подложен како позитивном, тако и негативном вредновању.

#### 2.4.2.2. Критички осврт на приступ писање као процес

Увођењем приступа *писање као процес* дошло је до одступања од традиционалних ставова о настави за стицање вештине писања. Позитивни аспекти *писања као процес* могу се сагледати у одступању од симплифицираног приступа настави вештини писања. Превазиђени су следећи основни постулати традиционалне школе:

- модел есеја од 3/5 параграфа,
- симплифицирани приступ организацији информација у есејима,
- типично писање само једне верзије текста,
- претпоставка да би ученици требало да пишу сами, односно да се консултују са наставником на самом крају процеса писања како би добили повратну информацију,
- ослањање на употребу граматике и предавања,
- *Линеаран* приступ писању који подразумева само контуре есеја, писање и исправку (Grabe & Kaplan, 1996:86).

Чињеница да се овај приступ толико развио и постао изузетно популаран сведочи о томе да је доживљај писања као процес довео до одређених важних сазнања о језику (Grabe & Kaplan, 1996:86).

Међутим, у науци је познато да се приликом увођења нових сазнања о језику често сјављају и негативне критике. Премда је удаљавање од традиционалног,

---

<sup>35</sup>Појам који подразумева тренутке када се наставник и ученик састану и разматрају процесе које ученик користи приликом писања (O'Malley & Pierce 1996:139).



симплифицираног приступа вештини писања представљало напредак у наставној пракси, до негативне критике у научном смислу дошло је 80-их година прошлог века. Према Грејбу и Каплану (Grabe & Kaplan, 1996: 87–88) основна замерка односила се на инструкције које нису имале теоретско упориште, а требало је револуционарно да промене приступ наставе вештини писања (нпр. Hairston 1982, North 1987). Такође, овом приступу је замерено, а што је карактеристично и за друге нове приступе, да он у суштини нуди значајна запажања, али обећава више него што, заправо, својом теоријом пружа (Applebee *et al.* 1994).

Иако оспораван, као и сваки нови приступ, приступ вештини писања као процесу указао је на поједине, изузетно битне, аспекте писања. Такође је указао да је немогуће посматрати само добре и лоше стране овог приступа, а не поставити га у оквире владајућих теорија из одређеног временског периода. Стога ћемо настојати да приступ *писање као процес* сагледамо кроз четири раздобља која су више допринела него одузела развоју овог приступа у настави за стицање вештине писања.

### **2.4.3. Периоди у развоју приступа *писање као процес***

Историјским освртом на развој приступа *писање као процес* према Грејбу и Каплану (Grabe & Kaplan, 1996: 88) препознајемо следећа четири периода:

1. експресивни период,
2. когнитивни период,
3. социолошки период,
4. дискурсни период.

У знатној мери начин на који ће се прићи вештини писања у настави страног језика зависи од самог наставника и приступа за који се он/она определи. Тако, на пример, поједини наставници и даље заступају постулате експресивног периода, док други наставну праксу заснивају искључиво на постулатима из когнитивног периода подучавања писања (Grabe & Kaplan, 1996:88). Међутим, важно је сагледати сва четири развојна периода како бисмо ближе одредили теоретски приступ заступљен у дисертацији и опредељеност за оваквим начином наставне праксе у подучавању вештине писања.

#### 2.4.3.1. Експресивни период

Експресивни период вештине писања односи се на период 60-их година прошлог века када су научници (Elbow, 1973, 1981; Murray, 1968, 1980, 1985; Macrorie, 1970, 1980) настојали да истакну значај слободног изражавања појединца и експлицитно присуство аутора у тексту. Према Берлин и Фејгли (Berlin, 1987; Faigley, 1986), циљ оваквог приступа представљао је писање које је спонтано, свеже и пуно интегритета писца (Grabe & Kaplan 1996:88). Окосница оваквог приступа писању подразумевала је слободу пишчевог израза која као основу има креативност ума и смелост исказа. Значај слободног писања наишао је на одобравање многих методичара, међу којима Питер Елбоу (Elbow, 1973) заузима важну позицију. Он је један од најпознатијих научника који су истакли значај слободног писања (freewriting) и у својој књизи *Writing Without Teachers* из (1973), он подстиче писце да своје идеје запишу брзо, без исправки речи и реченичне структуре, како не би прекинули ток мисли. Овакав 'неусредсређен истраживачки поступак у писању'<sup>36</sup> посебно је значајан у изградњи аутентичног *гласа аутора* (Reid 1993:4).

На промену става методичара наставе страних језика са *писања као производ* на *писање као процес*, значајно је утицао Доналд Мареј (Murray 1982, 1985b) који у својим књигама *Learning by Teaching* (1982) и *A Writing Teacher Teaches Writing* (1985b), као и у бројним радовима позива наставнике да „ограниче праксу 'ауторитативног приступа подучавању'<sup>37</sup> и приклоне се 'повратном подучавању'<sup>38</sup>, односно да пруже повратну информацију ученицима путем дискусија и постављањем питања, уместо да им наставници намећу одговоре” (Reid 1993:5).

Елбоу и Мареј су такође били заступници прагматичког приступа писању који промовише ваљано писање и подучавање, како истиче Норт (North 1987). Прагматички аспект писања односио се, првенствено, на прагматичне, односно корисне савете у погледу побољшања вештине писања, као и усавршавања наставе усмерене ка стицању вештине писања. Међутим, док је овај приступ истицао шта и како радити у наставној пракси, занемарио је објашњење зашто је ова наставна пракса повољнија од других (Grabe & Kaplan, 1996:89). Током експресивног периода владало је мишљење да је потенцијал за

---

<sup>36</sup>Преводни еквивалент за *unfocused exporing*.

<sup>37</sup>Преводни еквивалент за *authoritative teaching*.

<sup>38</sup>Преводни еквивалент за *responsive teaching*.

добро писање подједнако присутан и код *писаца почетника* и код *писаца експерата*. Овим ставом суштински су занемарени контекст писања и друштвени аспект писања, који је значајан за потпуно остварење комуникације у стварном свету (Grabe & Kaplan, 1996:89). Ипак, може се рећи да је експресивни период писања значајно допринео развоју новог приступа писању и послужио као реакција на постојеће ставове у наставној пракси.

#### 2.4.3.2. Когнитивни период

Развој *когнитивне психологије*, седамдесетих година прошлог века, покренуо је нешто другачији приступ настави усмереној ка стицању вештине писања, те је значајан за нови приступ по коме на писање гледа са становишта процеса. Методичари наставе страних језика посебно су били заинтересовани за начин на који се процес писања повезује са *когнитивном психологијом* и *психолингвистиком* (Reid 1993: 5). Значајан допринос дефинисању писања као процес дала је професор Џенет Емиг (Janet Emig, 1971, 1982) својим интересовањем за мисаони ток и активност писца током процеса писања. Она је процес писања по први пут видела не као *линеарну*, већ *рекурзивну* активност, истичући фазе планирања писања и исправке које се више пута преплићу током процеса писања (Grabe & Kaplan, 1996:90). Недостатак њене теорије огледао се, међутим, у изостанку теоретског полазишта (Hillocks 1986, North, 1987). Научници су се због тога окренули ка *Пијажеовој теорији когнитивног развоја* (Piaget)<sup>39</sup> у оквиру *Когнитивне*

---

<sup>39</sup>Најугицајнији представник *когнитивне психологије* јесте Жан Пјаже (Jean Piaget), шведски дечји психолог, који се успротивио теорији да је учење пасивна асимилација датог знања. Основни принцип *Пијажеове теорије* заснивају се на појму *еквибријума* који подразумева да се когнитивни развој креће ка веома комплексном и стабилном нивоу организације. *Еквибријум* се одвија кроз процес адаптације, односно асимилације нове информације са постојећим когнитивним структурама, и на тај начин долази до прилагођавања те информације формирањем нових когнитивних структура. Он је истакао да је учење заправо динамичан процес који има две окоснице: 1) свест о механизму когнитивног развоја и 2) свест о 4 стадијума кроз која деца пролазе приликом учења. Развијајући теорију о четири стадијума когнитивног развоја он је истакао следеће карактеристике стадијума:

1) *сензоримотор стадијум* (до 2. године) – развој од инстинктивних когнитивних структура и нераспознавања емоција ка организованијем систему конкретнијих појмова и разликовања емоција где су по први пут свесни спољних афективних чиниоца; егоцентричност је карактеристична за овај стадијум;

2) *стадијум језичке свести* (од 2. до 7. године) – деца користе језик како би спознала реалност; језичке вештине су у развоју, повећан степен свести о социјализацији, као и о комуникацији са другима;

3) *стадијум развоја логике* (од 7. до 12. године) – развој логике и способности да спроведу логичке операције на конкретним предметима и ситуацијама;

психологије и бројни радови тог времена заступали су мишљење да би писци требало да одступе од егоцентричног става приликом писања, где писац пише првенствено за себе, и да се приклоне идеји о писању за читаоце (Calkins 1983, Graves 1984, Kroll 1981, Moffett 1968, према: Grabe & Kaplan, 1996:90). Ова теорија била је заснована на идеји о потреби да постоји свест о циљаном реципијенту и реалним ситуацијама о којима се пише (Grabe & Kaplan, 1996:90). Истражујући процес писања, когнитивни психолози проучавали су начин на који писци приступају проблемским активностима<sup>40</sup> које се односе на реципијенте, сврху писања и ситуацију писања (Reid 1993:5). Њихова теорија води ка трима веома важним аспектима у приступу *писање као процес*, а то су: 1) свест о реципијенту током процеса писања, 2) јасна сврха као циљ процеса писања и 3) контексту у оквиру којег се одвија процеса писања. Наведени аспекти од изузетног су значаја за савремени приступ настави за стицање вештине писања на академском нивоу и стога ће детаљно бити образложени у дисертацији.

У домену наставе за стицање вештине писања *Пијажеова теорија когнитивног развоја* полази од основног постулата да когнитивна активност подразумева утицај на саму мисао и да се когнитивни процеси могу изразити математички и путем формалне логике. Он наводи да постоје две врсте операција које су карактеристичне за когнитивни развој: *конкретне операције* које су карактеристичне за децу до једанаесте године, а потом *формалне операције* које се односе на узраст после једанаесте године и које омогућавају аналитичко опажање. *Конкретне операције* односе се на манипулисање знања о физичком свету и сопствени доживљај мисли. *Формалне операције*, насупрот томе, односе се на менталну спознају која може, а не мора да претпоставља физички опипљив феномен. Овакав Пијажеов начин размишљања може имати важне импликације за процес писања.

Истраживања и искуства о којима Пијаже говори указују на чињеницу да многи студенти при настави писања на факултетском нивоу приступају вештини писања са становишта *конкретне операције* зато што имају озбиљне организационе потешкоће у

---

4) *стадијум формалних операција* (од 12. године) – развој формалне логике који се наставља током одрастања; способност да спроведу апстрактне интелектуалне операције и достигну ниво афективне и интелектуалне зрелости; они науче да формулишу и тестирају апстрактне хипотезе које се не односе на конкретно; такође, деца престају да буду егоцентрична и на тај начин спознају перспективу других.  
<http://gsi.berkeley.edu/teachingguide/theories/piaget.html> преузето 4. 2. 2014. године

<sup>40</sup>Преводни еквивалент за *problem-solving tasks*.

писању састава. Међутим, они се сусрећу са захтевима наставника који од њих очекују да примене *формалне операције* приликом писања. Овде говоримо о прелазу са конкретног на апстрактан начин размишљања, што често представља потешкоће студентима. У процесу писања, апстрактано се односи на разумевање задате теме и од студената се очекује да је повежу са већ постојећим знањем или личним искуством. Потом, очекује се да анализирану тему ставе у оквире језичке структуре, што подразумева организацију самог плана писања. Међутим, ова организација плана писања често одступа од организације мисли приликом разумевања теме. Одатле проистиче и промена правца која се често дешава током процеса писања.<sup>41</sup> Све поменуте формалне операције које су присутне у настави за стицање вештине писања на академском нивоу доводе до бројних одлука које писац мора донети приликом писања, а савремени приступ подучавању мора обухватити све релевантне аспекте писања.

За развој новог приступа настави која је усмерена на савладавање вештине писања битан подстицај представљала је и ситуација на факултетима у Америци где је порастао прилив студената чији матерњи језик није био енглески. Самим тим њихово владање енглеским језиком у великој мери одступало је од стандардног енглеског језика (Edited Standard English – ESE), а курсеви вештине писања нису осликавали њихове потребе за овладавање вештином писања на енглеском језику. Овај проблем прва је приметила Мина Шаунеси (M. Shaughnessy), реномирани наставник и истраживач из области вештине писања.<sup>42</sup> Она је спровела истраживање на Универзитету у Њујорку, а категорију 'акутно неспремних' студената бруцоша она је назвала 'писцима почетницима'<sup>43</sup> у свом раду *Errors and Expectations* (1977). Указала је својим ученицима на значај очекивања рецепијента и указала је на неопходност у подучавању вештина којима ученици превазилазе баријере у писању са циљем стицања самопоуздања приликом процеса писања<sup>44</sup> (Reid 1993:9). Ова идеја о *писцима почетницима* и *писцима експертима*

---

<sup>41</sup> Bergstrom, Robert F., 'Chapter 10: Piaget and Teaching Composition' (1982). *Essays from and about the ADAPT Program*. Paper 17. <http://digitalcommons.unl.edu/adaptessays/17> преузето 4. 2. 2014. године

<sup>42</sup>Постхумно, од 1980. године сваке године додељује се награда под њеним именом (Mina Shaughnessy Prize) за најуспешније публикације.

<sup>43</sup>Преводни еквивалент за *basic writers*.

<sup>44</sup>Сазнање о потреби за развијањем вештина у превазилажењу проблематичних ситуација у процесу писања довело је до развоја 'лабораторија за писање' (*writing laboratories*) или 'центра за писање' (*writing centers*) које су пружале оваквим ученицима додатну подршку и помоћ. Помоћ се огледала у подучавању стратегија које су се односиле на спознају циљаног рецепијента, на сврху писања, на писању сложених реченица које би задовољиле софистицирану структуру реченице, на развој флуентног излагања, као и на самопоуздање и свест о граматичности исказа (Reid 1993: 9-10). Данас ови центри пружају помоћ у виду колаборације

наставила је да буде централни део истраживања у области процеса писања и током 80-их година двадесетог века.

Почетком 80-их година прошлог века дошло је до формирања две групе примењених лингвиста који су публиковали радове експерименталног истраживања из области проучавања процеса писања. То су били когнитивни модели процеса писања, а научници који су обележили ове две групе су когнитивисти Флауер и Хејз (Flower & Hayes 1977, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b, 1984) и Берајтер и Скардемалија (Bereiter & Scardamalia 1987. године), професори на Универзитету у Торонту. Флауер и Хејз су развили когнитивни модел процеса писања који је представљао окосницу истраживања вештине писања наредних 15 година. Они су процес писања описали као:

- интерактивну и потенцијално симултану активност,
- циљану активност,
- активност која прави значајну разлику између *писаца експерата (expert writers)* и *писаца почетника (novice writers)* (према: Grabe & Kaplan, 1996:91).

Ове три хипотезе постале су основа теорије процеса писања и допринеле су формирању модела писања Флауера и Хејза, који је био значајан за теорију наставе усмерене ка стицању вештине писања наредних година. Флауер и Хејз су поставили модел у коме је процес писања подељен на три основне компоненте: 1) стваралац текста, 2) контекст активности и 3) пишчева дугорочна меморија. Такође, категорије су имале и субординиране компоненте које су представљене у следећем визуелном приказу:

---

самих ученика у оцењивању и исправкама радова (*peer review*), као и у анализи циљаног реципијента (Dorazio, 1992, према: Reid 1993:10). Овакви центри су данас интегрални део бројних институција.

## COMPOSING PROCESSES OF A WRITER

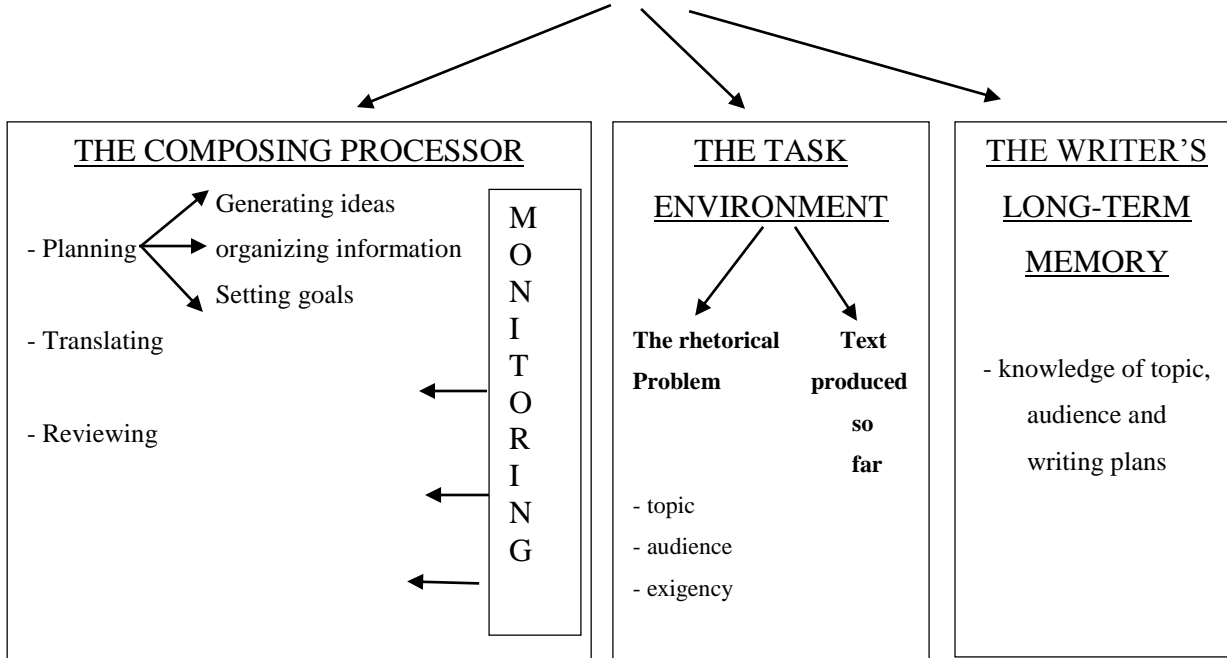


График 2. Модел процеса писања Флауера и Хејза (преузето из: Grabe & Kaplan, 1996:92).

Мада је представљени модел био окосница приступа настави за стицање вештине писања, наишао је на критику која се заснивала на констатацији да оваква униформисаност модела не може одговарати свим писцима и да различити писци приступају процесу писања примењујући различите стратегије (Grabe & Kaplan, 1996: 91–92). Допринос наведене теорије огледао се у иницирању нових тема када је процес писања у питању, у увођењу појма рекурзивности и интеракције у писању, као и у покушају да се процес писања представи као модел. Међутим, ова теорија није дуго опстала јер је нова група истраживача почела на процес писања да гледаса другачијег становишта.

У оквиру нове групе примењених лингвиста важно место заузимају Берајтер и Скардамалија (Bereiter & Scardamalia, 1987), за које можемо рећи да су поставили теоретски оправданији модел наставе за стицање вештине писања у односу на њихове претходнике. Они су понудили експанаторну теорију процеса писања која се може научно потврдити/оповргнути путем експеримената. Значај њихове теорије јесте у „разумевању поступака којима писци прибегавају током писања и у дефинисању разлога због којих различити писци пишу на различите начине” (Grabe & Kaplan, 1996:94). Увиђајући различитост у приступу процесу писања, Берајтер и Скардамалија су објаснили

шта деца и *писци почетници* раде приликом процеса писања, али исто тако компаративно су сагледали којим стратегијама током процеса писања прибегавају *лоши писци* у односу на *веште писце*. То значи да њихов модел није био дескриптивног већ експланаторног карактера, будући да тврдње могу бити доказане односно оповргнуте приликом експеримента (Grabe & Kaplan, 1996:94). Након оваквог приступа настави за стицање вештине писања, дошло је до нових приступа писању као процесу, који су водили ка социолошком периоду. Процес писања постао је не само индивидуална активност где је појединац оријентисан искључиво према тексту који ствара, већ писање постаје друштвено условљена активност.

#### 2.4.3.3. Социолошки период

У савремено доба процес писања се ставља у друштвени контекст, те тако неки теоретичари наглашавају његов друштвени аспект и посматрају га као друштвено условљену активност. Група научника која се бавила истраживањем феномена писања (Vygotsky, 1978; Faigley, 1986; Cooper, 1989; White, 1992) указала је на чињеницу да приступ *писање као процес* има мало смисла ван друштвеног контекста, који дефинише сврху писања (Grabe & Kaplan, 1996:94). С обзиром на то да је овакав начин схватања наставе за стицање вештине писања релативно нов, постоји неколико становишта у оквиру социолошког периода који процес писања тумаче на нешто другачији начин, и то са: 1) становишта етнографије образовања; 2) становишта социолингвистике и 3) становишта *дискурсне заједнице*<sup>45</sup> (Grabe & Kaplan, 1996:95).

*Етнографски приступу* проучавању образовања, посебно вештине писања, појавио се почетком 80-их година двадесетог века. Са етнографског становишта, писање, попут говора, губи своју сврху ван природног контекста (Grabe & Kaplan, 1996: 95). Да бисмо сазнали како и зашто неко пише, потребно је да то проучимо у нормалним, природним околностима, а да бисмо уочили како деца и *писци почетници* развијају вештину писања, потребно је посматрати их без ометања, током самог процеса писања (Graves, 1984; North, 1987, према: Grabe & Kaplan, 1996: 95).

---

<sup>45</sup>Појам *дискурсна заједница* биће разматран у потпоглављима 2.4.3.4. и 3.3.1.



Употребу етнографског приступа студије случаја први је развио Грејвс (Graves, 1984) како би истражио писање деце од седам година у контексту учионице. Он је у својој дисертацији из 1973. године настојао да укаже на лоше стање наставне праксе у домену вештине писања. Указао је на чињеницу да наставници нису искусни у подучавању вештине писања и да деца углавном имају негативне реакције на активности писања зато што наставници ову вештину често користе у дисциплинске сврхе. Писање наставници често користе и као средство тестирања или врсту активности која би ученике окупирала дужи временски период. Повратна информација коју деца добију од својих наставника огледа се у прекомерним исправкама углавном површинских језичких структура (Grabe & Kaplan, 1996:97). То нам указује на чињеницу да је у оцењивању нагласак био на језичкој прецизности, односно на граматичности исказа, док су занемарени остали елементи писане комуникације. Наставници на тај начин прибегавају оцењивању једноставнијих *елемената нижег реда*, што битно нарушава наставну праксу вештине писања.

Овакво неповољно стање у наставној пракси вештине писања навело је Грејвса и Калкинса (Graves, 1983, 1984; Calkins, 1983, 1986) да понуде нови приступ вештини писања на нивоу основног образовања. Они су у оквиру приступа установили постулате који су релевантни за следеће елементе процеса писања: 1) стварање мотивације за писање; 2) припремне активности за процес писања; 3) свест о реципијенту; 4) вредновање/самовредновање писања; 5) свест о контролисању сопственог процеса писања, и 6) спремност наставника да истражује процес писања.

С обзиром на то да школе не стварају погодну средину која мотивише ученике и омогућава им укључивање у процес писања, наставник мора сам индуковати свест код ученика ка њиховој већој посвећености писању. Ученици морају бити укључени у процес писања и бити мотивисани да пишу, а наставници морају вежбати писање заједно са њима и делити са њима сопствени доживљај о писању (Grabe & Kaplan, 1996: 97). Једино уз добру мотивисаност ученици могу писање схватити као сврсисходну активност која код њих не подстиче осећај нелагодности.

Како би превазишли осећај нелагодности и несигурности када је активност писања у питању, важно је да процесу писања претходе припремне активности како би ученици имали јаснију свест о плану писања. Цртање и разговор представљају припремне

активности, али подједнако и обнављање у процесу писања (Grabe & Kaplan, 1996: 97). Инсистирањем на овом елементу у процесу писања ученици науче да морају провести извесно време у припремним активностима и обнављању како би унапредили своју вештину писања. На тај начин они науче не само да записују своје мисли, већ науче и вештину обнављања. Ученици науче да су способни за озбиљно самовредновање, чак и у најранијем стадијуму савладавања вештине писања, а посебно путем разматрања сопствених грешака са наставником (Grabe & Kaplan, 1996: 97).

Овакво активно ангажовање у процесу писања наводи ученике да схвате да је писање процес открића и да се писање развија у виду проблемске активности (Grabe & Kaplan, 1996: 97). Управо због те чињенице они почињу да контролишу свој процес писања и постају сигурнији јер знају у ком смеру се креће њихово писање. Напослетку, они науче да се из стања писања *за себе* помере ка стању писања *за друге* и постају свесни рецептивног пријема свог писања код читаоца.

Грејвс и Калкинс (Graves, 1983, 1984; Calkins, 1983, 1986) истичу значајну улогу наставника у процесу писања ученика<sup>46</sup>. Они сматрају да наставници морају имати потпуну контролу над својом групом ученика и морају постати активни наставници/истраживачи у складу са својом наставном праксом (Grabe & Kaplan, 1996: 97). Овај приступ је значајно утицао на наставу за стицање вештине писања у Аустралији (Walshe, 1981a, 1981b), на Новом Зеланду (Clay, 1975) и у Великој Британији (Marland, 1977). У Америци је био подстрек за развој националних центара за писање (National Writing Centers) широм земље (Grabe & Kaplan, 1996: 97). Као и сваки приступ, и овај је имао недостатке на које су теоретичари указивали, али суштински, они су се сложили да је по први пут анализирана вештина писања код млађих ученика (Grabe & Kaplan, 1996:97). Својим теоретским одређењем приступ је подстакао истраживаче из ове области да размисле и даље анализирају вештину писања.

Неспорно је да је наведени приступ био изузетно утицајан на практичном плану, тј. у наставној пракси. Доприneo је и даљем развоју истраживања процеса писања зато што је, у првом реду, истакао сложеност самог процеса. Потом, отворио је питање значаја

---

<sup>46</sup>Хилокс (Hillocks 1986: 60-61) је објективно проценио Грејвсов и Калкинсов допринос рекавши да је њихово истраживање развило бројне важне идеје – од којих већина би требало да претпоставља тек хипотезе – али хипотезе које су вредне даље анализе и тестирања (Grabe & Kaplan 1996: 99-100).

мотивације у настави за стицање вештине писања, као и значаја припремних активности за сам процес писања и нагласио важност осећаја сигурности ученика приликом процеса писања (Hillocks 1986: 60–61). Ученици морају контролисати своје писање и једино на тај начин могу превазићи страх од саме активности писања, јер је познато да појединац осећа анксиозност у активностима које недовољно познаје и којима недовољно влада. Стицањем сигурности у сопственом процесу писања ученици су у стању да почну сами да вреднују своје писање и доносе адекватне одлуке у исправљању грешака.

Ова теорија упућује и на комуникативни карактер писања. Етнографија образовања представља приступ који је заговарао идеју о посматрању процеса писања у природним околностима, где ученици нису ометани током писања, али је и упућивао на присуство свести ученика о самом току процеса писања у комуникативне сврхе. Грејвс и Калкинс у центар интересовања стављају подједнако комуницирање писца са самим собом, али и свест о комуницирању са реципијентом путем писања (Grabe & Kaplan 1996: 99–100). Напоследку, од значаја је њихово опажање да наставници морају активно учествовати у писању ученика и користити сваку прилику за истраживање у области подучавања процеса писања.

Овај приступ допуњен је социолингвистичким аспектом писања који је даље проширио сазнања о подучавању процеса писања. *Социолингвистички приступ етнографије писања* може се дефинисати као сведенији приступ који је, пре свега, упућивао на две области истраживања:

- 1) на корелацију описмењивања код куће и описмењивања у школама,
- 2) на корелацију интеракције у учионици на релацији наставник–ученик и ученик–ученик.

Социологијом образовања бавио се Бејзил Бернштајн (Bernstein, 1972, 1990), а његово социолошко истраживање покренуло је значајна, револуционарна питања, која су се тичала утицаја процеса социјализације на језички регистар који користе различите групе ученика. Његова истраживања отворила су питање неподударности између образовања код куће и захтева формалног образовног система. Уследила су бројна истраживања којима је анализирана употреба језика у учионици и код куће. У својим истраживањима Хит (Heath 1982, 1983, 1986b, 1993) је постигла највећи утицај у овој области. Она је упоређивала вештину писања три групе ученика из различитих друштвених заједница у Северној Каролини, па самим тим и различите употребе језика у

овим заједницама. Резултати су показали да постоји степен успеха/неуспеха појединих ученика у образовном систему због различитих језичких контекста из којих ови ученици долазе (Grabe & Kaplan 1996: 100–101).

Пракса поредбене анализе писмености, на релацији кућа–школа, допринела је дефинисању поступака у процесу писања, где би ученици били активни учесници. У сарадњи са наставницима они су бележили опажања и пружили повратну информацију. На тај начин ученици су: 1) посматрали употребу језика, 2) постали свесни језика металингвистички и били у стању да говоре о својим опажањима, 3) налазили нове начине да изразе своје идеје о сопственим опажањима и 4) писали под призмом праве сврхе, аутентичном реципијенту (Grabe & Kaplan 1996: 99–102). Помоћу ових активности код ученика је порасла свест о социолошком аспекту употребе језика у процесу писања. Друштвена условљеност вештине писања постала је битан елемент процеса писања и ученици су у овом случају писали оријентисани не на себе као писце већ на циљне реципијенте.

Халидејев (Halliday 1978) социолошко-семиотички приступ писању извршио је велики утицај на бројне образовне системе широм света. Његова теорија у средиште интересовања поставља функционалну употребу језика (Grabe & Kaplan 1996: 99–103). Ученицима је важно да спознају употребну вредност функције језика у датим околностима. Уколико језик има одређену функцију, његова употреба постаје смисаона. Халидеј сматра да свака употреба језика има социолошко-функционалну сврху (Grabe & Kaplan, 1996: 99–102). Он у својој књизи *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning* поставља следеће питање и нуди одговор:

„ ... шта значи учити читање и писање? Суштински то је екстензија функционалног потенцијала језика. Она деца која не науче да читају и пишу су превасходно деца којој то нема смисла; којој функционална екстензија коју пружа читање и писање није експлицитно појашњена или се пак то не поклапа са њиховим очекивањима сврхе употребе језика” (Halliday 1978:57, према: Grabe & Kaplan 1996: 103).

Халидејева идеја да се језик користи првенствено у функционалну сврху и да развијање језичких вештина зависи од потребе детета за смисаоном комуникацијом постале су основа филозофије језика у Сједињеним Америчким Државама (Grabe & Kaplan 1996: 103).

Ставови који су проистекли из *Социолошког периода* довели су до наглашавања комуникативности у писању, те у том смислу, настава за стицањем вештине писања на академском нивоу ништа није другачије од наставе за стицање вештине писања ученика у основним школама. Наиме, *социолошки период* упућује на неопходност посматрања процеса писања у мотивисаном, природном окружењу где ученици имају могућност да тај процес неометано доживе.

У настави писања за потребе студената англистике на основним академским студијама, студентима је омогућено да прођу кроз све фазе писања од припремних активности, па до самовредновања текста који пишу. Јасном сврхом писања они су мотивисани да комуницирају своје идеје са реципијентом и на тај начин задовоље комуникативни императив писања. Бројним вежбама, које имају у оквиру активности писања, студенти су упућени на активно учествовање у процесу писања. Самостално доносе одлуке о употреби језика и прилагођавању самих исказа водећи рачуна о циљном реципијенту. Експлицитно је истакнута комуникативна функција језика и стога је од великог значаја дискурс којим се они служе приликом писаних активности.

#### **2.4.3.4. Дискурсни период**

Социолошки приступ етнографије образовања вештину писања сагледава у оквиру основношколског и средњешколског образовања. Поред бројних истраживања која су настојала да унапреде наставу усмерену на стицање вештине писања код ученика на нижим нивоима, изненађујуће је да постоји јако мало етнографских истраживања у области вештине писања на вишем нивоу. Истраживања која постоје на терцијарном нивоу образовања углавном се баве преиспитивањем становишта зашто стандардна истраживања не доприносе примени правила писања у оквирима других наставних предмета или примени на послу (Grabe & Kaplan 1996:106). До оваквих констатација довело је значајно питање социо-реторичке ситуације унутар које се одвија писање.

Купер (Cooper 1986), Милер (Miller 1984) и Рајтер (Reither 1985) истичу да писани производ настаје, чита се и интерпретира тек у друштвеном контексту. Купер (Cooper 1986: 366, према: Grabe & Kaplan 1996: 106) указује на важну разлику између писања на нижим и писања на вишим нивоима где примећује да 'писање као размишљање' није довољно за виши стадијум писања. Писање се не може посматрати изоловано од

друштвеног контекста и интеракције. Тако Рајтер (Reither 1985) истиче да „писање и оно што писци раде током процеса писања не може се вештачки одвојити од социолошко-реторичке ситуације унутар које се писање одвија и од услова који омогућавају писцу да пише, као ни од мотива којима је писање стимулисано” (Reither 1985:621, према Grabe & Kaplan 1996:106). На тај начин друштвене структуре дефинишу улогу писца у процесу писања. Према томе, као и код конверзације, писање можемо посматрати као преузимање одређених друштвених улога. Овакав став према процесу писања довео нас је до *Дискурсног периода* у приступу настави за стицање вештине писања и до значаја социо-когнитивног приступа писању.

Изучавајући вештину писања и њене процесе, ми се данас неретко бавимо социо-когнитивним приступом, који подразумева питање рецепијената, жанра и дискурсне заједнице унутар које се писање одвија (Grabe & Kaplan 1996:106). Током година постепено припајање социолошког и когнитивног приступа у настави за стицање вештине писања било је присутно у истраживањима посвећеним писању на матерњем језику и у анализи писања ученика на нижем нивоу образовања. Тек крајем двадесетог века, Флауер (Flower 1994) представља своју социо-когнитивну теорију писања за писање на вишем нивоу образовања (Grabe & Kaplan 1996:107). Међу теоретичарима све више влада мишљење да ниједна теорија писања која изостави било коју од примарних компоненти писања – когницију или друштвени контекст – не може да буде валидна теорија (уп. Berkenkotter and Huckin 1995, Freedman and Medway 1994, Nystrand 1989 and Witte 1992).

У последње две деценије, пажња примењених лингвиста усмерена је ка рецепијенту као основном фактору друштвеног контекста, на шта је утицао *реторички приступ* писању који се појавио 70-их година прошлог века (Ede and Lunsford 1984, Kroll 1984, Park 1982, према: Grabe & Kaplan 1996:107). Овакви ставови довели су до промене у настави за стицање вештине писања на терцијарном нивоу образовања. Новија истраживања студентима представљају појам *дискурсне заједнице* (Bazerman 1988, Swales 1990, 1993, према: Grabe & Kaplan 1996:107) како би истакли да њихово писање мора бити сврсисходно и у оквирима академске дискурсне заједнице. Зато је потребно студенте упутити на значење и значај појма *дискурсне заједнице*. Појам *дискурсне заједнице* мора се односити подједнако на писце, читаоце, текст и друштвени контекст унутар којег се одвија природна интеракција (Grabe & Kaplan 1996:107). Поред упознавања студената са

појмом *дискурсне заједнице*, битно је увидети и чињеницу да вештину писања наставници не могу подучавати изоловано, што значи да би вештина писања требало да буде брига факултета као институције (Grabe & Kaplan 1996:107). Заузимање става према настави усмереној ка стицању вештине писања на нивоу институције битно би утицало не само на наставни процес већ и на приступ наставника овој вештини.

Због ограниченог броја истраживања вештине писања на терцијарном нивоу образовања у којима се истражују комуникативност и елементи који доводе до природне интеракције, управо *дискурсни период*, значајно је допринео научној пракси. Поред саме свести о *дискурсној заједници* којој припадају, у оквиру *дискурсног периода* покренуто је и питање *писања за потребе других предмета*, као и *писање на основу тематског садржаја*<sup>47</sup>, зато што „писање није вештина која се може подучавати изоловано, већ би то требало бити свеобухватна одговорност саме високошколске установе” (Grabe & Kaplan 1996:107). Сама високошколска установа требало би да заузме јасан став према настави за стицање вештине писања и да на тај начин одабере приступ који највише задовољава потребе наставе усмерене ка стицању вештине писања.

Приступ настави усмереној ка овладавању вештином писања на вишем академском нивоу представљаће основу ове дисертације, а циљ рада је да се представи модел наставе за стицање вештине писања који би био најадекватнији за студенате англистике основних академских студија. У методици наставе страних језика тек су у протеклом периоду иницирана истраживања ове врсте, те сматрамо да би овакав вид истраживања допринео развоју теорије о процесу писања на терцијарном нивоу образовања.

Пре него што представимо само истраживање, у наредном потпоглављу објаснићемо природу вештине писања како на матерњем, тако и на страном језику. Ова спона између наставе усмерене на вештину писања на матерњем и на страном језику од великог је значаја управо због утицаја који је настава на матерњем језику извршила на наставу на страном

---

<sup>47</sup>*Писање за потребе других предмета* (енг. Writing across the curriculum) односи се на примену вештине писања у оквиру других предмета ван курса писања. Према Шуману (Shuman 1984) и Њуману (Newmann 1989), ученици пишу како би разумели и научили предмет боље, а не уче како би писали (O'Malley & Pierce 1996:139).

*Писање на основу тематског садржаја* (енг. Content-based writing) јесте методички приступ интегрисања језика и тематског садржаја. Након подучавања ученика комуникативним елементима и граматичким правилима језика, погрешна је претпоставка да ће они моћи да интегришу језичке елементе са одређеним језичким садржајима. Примењени лингвисти су приметили да у писању на страном језику свака тема има одговарајуће појмове, вокабулар и језичке функције због којих је неопходно ученике експлицитно подучити на који начин ће интегрисати знање језика и саме теме (O'Malley & Pierce 1996:165).

језику. Такође, размотрићемо све релевантне педагошке импликације наставе за стицање вештине писања на страном језику, као и потешкоће на које ученици наилазе када уче да пишу на страном језику. Напошетку, с обзиром на предмет наше анализе у овој дисертацији, сагледаћемо виши ниво наставе за стицање вештине писања у оквиру *Писања за академске потребе*.



### 3. НАСТАВА УСМЕРЕНА НА СТИЦАЊЕ ВЕШТИНЕ ПИСАЊА НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ: ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА

Након представљања теоријско-емпиријског оквира наставе за стицање вештине писања на страном језику, овим поглављем желимо да укажемо на сложеност саме природе процеса писања. Како бисмо објаснили ту сложеност потребно је, најпре, сагледати разлику између усменог и писаног дискурса и указати на разлику између две продуктивне језичке вештине – *говора* и *писања*. На тај начин ближе ћемо дефинисати особености писаног дискурса и процес који води ка успешном комуницирању путем писања. У овом процесу од иманентног значаја је улога наставника и његов/њен приступ у настави за стицање вештине писања па ћемо зато размотрити различитости у приступу настави вештине писања на матерњем, а потом и на страном језику. Указаћемо на потешкоће са којима се ученици сусрећу приликом савладавања вештине писања на страном језику, а затим и сагледати *елементе вишег реда* вештине писања на академском нивоу, односно у оквиру писања за академске потребе.

#### 3.1. Усмени и писани дискурс: *говор и писање*

Историјским освртом на различите приступе у настави страног језика сагледали смо ставове примењених лингвиста који су у оквиру различитих приступа језичким вештинама приписивали различите улоге и значај. Код појединих приступа предност су имале рецептивне вештине (*Граматичко-преводни приступ, Приступ читање*), док код других приступа од значаја биле продуктивне вештине (*Директни приступ, Говорно-ситуациони приступ*). Наравно, постоје и приступи који вреднују подједнако и рецептивне и продуктивне вештине (*Когнитивни приступ, Комуникативни приступ*)<sup>48</sup>. За потребе овог истраживања ми ћемо продуктивну вештину писања размотрити кроз комуникативни приступ у чијем средишту је комуникативна функција језика. Како бисмо ближе дефинисали особености и сложеност писаног дискурса потребно је упоредити две продуктивне језичке вештине, а то су говор и писање. Разлика између вештине *говора* и

---

<sup>48</sup> Више о различитим приступима било је у потпоглављу 2.2.

вештине *писања* не огледа се у приписивању предности једне вештине над другом, већ у чињеници да су ове две језичке вештине подједнако сложене, али на различити начин.

Разлика о којој говоримо огледа се у чињеници да су и говор и писање два различита облика комуникације и да подразумевају „два различита вида сложености” (Nunan 1995:85). Иако постоје предрасуде да је усмена комуникација једноставнија од писане, те је и стицање вештине говора једноставније од стицања вештине писања, Нунан упућује на Халидејеву тврдњу (Halliday 1985b, према: Nunan 1995:85) да „говор није никако мање структуриран или мање сложен од писања”. Транскрибовани исказ само делује мање структурирано зато што је то пример језика који не подлеже ’исправкама’ (Nunan 1995:85). Наиме, говор и писање нису две посебне манифестације језика, већ оне коегзистирају, а различитости се огледају у њиховом различитом облику и употреби.

О различитим облицима употребе језика и различитим функцијама дискурса сведочи Мекарти (McCarthy 2001:94) који разлике у усменом и писаном дискурсу визуелно представља на следећи начин:

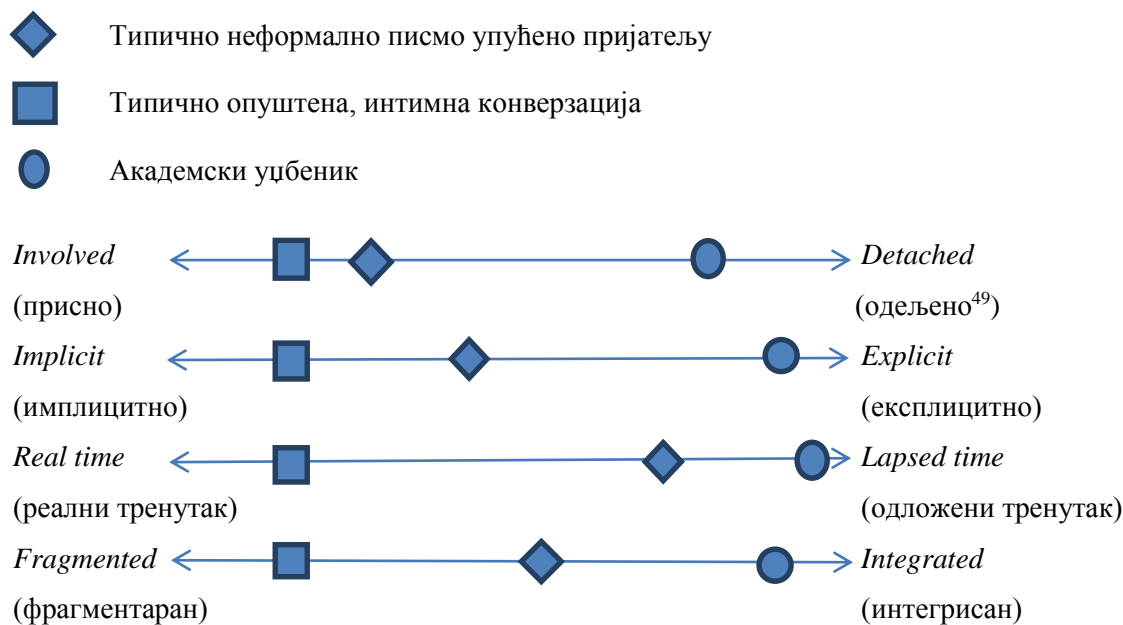


График 3. Облици дискурса који су мање/више типични за усмени/писани медиј (McCarthy 2001: 94)

Према мишљењу Мекартија говор настаје у реалном тренутку и одлика је присније размене информација између емитента и реципијента, док писани текст настаје у једном

<sup>49</sup> Преводни еквивалент за термин *detached*, а најбоље одређује значење да је нешто одвојено, није део нечега.

временском периоду, а чита се и интерпретира у сасвим другом тренутку (McCarthy 2001: 93). Стога Видовсон писање види као активност која подразумева два процеса: процес настајања текста и, сасвим одвојен од њега, процес читања и интерпретирања текста који се одвија касније (Widdowson 2007:7). На тај начин писани текст нам пружа могућност вишеструког рефлексивног читања и интерпретације и омогућава да унесемо неопходне исправке како би исказ био што прецизнији.

Имплицитна одлика говора, према Мекартију, односи се на неформални исказ у конверзацији који често може остати недоречен, док писање има тенденцију да буде експлицитног карактера у формалном тексту (McCarthy 2001:93). Према Мекартијевом дефинисању говора и писања можемо закључити да он на говор гледа као на неформалан, непотпуни исказ, док писање дефинише као потпуни исказ формалног облика, па можемо рећи да у конверзацији порука добија свој потпун облик тек сарадњом између саговорника, а када је реч о писању, та порука представља јасну и прецизну идеју писца коју читалац успешно интерпретира. Мекарти истиче Видовсонов (Widdowson 1984: 81–94, према: McCarthy 2001: 93) став да „читаоци себи могу допустити да их текст когнитивно ангажује и понесе у интерпретацији, док говорници приступају ситуацији у којој се од њих очекује да преговарају у реалном временском оквиру и учествују у конверзацији која се одвија лицем у лице” (McCarthy 2001: 93). Реч је о разлици између говора и писања где је говор подлежан промени у тренутку настајања исказа. Тој промени доприноси саговорник, за разлику од написаног текста на који читалац не утиче током процеса писања.

Што се тиче саме структуре усменог, односно писаног дискурса, можемо рећи да је усмени дискурс типично фрагментаран (McCarthy 2001:93). Током говорне интеракције саговорници производе текст приликом самог чина конверзације зато што он подразумева елементе сарадње и преговарања између емитента и реципијента како би се дошло до жељене интерпретације и сврхе исказа (Widdowson 2007:7). Управо о овој сарадњи говоре Берајтер и Скардамалија, сматрајући да „приликом конверзације саговорници помажу једни другима на многе начине, свесно и несвесно” (Bereiter & Scardamalia 1987:55), што сведочи о говору као о процесу који подразумева и *паралингвистичке елементе* (paralanguage)<sup>50</sup>. На

---

<sup>50</sup> *Паралингвистички елементи* обухватају тоналитет исказа, акцентовање одређених делова исказа, паузе у говору, и сл., а све праћено изразима лица и гестикулацијом који доприносе преношењу идеја. (Widdowson 2007: 8)

основу тога можемо рећи да је и усмени дискурс сложен вид изражавања, али се његова сложеност манифестује на другачији начин у односу на писани дискурс.

Сложеност процеса писања односи се на саму структуру писаног текста, али и на комуникативне елементе који су неизоставни део писања. Писани дискурс, насупрот усменој реализацији дискурса, представља чвршћу структурну организацију коју одликује интегрисаност исказа (McCarthy 2001: 93). О чињеници да је говор 'отворени систем', а да је писање 'затоворени систем' говоре Берајтер и Скардамалија (Bereiter & Scardamalia 1987:58), указујући на потребу саговорника да сарађују приликом конверзације, док то није случај са писањем, јер за њега није неопходно 'импромпту' (енг. *impromptu*)<sup>51</sup> учешће реципијента, што га и чини затвореним системом. .

Међутим, због одсуства реципијента приликом писања, раздвојени процеси писања текста и интерпретирања текста доводе до могућности да намера емитента у процесу писања не буде идентична интерпретацији реципијента (Widdowson 2007:7). Управо због тога је потребно сагледати комуникативни аспект текста. У говору се комуникативност постиже преговарањем и сарадњом између емитента и реципијента, док у писању писац своју комуникативност постиже употребом језичких елемената који ће довести до успешно комунициране идеје. Комуникативни аспект текста односи се на језичке елементе, али и на употребу слика, дијаграма, табела и осталих видова визуелног приказа који такође доприносе интерпретацији и значењу. Сложеност говора и писања, као што је претходно речено, огледасе у структури исказа, типу употребљених комуникативних елемената, облику, карактеру и временском/просторном оквиру. Према томе, карактеристике говора и писања сажето се могу представити следећом табелом:

---

<sup>51</sup> Према теоретичарима Биб и Биб (Beebe & Beebe 2009: 141) *impromptu speaking* у енглеском језику односи се на говор у коме саговорници обликују своје исказе 'на лицу места', без претходног размишљања о теми.

ГОВОРНИ ДИСКУРС	ПИСАНИ ДИСКУРС
<b>1. СТРУКТУРА:</b> - фрагментаран	<b>1. СТРУКТУРА:</b> - интегрисан, чвршћа структурна организација
<b>2. ОБЛИК:</b> - вербални и невербални (паралингвистички код)	<b>2. ОБЛИК:</b> - вербални, визуелни приказ
<b>3. ИМПЛИЦИТАН КАРАКТЕР:</b> - неформални исказ, често недоречен	<b>3. ЕКСПЛИЦИТАН КАРАКТЕР:</b> - формалан, потпуни исказ
<b>4. КОМУНИКАТИВНИ ЕЛЕМЕНТИ:</b> - Комуникативност се постиже језичким елементима, али и <i>сарадњом</i> и <i>преговарањем</i> између саговорника. - Успешна комуникација зависи подједнако и од емитента и од реципијента.	<b>4. КОМУНИКАТИВНИ ЕЛЕМЕНТИ:</b> - Комуникативност се постиже језичким елементима (кохеренција, кохезивност, метадискурсни маркери), као и визуелним приказима (дијаграми, слике, табеле,...). - Успешна комуникација зависи највише од емитента.
<b>5. ВРЕМЕНСКИ И ПРОСТОРНИ ОКВИР:</b> - присност, близина	<b>5. ВРЕМЕНСКИ И ПРОСТОРНИ ОКВИР:</b> - одељеност

Табела 3. Карактеристике говорног и писаног дискурса

Премда смо подједнако указали на сложеност говора и писања, потребно је истаћи и неке од најбитнијих разлика између њих, с обзиром да се у истраживању оријентишемо ка анализи вештине писања на академском нивоу. Према Сари Кушинг Вајгл (енг. Sara Cushing Weigle) највећа разлика између ове две језичке вештине је у томе што је писање високо цењена вештина у образовном систему, а и сама стандардизација писаног дискурса подразумева чињеницу да је прецизност писаног исказа значајнија од прецизности усменог исказа (Weigle 2002:17). То што реципијент обично није присутан током процеса писања доводи до значајних когнитивних импликација (Weigle 2002:17). Због одсуства реципијента приликом стварања текста писац више времена и енергије потроши на когнитивне активности као што су генерисање идеја, планирање процеса писања, али постоји знатно мањи комуникативни притисак да исказе производи у континуитету (Grabowski 1996, према: Weigle 2002:18). Одсуство реципијента представља изазов за писца зато што није у могућности да одмах добије повратну информацију, као што је то случај код говорне интеракције. Из тог разлога писац мора сам произвести кохерентан текст који комуницира идеју, при чему он, без повратне информације, претпоставља постојеће знање, интересовања и циљеве реципијента (Weigle 2002:18). Управо способност да писац своју поруку обликује адекватно и пренесе је антиципираном читаоцу, у његовом/њеном одсуству, упућује на разлику између *искусног писца* и *неискусног писца* (Weigle 2002:18).

Како Видовсон истиче „управо одсуство блиске везе између текста и интерпретираног дискурса<sup>52</sup> доводи до тога да комуникација остаје једно недокучено и интригантно поље” (Widdowson 2007:8).

Како ћемо се у овој дисертацији бавити комуникативним аспектом писаног дискурса, настојаћемо да сагледамо когнитивне импликације „мултимодалности писаног дискурса” о којој говори Видовсон (Widdowson 2007:8), и понудимо решење у погледу наставне праксе усмерене на стицање вештине писања на академском нивоу. Наставна пракса прилагођена комуникативној сврси писања даје наставнику могућност да студентима представи комуникативни потенцијал писања и укаже на елементе којима они могу постићи интеракцију са својим читаоцима. На тај начин, студенти као писци активно учествују са својим реципијентима у процесу писања и прелазе пут од *неискусног* до *искусног писца*.

Међутим, пре него што анализирамо комуникативне елементе процеса писања потребно је указати на различите приступе настави за овладавање вештином писања на матерњем (J1) и на страном језику (J2) зато што је настава за стицање вештине писања код J1 битно утицала на наставу вештине писања код J2.

Премда постоје универзалне одлике у приступу настави за потребе стицања вештине писања било на матерњем, било на страном језику, когнитивни напор који ученици улажу у процесу писања на страном језику знатно је већи. Студенти англистике јесу категорија ученика којима је вештина писања представљена у најранијем узрасту у оквиру образовног система на матерњем језику, па тек потом у оквиру наставе страног језика. Због тога је потребно разумети на који начин наставници приступају вештини писања у настави на матерњем језику, а на који начин се вештина писања уводи у наставу страног језика.

### **3.2. Настава за стицање вештине писања на матерњем језику и настава за стицање вештине писања на страном језику**

Вештина писања може бити схваћена веома широко, било да говоримо о вештини писања на матерњем или на страном језику, међутим тешко је јасно дефинисати појам *способност писања* (writing ability) (Weigle 2002: 3–4), јер се он може односити на

---

<sup>52</sup> О дефинисању појмова *текст* и *дискурс* бавили смо се у раду „ТЕКСТ-ДИСКУРС: Комуникативне вредности” (Миленковић 2013).

једноставно хватање белешки, на савладавања реченичне конструкције страног језика, потом на писање персуазивних текстова, па и на писање дисертација. На основу тога, настојаћемо да *способност писања* код J2 дефинишемо контрастирањем наставе за стицање вештине писања код J1 са наставом за стицање вештине писања код J2, узимајући у обзир облике писања који се користе у настави страног језика.

### **3.2.1. Настава за стицање вештине писања на матерњем језику (J1)**

У тренутку када отпочну са својим формалним образовањем, деца већ говоре свој матерњи језик, док је писање потребно подучавати како би се задовољили предвиђени циљеви у овладавању овом вештином на различитим нивоима<sup>53</sup>.

Иако се на наставу за стицање вештине писања код J2 не може гледати на исти начин као на наставу за стицање вештине писања код J1, приступ вештини писања код J1 битно је утицао на постављање основних постулата у наставној пракси за стицање вештине писања код J2. Вајгел поручује да „како бисмо најбоље схватили потешкоће у писању на страном језику, потребно је направити поређење са писањем на матерњем језику” (Weigle 2002:4). Зато је неопходно сагледати основне карактеристике наставе писања на матерњем језику како бисмо схватили развојни пут од писања на J1 до писања на J2.

#### **3.2.1.1. Истраживања у области наставе за стицање вештине писања на матерњем језику (J1)**

Настава за стицање вештине писања на матерњем језику подразумева развојни пут који се односи на све нивое образовања – од основношколског образовања до наставе у високошколским установама. Истраживања у области наставе за стицање вештине писања на матерњем језику у литератури оријентишу се на четири основна приступа, које су ближе дефинисали Грејб и Каплан (1996: 18–21), и поделили у следеће групе:

---

<sup>53</sup> С обзиром на чињеницу да се у овој дисертацији бавимо наставом за потребе развијања вештине писања на високошколском нивоу, савладавање ове вештине на нижим нивоима неће бити предмет анализе.

1. Истраживања *развоја писмености* којима су се бавили теоретичари из области образовања, примењене социолингвистике и образовне психологије, анализирајући како деца пишу и зашто поједини ученици имају потешкоће у савладавању вештине писања.
2. Истраживања *когнитивних аспеката писања* којима су се бавили теоретичари из области когнитивне психологије, образовања и писања и настојали да објасне менталне процесе које ученици активирају у процесу писања. Ранија когнитивна истраживања изучавала су *ретроспективном методом*<sup>54</sup> текст који је већ произведен (Britton & Black 1985b, van Dijk & Kintsch 1983), док новија истраживања настоје да *интроспективном методом*<sup>55</sup> изучавају сам процес писања (Bereiter & Scardamalia 1987, Flower 1994, Flower *et al.* 1990, Hillocks 1986, Kellogg 1994, Smagorinsky 1994).
3. Истраживања *текстуалне анализе*, обично терминолошки одређена науком текстуалне лингвистике или анализом дискурса, упућивала су на начин на који је текст конструисан и идејно организован како би довео до ваљане интерпретације. Централне теме анализе биле су лексичко-граматичке структуре, кохезија, кохеренција, процес закључивања и модулирање текста.
4. Истраживања *реторичког приступа писању* којим су се бавили теоретичари реторике, писања, примењене лингвистике и литерарне анализе. Они су разматрали варијације у вештини писања и интерпретацији као функцији која има сврху, тему, жанр, реципијента, интертекстуалност и друштвени конструкт писања у ширем социолингвистичком, историјском и образовном контексту.

Развој реторичке анализе 70-их и 80-их година на универзитетима у САД доводи до све већег утицаја реторичког приступа на наставу вештине писања у образовним институцијама, посебно у средњим школама и у високошколским установама (Grabe & Kaplan 1996:21). Овај реторички приступ у настави писања утицао је и на развој других

---

<sup>54</sup> Употребили смо термин *Ретроспективна метода* зато што се односи на истраживачки поступак који се у тексту јавља као *text recall* (Grabe & Kaplan 1996:21) и односи се на анализу текста која се одвија тек након настанка текста.

<sup>55</sup> Употребили смо термин *Интроспективна метода* зато што се односи на истраживачке поступке који се у тексту појављују као *writing on-task (real time)*, *protocol analysis*, *task intervention* (Grabe & Kaplan 1996:19) и односи се на анализу која се одвија током самог процеса писања.



комплементарних приступа као што су *писање у оквиру наставног програма* (writing across the curriculum), као и *писање на основу садржаја* (content-based writing), а у савременој методичкој пракси јавио се и приступ *информатичко писање* (computer-assisted writing instruction) (Grabe & Kaplan 1996:21). Сви ови приступи битно су утицали и на обликовање критеријума за вредновање вештине писања.

Поред свеприсутног реторички оријентисаног писања, Силва (Silva 2001:43) нас упућује на преглед најзначајнијих теорија у области проучавања процеса писања J1. Почетком 80-их година развијају се теорија о *вештим/невештим писцима* (Bereiter & Scardamalia 1987)<sup>56</sup>, док се почетком 90-их година бројни теоретичари баве друштвеним оквирима унутар којих писац ствара. Тако Флауер (Flower 1994) проучава како интеракција између когнитивне способности појединца и друштвеног контекста у процесу писања утиче на произведени текст. Поред друштвеног контекста, Вит и Фејгли (Witte 1992, Faigley 1992) анализирају и теорије о језику као факторе који утичу на дискурсне оквире текста, док Хејз и Келог (Hayes 1996, Kellogg 1994) теорију о учењу допуњују проучавањем мотивационих фактора у процесу писања. С друге стране, Беркенкотер и Хакин (Berkenkotter & Huckin 1995), као и Свејлз (Swales 1990) своје интересовање проналазе у истраживањима улоге жанра у процесу писања на матерњем језику (Silva 2001:43). Важно је истаћи да појава различитих приступа у области проучавања процеса писања нужно не елиминише претходну теорију већ је допуњује, ближе одређује и ове теорије настављају да коегзистирају на научној сцени што значајно доприноси побољшању праксе наставе вештине писања.

Међутим, без обзира на утицај ових приступа и теорија на наставу вештине писања код J1, у оквиру образовног система у Сједињеним Америчким Државама дуго се задржала пракса обавезног тестирања вештине писања бруцоша на факултетима. Овакав став довео је до развоја истраживачких подухвата на пољу наставе усмерене ка стицању вештине писања код J2, првенствено зато што дотадашње тестирање и настава нису били оријентисани ка потребама ученика који су вештину писања учили на страном језику. (Grabe & Kaplan 1996:23). Тестирање вештине писања код студената којима енглески језик

---

<sup>56</sup> Више о њиховом раду било је у потпоглављу 2.4.3.2.

није био матерњи довело је до јако лоших резултата, а због све већег прилива иностраних студената на високошколске установе у САД, постало је јасно да нешто треба мењати у настави писања на страном језику.

### 3.2.2. Настава за овладавање вештином писања на страном језику (J2)

Промена у приступу настави за стицање вештине писања на страном језику директно је узрокована потребама ученика којима је ова настава била неопходна. Према томе, у овом случају никако не можемо говорити о стандардизованој настави као што је то био случај код стицања вештине писања на J1. „Настава за овладавање вештином писања релативно је стандардизован систем у оквиру сваке културе”, истиче Вајгл (Weigle 2002: 5), а чињеница је да је писање на страном језику другачије зато што постоји велика разлика између околности када људи уче и користе страни језик, било да ли је то случај са децом или одраслим особама, у оквиру наставе у школи или у другим ситуацијама.

Вештина писања код J2 одвија се под другачијим околностима и разнолики су ситуациони оквири у којима се ова вештина усваја. Како различите групе људи имају различите потребе када је вештина писања у питању, разликују се и когнитивни захтеви, као и комуникативне функције које су релевантне за сам процес писања (Weigle 2002:12). Постоје бројни чиниоци који могу утицати на ниво савладавања вештине писања на страном језику у погледу старости ученика, нивоа образовања и познавања матерњег језика, као и потребе за писањем (да ли се односи на писање у учионици или ван ње) (Weigle 2002:7), те је потребно сагледати различите категорије ученика који усвајају вештину писања код J2. Поделу на ученике који усвајају вештину писања на страном језику направила је Бернхардт 1991. године (Bernhardt 1991), а Вајгл (Weigle 2002:6) је касније ту поделу адаптирала како би понудила јаснију слику о профилу ученика, њиховим потребама у оквиру вештине писања, као и о сврси писања.

	Ученици	Потребе	Сврха писања
Деца	- припадници мањина (нпр. у билингвалним програмима) - припадници већине (нпр. у програмима инклузије)	- 'академске' вештине писања	-за опстанак - за напредовање

<b>Одрасли</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- припадници мањина (статус имиграната)</li> <li>- квазипривремени академски статус</li> <li>- припадници већине (нпр. традиционални ученици страног језика)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- функционалне вештине описмењавања</li> <li>- академске језичке вештине у оквиру система образовања</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- за опстанак на радном месту</li> <li>- за стицање степена образовања из одређених области</li> <li>- за потребе образовања и/или напредовања на радном месту и/или за лично интересовање</li> </ul>
----------------	--	--	--

Табела 4. Адаптирана подела ученика страног језика који усвајају вештину писања према Бернхардт (Weigle 2002:6)

Оваква подела указује на чињеницу да ученици могу имати веома различите профиле у погледу старости, образовања и потреба за вештином писања.

У области примењене лингвистике и методике наставе енглеског језика овакво профилисање ученика подељено је на две групе. Обе групе обједињују карактеристике ученика приказане у табели 4 и делимо их на оне који уче енглески језик као страни језик (EFL<sup>57</sup>) и на оне који уче енглески језик као други језик (ESL<sup>58</sup>). Саме скраћенице упућују на контекст унутар којег ученици усвајају језик. Према Грејб и Каплан (Grabe & Kaplan 1996:24), настава учења енглеског језика као страног (EFL) обухвата ученике који енглески језик уче у оквиру наставног плана и програма у земљама у којима овај језик није језик заједнице у којој живе, док настава учења енглеског језика као другог језика (ESL) обухвата ученике који су приморани да науче овај језик у земљама у којима је он језик заједнице у којој живе. Ученици страног језика на тај начин имају сасвим различито полазиште од ученика који вештину писања уче на матерњем језику.

Због специфичности профила ученика страних језика истраживања из области наставе за стицање вештине писања код J2 попримила су знатно другачији приступ и допринела су унапређењу таквог наставног процеса.

<sup>57</sup>English as a Foreign Language

<sup>58</sup> English as a Second Language

### 3.2.2.1. Истраживања у области наставе за стицање вештине писања на страном језику (J2)

Можемо са сигурношћу рећи да су истраживања у области наставе за стицање вештине писања код J2 доживела значајан развој тек током последње три деценије. Претходна истраживања из 50-их и 60-их година двадесетог века заснивала су се на недовољно дефинисаним приступима и ставовима из области теорије писања. Владајуће мишљење у вези са наставом писања како код J1 тако и код J2 било је оријентисано ка „актуелном традиционалном приступу” о чему сведочи Џејмс Бритон (Britton 1983) који указује на ограничености наставе за стицање вештине писања било на матерњем, било на страном језику. Тадашња пракса истицала је „тачну употребу језика, граматичност и тачно спеловање речи и била је усредсређена на тематске реченице и правила писања пасуса које је Ричард Јанг (Richard Young 1978) назвао „актуелним традиционалним приступом писању”. „У основи наставе за стицање вештине писања било је романтичарско предубеђење да су креативни аспекти процеса писања мистериозног порекла, недокучиви и самим тим немогуће их је било подучавати. Једино што је могло бити обухваћено наставом писања била су питања стила писања, организације идеја и употребе језика” (Britton 1983, према: Grabe & Kaplan 1996: 30). О оваквој пракси сведочи и Херстон који следећи модел наставе писања назива *традиционалном парадигмом* (енг. Traditional paradigm) (Hairston 1982, према: Celce-Murcia 2001: 219–220), а који описује модел часа наставе писања код J1 у четири корака: 1) представити студентима реторичке оквире и ’правила’ писања, 2) понудити им текст за анализу, интерпретацију и дискусију, 3) представити им задатак да напишу нешто на основу понуђеног текста и са предодређеном структуром коју морају испоштовати, и 4) прочитати, коментарисати и критиковати написане задатке. Писање је имало задатак да наметне поштовање граматичких правила, те се мало водило рачуна о сврси писања и комуникативном аспекту текста (Celce-Murcia 2001:220). Такође, овде наилазимо на термин ’контролисано писање’ (controlled writing) које се односи на задатак који је наставник строго контролисао како би се избегле грешке у писању (Celce-Murcia 2001:220). Наставна пракса била је пример *писања као производ* (product writing)<sup>59</sup> где су наставници били оријентисани ка исправкама написаних есеја, с обзиром на то да је од

---

<sup>59</sup> Више о приступима *писање као производ* и *писање као процес* било је речи у потпоглављу 2.4.

примарног значаја био произведени текст, а не стратегије писања и процеси који су укључени у процес писања (Celce-Murcia 2001:220). Овакво предубеђење о настави писања код J1 имало је утицај и на наставу за стицање вештине писања код J2.

‘Актуелни традиционални приступ’ представљао је стандард у настави за стицање вештине писања према коме се мерила и настава за стицање вештине писања код J2, а о граматички оријентисаној настави за стицање вештине писања сведоче и други научници. Према Ен Рејмз (Raimes 1983а, 1991), актуелни традиционални приступ захтевао је од ученика страног језика да се у писању оријентишу ка граматичности исказа, *спелингу* (енг. spelling) и употреби језика која је осликавала карактеристике писања код J1. Оваква схватања морала су 60-их година да се одбаце због повећаног броја иностраних студената у академским институцијама, као и лоших резултата у погледу развоја вештине писања код њих. Иако је промена била неопходна и иако су нове теорије и приступи вештини писања постепено давали резултате, појавили су се и недостаци (North 1987, Raimes 1983а). Рејмс указује на то да је током 70-их година и даље била присутна несавршена пракса наставе за стицање вештине писања коју је она експлицитно описала на следећи начин:

„...мислили смо да је студенте потребно научити да овладају реченичном структуром пре него што отпочну са писањем пасуса, а да писање пасуса претходи писању есеја. Тако смо нашли начин да их контролишемо и ограничимо како бисмо ми лакше прегледали радове... Многи наши студенти... вапе за правилима, за нечим конкретним према чему ће одмерити свој писани производ. Стога смо им понудили ‘лек’ и примере готових пасуса. Морамо схватити да их у том случају подучавамо исправкама и имитацији. На тај начин их не подучавамо процесу писања.” (Raimes 1983а: 261–262, према: Celce-Murcia 2001:220).<sup>60</sup>

Рејмс је закључила да је и даље значајно истицати граматички аспект у настави вештине писања на енглеском језику, али не по сваку цену и на рачун процеса писања (Raimes 1983а: 261–262). Крајем 60-их година Џенет Емиг (J. Emig 1971, према: Celce-Murcia 2001:220) увела је технику ‘размишљања наглас’ приликом процеса писања (*think aloud procedure*) којом је додатно скренула пажњу на значај свести ученика када пролазе кроз процес писања. Можемо рећи да је учење процеса писања отворило врата разумевању

---

<sup>60</sup> „...we have thought that students need mastery over the sentence before proceeding to the paragraph, and mastery over the paragraph before proceeding to the essay. So we have provided controls and limits which make the task easier for us ... Many of our students ... cry out for rules, for something concrete to monitor their writing performance with. So we give them grammatical Band-Aids and doses of paragraph models. We must then realize that we are teaching editing and imitation. We’re not teaching composing.” (Raimes 1983а: 261-262)

тог самог процеса. Једино путем разумевања сопственог процеса писања писац може усавршити свој писани дискурс. Ово сазнање је иницирало преокрет у приступу настави за стицање вештине писања. Према Рејмз, средином 70-их година дошло је до померања са става 'оријентисност ка облику' (focus on form) на 'оријентисаност ка писцу' (focus on the writer) (Raimes 1991, према: Celce-Murcia 2001:221). Све више се јављало интересовање за менталним активностима које су укључене у сам процес писања, те су се истраживачи у овој области све више окретали ка разумевању процеса писања, а у други план стављали су произведени текст.

Због све већег интересовања за сам процес писања кроз који ученици J2 пролазе приликом писања, крајем 70-их година коначно се мења наставна пракса за подучавање вештини писања. Теорије које су значајно утицале на ову промену оријентисане су ка областима когнитивне психологије, социолингвистике, образовне етнографије, и примењене лингвистике (Grabe & Kaplan 1996:31).

У оквиру наставе страних језика највише су се истраживале потребе и проблеми које ученици J2 имају при стицању вештине писања (Grabe & Kaplan 1996:27). Ова истраживањима су своју потпору налазила у 1) радовима из когнитивне психологије и лингвистике, и то приликом проучавања организације дискурса и текста, и у 2) радовима из социолингвистике и етнометодологије, односно приликом проучавања друштвеног контекста унутар којег ученици уче да пишу (Grabe & Kaplan 1996:27). Битно је истаћи да се значајнија истраживања у области наставе за стицање вештине писања на страном језику појављују тек почетком 80-их година двадесетог века. Сва претходна истраживања била су превасходно заокупљена техникама које се користе у настави за стицање вештине писања, а не природом процеса писања у различитим контекстима (Grabe & Kaplan 1996: 27).

Наставом писања бавиле су се и теорије о проучавању процеса писања, првенствено због ученика који су припадали мањинама у енглеском говорном подручју као и другим ученицима 'високог ризика',<sup>61</sup> а који су учили страни језик у државним основношколским

---

<sup>61</sup> Преводни еквивалент за 'high-risk' односи се на ученике који су мањина у енглеском говорном подручју. Истраживања у настави за стицање вештине писања код J2 иницирана су управо потребама ових ученика који уче енглески језик као страни језик.

установама у Америци и Аустралији (Grabe & Kaplan 1996:27)<sup>62</sup>. Гудманова (енг. Kenneth Goodman) филозофија језика (у оквиру које он настоји да истакне како би учење требало да буде активно и како би ученицима требало да се језик представи у целини, а не фрагментарне реченице и искази који нису аутентични и не осликавају реални језик) и етнографска истраживања довели су до сазнања о томе на који начин развијати вештину писања код ученика (Grabe & Kaplan 1996:27–28). Истраживања из области проучавања процеса писања код J1 једноставно су примењена на проучавање процеса писања код J2 (Grabe & Kaplan 1996:28), што, свакако, не доводи постизању жељеног циља.

Бројна истраживања у области примењене лингвистике била су оријентисана на уочавање реторичких варијација у писању на страном језику код студената различитог националног и културног порекла. Ова врста истраживања позната су под називом *контрастивна реторичка истраживања (contrastive rhetoric)* и заснована су на анализи дискурса и текстуалнолингвистичком истраживању. Циљ ових истраживања је било утврђивање различите организационе схеме писања код студената (Grabe & Kaplan 1996: 28).

Како би упоредили текстове писане на страном језику у односу на текстове писане на матерњем језику, примењени лингвисти су анализирали истраживања из конгнитивне психологије, текстуалне лингвистике, као и из анализе дискурса. Новија истраживања се баве темама као што су: кохезија, кохеренција, макроструктура текста, организација идеја, анализа пропозиционог садржаја, извођење закључака, структура приче, компаративна анализа корпуса текста, као и текстуална схема лексичко-синтаксичких јединица (Grabe & Kaplan 1996:28).

Иако је очекивано да истраживачки поступци у области наставе за стицање вештине писања код J2 буду засновани на истраживањима наставе за стицање вештине писања код J1, морамо истаћи да су последњих десетак година дистинкције између двају полазишта постале нејасне (Grabe & Kaplan 1996:30). Управо због тога битно је размотрити наставну праксу писања код J2 и установити зашто настава за стицање вештине писања код J2 не може увек бити деривативног карактера у односу на наставу писања код J1. Приликом

---

<sup>62</sup> Више о утицају прилива иностраних студената на наставу вештине писања било је у поглављу 2.

писања на матерњем језику ученици не наилазе на идентичне препреке и проблеме како када пишу на страном језику. Потребно је детаљније сагледати проблеме који су специфични за наставу за стицање вештине писања код J2, што ће бити централно питање у наредном потпоглављу.

### **3.2.2.2. Проблеми у настави за стицање вештине писања на страном језику**

Наставна пракса за стицање вештине писања код J2 у основношколским и средњошколским установама није у довољној мери заступљена, те недовољно праксе у вештини писања на нижем нивоу школовања узрокује лошије резултате код ученика униветзитетског нивоа. Грејб и Каплан указују на резултате Валдовог истраживања (Wald 1987) који упућују на констатацију да ће потребе средњошколских ученика који пишу на J2 тек бити истражене у оквиру области наставе за стицање вештине писања код J2 (Grabe & Kaplan 1996:29). Веома мали број истраживачких резултата у овој области, ван САД, Аустралије, Канаде и Велике Британије, може да посведоче о разматрањима из области наставне праксе писања код J2. Свака земља наставу усмерену на стицање вештине писања код J2 прилагођава свом профилу ученика у погледу циљева и потреба ових ученика, а нешто више пажње настави за стицање вештине писања код J2 поклања се у земљама попут Јапана, Хонконга, Индије и Малезије одакле долази највећи број ученика на терцијарно образовање у САД и Велику Британију (Grabe & Kaplan 1996:29). Остале земље тек спорадично понуде по неки резултат у области наставе за стицање вештине писања. Због тога би и истраживање у овој области које спроводимо на терцијарном нивоу образовања у Србији требало својим резултатима да допринесе, не само настави страних језика код нас, већ и у ширим оквирима. .

Поред проблема који се тиче различитих потреба ученика страних језика у свету, постоје неке препреке у самој пракси наставе усмерене на стицање вештине писања код J2. Препреке о којима говоре теоретичари који се баве вештином писања могу да се сврстају у неколико категорија:

1. проблеми у наставном материјалу;
2. проблеми додатног когнитивног оптерећења и граматичности текста;
3. проблеми читања;
4. проблеми друштвеног и културолошког припадања;
5. проблеми мотивације и афективних чинилаца.



У наредном тексту следи детаљније разматрање наведених проблема:

1. У многим ESL учионицама настава за стицање вештине писања код J2 ослања се на уџбенике који су оријентисани ка писању изолованих пасуса, ка граматичности и примени граматичких правила и ка ширењу вокабулара у целини (Grabe & Kaplan 1996:31). И према бројни уџбеници промовишу приступ *писање као процес*, изостају активности које имају за циљ *сврху* писања (Grabe & Kaplan 1996:31).
2. Како је писање сложена когнитивна активност, когнитивни процеси постају још захтевнији уколико је задатак тежи и уколико ученик пише на страном језику. Процес писања и стратегије које ученик примењује постају комплексније, а ученик осећа све веће оптерећење када је у питању памћење и процесуирање информација (Harris & Graham 1996). Овакву ситуацију у наставној пракси потврђује и Силва (Silva 1993) који истиче да због ограниченог језичког знања писање на страном језику може бити нарушено због потребе ученика да се оријентишу ка језику, а не ка садржини (Silva 1993, према: Weigle 2002:35). Силва указује да писање на страном језику може бити отежавајуће и мање ефективно зато што ученици који пишу на J2 „мање планирају писање, мање проверавају садржину текста и пишу мање флуентно и тачно у односу на ученике који пишу на матерњем језику” (Weigle 2002:36). Когнитивни напор који ученици страних језика уложе у писање знатно је већи у односу на ученике који пишу на матерњем језику. Управо због таквог когнитивног оптерећења ученици нису у могућности да посвете довољно пажње *елементима вишег реда* писања у које се убрајају садржина текста и текстуална организација (Weigle 2002:36).
3. Вештина писања на страном језику у тесној је вези са способнишћу читања и интерпретирања сопственог текста. Недовољно развијена вештине читања и разумевања текста ученику може отежати вршење исправки на сопственом писању (Weigle 2002:36) Читање, као и текстуално енкодирање сопствених мисли, може бити отежано због преокупираности за употребом адекватног лексичког и синтаксичког избора у исказу, па самим тим често написани производ не одражава иницијалну намеру писца (Weigle 2002:36).

4. Ограниченост у погледу језичких елемената може бити резултат друштвених и културолошких фактора због свести о прихватљивим друштвеним и културолошким нормама писања које су заступљене у различитим културама (Weigle 2002:36).
5. Мотивација и афективни чиниоци не морају се нужно приписивати као препреке само код писања на страном језику. Они су подједнако релевантни и код писања на J1 и код писања на J2. Да би објаснио бројне факторе који утичу на успешно писање, Келог (Kellog 1994:102) се бавио улогом радне меморије у писању, а исто тако истакао је да је мотивација кључни фактор који одлучује да ли ће ученик флуентно и креативно писати и одговорити на задатак у потпуности. Мотивација која подстиче писање на страном језику може бити разноликог карактера: жеља за културном интеграцијом, добра оцена, овладавање страним језиком, усвајање нових информација, жеља да се импресионира наставник или други ученици, као и будуће запослење или напредак у струци (Weigle 2002:37). Сви поменути мотивациони фактори могу утицати на успешно писање на страном језику.

Поред мотивације постоје бројни афективни чиниоци који играју значајну улогу у успешном/неуспешном комуницирању путем писаног дискурса: анксиозност и страх од писања (writing anxiety and writing apprehension) (Weigle 2002; Kellog 1994), блокада у писању (writer's block), као и креативна флуентност код писања (creative flow) (Kellog 1994) које код писца треба да пробуди осећај задовољства и успеха. Као најзначајније афективне чиниоце у писању Вајгл (Weigle 2002: 37) истиче анксиозност и страх од писања, указујући на чињеницу да у великој мери недостају истраживања која говоре о овим афективним чиниоцима у настави вештине писања код J2. Такође је мишљења да страх од писања који се код ученика јавља када пишу на страном језику може бити еквивалентан, па чак и интензивнији од страха који ученици доживљавају приликом писања на матерњем језику.

Интересантно је истаћи и мишљења Двека (Dweck 1986), Палмквиста и Јанга (Palmquist & Young 1992) који говоре о моделу вештине писања и констатују да често постоји уверење ученика да је писање вештина чије успешно савладавање зависи од урођеног талента за писање (Weigle 2002:25). Уколико се на способност писања гледа као на урођени и непроменљив таленат, код ученика се јавља виши степен анксиозности и они себе, као писце, мање поштују (Weigle 2002:25). У таквим

случајевима изостане труд који се улаже приликом писања и ученици се, на неки начин обесхрабрују у свом покушају да напишу задовољавајући текст.<sup>63</sup>

Поред наведених потешкоћа са којима се можемо сусрести у наставној пракси писања на страном језику, од значаја су и разлике које постоје између ученика који уче J1 и ученика који уче J2. Ове разлике могу додатно допринети конструисању наставног плана за овладавање вештином писања. О овим разликама говори Силва (1992, 1993) наводећи основна дистинктивна обележја ученика J2 у односу на ученике J1:

- другачије *преференце*<sup>64</sup> у организацији текста;
- другачији приступ у структурирању аргумената;
- другачији приступ инкорпорирања садржаја из оригиналног текста у писани производ (нпр. парафразирање, навођење, стил...);
- различите перспективе у погледу антиципираног читаоца, када је у питању привлачење њихове пажње и претпоставка о читаочевом претходном знању теме;
- различита употреба кохезивних средстава, посебно оних који су сложенији и којима се остварује слабија лексичка повезаност;
- разлике у погледу употребе језичких средстава (мање субординираних елемената, више везника, мање пасивних конструкција, мање слободних модификатора, мање номиналних модификација, мање прецизних речи, мање лексичке разноврсности, варијације у синтаксичким структурама које се могу претпоставити и једноставнији стил писања).

(Grabe & Kaplan 1996:239)

На основу горе наведених карактеристика и различитости ученика који уче J2, као и саме наставе која је специфична за вештину писања на страном језику, неопходно је узети у обзир све релевантне факторе и настојати да наставни план буде прилагођен како ситуационом оквиру учења страног језика (ESL, EFL, примарни, секундарни, терцијарни ниво образовања) тако и профилу самих ученика.

---

<sup>63</sup> Више о афективним чиниоцима и мотивацији у потпоглављу 4.1.1.

<sup>64</sup> Према усвојеној, стандардној дефиницији, *преференца* је „профил индивидуалног приступа сваке особе учењу, уобичајени начин на који особа прима, процесуира и задржава нове информације” (Dörnyei 2005: 121). Појмом *преференца* ученика бавили смо се у раду „(Не)стабилност стилова учења језика код студената на основним академским студијама” (Миленковић 2009б).

С обзиром на чињеницу да се у овој дисертацији бавимо истраживањем наставе за стицање вештине писања на енглеском језику и то на нивоу основних академских студија, ситуациони оквир наставног плана који разматрамо односи се на учење вештине писања у настави енглеског језика као страног (EFL), а предмет истраживање ће бити писање код ученика страног језика на терцијарном нивоу образовања. Због тога је потребно да у наредном потпоглављу објаснимо вештину писања која је прилагођена високошколским критеријумима учења страног језика.

### 3.3. Настава за стицање вештине писања код J2 на академском нивоу

Настава за стицање вештине писања на страном језику на основним академским студијама пред ученике поставља захтеве који превазилазе дотадашње основне комуникативне циљеве, као и пуко усвајање нових информација. За разлику од наставе писања код J2 у основним и средњим школама, где се од ученика првентствено очекује да савладају *елементе нижег реда* писања зато што су такви задаци когнитивно мање захтевни, на дипломским студијама ученици страног језика постају студенти од којих се очекује да савладају *елементе вишег реда* и да пишу на знатно вишем нивоу.<sup>65</sup> Од њих се очекује предзнање страног језика на нивоу говорника матерњег језика, односно на нивоу Ц2 према *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике*.<sup>66</sup> На тај начин можемо посматрати виши ниво писања који се превасходно односи на комуникативност писаног дискурса, док се савладавање основних начела писања на страном језику подразумева.

Када говоримо о способности писања студената на академском нивоу „писање се посматра не само као стандардизовани систем комуникације, већ и као неизоставно средство за учење и усвајање градива” (Weigle 2002:5). На основу њиховог писања могуће је установити колико су савладали когнитивне вештине предвиђене захтевима универзитетског образовања. Тако се код писања на матерњем језику у оквирима високог школства очекује „оригиналност мишљења, развој идеја, валидност логичног расуђивања

---

<sup>65</sup> Више о *елементима нижег и вишег реда* било је у потпоглављу 1.3. и 4.2.

<sup>66</sup> О Ц2 нивоу према Савету Европе *Заједнички европски референтни оквир за живе језике* говорили смо у поглављу 2.

писца”, а од секундарног значаја је „прецизност, механика писања, стилске одлике, као и тоналитет текста” (Weigle 2002:5), па је способност доброг писања на матерњем језику уско повезана са академским и професионалним успехом. Зато Грабовски истиче:

„Писање у поређењу са говором можемо схватити као систем који је више стандардизован и који се мора научити путем посебних упутстава. Овладавање овим стандардним системом посебан је предуслов припадању културном и образовном систему и очувању права и одговорности јединке... То што је писање више стандардизовано од говора доводи до вишег степена санкционисања када се одступи од стандарда.” (Grabowski 1996: 75, према: Weigle 2002:4).

Закључујемо да студенти који уче вештину писања на матерњем језику већ поседују језичко знање које само надограђују и на тај начин само усвајају посебну форму језика који им је већ познат (Weigle 2002:4). Међутим, од студената који уче вештину писања на страном језику очекује се да истовремено поседују језичку компетенцију страног језика као и да савладају вештине анализе, интерпретације, критике, генерисања нових идеја, синтезе, аргументације и истраживачког поступка (Grabe & Kaplan 1996:341).

Како смо за потребе ове дисертације потребно је размотрити и сам појам *писање за академске потребе*, који подразумева специфичне форме писања, што ће нас увести у корпус који је коришћен приликом истраживања у дисертацији, а то су есеји које студенти пишу у оквиру свог студијског програма.

### **3.3.1. Академско писање и писање за академске потребе**

„Академско писање (*Academic writing*) садржи у највећој мери одлике типичног, писаног дискурса (Biber 1988: 160–164, у: Tanskanen 2006:81) и стога није изненађење што ова област често представља предмет анализе у бројним радовима који се баве писаним језиком.” Исти аутор истиче да се категорија *академско писање* односи не само на академске стручњаке који пишу, већ и на чињеницу да они пишу за *академску дискурсну заједницу*<sup>67</sup> (Biber 1988, у: Tanskanen 2006:81). Како је *академски дискурс* врста жанра и намењен је *академској дискурсној заједници*, јасно је да говоримо о језику за специфичне намене. Тако за *академски дискурс* можемо рећи „да припада жанру књижевног језика који

---

<sup>67</sup> Према Мауранен под *дискурсном заједницом* подразумевамо одређену друштвену групу коју уједињује употреба истог жанра. (Maaranen 1996:139).

се у нашој лингвистичкој литератури најчешће називао 'научни стил', 'језик науке' или 'функционални стил научно-техничке литературе'" (Благојевић 2008:13). Благојевић упућује на то да „*академски дискурс* представља један апстрактан појам који се реализује у виду конкретног академског производа као академски текст или усмени, академски комуникативни чин” (Благојевић 2008:14). Према Благојевић (2008:13–14), *академски дискурс* обухвата шири спектар жанрова и може се односити како на научнопедагошку литературу (уџбеници, практикуми, приручници), тако и на научноистраживачке и стручне радове и извештаје, али и на облике писања као што су студентски радови (семинарски радови, писмени испити, састави и есеји на универзитетском нивоу) и на крају прегледне радове – магистарске радове и докторске дисертације. Према томе, наилазимо на уско значењско преклапање између појма *академски дискурс* и *академско писање* у англистичкој литератури.

Са циљем да установи преводни еквивалент за појам *академско писање* (*Academic writing*), Благојевић (2008:14) уводи термин *писање за академске потребе* како би издвојила форму писања која је присутна као конкретан производ писања у настави писања на основним академским студијама.

Међутим, битно је истаћи да се и у англистичкој литератури термин *academic writing* користи алтернативно и да подразумева како писање научноистраживачких радова научника који већ припадају академској заједници (Biber 1988), тако и есеје које пишу студенти на основним академским студијама (Tribble 1996; Langan 1993). У новијој англистичкој литератури, паралелно термину *academic writing* егзистира још један термин који има за циљ да дефинише и обухвати наставу усмерену на стицање вештине писања код J2 на академском нивоу, а који ми на српском можемо назвати као *писање у оквиру енглеског језика за академске потребе* (English for Academic Purposes writing courses/ EAP writing courses) (Silva 2001:143–144). Евидентно је да постоје неусаглашени ставови о питању прецизног одређивања појма за писане форме које студенти пишу на основним академским студијама, наспрам појма који се односи на писање у оквиру академске дискурне заједнице. Због тога смо приморани да се одредимо за термин који ће, према нашем мишљењу, најближе дефинисати студентске есеје који представљају предмет анализе у дисертацији.

С обзиром на чињеницу да се бавимо истраживањем и анализом искључиво есеја студената енглеског језика, у раду ћемо користити термин *писање за академске потребе* како бисмо направили јасну разлику између академског писања које се одвија у научноистраживачким академским заједницама у односу на академско писање које је намењено студентима који тек улазе у домен академске заједнице. Мишљења смо да је потребно издвојити засебан термин као што је *писање за академске потребе* и разликовати овај облик писања управо због научног стила у *академском писању* научника који подразумева научну апаратуру која се од студената на основним академским студијама не захтева. Према томе, у оквиру писања за академске потребе ближе ћемо дефинисати есеј као жанр који је најфреквентнији облик писања у настави за стицање вештине писања на енглеском језику као страном на основним академским студијама.

### **3.3.2. Писање за академске потребе**

Писање у академском контексту поставља знатно више критеријуме за писца. Студенти који уче да пишу на страном језику на основним академским студијама нису једини који се суочавају са сложеним процесом писања. Процес писања остаје подједнако тежак и за научнике који пишу своје научноистраживачке радове на страном језику. Тако, на пример, Трибл (Tribble 1996:83) уочава културолошке разлике које могу представљати узрок несигурности чак и за реномиране научнике када пишу радове на страном језику. Зато је битно имати у виду и институционалне разлике и разлике у култури када је у питању област *писање за академске потребе* на страном језику.

#### **3.3.2.1. Писање за академске потребе: културолошке и институционалне разлике**

Културолошке и институционалне разлике значајно доприносе начину на који ће вештина писања страног језика бити представљена студентима на основним академским студијама. О културолошким аспектима писања првобитно је писао Роберт Каплан (Kaplan 1966), који је анализирао есеје студената који су писани на енглеском језику као страном и на тај начин указао на културолошке разлике у обрасцима писања различитих култура. Овим питањем Каплан се бавио у оквиру области контрастивне реторике (енг. *Contrastive rhetoric*) и настојао да установи обрасце писања који могу бити груписани и категорисани,

да би указао да писање на енглеском као страном језику није подударно у свим културама, пошто студенти у свој 'писани производ' уносе реторичке обрасце и навике писања из сопствене писане културе. Његов познати графички приказ осликава реторичке обрасце писања у енглеској, семитској, оријенталној, романској и руској култури из чега можемо уочити да реторички обрасци, присутни код писања на J1 могу да утичу на учење писања код J2. Иако је Капланова теорија наишла и на подршку, а и на оспоравања, значајна је јер је указала на то да „разлике у реторичким обрасцима не представљају разлике у когнитивним способностима (писаца), већ разлике у когнитивним стиловима (писања)”<sup>68</sup> (Reid 1993:62).

Према досадашњим истраживањима дошли смо до следећих културолошких разлика у реторичким обрасцима писања: за арапску прозу карактеристична је координација и паралелна организација идеја; шпанска проза обилује дугачким уводним пасусима, као и обимним дигресијама како би се истакао широки опсег познавања идеје; кинески писци настоје да представе бројне примере у писању изостављајући главну идеју која их повезује (Weigle 2002:21). Овакве различитости у реторичким обрасцима писања доводе до недоумица и потешкоћа када пишемо на страном језику. Приликом писања на страном језику потребно је познавати очекивања и реторичке обрасце тога језика како бисмо на најадекватнији начин успели да пренесемо идеје и остварили комуникативни циљ. Све ово је битно узети у обзир када наставник осмишљава наставни програм и бира наставни материјал за потребе предавања вештине писања енглеског језика студентима на основним академским студијама.

Силва (Silva 2001:144) наглашава важност сачињавања силабуса за увежбавање вештине писања. Сматра да би „напредни курс писања у оквиру учења *енглеског језика за академске потребе* требало да буде прецизно осмишљен како би интегрисао потребе студената у складу са хијерархијом вредности једне институције, као и са циљевима ове дисциплине и професионалним очекивањима”. Ови институционални циљеви и очекивања заснивају се на културолошким темељима, па како Силва (2001:145) истиче да се од

---

<sup>68</sup> Основна разлика између појма *когнитивни стил* (cognitive style) и *когнитивна способност* (cognitive ability) јесте у томе што је *когнитивни стил* начин когнитивног делања (нпр. процесуирање информације визуелним путем или путем слушања предавања), док *когнитивна способност* представља садржај и ниво делања. Више о когнитивним стиловима и когнитивној способности било је у раду „(Не)стабилност стилова учења језика код студената на основним академским студијама”. (Миленковић 2009б)



студената у Азији очекује да могу прецизно да запамте одређене чињенице, док у САД настава за стицање вештине писања у први план ставља студенте и њихово активно учешће на часовима (Brislin, 1993; Byrd 1986).

С обзиром на чињеницу да ћемо се у овој дисертацији бавити наставом усмереном на стицање вештине писања на енглеском језику неопходно је истаћи карактеристике англистичког реторичког обрасца који се примењује на енглеском говорном подручју. Напомињемо да иако је наше истраживање засновано на радовима студената који уче енглески језик као страни, на говорном подручју где енглески језик није матерњи језик, у настави писања на академском нивоу требало би да тежимо ка предавању/учењу англистичког реторичког обрасца као културолошке окоснице писања на енглеском језику. Како наставни план и програм на Катедри за англистику на Филолошко-уметничком факултету подразумева постизање Ц2 нивоа (CEFR), тако и настава за стицање вештине писања мора бити прилагођена Ц2 нивоу, односно нивоу изворног говорника енглеског језика.

### **3.3.3. Писање за академске потребе у настави енглеског језика као страног**

Реторички образац који се користи у писању на енглеском језику према Вајгл (Weigle 2002:21) подразумева следеће карактеристике:

- субординацију и хијерархијску организацију идеја;
- усредређеност на главне идеје у есеју;
- транспарентно и експлицитно повезивање идеја у тексту;

Ове карактеристике упућују на чињеницу да је англистички реторички образац веома наклоњен читаоцу, односно рецепцији емитоване поруке писца. Циљ ове дисертације не представља компаративни приступ у изучавању различитих реторичких образаца већ искључиво представљање карактеристика писања које су присутне у енглеском језику и енглеском говорном подручју.

Енглески језик је познат као језик у коме писци сnose одговорност за интерпретацију текста (*writer-responsible*), што значи да писац мора експлицитно повезати пропозициони садржај и идеје како читаоци не би морали сами да изводе закључке (Weigle 2002:21), што често може да доведе и до погрешне интерпретације. Насупрот оваквом виђењу реторичког обрасца, постоје језици код којих се одговорност за интерпретацију текста

преноси на читаоца (*reader-responsible*) и где писац оставља многе идеје имплицитно изражене како би читалац сам извео адекватне закључке и покушао да одгонетне пишчеву иницијалну намеру писања (Weigle 2002:22). Можемо закључити да уколико писац и читалац потичу из различитих култура и писању/читању приступају суштински другачије, може доћи до погрешне интерпретације текста (са становишта читаоачеве одговорности) или до недовољно комуникативног изражавања (са становишта пишчеве одговорности). Писци углавном пишу са циљем да антиципирани читалац прочита њихов текст и разуме поруку коју му они шаљу. Уколико дође до одступања у интерпретацији и разумевању текста, читалац може стећи погрешно мишљење о самом тексту, али и о писцу који је текст написао. Како истиче Хејз (Hayes 1996), читалац ствара слику не само о тексту, већ и о писцу као личности, па кад читалац стекне утисак да је текст некохерентан, сматраће да је писац недовољно компетентан (Hayes 1996, према: Weigle 2002:22). За реторички образац који се користи у настави за стицање вештине писања на енглеском језику можемо рећи да је један од образаца који у први план ставља комуникативност текста и истиче нераскидиву везу између писца као емитента текста и читаоца као реципијента текста.

Како бисмо ближе објаснили елементе комуникативности текста који нам омогућавају да постигнемо разумевање написаног текста, у наредном поглављу размотрићемо сам процес писања у оквиру комуникативног приступа настави вештине писања на страном језику, рецептивни аспект писања, као и нераскидиво тројство писац–текст–реципијент које је карактеристично за англистички реторички образац.

## 4. ПИСАЊЕ И РЕЦИПИЈЕНТ

Након разматрања наставе за стицање вештине писања код J2 на академском нивоу, поглавље које следи биће посвећено комуникативном аспекту реторичког обрасца који се користи у англо-саксонском академском дискурсу.

С обзиром на чињеницу да је истраживање у оквиру ове дисертације оријентисано искључиво ка процесу писања студената Англистике и есејима који они пишу на основним академским студијама, ми ћемо процес писања посматрати и анализирати са комуникативног становишта наведеног реторичког обрасца.

Пажњу ћемо, најпре, посветити елементима који се односе на процес писања уопште, а потом и на начин на који се процес писања посматра у оквиру англистичког реторичког обрасца. Усредсредимо се на писца, затим на рецепцију написаног текста, па и на сами текст који мора објединити све неопходне комуникативне елементе како би ваљано комуницирао идеје писца и на тај начин успоставио триполарни однос *писац-текст-читалац*. У оквиру поменутог триполарног односа најпре потребно је анализирати како улогу студента као писца, тако и пратеће афективне чиниоце који битно могу утицати на написани текст, па самим тим, и на начин ка који ће читалац разумети текст.

### 4.1. Писање и фактори који на њега утичу

Писање је веома сложена когнитивна активност која од писца захтева да контролише и влада бројним варијаблама.

„Писац мора овладати садржајем, формом писања, реченичном структуром, вокабуларом, спелингом и сл. Међутим, изнад нивоа реченице писац мора бити способан да структурира и интегрише информацију у кохезивне и кохерентне пасусе и текстове. Вештине на овом дискурсном нивоу вероватно су најзахтевније не само за неког ко учи страни језик, већ и за онога коме је дати језик матерњи.” (Bell & Burnaby, према: Nunan 1995:6)

Према нашем мишљењу, управо због сложеног карактера активности, процес писања можемо посматрати са два различита становишта: са становишта *екстерне интерпретације* и са становишта *интерне интерпретације*. *Екстерна интерпретација* односила би се на

анализу фаза писања кроз које писац пролази (интерне фазе: планирање, писање, провера написаног, исправљање, а потом и екстерне фазе: дељење написаног са другима, оцењивање и писање друге верзије на основу исправки<sup>69</sup>), на анализу текста као производа и на исправљање произведеног текста. И док *екстерна интерпретација* представља веома плодно тле за истраживање, анализа *интерне интерпретације* представља захтевнији задатак зато што нас упућује на истраживање самог писца и доживљаја процеса писања из његовог/њеног угла.

Међутим, пре него што се произведе текст који касније може бити подложен разноврсним језичким и структурним анализама (*екстерна интерпретација*), потребно је размотрити начин на који писац доживљава активност писања, како доноси одлуке током процеса писања и који све фактори могу утицати на његов/њен процес писања, па самим тим и на крајњи производ (*интерна интерпретација*).

#### **4.1.1. Интерна интерпретација писања**

Циљ овог потпоглавља је да објасни *интерну интерпретацију* и опише психолошки и емоционални доживљај који писац има приликом стварања текста, тј. приликом писане комуникације са својим читаоцем. Потребно је студентима предочити, како истиче Бин, „да писање за академске потребе представља интелектуалну и емоционалну борбу.” (Bean 1996:19) То говори о чињеници да је писање на вишем нивоу учења страног језика изузетно сложено и захтевно управо због бројних елемената процеса писања на том нивоу<sup>70</sup>.

С обзиром на чињеницу да писац пише са намером да читаоцу пренесе своју идеју и сврху писања, писац је одговоран да текст обликује на такав начин да рецепција и интерпретација текста одговарају примарној интенцији писца. Да би постигао свој циљ, писац мора размишљати вишеслојно током процеса писања: о теми, о сврси писања, о пропозиционом садржају текста, о организацији идеја, структури реченица, језичким елементима, стилу писања, форми писаног облика, граматичности, исправљању написаног

---

<sup>69</sup> Подела фаза писања заснована је на приступу писање као процес (Seow 2002 у: Richards & Renandya eds., 2002: 316)

<sup>70</sup> У овом раду о *интерној интерпретацији* биће више речи у самом истраживању (потпоглавље 6.4. које је посвећено истраживању на општем узорку) кроз анкету коју смо спровели на факултетима у Новом Саду, Београду, Крагујевцу и Нишу, а која је заснована на тврдњама студентата о самом процесу писања кроз који пролазе.

текста, итд. Такође, писац мора претпоставити која знања читалац поседује о датој теми, као и која су његова/њена очекивања од самог текста и каква ће бити његова/њена реакција на текст. Дакле, бројни су фактори који истовремено утичу на написани текст, али и на то како сам писац доживљава активност писања.

Управо због многобројних значајних чинилаца који чине писање, писац може процес писања доживети на различите начине. Паралелно експлицитним, видљивим елементима, које можемо анализирати (попут језичких елемената, стила писања, организације идеја итд.), који су унутар свести писца, на психолошком и емоционалном плану се јављају фактори који на имплицитан и 'невидљив' начин могу нарушити, или пак подстаћи, само писање. У оквиру примењене лингвистике ови фактори се означавају као *афективно поље* (енг. affective domain) које, насупротив когнитивном пољу, представља емоционалну страну људске природе (Brown 1987:100)<sup>71</sup>

Неопходно је указати и на бројне одлике личности које могу утицати на то како писац на интерном, афективном плану, доживљава активност писања. Према Брауну (Brown 1987:101-117) то су следеће одлике: 1) самопоуздање, 2) инхибиција, 3) спремност на ризик, 4) анксиозност, 5) емпатија, 6) екстровертност/интровертност и 7) мотивација. Профил личности писца и заступљеност поменутих одлика имаће свој удео у доживљају процеса писања. Од значаја је и чињеница да утицај афективних фактора на писање може бити само интензивнији када је у питању вештина писања на страном језику, с обзиром на то да су ученици који пишу на J2 додатно когнитивно ангажовани приликом писања на том језику.

---

<sup>71</sup> *Афективни фактори* обухватају осећања која се односе на бројне одлике личности ученика, као и на осећања која ученик има о себи, али и о другима. Овде можемо споменути такозвану Блумову таксономију коју је Блум у сарадњи са колегама (Krathwohl, Bloom & Masia 1964, према: Brown 1987:100) употребио како би дефинисао 5 нивоа афективног поља. Нивое представљамо од најнижег ка највишем:

- 1) ПРИМАЊЕ – ученици морају бити свесни свог окружења и бити спремни да приме (а не одбију) стимулансе из окружења,
- 2) ОДГОВОР – ученик мора одговорити на примљени стимуланс,
- 3) ВРЕДНОВАЊЕ – ученик додељује одређену вредност ствари, понашању или особи,
- 4) ОРГАНИЗАЦИЈА вредности – ученик вредновање поставља у оквире свог система веровања и разуме међусобне односе, као и хијерархију унутар система.
- 5) Постављање себе унутар СИСТЕМА ВРЕДНОСТИ – последњи и најзахтевнији ниво афективног поља ученика, када ученик устаљено реагује на окружење и инпут на основу сада већ устаљеног система вредновања. (Brown 1987:100)

Најпре ћемо издвојити фактор мотивације зато што он представља оквире афективног поља активности писања. Од великог значаја је мотивисаност писца да напише текст и самим тим у зависности од мотивационог фактора писац се може мање или више ангажовати приликом процеса писања.

#### **4.1.1.1. Значај мотивације за писање**

Како на активност писања на страном језику могу утицати и друштвени и културолошки фактори важно је размотрити питање мотивације у процесу писања. Фактор мотивације дели се на *инструменталу* и *интегративну мотивацију*. (Brown 1987: 115) *Инструментална мотивација* односи се на ситуацију када ученик усваја страни језик да би напредовао у каријери, да би тумачио неки технички материјал, да би преводио, и сл. Ипак значајнији је *мотивациони фактор интегрисања* у друштво које говори циљни страни језик, а то је фактор који битно може утицати на писање и у већој или у мањој мери подстаћи писца да усвоји вештину писања на страном језику. Како се ми усредсређујемо на вештину писања на академском нивоу, нама су значајни мотивациони фактори за овај ниво писања. Поред примарног мотивационог фактора интегрисања у заједницу постоје и други пратећи фактори од којих може зависити успех/неуспех вештине писања на академском нивоу. У својој таксономији вештине академског писања, основа и процеса знања,<sup>72</sup> Грејб и Каплан (1996:219) указују и на бројне друге мотивационе факторе као што су: оцене, виши степен овладавања страним језиком, учење нових информација, будуће запослење/напредак у струци или пак импресионирати наставника/друге ученике. Сви ови мотивациони фактори подстичу ученика да научи да пише на страном језику.

Међутим, није довољна само мотивација приликом стицања вештине писања код J2 зато што на успешно писање могу утицати и други афективни чиниоци који доводе до (не)задовољавајућих резултата код произведеног текста

---

<sup>72</sup> У оригиналу: Taxonomy of academic writing skills, knowledge bases and processes (Grabe & Kaplan 1996:217–220), детаљна таксономија која обухвата чиниоце као што су оквир, задатак, текст и тема за академско писање (Weigle 2002:28).

#### 4.1.1.2. Значај афективних чинилаца у процесу писања

Поред фактора мотивације који је иницијални фактор код процеса писања на страном језику, студенти су изложени бројним другим афективним чиниоцима који имају свој удео у написаном производу, и подједнако утичу и на процес писања на матерњем и на процес писања на страном језику. У даљем тексту размотрићемо афективне чиниоце који понекад играју мању, а понекад већу улогу код писања на страном језику (Weigle 2002:37).

Познато је да ученици често невољно приступају активности писања и од великог је значаја установити разлоге за њихов осећај инхибиције када је процес писања у питању. Као примарни афективни фактор који морамо навести јесте фактор самопоуздања. Чињеница је да људи своју свест о самопоуздању граде на основу акумулираних искустава која се односе како на њих лично, тако и на њихово окружење (Brown 1987:102). Како се фактор самопоуздања дели на три врсте: глобално самопоуздање, ситуационо самопоуздање и самопоуздање према одређеној активности (Brown 1987: 102), јасно је да страх и несигурност приликом учења вештине писања на Ј2 припадају управо трећој категорији фактора самопоуздања. Из тог разлога је неопходно код студената развити осећај сигурности и подићи њихов ниво самопоуздања приликом писања. Ово можемо постићи тако што ћемо им разјаснити како експлицитне елементе процеса писања, тако и имплицитне одлике процеса писања који се односе на афективне чиниоце.

И код писања на Ј1 и код писања на Ј2 захтеви на афективном плану приликом писања текста могу укључивати ”однос који писац има према сопственим грешкама у писању, према сложености и тежини писане активности итд., и оваква активност код писца може изазвати осећај фрустрације, љутње, или пак неких других емоција” (Harris & Graham 1996: 196). Најизраженији афективни чиниоци су анксиозност према писању (енг. *writing anxiety*) и страх од писања (енг. *writing apprehension*). (Daly & Miller 1975, у: Weigle 2002:37) Досадашња истраживања указала су на битну корелацију између писања на матерњем језику и присутних афективних чиниоца анксиозности који битно утичу на квалитет писања (Kean et al., 1987; Faigley et al., 1981)), али веома мали број истраживања упућује на успостављање корелације између поменутих варијабли у контексту учења вештине писања на страном језику. (Weigle 2002: 37) Поред анксиозности као значајном афективном чиниоцу који утиче на писање, страх представља још једно ограничење за студенте који пишу на Ј2. Премда је било мало истраживања (ако је уопште и било) у вези са односом

између страха од процеса писања и квалитета написаног производа можемо рећи да је страх као афективни чинилац у процесу писања можда подједнако значајан као код писања на J1, или чак значајнији код писања на J2. (Weigle 2002: 37)

Студенти страног језика који уче да пишу на том језику додатно су когнитивно, емотивно и психолошки оптерећени у односу на студенте који пишу на матерњем језику. Писање за њих представља нелагодност због потребе да се укључе у дијалог са читаоцем. Преношење поруке приликом писања представља тежак задатак, као што истиче Питер Елбоу (Elbow 1973, према: Bean 1996: 19) зато што „значање није нешто чиме се почиње већ оно до чега се долази” у процесу писања. Управо ова констатација упућује на чињеницу да када приступамо писању, ми немамо јасну визију крајњег исхода, написаног производа, већ писање представља и вид личног открића и трасира пут бројних одлука које морамо донети у току самог писања. Већ смо напоменули да се ове одлуке односе како на развој теме, тако на организацију идеја, структурну организацију текста, па и на однос који желимо да успоставимо са реципијентом. Стога писана комуникација изискује посебну врсту емпатије – 'когнитивну' емпатију. То значи да писац мора комуницирати са реципијентом без могућности *повратне информације* (енг. feedback) што би изискивало веома јасну емпатичку интуицију и расуђивање о томе како ће текст бити интерпретиран (Brown 1987: 108). То нам указује на процес који је дуготрајан и сложен и који прате бројне одлуке које писац мора донети како би произвео ваљани текст.

Међутим, овладавање стратегијама писања такође може довести и до осећаја компетентности и осећаја поноса према написаном тексту (Harris & Graham 1996: 196), што може додатно стимулисати даље писање. Зато је важно студенте мотивисати и пред њих поставити задатак који има јасан смисао, али и објаснити им учинак афективних чинилаца на њихово писање. Тек након упознавања студената са унутрашњим процесима који су мање – више свима заједнички приликом писања – и писцима почетницима и писцима експертима, можемо очекивати да ће они ближе разумети сам процес писања, па самим тим и више овладати сопственим писањем и произведеним текстом.

Како смо се у раду определили за *процедурални* и *темељни* приступ, то смо могли да закључимо како студенти доживљавају процес писања на афективном плану, што нас је подстакло на истраживање комуникативних елемената есеја као репрезентацију *екстерне интерпретације* процеса писања.



#### 4.1.2. Екстерна интерпретација писања

Када говоримо о произведеном тексту на основу *екстерне интерпретације* писања, говоримо о резултату до којег нас процес писања доводи. У том смислу, можемо говорити о тексту који је задовољавајући и који јасно комуницира са реципијентом, или пак говоримо о недовољно комуникативном тексту, који обично изазива осећај незадовољства код писца који га је написао.

У овој дисертацији *екстерна интерпретација* односиће се на језичку анализу есеја студената Англистике и укључиће анализу степена комуникативности есеја, спроведену на основу комуникативног приступа. Степен комуникативности есеја у овој дисертацији одређујемо према анализи поткатегија комуникативне компетенције: дискурсној и стратешкој компетенцији. Елементи ове две поткатегије послужили су нам да установимо фреквентност употребе кохеренције, кохезије и метадискурсних маркера у писаним производима студената о чему ће бити више речи у наредном поглављу (поглавље 5). Међутим, пре него што се окренеомо методолошком делу дисертације, потребно је рећи и нешто у вези са самим процесом писања са рецептивног, комуникативног становишта.

#### 4.2. Писање у светлу комуникације

Како је језик примарно намењен комуникацији (Widdowson 1980), може се рећи да писање представља покушај писца да комуницира са читаоцем (Widdowson 1980, Raimes 1983b, према: Grabe & Kaplan 1996: 41). У покушају да комуницира са реципијентом, писац мора имати јасну намеру и сврху писања, као и информацију/знање које жели читаоцу да пренесе. Приликом писања, писац мора заузети интерактиван став као и став оцењивача, претпостављајући која су очекивања и реакције читалаца, што ствара ситуацију једног виртуелног дијалога који се одвија између писца и читаоца. Стога, читалац коме је текст намењен, представља такође битно ограничење за писца у погледу лингвистичких, психолошких и друштвених принципа (Grabe & Kaplan 1996: 41). Одлуке које писац доноси са становишта језичких елемената, организације текста, претпоставки о читаочевом претходном знању, као и регистра који користи у писању, допринеће коначном облику самог текста и успеху/неуспеху у преношењу пишчеве идеје и намере путем писања.

Применом комуникативног приступа у настави писања могуће је поставити јасну сврху и јасан контекст унутар којег студенти пишу. Уколико не постоје јасни оријентирани за писање, који довољно мотивишу на активност, као што су сврха писања и циљана публика, без овакве карике написани текст неће ваљано комуницирати идеју и неће досећи даље од сопственог открића идеја. Ова нераскидива веза између писца и читаоца, према речима теоретичара, упућује на идеју да како Хакин и Флауер истичу „текст више не представља пуки артефакт процеса писања, већ примарну и есенцијалну спону између писца и читаоца”. (Huskin & Flower 1990: 347) Управо оваква тврдња наводи нас да приликом писања увек размишљамо о читаоцу коме је намењен текст који пишемо.

Свест о рецептивном пријему наводи нас на чињеницу да писац увек пише са намером да свој писани производ намени свом читаоцу. Ретки су случајеви када писац пише искључиво за себе, без намере да свој писани производ представи некоме другоме. Стога је потребно сагледати један општи модел писаног дискурса које Вапаси (1982) заснива на моделу који је увео Јакобсон 1960. године. Општи модел писаног дискурса није оријентисан искључиво на писање на страном језику, већ обухвата општи процес писања и код J1 и код J2.

У Табели 5 представљени модел сачињен је за потребе међународног истраживања писања у школи и обједињује, како различите форме писања, тако и различите ситуационе оквире за писање. У зависности од саме сврхе/намере писања, писац свој писани производ ствара са интенцијом да га сâм чита или да га упутује неком реципијенту. Према Табели 5 јасно је да од 6 различитих сврха писања код 5 је присутан императив комуникације са другим реципијентом коме је текст упућен.

	Когнитивно процесуирање	РЕПРОДУКОВАЊЕ	ОРГАНИЗАЦИЈА /РЕОРГАНИЗАЦИЈА	ИНВЕНТИВНОСТ /ГЕНЕРИСАЊЕ
<b>ИНТЕНЦИЈЕ /СВРХА ПИСАЊА</b>	садржај реципијент	Језички предодређен / предодређена информација	<b>ПОЗНАТА</b> спацијална/ феномен, темпорална ментални концепти	<b>НОВА / АЛЕТЕРНАТИВНА</b> спацијална/ феномен, темпорална ментални концепти
1. учење /усвајање	<b>ПИСАЦ</b>	Преписивање, Диктат	Препричавање приче (на основу читања, слушања) Белешка резиме концепт парафраза	Коментари на маргинама - Метафоре - Аналогije
2. преношење осећања	<b>ПИСАЦ</b> <b>ДРУГИ РЕЦИПИЈЕНТИ</b>	Ток свести	Биографска прича Лични дневник Лична писма Описни текст	Рефлективно писање - Есеји о личном доживљају
3. информисање	<b>ДРУГИ РЕЦИПИЈЕНТИ</b>	Цитирање (навођење), попуњавање образаца	Наративни Извештај Вести Упутства Телеграм Обавештење Циркулар Путоказ Дескрипција Технички опис Биографија Научни извештај / Експеримент	Есејистичко излагање - Есеј дефиниције - Академски есеј /чланак - Књижевна анализа - Коментар
4. убеђивање	<b>ДРУГИ РЕЦИПИЈЕНТИ</b>	Цитирање (навођење) ауторитета / експерта	Писмо за пријављивање Изношење личних ставова и мишљења Реклама Писмо или савет	Аргументативно / Персуазивно писање -Едиторијал -Критички есеј / чланак
5. забављање	<b>ДРУГИ РЕЦИПИЈЕНТИ</b>	Цитирање (навођење) поезије и прозе	Понуђен Завршетак- Напиши причу Напиши Крај приче Препричај причу Портрет у речима Неформални есеј	Писање у забавне сврхе -Пародија -Рима
6. контактирање	<b>ДРУГИ РЕЦИПИЈЕНТИ</b>	разгледнице	Разгледнице, писма	

Табела 5. Општи модел писаног дискурса (Вапаси 1982, преузето из: Weigle 2002: 9)

Као што је моделом приказано, осим форме писања, диктата и преписивања текста, све остале писане форме инсистирају на присуству реципијента у процесу писања. Стога, можемо закључити да сваки текст мора бити профилисан као дијалочка форма између

емитента и реципијента поруке. Зато је неопходна друштвена условљеност у процесу писања и свест писца о потенцијалном читаоцу.

Одатле проистиче потреба да студенте који усвајају вештину писања, било на матерњем, било на страном језику, упутимо на свест о реципијенту и на комуникативне елементе који морају бити присутни у писаном дискурсу.

У оквиру наставе оријентисане ка вештини писања, осим конвенција писања, неопходно је студентима пружити адекватно знање и познавање суштински битних *елемената вишег реда*<sup>73</sup> писања који се налазе у оквирима *комуникативне компетенције*<sup>74</sup>, а која је неизоставни део подучавања вештине писања. Према Бину (Bean 1993: 226), у писању можемо правити разлику између *елемената нижег реда* и *елемената вишег реда* у писаном дискурсу:

Елементи нижег реда	Елементи вишег реда
– стил писања, граматичност и механика писања (спелинг, интерпункција и сл.)	– развој идеја, организација идеја и мисли, јасноћа писаног дискурса

Табела 6. *Елементи нижег/вишег реда* у оквиру вештине писања (Bean 1993: 226)

Као што је било речи у поглављу 2, Бин (Bean 1996: 227) појашњава да *елементи нижег реда* „нису нижи у погледу значаја, већ се не могу узимати у обзир пре него што се задовоље оквири *елемената вишег реда*”, управо због иманентног својства текста да комуницира идеју. О значају *елемената вишег реда* у писању говорили су и Берајтер и Скардамалија (Bereiter & Scardamalia 1987: 83-84), који су указали на чињеницу да су писци–почетници изузетно егоцентрични приликом процеса писања, односно, они не поседују довољно свест о читаоцу и могућност да текст који пишу сагледају са становишта реципијента, већ су усмерени само на обликовање свог исказа. У њиховом писању често изостане употреба *елеманата вишег реда*, јер нису у стању да свој текст посматрају са одређене дистанце и уверени су да читалац може тај текст да интерпретира једноставно из

<sup>73</sup> Бин истиче да су *елементи вишег реда*, који се тичу генерисања идеја, организације, развоја теме и јасноће писаног дискурса суперијорнији у односу на *елементе нижег реда* везане за стил, граматички тачне исказе и механику писања. (Bean 1996: 226-227)

<sup>74</sup> Према мишљењу Брауна „*комуникативна компетенција* је онај аспект наше компетенције који нам омогућује да преносимо поруке и интерпретирамо значења у процесу комуникације са другим људима и у оквиру одређеног контекста”. (Brown 1987: 199)

разлога што је њима, као писцима, значење савршено јасно. Вешти писци, са друге стране, јасно могу сагледати перспективу реципијента и употребом *елемената вишег реда* могу помоћи читаоцима да интерпретирају текст.

На основу дескриптора за Ц2 ниво (према *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике*)<sup>75</sup> (као и карактеристика *елемената нижег и вишег реда* писања на које упућује Бин (Bean 1996: 227), можемо ближе одредити *елементе вишег реда* писања који представљају оквир предмета наше анализе у овој дисертацији:

1. Писање идејно јасних (јасно изношење пропозиционог садржаја), кохерентних реченица (употреба кохезије – референтних речи, синонима, хиперонима, хомонима и сл.)
2. Прецизност и јасноћа исказа у погледу употребе прецизног вокабулара, фраза, израза и реченица
3. Употреба формалног регистра (одсуство скраћеница, фразалних глагола, предлошких фраза и сл. што указује на употребу конverzационог стила) – академски дискурс
4. Логично повезивање реченица и пасуса – употреба речи и фраза које на стратешким местима јасно 'воде' реципијента на макроплану текста (потпуна свест о циљаном реципијенту)
5. Интеракција са реципијентом – присуство писца у тексту употребом коментара, *'инклузивног ми'*<sup>76</sup>, апелативног тоналитета, питања, а чиме се остварује дијалогска форма са реципијентом (потпуна свест о циљаном реципијенту)

Табела 7. Карактеристике *елемената вишег реда* у писаном дискурсу на универзитетском нивоу

Наведени *елементи вишег реда* писања јасно осликавају потребу да писац поседује свест о рецепцији и интерпретацији написаног текста. У англистичком реторичком обрасцу, који се користи код писања за академске потребе, ова свест о циљаном реципијенту

<sup>75</sup> Више о дескрипторима на Ц2 језичком нивоу говоримо у (пот)поглављима 2 и 5.3.1.

<sup>76</sup> *'Инклузивно ми'* представља синтезу аутора и читаоца у доживљају идеја. „Оваква форма одлика је жанрова са апелативном функцијом, функцијом дјеловања на адресате“ (Катнић-Бакаршић 1999: 77), а са циљем стварања истомишљеника, саучесника од реципијената.

додатно је наглашена и комуникативни елементи писања су значајно присутни, како би текст наишао на одговарајућу рецепцију код читаоца. Како је комуникативност иманентно својство савременог друштва, то и настава писања мора имати задатак да подучава комуникативну функцију језика и унапреди наставне материјале и наставну праксу писања на академском нивоу.

#### 4.2.1. Реципијент и англистички реторички образац

Комуникативна функција језика подразумева дијалошку форму између емитента и реципијента. У сржи процеса писања јесте основна људска активност – давање (енг. giving). (Elbow 1998: 20) Када говоримо о настави писања ми заборављамо на значај самог чина дељења написаног текста са неким (зарад задовољства читања, зарад савета или оцењивања), па самим тим, често се дешава да изостане и подучавање студената о значају рецепције текста (Elbow 1998: 21). Писање је 'усамљена' активност зато што је писац сам док ствара свој текст, а насупрот томе, читање је такође 'усамљена' активност због одсуства писца док читалац чита. (Elbow 1998: 177) Зато је студентима потребно указати на чињеницу да, приликом писања, морају узети у обзир потребе својих читалаца. Тачно је да постоје 'безбедни' реципијенти који код писца неће изазвати страх да искаже своје идеје, мисли и осећања, а такође постоје и 'опасни' реципијенти од којих писац зазире због критичког става или високих захтева које постављају пред писца. (Elbow 1998: 185-186) Без обзира на тип реципијената којима се писац обраћа читалачка публика ипак представља неопходан извор пажње који је потребан за процес писања управо због чињенице да је човек друштвено биће, а писање је друштвено условљена активност.

Друштвено условљена карактеристика писања посебно је евидентна у англистичком реторичком обрасцу који је веома наклоњен реципијенту<sup>77</sup>. Грејб и Каплан потврђују ову констатацију истичући да је „читалац, односно публика, одговорна за генерисање и значење самог текста” (Grabe & Kaplan 1996: 207). Ова констатација нам јасно указује на тенденцију англистичког реторичког обрасца где је реципијент важан елемент који доприноси обликовању текста као крајњег производа.

---

<sup>77</sup> У потпоглављу 3.3.3. било је више речи о карактеристикама англистичког реторичког обрасца где је писац одговоран за читаочеву интерпретацију текста.

Грејб и Каплан (Grabe & Kaplan 1996: 207-211) указују на то да постоји 5 основних параметара према којима можемо профилисати читалачку публику која утиче на сам производ писања:

1. *Број реципијентата* – да ли писац пише текст за себе, за једну особу, мању групу читалаца или већу хетерогену групу читалаца што би све значајно утицало на језичко и реторичко обликовање текста.
2. *Познати/непознати реципијент/и* – степен блискости писца са читаоцем знатно ће утицати на језичке елементе којима се остварује интеракција са читаоцем (нпр. Viber 1988).
3. *Статус реципијента* – одлука о употреби метадискурских маркера у писању умногоме зависи од тога да ли је писац на истом, вишем, или нижем статусном нивоу од читаоца.
4. *Степен заједничког опшег знања* – писац има тенденцију да експлицитније користи више метадискурских маркера уколико претпоставља да је читалац у недостатку културолошке, институционалне или друштвене ширине када је тема у питању.
5. *Тематска ширина коју писац и читалац деле* – У зависности од претпоставке коју писац има у вези са читаочевим познавањем теме писац ће одредити количину информације и детаља о датој теми, као и даљу елаборацију на тему путем одређених метадискурских маркера.

Поред чињенице да на писање примарно утичу сврха писања и жанр у којем се пише, параметри на које нас Грејб и Каплан упућују подсећају на то да писање такође подразумева и свест писца о односу који гради са својим читаоцем. (Hyland 2005:13) У том смислу можемо закључити да су дискурсна организација текста, па и сами метадискурсни маркери, од великог значаја за дијалошку форму коју писац успоставља са својим читаоцем. Употребом метадискурских маркера писац није само у стању да пренесе текст који је сувопаран и сложен у кохерентан текст који комуницира са читаоцем. Он је у могућности да текст доведе у везу са одређеним контекстом, да пренесе своју личност и кредибилитет, као и да истакне своју свест о рецепцији и успостављању реалног односа са читаоцем. (Hyland 2005:4) Овакав интерактиван, дијалошки однос на релацији писац–текст–читалац управо истиче значај комуникативне функције језика.

### 4.3. Закључак

У овом поглављу настојали смо да процес писања представимо са становишта *интерне интерпретације* и *екстерне интерпретације*. Установили смо да *интерну интерпретацију* чине бројни имплицитни фактори који се односе на *афективне чиниоце* и на начин како писац доживљава процес писања. Ови афективни фактори могу негативно, али и позитивно утицати на то како писац доживљава активност писања.

Страх и несигурност које писци неретко доживљавају док пишу односе се на трећи тип самопоуздања који је оријентисан ка одређеном задатку/вештини, у овом случају, ка вештини писања. Како би превазишли ментално и емоционално ограничење студентима је потребно представити све елементе процеса писања, и имплицитне и експлицитне, јер је познато да се страх јавља код активности у којима студенти не владају довољно материјом, те је тај страх, превасходно, страх од непознатог. Морамо истаћи да се овај страх односи како на страх од процеса писања код писања на матерњем језику, тако и на страх од писања на страном језику (што је карактеристично за студенте који пишу на J2). Такође, *'когнитивна' емпатија* додатно когнитивно оптерећује писање на J2 због изостављене повратне информације реципијента, за разлику од конверзације где је саговорник присутан. Самим тим, студент треба да уложи двојаки напор: са једне стране да успостави виртуелни дијалог са реципијентом и са друге стране да своје мисли, осећања и идеје искаже на страном језику.

У супротном, савладавање вештине писања на J2 може додатно стимулисати студенте на даље писање и оснажити њихов осећај самопоуздања када овладају вештином писања на страном језику. Такође, мотивациони фактори на академском нивоу представљају значајан оквир за процес писања и инспиришу студенте на учење вештине писања на J2. Можемо закључити да је од изузетне важности испитивати и упознати се са мотивацијом и начином на који студенти доживљавају процес писања на емоционалном и психолошком плану и помоћи им првенствено да разумеју сопствени процес писања, а потом и да превазиђу недостатак самопоуздања, страх или анксиозност који се често могу јавити у процесу писања.

*Екстерном интерпретацијом*, са друге стране, долазимо до сазнања о експлицитним елементима процеса писања које можемо анализирати и квантификовати како бисмо одредили степен комуникативности који студенти постижу у својим есејима, што је предмет



анализе ове дисертације. Степен комуникативности је од изузетног значаја за англистички реторички образац којег одликује дијалoшка форма текста. Самим тим и одлуке које писац доноси неопходно је ускладити са дијалoшком формом овог обрасца, што значи да улога читаоца умногоме одређује и обликује написани текст. Применом *комуникативног приступа* у настави вештине писања код J2 на академском нивоу студенте бисмо подучили значају рецепције текста, профилу антиципираног реципијента, као и комуникативним елементима који су неизоставни део *комуникативне компетенције*. Из тог разлога, у оквиру *комуникативног приступа*, у наредном поглављу разматрамо *комуникативну компетенцију* језика на академском нивоу, са посебним освртом на дискурсну и стратешку 'поткомпетенцију' као предмет анализе ове дисертације.

## 5. КОМУНИКАТИВНИ ПРИСТУП И КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА

Како смо у претходном поглављу разматрали процес писања, као и факторе који могу утицати на писани производ, установили смо да је један од најзначајнијих чинилаца у процесу писања – реципијент, који умногоме доприноси обликовању текста. Отуда можемо рећи да писац треба да ствара текст који би задовољио комуникативну функцију писања.

Друштвена условљеност комуникативног чина подразумева да емитент поруке има јасну свест о реципијенту коме је порука упућена. „Да би текст имао одговарајући пријем код антиципираног читаоца писац мора прецизно да предвиди и способност интерпретације текста и могуће реакције на исти” - сматра Хајленд (Hyland 2002, према: Shaw & Weir 2007:4). Можемо говорити о паралелној активности подједнако и писца и читаоца у узајамној намери да порука, емитована приликом писања, буде еквивалентна интерпретираној поруци приликом читања текста. Совињон, на пример, иде тако далеко да каже да „у комуникативном чину није од највећег значаја намера емитента, већ заправо интерпретација комуникативне намере” (Savignon 1997: 11) Она додаје да успех комуникације зависи од воље реципијента да разуме поруку и да у интерпретацији нађе значење. Према томе, можемо увидети да значење никада није једнострано, већ производ сарадње учесника у комуникативном чину. (Savignon 1997: 10)

Да би имали што детаљнији увид у сарадњу између писца и читаоца када су студентски есеји у питању, неопходно је применити *комуникативни приступ*<sup>78</sup> у њиховој анализи и установити степен *комуникативне компетенције*<sup>79</sup> који студенти поседују у току свог писања.

---

<sup>78</sup> *Комуникативни приступ* (communicative language teaching) обележио је последње три деценије двадесетог века, а темеље су поставили антрополошки лингвисти попут Дел Хајмза и лингвисте Халидеја који језик виде преваходно као систем за потребе комуникације (Celce-Murcia 2001: 8). Више о развоју комуникативног приступа било је у потпоглављу 2.2.10.

<sup>79</sup> Хајмз (Hymes 1964) уводи термин *комуникативна компетенција*, допунивши тиме дихотомију *језичке способности* (linguistic competence) и *језичке делатности* (linguistic performance) која се појавила како у лингвистици, тако и у области методике наставе страних језика.

## 5.1. *Комуникативни приступ у настави енглеског језика*

Премда смо у потпоглављу 2.2.10. представили *Комуникативни приступ* са теоријског становишта, како бисмо јасније одредили појам *комуникативне компетенције* неопходно је да се на кратко још једном окренемо овом приступу и представимо основна начела којима се овај приступ руководи.

*Комуникативни приступ* почетком 70-их година двадесетог века доноси 'тиху револуцију' у настави страних језика зато што језик посматра са становишта контекста, интеракције и начела сарадње. (Savignon 1997: 28). Ова ауторка комуникативни приступ представља као оквир следећих начела:

- Употреба језика је креативна (ученици користе сва сазнања о језику која поседују да пренесу значење на разне начине).
- Употреба језика омогућава бројне комуникативне способности (способности зависе од улога које учесници заузимају, од ситуације и циљева интеракције).
- Учење J2, попут учења J1 почиње анализом потреба и интересовања ученика.
- Анализа потреба и интересовања ученика представља основу за осмишљавање наставног материјала.
- Текст или део дискурса увек би требало да представља основну јединицу језичких активности. Преношење значења требало би да буде императив учења језика, а формална тачност на почетку учења језика није неопходна и очекивана.
- Наставника заузима разноврсне улоге у учионици како би омогућио ученицима да учествују у разним комуникативним ситуацијама.

(Savignon 1997: 28-29)

Како су методичари наставе језика на различите начине тумачили појам *комуникативни приступ*, Савињон (Savignon 1997: 35-40) је настојала да обједини ове интерпретације у три основне групе. Оне се односе на интерпретацију комуникативне употребе језика у настави:

- 1) *Од познавања површинских, граматичких структура језика ка значењу* – ово је тумачење које подразумева да се комуникативне активности једноставно 'додају' постојећем програму. (Paulston 1974, Rivers 1972, Valette 1977, Schulz & Bartz 1975)
- 2) *Од значења ка познавању површинских, граматичких структура језика* – ово тумачење подразумева да граматички оријентисана настава долази тек након што ученици науче како да преносе значење које није зависно од структурално-функционалне анализе језика. (Allwright 1976, Widdowson 1978)

- 3) *Оријентисаност ка контексту* – ово тумачење се заснива на настави одређене језичке јединице у оквиру одређене ситуације у којој ученик учи Ј2. Већина уџбеника за језик јесу, заправо, граматички уџбеници који се оријентишу ка јединици језика која се јавља у неком пасусу или дијалогу. (Savignon 1997: 38)

Као што можемо видети, трећа интерпретација комуникативног приступа у настави бави се превасходно одабиром одређене језичке структуре којој је ученик изложен, а не самим процесом учења језика (Savignon 1997: 38). Без обзира на чињеницу што су бројни уџбеници за учење језика засновани управо на оваквим активностима, постоје многа алтернативна мишљења која се супротстављају граматичком силабусу (Savignon 1997: 39). Већи је број методичара наставе језика који комуникативни приступ виде у светлу језичке функције, а разликују се само по томе како би требало применити овај приступ у учионици, односно да ли треба поћи од подучавања формалног језика ка значењу или обратно.

Мишљења смо да би на *комуникативни приступ* требало да се гледа са становишта друге перспективе, односно *интерпретације дискурса* (Widdowson 1978). Ово гледиште је у потуној супротности са гледиштем теоретичара који сматрају да би у настави језика требало поћи од структуралног приступа ка комуникативним циљевима језика. Видовсон, међутим, сматра да је задатак ученика стицање *комуникативне компетенције* при учењу језика, односно, да се способности да интерпретира дискурс, без обзира на то да ли је тежиште учења на продуктивним или рецептивним вештинама (Widdowson 1978: 67 према: Savignon 1997: 35).

Совињон сматра да језичке вештине и комуникативне способности никада не треба подучавати изоловано (Savignon 1997: 35), јер, како Видовсон прецизира „оно што би ученик требало да уме да уради јесте да ствара приликом писања, да разуме приликом читања и да научи технику читања путем писања и технику писања путем читања.” (Widdowson 1978, према: Savignon 1997: 35). Исту ову перспективу Олрајт поставља у оквиру следећих питања: „Да ли ми ученике подучавамо језику због комуникативног циља? Или их пак подучавамо комуникативности употребом језика?” (Allwright 1976, према: Savignon 1997: 35).

Сва горенаведена питања представљају окосницу комуникативног приступа да се језик стави у службу комуникације. Совињон истиче да само када имамо подстицај да

комуницирамо и искусимо комуникативни чин, имамо потребу да користимо језичке структуре (Savignon 1997: 35).

Комуникативни приступ је усмерен, првенствено, на приступ који се примењује у настави страних језика, али у ширем смислу можемо рећи да представља и теоретски оквир који подржава развој комуникативне компетенције. Стога, комуникативни приступ обухвата и развој комуникативне компетенције у настави за стицање вештине писања. Осим конвенција писања, студентима је неопходно пружити адекватно знање и познавање елемената вишег реда писања који припадају комуникативној компетенцији, а која је неизоставни део подучавања вештине писања (Hymes 1964).

Дихотомија ранијих приступа у настави страних језика сврставала је слушаоце и читаоце у пасивне учеснике у комуникацији. Примена комуникативног приступа донела је промене у ставовима методичара наставе страних језика, и зато данас подела на активне/пасивне учеснике у комуникацији није одговарајућа<sup>80</sup>.

Поред тога што се комуницирање учи самим комуницирањем, односно кроз праксу, увежбавањем, увек треба имати на уму још један елемент који га обликује, а то је елемент *сарадње* у комуникацији који упућује на паралелну, истовремену активност писца и читаоца у случају писане комуникације. И Хајмз (Hymes 1971) и Халидеј (Halliday 1978) имају еквивалентно мишљење да је језик друштвена активност, па самим тим и елемент *сарадње* у комуникацији представља значајну спону приликом интерпретирања значења поруке.

## 5.2. Комуникативна компетенција у настави енглеског језика

Можемо рећи да за успешно комуницирање путем писања није потребна само граматичка компетенција, већ и свеобухватнија *комуникативна компетенција* која је најбитнији фактор који доводи до поменуте *сарадње* између писца и читаоца.

Идеја о комуникативној компетенцији појавила се прво у Канади где се промовише билингвализам и где је значајан број истраживања био посвећен настави и тестирању комуникативне компетенције (Savignon 1997: 40). Сам модел комуникативне компетенције први пут су увели Канал и Свејн (Canale and Swain 1980) за потребе тестирања деце

---

<sup>80</sup> Ово најбоље илуструје Совињон користећи француску изреку „Особа учи да комуницира путем комуницирања“ (фра. *C'est en forgeant que l'on devient forgeron*) (Savignon 1997: 35).

школског узраста која су учила француски као други језик у провинцији Онтарио (Savignon 1997: 40). Њихов модел поставио је лингвистичку компетенцију, односно граматичку компетенцију реченичног нивоа, у правилну перспективу, а то је унутар ширег опсега комуникативне компетенције. Овај модел о четири поткомпетенције прихватили су многи методичари наставе страних језика и ми их представљамо у Табели 8:

<b>граматичка компетенција</b>	- не огледа се у вербализовању граматичких правила, већ у разумевању и примени истих; односи се на овладавање спелингом и интерпункцијом поред савладаних лексичких, морфолошких, синтаксичких и фонолошких структура.
<b>социолингвистичка компетенција</b>	- интердисциплинарно поље које се односи на друштвена правила употребе језика; обједињује га разумевање друштвеног контекста употребе језика, познавање учесника у комуникацији, као и функције њихове интеракције; односи се на прикладну употребу одређеног жанра
<b>дискурсна компетенција</b>	- интердисциплинарно поље које се односи на познавање организације дискурса, не као изолованих реченица већ на повезаност исказа који сачињавају целовито значење; повезаност исказа није увек експлицитна и 'видљива', већ зависи од вредности, намера и сврхе емитента и реципијента; интерпретација поруке постиже се дискурским елементима кохеренције и кохезије. - од значаја је културолошки аспект који у великој мери може одредити организацију неког дискурса.
<b>стратешка компетенција</b>	- успостављање односа емитент – реципијент употребом разних стратегија које могу надоместити недовољно знање језика, непажњу, недостатак концентрације (што је више оријентисано ка усменом дискурсу); стратегије које се користе су парафраза, околишање, понављање, оклевање, избегавање, нагађање, као и промене у регистру и стилу говора/писања. - у писању се ове стратегије односе на употребу метадискурских маркера, јер метатекст у писању има сличну функцију као и примена стратегија у говору. - емпатија је од великог значаја јер омогућава да сагледамо поруку из перспективе реципијента и схватимо интерперсонални контекст, па самим тим и језичке елементе које је потребно употребити.

Табела 8. Поткатегорије комуникативне компетенције  
(Connor & Mbye 2002: 267 Savignon 1997: 40-47)

Међутим, иако је модел који предлажу Канал и Свејн (Canale and Swain 1980) уведен преваходно за потребе вештине говора<sup>81</sup>, било је неопходно применити га и на вештину

<sup>81</sup> Њихов модел састојао се од четири поткатегорије и то *граматичке компетенције* (познавање лексике, правила морфологије, синтаксе, реченичне семантике и фонологије), *дискурсне компетенције* (способност комбиновања реченица у смисаону целину изнад нивоа реченице), *социолингвистичке компетенције* и *стратешке компетенције* (последње две компетенције односиле су се на друштвено-културолошка правила језика и дискурса, као и на стратегије које се примењују када дође до нарушене комуникације) (Connor & Mbye 2002: 273).

писања, јер, према теоретичарима Коног и Мбеј, у савременим токовима оцењивања вештине писања осим основне језичке и писане компетенције (која се односи на структурну организацију текстова), друге компетенције се не тестирају' (Connor & Mbaye 2002: 266). Стога, треба рећи да *комуникативна компетенција* обухвата све четири поткатегије зато што све четири доприносе комуникативности написаног текста.

*Комуникативна компетенција* може се представити и следећим визуелним приказом који трасира пут од емитоване поруке до рецептивне поруке која је интерпретирана у корелацији са контекстом унутар којег је смештена.

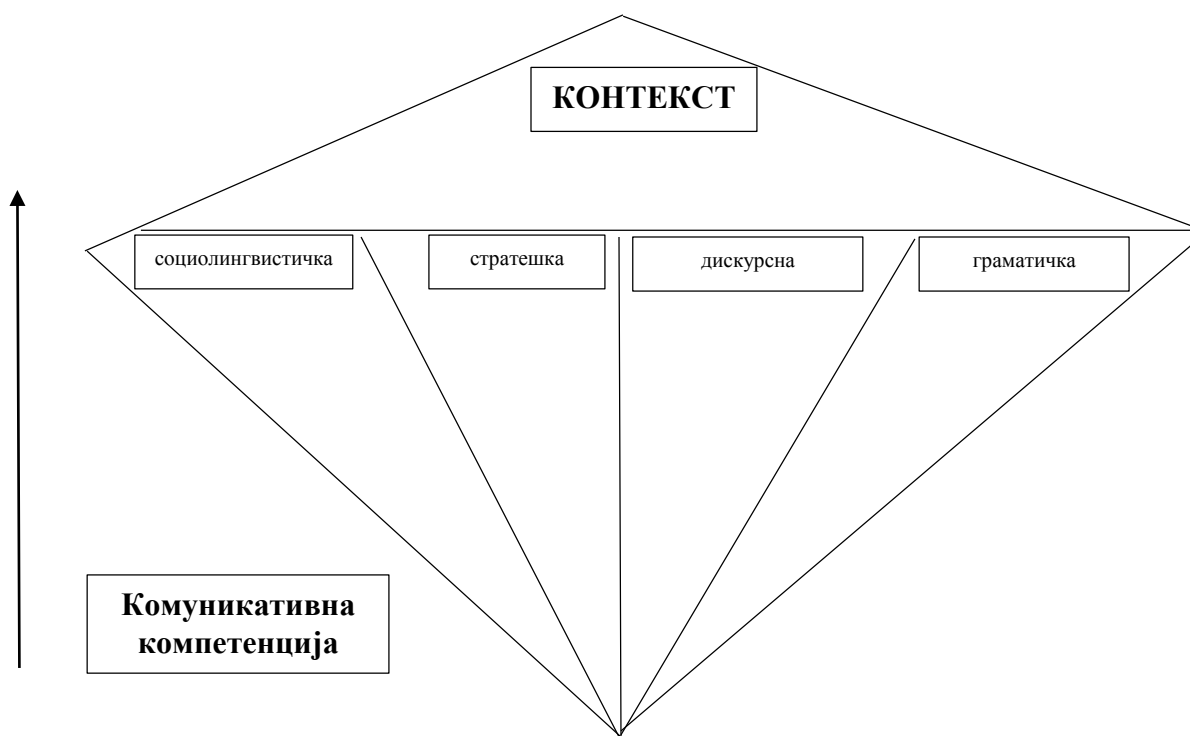


График 4. Визуелни приказ поткатегија комуникативне компетенције и њихових међусобних односа (Celce-Murcia 2001:17)

Према томе, неопходно је да настава вештине писања обухвати све поткатегије комуникативне компетенције како би текст јасно и недвосмислено преносио идеје, а читалац несметано интерпретирао примарну сврху и значење текста. Савињон тврди да управо помоћу комуникативне компетенције долазимо до граматички тачних исказа (Savignon 1997: 35).

Премда успешној комуникацији подједнако доприносе све четири поткатегије комуникативне компетенције, за потребе нашег истраживања анализираћемо искључиво поткатегије дискурсне компетенције и стратешке компетенције. На тај начин не занемарујемо значај *граматичке компетенције*, већ *граматичку компетенцију* посматрамо у оквиру *Заједничког европског референтног оквира* на нивоу Ц2, приступајући анализи са становишта да су студенти Англистике треће године основних академских студија већ постигли одређени ниво граматичке компетенције који је релативно уједначен и да у том погледу она није довољно релевантна за процену степена комуникативности који они у својим есејима постижу. Такође, *социолингвистичка компетенција* не представља оквир наше анализе због чињенице да су студенти у току задате писане активности били упућени на писање есеја у оквиру одговарајућег жанра и у том смислу не постоје жанровска одступања у есејима које су писали за потребе овог истраживања.

За наше истраживање од значаја су биле подједнако и дискурсна компетенција и стратешка компетенција, које су интересантно тле за анализу, због чињенице да обухватају комуникативне елементе кохеренције и кохезије, као и употребу метадискурсних маркера. Док кохеренција и кохезија обезбеђују повезивање пропозиционог садржаја и омогућавају писацу да 'води' свог читаоца кроз текст до крајње интерпретације, метадискурсни маркери омогућавају да се сагледа однос који писац има према пропозиционом садржају, да се уочи његов/њен кредибилитет у писању, а у неким случајевима и да се спозна начин на који писац намеће свој став читаоцу. Управо анализа дискурсне компетенције, као и стратешке, омогућиле су нам да у овом истраживању анализирамо степен комуникативности есеја студената на основним академским студијама.

### **5.3. Дискурсна компетенција као предмет истраживања**

Дискурсна компетенција, која на макроплану и микроплану текста подразумева елемент сарадње како би порука била схваћена и интерпретирана, значајно доприноси комуникативности текста.

„Дискурсна компетенција - понекад позната и као текстуална компетенција - бави се не само интерпретацијом изолованих реченица већ повезивањем реченица или исказа у значењску целину” (Savignon 1997: 42). Ово повезивање реченица и исказа у макроструктури текста познато је под појмом *кохеренција*. *Кохеренција* поставља



пропозициони садржај у исти *референтни идејни оквир*<sup>82</sup>, који прави значењску целину. На микроплану текста локални конектори исказе упарују и на тај начин тексту дају *кохезивну* вредност. Дакле, централни део *дискурсне компетенције* заузимају појам текстуалне *кохеренције* и *кохезије* који исказе повезују унутарреченично и међуреченично и тиме формирају значењску целину. Пре него што детаљније представимо начин анализе кохеренције и кохезије у студентским есејима за потребе овог истраживања, позабавићемо се ставовима које су теоретичари током година имали у вези са овим аспектима дискурсне, односно комуникативне компетенције.

### 5.3.1. Елементи дискурсне компетенције и когнитивни процеси

Постизање дискурсне компетенције приликом писања није нимало једноставно када говоримо о писању на страном језику. Већ смо раније напоменули да је писање изузетно сложена когнитивна активност приликом које писац пролази кроз више фаза и сложенија је уколико се студент–писац налази на вишем нивоу учења страног језика, у овом случају - енглеског језика. Према *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике* постављени су параметри за вештину писања који упућују на когнитивне процесе који су укључени у само писање, а потом и тестирани путем Кејмбриџ тестова (енг. Writing in Cambridge ESOL examinations). (Shaw & Weir 2007: 34)

COGNITIVE PROCESSES	Когнитивни процеси
• Macro-planning	Прикупљање идеја и идентификовање основних параметара за писање (жанр, реципијент, циљеви)
• Organisation	Организација идеја и идентификовање међуодноса (централне и споредне идеје)
• Micro-planning	Оријентисање на текст који се управо пише: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Организација пасуса мора бити усклађена са организацијом целог текста.</li> <li>2. Организација на нивоу пасуса мора препознати потребу да реченице имају међусобну повезаност исказа.</li> </ol>
• Translation	Пропозициони садржај из апстрактног облика преноси се у лингвистичко кодирање.
• Monitoring	Уочавање грешака које се односе како на најосновнији ниво механике, спелинга, интерпункције и сл., тако и на саму организацију идеја и развој аргументата.

<sup>82</sup> Кохерентност текста зависи од тога у којој мери је читалац у могућности да доведе идеје у тексту у везу са *референтним идејним оквиром* (Прев. *frame of reference*). (Widdowson 2007: 50)

• Revising	Исправка незадовољавајућих делова текста који су уочени приликом фазе мониторинга.
------------	--

Табела 9. Когнитивни процеси за оквире вештине писања на Ј2 (Shaw & Weir 2007: 34-43)

Значај поменутих когнитивних процеса за анализу вештине писања у овој дисертацији јесте у чињеници да се од студента захтева да поседује свест о рецептивном пријему и сврси текста који пише и да управо због тога примењује повезивање пропозиционог садржаја како на макроплану, тако и на микроплану текста. Когнитивни процеси *макро-организације* (Macro-planning) и *микро-организације* текста (Micro-planning) указују на значај *кохеренције* и *кохезије* у вештини писања на енглеском језику као страном. Како кохеренција и кохезија припадају *елементима вишег реда* писања, они су и когнитивно захтевнији од *елемената нижег реда* писања, попут спелинга, интерпункције и синтаксичке структуре (Shaw & Weir 2007: 40-41) Из тог разлога познавање и употреба кохеренције и кохезије у текстовима одваја веште писце од невештих (Shaw & Weir 2007: 40).<sup>83</sup> Пре него што се позабавимо детаљном анализом комуникативних елемената кохеренције и кохезије настојаћемо да их ближе дефинишемо и на тај начин укажемо на дистинкције оба појма.

### 5.3.1.1. Кохеренција и кохезија: дефинисање појмова

Кохеренција и кохезија су подједнако значајни и за усмени и за писани дискурс. За један комуникативни чин који у себи садржи *комуникативну намеру*<sup>84</sup> да пренесе одређену идеју или мисао реципијенту неопходно је да постоји кохерентност и кохезивност у дискурсу. Оба елемента у најширем смислу значења, представљају уложени напор емитента поруке да своје идеје и мисли повеже у значењску целину како би реципијент био у стању да интерпретира поруку. Постизање кохерентности и кохезивности у усменом

<sup>83</sup> О појму кохеренције и кохезије много се писало у литератури, те је неопходно сагледати како теоретичари дефинишу ова два појма.

<sup>84</sup> О појму *комуникативне намере* говори Мишковић-Луковић (2015:71), указујући на Грајсове идеје о овом концепту у смислу да је *комуникативна намера* тек део *говорничке намере* која обухвата и *информативну намеру*. Постоји однос надређености *комуникативне намере* у односу на *информативну намеру* зато што се код говорника прво јавља намера да комуницира (пренесе) неку идеју саговорнику, па тек потом се јавља информативна намера као конкретан садржај који он жели да пренесе. Према Мишковић-Луковић појам *комуникативне намере* усмерава ка усменој комуникацији, можемо рећи и да у писаној комуникацији окидач за размену идеја између писца и читаоца јесте управо комуникативна намера, односно потреба писца да нешто саопшти путем писања.

дискурсу значајно је олакшано чињеницом да је реципијент, у овом случају слушаца, присутан и да својим присуством и учешћем у конверзацији може дати допринос у обликовању, па чак и појашњењу исказа. Међутим, како за потребе нашег истраживања анализирамо појам кохезије и кохеренције у оквиру вештине писања, даља анализа ставова теоретичара биће усмерена искључиво на постизање кохезије и кохеренције у писаном дискурсу.

Како смо већ напоменули у претходном потпоглављу, писани дискурс је 'усамљена' активност, попут активности читања и у том смислу изостаје елемент *импромпту* (в. фусноту 48) сарадње између емитента и реципијента. Стога, писац је усамљен у својој комуникативној намери да пренесе своје идеје и мисли на начин на који ће оне бити тачно интерпретирани. Из тог разлога писац прибегава повезивању пропозиционог садржаја путем елемената кохеренције и кохезије како би својим идејама дао логичну значењску целину, без могућности да било шта остави недоречено или недовољно објашњено, а што, понекад, доводи до погрешне интерпретације текста. Ова појава посебно је присутна у англистичком реторичком обрасцу чији је императив управо на писању које 'води' читаоца кроз текст.

Премда су теоретичари сложни по питању значаја употребе кохеренције и кохезије у процесу писања као елементима који тексту пружају неопходну везивну вредност, постоје одређене недоследности у дефинисању одвојених појмова кохеренције и кохезије.

Након опсежне анализе постојећих теорија о дефинисању појмова кохезије и кохеренције утврдили смо да теоретичари ова два појма схватају на следеће начине:

1. **Кохезија је надређена кохеренцији** – овакво схватање јавља се код теоретичара који кохезију схватају као механизам којим се може доћи до кохерентности текста (Halliday & Hasan 1976, у: McGee 2009:2012). Они сматрају да се кохерентност или значењско јединство текста добијају када употребимо кохезивна средства.
2. **Кохеренција је надређена кохезији** – постоје и теоретичари попут Карела који сматрају да кохерентност и значењско јединство текста доводе до кохезивне вредности текста (Carrel 1982, у: McGee 2009:212).
3. **Кохезија је еквивалентна кохеренцији** – теоретичари попут Нунана (Nunan 1995: 21–22) сматрају да се кохерентност текста постиже кохезијом, односно да употреба

кохезивних средстава значи да је текст кохерентан. На тај начин ова два појма се не дефинишу засебно већ су изједначена у значењу.

Овај свој став Нунан истиче у ексцерпираним тексту:

„Још од 60-их година двадесетог века бележимо померање са језичке анализе на реченичном нивоу на дискурсну анализу, односно анализу реченица комбинованих заједно. Основни проблем на који наилазе дискурсни аналитичари тиче се управо питања шта одваја кохерентан дискурс од насумице поређаних реченица у тексту. Кохеренција би требало да се односи на начин на који се реченице или искази међусобно везују.” (Nunan 1995: 21)

Нунан је визуелним приказом покушао да покаже како се кохеренција манифестује у тексту и указао на то да се кохеренција текста остварује повезивањем реченица одређеним речима и изразима.

#### Пример текста:

A fortnight ago, *I* walked into a gloomy isolation *shelter* constructed of black plastic stretched over eucalyptus poles. Sprawled on the dirt *floor* was a young lad *we* had nicknamed *Snakebite*. *He* was brought in by one of the nurses early in the morning, after being *bitten* on the foot by a snake which had slithered into his shelter. *Snakebite* survived that *incident*, but he looked close to death through shock and hunger.

#### Визуелни приказ повезивања текста:

Прва реченица: I ..... shelter



Друга реченица: We ..... floor ..... Snakebite



Трећа реченица:

He ..... bitten



Четврта реченица:

Snakebite/he ..... incident

Међутим, иако је упаривање реченица валидан начин постизања повезаности текста, ограниченост оваквог дефинисања кохезије и кохеренције огледа се у неколико

чињеница. Као прво, кохезивни елементи на основу којих је текст повезан нису једини комуникативни елементи у тексту. Још су Халидеј и Хасан упућивали на бројне кохезивне елементе који се могу тицати како граматичке, тако и лексичке кохезије (Halliday & Hasan 1976, у: Tanskanen 2006: 15) и обе категорије подједнако доприносе повезивању текста у значењску целину. Такође, Нунан говори о међуреченичном повезивању (на основу визуелног приказа), али, као што можемо уочити, кохезија се одвија како међуреченично, тако и унутарреченично, односно, одвија се између клауза у реченици. На крају, битно је истаћи и ограничење оваквог гледишта које се односи на чињеницу да термине кохезије и кохеренције не можемо користити као еквиваленте зато што ова два термина говоре о два различита начина којима се остварује комуникативност текста.

Премда је ово само пример једног вида критике оваквог ограниченог начина дефинисања кохезије и кохеренције, уследиле су бројне критике теоретичара који су заузели другачији став према свим наведеним начинима дефинисања ова два термина.

Самим тим, понуђена су алтернативна решења у схватању ова два комуникативна елемента дискурса. Критике су се углавном оријентисале ка ставу да је за одређивање степена комуникативности неког текста потребно сагледати и кохезију и кохеренцију као два комплементарна, а не еквивалентна, алтернативна (односно, узајамно искључива) или пак подједнако доминантна елемента дискурса. Стога, теоретичари су настојали да одвојено дефинишу појам кохезије и кохеренције.

Дефинисањем ова два појма као два различита начина анализе комуникативности у тексту наишли смо на сложније ставове у којима Вит и Фајгли (Witte & Faigley 1981: 199) заједно са својим колегама Ван Дијком, Енквистом и Де Боугранде (van Dijk, Enkvist & de Beaugrande) јасно праве разлику између кохезије и кохеренције истичући да је кохезија оријентисана ка експлицитним језичким механизмима, док кохеренција омогућава да текст буде схваћен у реалном контексту. Сличан став да кохезија и кохеренција припадају различитим когнитивним нивоима имали су и други теоретичари. Према Регини Блас (Regina Blass 1990: 11), кохезија представља формалну повезаност текста, а кохеренција – повезаност на дубљем, семантичком нивоу. О ова два различита начина повезивања Блас каже да кохезија припада површинској, а

кохеренција дубинској прагматичкој анализи. Међутим, њена књига<sup>85</sup> превасходно је посвећена говорном језику и њена теорија се заснива на Сперберовој и Вилсоновој (Sperber & Wilson 1986а у: Blass 1990: 1) теорији релеванције која указује на чињеницу да је повезаност у дискурсу питање прагматике, а не семантике зато што је то резултат односа релеванције између текста и контекста, а не језички однос кодиран у тексту. (Blass 1990: 1). Посматрати писани дискурс искључиво са прагматичког аспекта и не узети у обзир семантичке елементе текста који се често понављају како би тексту дали јединство значења, није у сагласности са начином на који ћемо вршити анализу у нашем истраживању.

Бројни теоретичари, попут Конора и Џонса, заузимају став да је кохезија ограниченији појам од кохеренције зато што упућује на конкретне речи и фразе (заменице, понављања речи и фраза) који текст повезују и читаоца усмеравају ка интерпретацији. (Connor 1983, Connor & Johns 1990, у: Reid 1993: 36-37) С тога Танен кохеренцију сматра ширим појмом од кохезије зато што се односи на структурну организацију текста која повезује речи и реченице што значајно доприноси читаочевом разумевању текста. (Tannen 1984а, у: Reid 1993: 36-37) Приближно истог мишљења су и Грејб и Каплан (Grabe & Kaplan 1996: 59) који кохезију виде као површинске елементе текста који сигнализирају односе између реченица и клауза, док Халидеј и Хасан у својем каснијем раду (Halliday & Hasan 1989) допуњују претходне ставове о кохезији (1976) упућујући на теорију о *кохезивној хармонији*.

Насупрот ранијој кавантификацији кохезивних средстава у тексту, Халидеј и Хасан нуде нов, аналитички приступ који им омогућава да кохезивно упарују клаузе и реченице и на тај начин постижу кохезивну хармонију, а начин на који се ови елементи упарују, према њима, доводи до кохеренције у тексту. Такође, Хасан (Hasan 1984, у: Tanskanen 2006: 20) тврди да је кохеренција феномен који је мерљив искључиво са становишта рецепције текста и у оваквом дефинисању кохеренције прикључују јој се други теоретичари (Dahl 2000, Hoey 1991, Hoover 1997, Martin 1992, Parsons 1990,1991,

---

<sup>85</sup> У својој књизи о семантичкој и прагматичкој анализи недовољно истраженог језика Сисала, *Relevance Relations in Discourse, A study with special reference to Sissala*, Блас говори о томе како теорија прагматике може довести до показатеља да слушаоци користе контекстуалну информацију приликом интерпретације исказа у дискурсу и тиме она нас доводи до закључка да постоје универзалије у интерпретацији дискурса чак и у неистраженим језичким системима. (Blass 1990: 1)

Thompson 1994, према: Tanskanen 2006: 20) који кохеренцију виде као резултат процеса интерпретације који представља искључиво одговорност читаоца и његовог односа према тексту.

Истраживања из области прагматике и конверзационе анализе указују на слично мишљење да је део кохеренције резултат читаоачевог интерпретативног система (енг. *interpretive systems*), без обзира на структуру текста (Grabe & Kaplan 1996: 67). У том смислу Гранхам истиче да читаоци доносе одређене закључке о тексту којима управо они руководе и на тај начин улажу напор да текстом потхране своју дугорочну меморију (Granham 1985, Oakhill & Granham 1988, у: Grabe & Kaplan 1996: 67).

Тумачење кохеренције са становишта рецепције доводи нас до сагледавања улоге текста у триполарном односу писац–текст–реципијент. Управо прагматика и анализа дискурса отвориле су ново поље интересовања које се односи на анализу комуникативности текста, али, како Грејб и Каплан истичу, њихово дефинисање кохеренције заснива се на интерпретацији самог текста. (Grabe & Kaplan 1996: 69). Инсистирање на интерпретацији текста, као основном показатељу кохеренције, нарушава тројство писац–текст–реципијент.

„Уколико игноришемо ову чињеницу да је текст полазиште за анализу кохеренције, тиме можемо у потпуности да нарушимо идеју о анализи текста *одозго према доле* (енг. *top-down analysis*) што нас може довести до закључка да је текст ирелевантан када је у питању анализа кохеренције... А сами чин читања текста имплицира да ће текст имати знатан утицај на кохеренцију и интерпретацију читаоца. Зато морамо рећи да текст заузима значајно место у анализи кохеренције.” (Grabe & Kaplan 1996: 67)

Од значаја за тумачење појма кохеренције јесте став теоретичара когнитивне психологије (Anderson 1990, Beck et.al. 1991, Britton & Gulgoz 1991, Singer 1990, van Dijk & Kintsch 1983, у: Grabe & Kaplan 1996: 69) који у својим скорашњим радовима представљају значајне доказе о утицају структурисања текста као основном доприносу у постизању кохеренције у тексту. (Grabe & Kaplan 1996: 69) Писац се сада ставља на право место, јер се структурисање текста заснива искључиво на пишчевим одлукама које доноси приликом процеса писања

Међутим, када бисмо на појам кохеренције гледали искључиво са становишта рецепције, као на однос између текста и читаоца, могли бисмо доћи до закључка да писац не игра значајну улогу у интерпретацији текста и да не утиче на то како ће читалац разумети текст. Из тог разлога важно је истаћи да је за кохеренцију потребно узети у обзир сва три

ентитета процеса писања, односно *писца, текст* и *читаоца*, зато што једино тако можемо анализирати комуникативност писаног дискурса.

На основу оваквог дефинисања појма кохеренције ми смо се у овој дисертацији определили за анализу кохеренције у есејима студената са становишта структурне организације текста којом писац формира значењску целину путем референтног идејног оквира и на тај начин читаоцу помаже у интерпретацији.

### 5.3.1.1.1. Кохеренција или кохезија

Премда се теоретичари мање–више слажу око дефинисања засебних појмова комуникативности у тексту, они не деле исто мишљење око питања да ли су појмови међусобно искључиви, односно, да ли кохезија и кохеренција, узети одвојено, могу обезбедити идејну повезаност текста. Како би доказали да за комуникативност текста није довољна само кохезија или само кохеренција, теоретичари су се послужили примерима текстова у којима је заступљена само кохезија или само кохеренција.

Неки од лингвиста су мишљења (de Beaugrande & Dressler 1983:3, Brown & Yule 1983:195, Ellis 1992:148, Enkvist 1978, Hellman 1995, Lundquist 1985, Sanford & Moxey 1995) да експлицитни кохезивни маркери нису довољни како би повезали идеје у тексту. Према њима, оно што је од значаја јесте јединство значења или кохеренција између пропозиционог садржаја у тексту. Они истичу да без кохеренције реченице не могу чинити повезани текст без обзира на број кохезивних елемената у њима. (Tanskanen 2006:16) Овде наводимо пример кохезивног текста теоретичара Енквиста (Enkvist 1978, у: Tanskanen 2006:16) у коме је изостала кохеренција, односно повезивање пропозиционог садржаја у јединствено значење:

„The discussions ended last *week*. A *week* has seven *days*. Every *day* I feed my *cat*. *Cats* have four legs. *The cat* is on the *mat*. *Mat* has three letters.”

У тексту можемо видети да је кохезивна вредност постигнута искључиво понављањем језичких елемената које је представљено курсивом. Кохеренција није постигнута зато што је изостало јединство пропозиционог садржаја. Реченице се надовезују једна на другу, али не постоји јединствена идеја око које се текст оријентише.



Насупрот овом примеру, можемо навести 'одговор' Видовсона (Widdowson 1978, у: Tanskanen 2006:16) који настоји да покаже како само кохеренција, без кохезивности, може да задовољи комуникативност усменог дискурса:

A: That's the telephone.

B: I'm in the bath.

A: O.K.

Представљена дијалoшка форма јасно имплицира међусобно разумевање саговорника без обзира на одсуство елемената кохезије, те можемо рећи да постоји значењска целина и кохерентност дијалога. Међутим, како смо раније споменули, овај пример осликава усмену комуникацију у којој су од значаја како лингвистички тако и прагматички параметри анализе и стога овај пример не доприноси предмету анализе ове дисертације. Премда се нећемо бавити појмом кохеренције са прагматичког становишта, потребно је укратко се осврнути и на начин на који прагматика објашњава кохерентност исказа и на тај начин образложити зашто таква дефиниција не одговара врсти анализе у овој дисертацији.

У својој књизи *Кембричка енциклопедија језика* Дејвид Кристал за прагматику каже да „проучава чиниоце који управљају нашим језичким избором у друштвено условљеној интеракцији и дејства нашег избора на друге.” (Кристал 1987: 120) Премда у својој даљој анализи прагматике он говори о језичкој размени говорника и саговорника, ова дефиниција такође одговара и писаном дискурсу који је подједнако друштвено условљен због односа између писца и читаоца и представља интеракцију која се одвија дијалoшкoм формoм текста, односно залагањем писца да читаоцу олакша интерпретацију текста.

Међутим, прагматичка дефиниција кохеренције која говори о повезивању пропозиционог садржаја на имплицитан начин (путем импликатура) не задовољава у потпуности захтеве дискурсне компетенције која инсистира на томе да писац 'води' свог читаоца кроз текст до крајње интерпретације/значења. Први и основни разлог зашто се прагматички приступ кохеренцији у овој дисертацији не може узети као оквир дефинисања кохеренције у писаном дискурсу јесте комуникативна намера емитента. За преношење неке идеје потребно је да постоји комуникативна намера, а каква је комуникативна намера емитента уколико емитент оставља реципијенту да сâм дође до значења? У том смислу дискутабилно је који степен сарадње постоји у комуникативном чину између писца и

читаоца у писаној дијалогској форми која не повезује јасно пропозициони садржај. Стога, на прагматички приступ не можемо се ослањати из следећих разлога:

- Прагматика је заснована превасходно на усменом дискурсу где емитент није сâм у комуникативном чину.
- Због присуства и емитента и реципијента постоји виши степен сарадње.
- Паралингвистички елементи могу битно допринети размени идеја, а у потпуности су одсутни код писаног дискурса.<sup>86</sup>
- Разумевање пропозиционог садржаја допуњује се на имплицитан начин (путем импликатура).
- Због присуства реципијента емитент се свесно може ослонити на импликатуре које допуњују комуникацију, односно на допринос реципијента у комуникацији.
- За успешну комуникацију одговорност носе оба интерлокутора.

У писаном дискурсу, због изостанка реципијента, као и пуне сарадње и паралингвистичких елементата у комуникативном чину, више одговорности према комуникативности текста има управо писац. Он је сâм у чину комуникације, са антиципираним, виртуелним читаоцем и стога он прибегава бројним комуникативним елементима како би јасно пренео идеје у тексту. Из тог разлога, од кључног значаја за писца су кохезија, кохеренција и на крају употреба метадискурских маркера којима он постиже интеракцију са читаоцем и обезбеђује тачну интерпретацију текста.

Како можемо уочити, када говоримо о кохезији и кохеренцији, од значаја је питање да ли предмет анализе представља усмени или писани дискурс због разлике у теоријским ставовима који анализи могу дати сасвим другачије тумачење. Из тог разлога у даљем раду настојаћемо да о појмовима кохезије и кохеренције говоримо искључиво са аспекта анализе писаног дискурса у светлу примењене лингвистике.

---

<sup>86</sup> Регина Блас, на основу става Брауна и Јула (Brown & Yule 1983, у: Blass 1990: 10) упућује на разлику између 'текста' као 'експлицитне' представе забележеног исказа и 'дискурса' као општег појма који се односи на сваки чин вербалне комуникације. Према њој *текст* је онда чисто лингвистички, формални феномен, док је *дискурс* сачињен како од лингвистичких, тако и од нелингвистичких елемената (Blass 1990: 10).

### 5.3.1.2. Кохеренција и кохезија у писаном дискурсу

Можемо закључити да досадашња теоријска разматрања упућују на чињеницу да, иако постоје значајна одступања у мишљењима лингвиста у погледу доминантног доприноса кохезије или кохеренције идејном јединству написаног текста, Де Боугранде и Дреслер указују на то да на кохезију и кохеренцију морамо гледати као на два одвојена појма који не утичу међусобно један на други у погледу искључивости. (de Beaugrande & Dressler 1981, у: Tanskanen 2006:19). Не споримо да је кохезија битан елемент који тексту даје одређену повезаност (Tanskanen 2006:17), али оно што је евидентно јесте да је проблем дефинисања кохезије и кохеренције превасходно проблем дефинисања кохеренције (Tanskanen 2006:19).

Досадашњим разматрањем различитих теоријских ставова дошли смо до следећих карактеристика кохезије и кохеренције:

<b>КОХЕЗИЈА</b>	<b>КОХЕРЕНЦИЈА</b>
<b>Експлицитни језички механизми</b> (Witte & Faigley 1981: 199) заједно са својим колегама Ван Дијком, Енквистом и Де Боугранде (van Dijk, Enkvist & de Beaugrande)	<b>Текст схваћен у реалном контексту</b> (Witte & Faigley 1981: 199) заједно са својим колегама Ван Дијком, Енквистом и Де Боугранде (van Dijk, Enkvist & de Beaugrande)
<b>Формална повезаност текста</b> (Regina Blass 1990: 11)	<b>Повезаност на дубљем, семантичком нивоу</b> (Regina Blass 1990: 11)
<b>Ограничени појам</b> (Connor 1983, Connor & Johns 1990 у: Reid 1993: 36-37)	<b>Шири појам</b> (Tannen 1984а у: Reid 1993: 36-37)
<b>Површински елементи</b> чијим повезивањем се постиже <i>кохезивна хармонија</i> у тексту (Grabe & Kaplan 1996: 59)	<b>Начин на који се реченице упарују</b> на основу <i>кохезивне хармоније</i> (Halliday & Hasan 1989)

Табела 10. Ставови о дефинисању појмова кохезије и кохеренције

Као што можемо видети на основу Табеле 10, постојеће дефиниције кохеренције (текст схваћен у реалном контексту, повезаност на дубљем, семантичком нивоу, шири појам, начин на који се реченице упарују) представљају концепте који недовољно дефинишу овај појам. Из тог разлога појам кохеренције је изузетно захтеван за анализу уколико нам полазиште представљају овакве дефиниције концепта. Док је кохезивна средства могуће уочити, квантификовати, и потом инферирати, закључке о њиховој употреби и степену комуникативности неког текста, кохеренцију је теже уочити, а потом и квантификовати.

Према нашем мишљењу, на везу између кохезије и кохеренције не би требало гледати као на везу између површинске (експлицитне, квантификоване) и дубинске структуре (апстрактне, имплицитне), већ на везу између микро и макроструктуре текста, где су оба елемента 'видљива'. У том смислу не поредимо 'видљиву', површинску структуру текста са 'невидљивом', апстрактном структуром.

Кохеренција је заснована на концептуалном садржају, на повезивању пишећих мисли, идеја у тексту које праве логично јединство и значењску целину. Значењска целина, као било која целина уопште, да би била схваћена као целина, мора имати свој почетак и крај, те се стога у овом раду опредељујемо за дефиницију кохеренције коју даје Видовсон (Widdowson 2007) и кохеренцију дефинише као *референтни идејни оквир*, који према њему мора имати свој почетак и крај. Управо оваква идеја дефинисања кохеренције највише одговара структурирању есеја по англистичком реторичком обрасцу, у коме је писац највише одговорна карика у триполарном односу писаног дискурса писац–текст–читалац.

Овакав однос на нивоу студентских есеја и есеја као форме писања уопште, може се уочити на микро и макроплану текста. На микроплану можемо говорити о *референтном идејном оквиру* пасуса који има своју *уводну реченицу* (енг. topic sentence), и *закључну реченицу* (енг. concluding sentence). На макроплану текста референтни идејни оквир посматрамо на нивоу *уводног пасуса* (енг. introduction), *пасуса разраде* (енг. body paragraph), и *закључног пасуса* (енг. conclusion), а све доводимо у везу са темом есеја. Кохеренцију на нивоу есеја визуелно можемо представити на следећи начин:

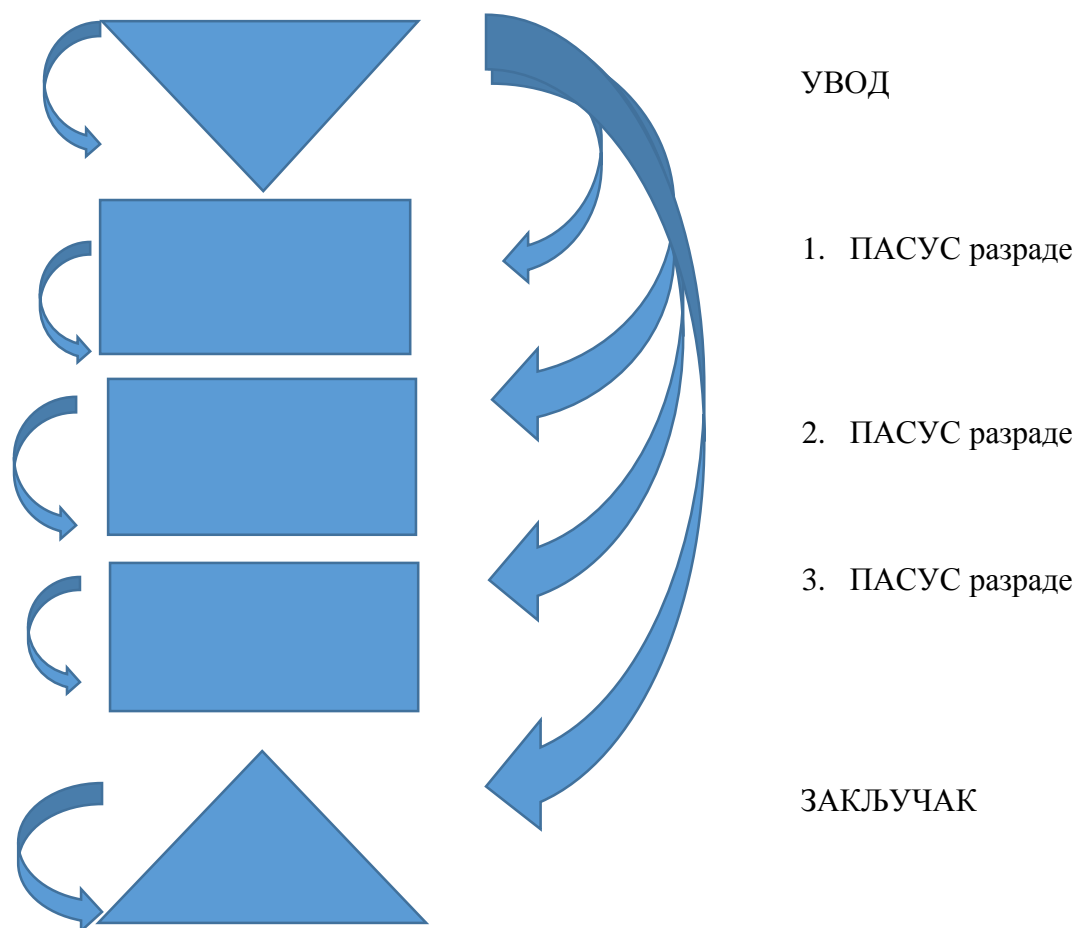


График 5. Приказ структуре есеја и идејне повезаности на микроплану и макроплану текста према Рејду (Reid 1988: 43)

Графички приказ структуре есеја приказује комуникативну повезаност на микроплану текста (са леве стране) и на макроплану текста (са десне стране). На микроплану у тексту се постиже повезаност на нивоу појединачних пасуса где се *референтни идејни оквир* који обезбеђује кохеренцију постиже уводном и закључном реченицом у сваком пасусу, док се на макроплану текста *референтни идјени оквир* постиже се повезивањем уводног пасуса са сваким пасусом у разради понаособ и на крају са самим закључком. Целовитост ове идејне повезаности представља кохерентно излагање у писаном дискурсу. Идеје се развијају и обликују у значењску целину како на нивоу сваког пасуса понаособ, тако и на нивоу целог есеја.

Дефинисање кохеренције према Видовсону омогућава нам да потврдимо императив англистичког реторичког обрасца на основу којег писац 'води' читаоца кроз текст, односно,

поседује комуникативну свест о рецепцији текста и јасну комуникативну намеру да његова идеја не буде само емитована, већ и интерпретирана.

### 5.3.2. Кохерентност текста као предмет анализе у дисертацији

Како би се постигла *кохерентност* текста потребно је све исказе у тексту поставити у исти *референтни идејни оквир* који их повезује и упућује на један пропозициони садржај (Savignon 1997: 42). Овде можемо рећи да је од значаја сврха писања која исказе обједињује у целину, а реципијенти на тај начин могу текст да интерпретирају и ставе у одређени контекст. Као што смо претходно рекли, *кохеренцију* је могуће посматрати на макроплану текста, анализом почетних делова целокупног текста/појединачних пасуса, као и закључних реченица текста/пасуса. Затворена идејна целина омогућује читаоцу да когнитивно створи *референтни идејни оквир* и на тај начин разуме текст као целину. Према Видовсону, у писаном дискурсу могуће је произвести кохезиван, али некохерентан текст, где читаоци могу да повежу кохезивне исказе и реченице на микроплану текста, али нису у могућности да идентификују *референтни идејни оквир* (Widdowson 2007: 50) и самим тим нису у могућности да интерпретирају макроструктуру текста<sup>87</sup>.

Правила кохерентног излагања омогућавају разумевање текста препознавањем *референтног идејног оквира*. Наведени примери илуструју управо значај *референтног идејног оквира* у тексту, јер подједнако и први и други текст поседују међуреченичну кохезивну вредност.

У Примеру 1 можемо уочити текст који поседује, поред кохезивне вредности, и јасан *референтни идејни оквир* и самим тим и јасну сврху којом читаоца 'води' од самог почетка до краја текста.

Пример 1:

***The process may seem complicated but actually **it** is not really, so long as **you** prepare things in advance and know what has to be done in what order. **Some of the things you need you** may already have, but **others**, of course, **you** may need to get. **They** are not always readily available and when **they** are **they** can be quite **expensive**. But the final result will make all the effort and **cost** worthwhile.***

(Widdowson 2007 : 50-51)

---

<sup>87</sup> Више о кохерентном, али некохезивном писаном дискурсу бавили смо се у раду „ТЕКСТ-ДИСКУРС: комуникативне вредности”. (Миленковић 2013)

Присуство кохезије у тексту представљено је потамњивањем, а кохезивна вредност уочена је како унутарреченично, тако и међуреченично и можемо је илустровати упаривањем клауза/реченица на следећи начин:

**The process – it** (*референтна реч, одн. заменица*)

**Some of the things – others – they** (*семантичка веза+ референтна реч, одн. заменица*)

**You-you** (*понављање заменица*)

**Expensive – cost** (*семантичка веза*)<sup>88</sup>

Референтни идејни оквир представљен је подвученим деловима на нивоу пасуса и можемо уочити да је идеја о појму сложеног процеса (*The process may seem complicated...*) затворена идејом успешног резултата поменутог процеса (*...but the final result... worthwhile.*) Како је почетна реченица идејено/значањски усаглашена са завршном, можемо рећи да је текст кохерентан и интерпретација текста је ненарушена.

*The process may seem complicated..... But the final result..... worthwhile.*

Међутим, Пример 2 представља текст који у себи садржи лингвистичке елементе који повезују реченице, али без *референтног идејног оквира* и јасне сврхе писања овај текст не поседује кохерентну вредност и самим тим рецептивни пријем код читаоца изостаје.

Пример 2:<sup>89</sup>

*We spent our holiday in **Romania**. This is a **country** where **grapes** are grown. **They** are a kind of **fruit**. So are **bananas**. **Fruit** contains **vitamins**, and **these** are essential for a **healthy life**. So is **regular exercise**. **Jogging** is good for you. **We do it every day...***

(Widdowson 2007 : 50-51)

---

<sup>88</sup> Можемо напоменути да се кохезивна средства у тексту користе подједнако и у анафоричкој и у катафоричкој позицији упућујући на већ исказан пропозициони садржај или на пропозициони садржај који ће тек бити уведен. (Widdowson 2007:47) О анафоричкој и катафоричкој појави кохезивних средстава биће више речи у одељку 6.5.4.

<sup>89</sup> На истом примеру текста у одељку 6.5.4. представићемо детаљнију анализу кохезивних веза које се остварују упаривањем кохезивних елемената према различитим категоријама реитерације.

Такође, и у Примеру 2 можемо потврдити присуство унутарреченичних и међуреченичних кохезивних средстава кроз следеће парове:

**Romania – country (семантичка веза)**

**Grapes – they – fruit – bananas – fruit (семантичка веза+ референтна реч, одн. заменица)**

**Vitamins- these (семантичка веза+ референтна реч, одн. заменица)**

**Healthy life – regular exercise – jogging – it (семантичка веза+ референтна реч, одн. заменица)**

**You – we (референтна реч, одн. заменица)**

Међутим, поред бројних елемената кохезије, *референтни идејни оквир* не упућује на јасну сврху писања што можемо уочити уколико посматрамо уводни и завршни део текста. Док почетак пасуса говори о одмору који је проведен у Румунији (...*holiday in Romania...*), завршни део пасуса упућује на активност која се обавља свакодневно (*We do it every day...*), што не можемо повезати са путовањем као свакодневном активношћу. Самим тим, *референтни идејни оквир* овог пасуса није затворен и не формира кохерентну значењску целину.

*We spent our holiday in Romania...* ~~.....~~ *We do it every day...*

Видовсон истиче да је *кохезија* у тексту значајна тек „уколико омогући реципијентима да схвате *кохеренцију* текста” (Widdowson 2007: 49). Према томе, интерпретација текста зависи колико од *кохеренције* толико и од *кохезивне* вредности текста.

### 5.3.3. Кохезивност текста као предмет анализе у дисертацији

На микроплану текста *кохезија* подразумева употребу лингвистичких сигнала који повезују клаузе и реченице у једну целину. *Кохезивна средства* (експлицитна лингвистичка средства, као што су конектори, референтне речи, лексичко понављање било путем синонима, хипонима, хиперонима и сл.), помажу у успостављању споне између већ исказаног и новог пропозиционог садржаја. Када на *кохезију* гледамо као на вид дијалогске сарадње можемо рећи да писац који производи текст покушава да лингвистичким средствима повеже идеје како би читаоца 'водио' кроз текст до интерпретације



пропозиционог садржаја. У том смислу писац и читалац 'сарађују' у комуникативном процесу писаног дискурса. (Tanskanen 2006: 26) Текст у том погледу добија дискурзивну функцију и помоћу контекста омогућава интерпретацију интенције писца. (Widdowson 2007 :47) Ови језички елементи повезују текст на начин на који је „могуће разумети нови садржај у односу на стари садржај који је читаоцу претходно представљен” (Widdowson 2007: 46).

*Кохезијом* су се бавили и Халидеј и Хасан (Halliday & Hasan 1976)<sup>90</sup>. Међутим, према речима финског лингвисте Т.С. Тансканен, у првобитној семантичкој подели кохезивних средстава које су Халидеј и Хасан извршили, више простора је посвећено *граматичкој кохезији*, а занемарена је *лексичка кохезија* (Tanskanen 2006:16). Тансканен је ове две категорије спојила другачије како би *лексичка кохезија* заузела значајније место и инструмент који је она користила за потребе своје анализе поделила је на поткатоорије *реитерација* и *колокације* које обједињују следеће кохезивне појаве (Tanskanen 2006: 49):

<b>РЕИТЕРАЦИЈА</b>	<b>Карактеристике</b>
1. Просто понављање <i>simple repetition</i>	- понављање идентичних облика без или са малом граматичком променом (нпр. у броју или глаголском времену, подразумевајући понављање и лексема и заменица).
2. Сложено понављање <i>complex repetition</i>	- понављање идентичних облика, али оних који имају различиту граматичку функцију; који нису идентични, али имају исту творбену основу.
3. Супституција <i>substitution</i>	- традиционална граматичка кохезија, али она на исти начин функционише као и лексичка кохезија (најчешћа супституција лексема – заменица).
4. Еквиваленција <i>equivalence</i>	- односи се на синонимију у ширем смислу речи, са становишта дискурсног приступа који је усмерен на 'комуникативни потенцијал' упаривања реченица.
5. Генерализација <i>generalisation</i>	- упућује на везу/смер између појма ужег значења и појма који има шире значење (однос хипонимије).
6. Спецификација <i>specification</i>	- супротно генерализацији овде је однос/смер између појма који има шире значење и појма ужег значења (однос хиперонимије).

<sup>90</sup> *Грамматичка кохезија* представља једну од две категорије кохезије коју су Халидеј и Хасан установили у свом раду „Кохезија у енглеском језику“ (1976) Према овим ауторима, граматичка кохезија се односи на следеће категорије: референтне речи, супституција, елипсе и везници. Друга категорија односи се на *лексичку кохезију* која обједињује реитерацију (повнављање, синонимија и сл.) и колокације (лексичко повезивање).

7. ко-спецификација <i>co-specification</i>	- однос између два појма који имају заједнички појам ширег значења на који упућују.
8. Контрастирање <i>contrast</i>	- однос између два појма супротног значења.
<b>КОЛОКАЦИЈА</b>	<b>Карактеристике</b>
1. редоследно груписање <i>ordered set</i>	- појмови који припадају истој групи лексичких одредница (које се односе на боје, месеце, дане у недељи итд.)
2. колокације активности <i>activity-related collocation</i>	- сложени односи које је тешко дефинисати, али могу се односити на појмове који се везују колокацијски преко исте активности (нпр. <i>возити – исти ауто</i> и сл.) <sup>91</sup>
3. колокације елаборације <i>elaborative collocation</i>	- сложени односи који се не могу категорисати у претходне групе из разлога што их везује однос конкретног појма – проширеног појма (нпр. <i>LA Times – the news article</i> ). <sup>92</sup>

Табела 10. Категорије кохезивних средстава примењене у истраживању кохезије у усменом дискурсу (Tanskanen 2006: 49)

Категорија **реитерација** обједињује језичке елементе који су 'видљиви' на површини текста и самим тим семантички јасни за анализу. Такође, битно је истаћи да не постоје недефинисана преклапања између поткатегија **реитерације** што додатно олакшава упаривање клауза/реченица и уочавање кохезивне вредности текста. Насупрот овој групи језичких елемената, категорија **колокација** односи се на асоцијативну везу између одређеног појма и ширег контекста. Самим тим ова категорија је захтевнија и мање поуздана за анализу, али неизоставно је рећи да колокације такође доприносе успешној комуникацији (Tanskanen 2006: 69).

Како је циљ наше анализе у дисертацији подизање свести студената о значају комуникативности текста и процена степена комуникативности есеја студената, ми смо се одлучили да комуникативност у оквиру *дискурсне компетенције* сагледамо помоћу анализе *кохеренције* у тексту, односно референтног идејног оквира, као и помоћу упаривања

<sup>91</sup> Проблем категорисања овог типа колокација разматрају Тансканен (Tanskanen 2006) и Мартин (Martin 1992) и истичу да се недоследности јављају у преклапању са категоријама **реитерације**, као што су *генерализација* и *спецификација*. Стога, ова категорија се често изоставља у анализама због немогућности да се јасно и прецизно дефинише.

<sup>92</sup> Однос који се јавља у колокацијама елаборације више се односи на референтни идејни оквир који налазимо у кохерентности текста и самим тим није видљив на 'површини' текста (Tanskanen 2006: 63) као конкретан кохезивни елемент који упарује клаузе/реченице.

реченица, употребом најчешћих категорија *кохезивних* елемената. Према томе, за потребе нашег истраживања користимо адаптирани модел који даје Тансканен (Tanskanen 2006: 49). Категорије су адаптиране првенствено зато што је ово истраживање засновано на писаном дискурсу (за разлику од Тансакен која је анализирала кохезију у конверзацији). За потребе нашег истраживања узете су у обзир све категорије реитерације, док је категорија колокација изостављена управо услед поменутих недоследности у дефинисању самих кохезивних појава ове групе.

Са циљем да се установи степен међуреченичног упаривања и фреквентност употребе кохезивних категорија код вештине писања на J2 анализирани су категорије **реитерације**: 1) просто понављање, 2) сложено понављање, 3) супституцију, 4) еквиваленцију, 5) генерализацију, 6) спецификацију, 7) коспецификацију и 8) контрастирање.

<b>РЕИТЕРАЦИЈА</b>	<b>Карактеристике</b>
1. Просто понављање <i>simple repetition</i>	- понављање идентичних облика без или са малом граматичком променом (нпр. у броју или глаголском времену, подразумевајући понављање и лексема и заменица).
2. Сложено понављање <i>complex repetition</i>	- понављање идентичних облика, али оних који имају различиту граматичку функцију; који нису идентични, али имају исту творбену основу.
3. Супституција <i>substitution</i>	- традиционална граматичка кохезија, али она на исти начин функционише као и лексичка кохезија (најчешћа супституција лексема – заменица).
4. Еквиваленција <i>equivalence</i>	- односи се на синонимију у ширем смислу речи, са становишта дискурсног приступа који је усмерен на 'комуникативни потенцијал' упаривања реченица.
5. Генерализација <i>generalisation</i>	- упућује на везу/смер између појма ужег значења и појма који има шире значење (однос хипонимије).
6. Спецификација <i>specification</i>	- супротно генерализацији овде је однос/смер између појма који има шире значење и појма ужег значења (однос хиперонимије).
7. коспецификација <i>co-specification</i>	- однос између два појма који имају заједнички појам ширег значења на који упућују.
8. Контрастирање <i>contrast</i>	- однос између два појма супротног значења.

Табела 11. Категорије кохезивних средстава примењене у истраживању

Инструмент за анализу кохезивног упаривања реченица у есејима студената Англистике требало би да укаже на свест студената о комуникативности писаног дискурса. Кохезија на унутарреченичном и међуреченичном нивоу представља комуникативну вредност текста која реципијенту олакшава повезивање пропозиционог садржаја у шири референтни идејни оквир који се на макроплану текста дефинише као кохерентност писаног дискурса.

За потребе наше анализе определили смо се искључиво за модел *лексичке кохезије* по Тансканен (Tanskanen 2006), зато што би *граматичка кохезија* коју у свом моделу укључују Халидеј и Хасан (Halliday & Hasan 1976) могла бити подведена под 'граматичку компетенцију' која не представља предмет анализе ове дисертације. Тако, на пример, изостанак везника *and* у тексту можемо третирати подједнако и као неграматичност и као изостанак кохезије у тексту<sup>93</sup>. Стога, наше поље интересовања јесте лексичка кохезија коју студенти користе приликом писања есеја и на тај начин 'свесно' се опредељују за кохезивне елементе *реитерације* попут *простог и сложеног понављања*, *супституције* и *еквиваленције* како би повезали пропозициони садржај на микроплану текста. Грејб и Каплан истичу да су то комуникативне намере писца и свесне одлуке због постизања вишег степена комуникативности (Grabe & Kaplan 1996: 58).

Међутим, за постизање вишег степена комуникативности, поред кохезије и кохеренције текста, од изузетног значаја је и *стратешка компетенција* и употреба метадискурских маркера као централних елемената ове поткомпетенције. Метадискурсни маркери употпуњују писани дискурс тако што путем интеракције између емитента и реципијента они остварују експлицитну везу између писца и читаоца, а која је основна карактеристика англистичког реторичког обрасца.

#### **5.4. Стратешка компетенција као предмет истраживања**

*Стратешка компетенција* представља додатну спону у комуникацији у писаном дискурсу. За разлику од *дискурсне компетенције* која је оријентисана искључиво на повезивање пропозиционог садржаја, *стратешка компетенција* успоставља 'реалан'

---

<sup>93</sup> Ово можемо објаснити на следећи начин: код анализе употребе везника *and* у студентским есејима, не можемо са сигурношћу тврдити да је овај језички елемент употребљен да би се постигла комуникативност, или је у питању императив граматичности у тексту.

однос између писца и читаоца употребом метадискурских маркера. Управо се ова поткомпетенција сматра најсложенијом од све четири поткомпетенције. Канал и Свејн (Canale & Swain 1980, у: Brown 1987: 200) је дефинишу као поткомпетенцију која обједињује „вербалне и невербалне стратегије комуникације којима емитент прибегава када дође до прекида у комуникацији, било због самог чина комуникације, било због недовољне компетенције интерлокутора.” Ову дефиницију ближе одређује Савињон (Savignon 1983, у: Brown 1987: 200) указујући да је то „стратегија коју јединка користи како би надоместила недовољно познавање правила комуникације – или због ограничавајућих фактора комуникације попут умора, одсуства пажње или чиниоца који одвлаче пажњу.” Даље, она напомиње да је комуникација некада неодржива због околишања у разговору, понављања, оклевања, као и избегавања, нагађања, па и промене регистра и стила (Savignon 1983, у: Brown 1987: 200), што нам указује на чињеницу да су и Канал и Свејн, као и Савињон, стратешку компетенцију разматрали искључиво са становишта усменог дискурса.

Наведене дефиниције стратешке компетенције Браун је објединио, наводећи да је стратешка компетенција врста компетенције „којом емитент *манипулише* језичким средствима како би постигао комуникативни циљ.” (Brown 1987: 200)<sup>94</sup> Конор и Мбеј, такође, истичу да анализа стратешке компетенције упућује на интерперсоналне факторе између читаоца и писца, као што су транзитивни и други метатекстуални маркери, зато што метатекст у писању има исту улогу као стратегије које опорављају комуникативни чин у усменој комуникацији (Connor & Mbaye 2002: 267). Према томе, централни део стратешке компетенције за анализу у овој дисертацији представља управо свест о метатексту и употреби метадискурских маркера.

#### **5.4.1. Метакогниција, метатекст и оцењивање писаног дискурса студената**

*Метакогниција* игра значајну улогу у процесу писања и зато је неопходно објаснити појам *метакогниције* који у ширем смислу обухвата како појам *метатекста*, тако и појам *метадискурских маркера*.

Метакогниција обухвата два фундаментална елемента: 1) знање/свест о когницији или процесу размишљања и 2) свесно и намерно управљање сопственом когнитивном

---

<sup>94</sup> У том смислу је и схваћена стратешка компетенција код анализе за потребе нашег истраживања.

активношћу што изискује 'саморегулацију' у одређеној активности (енг. self-regulation). (Harris, Santangelo & Graham у: Waters & Schneider eds. 2010: 227) Управо свест о когнитивним процесима који се одвијају у писцу приликом процеса писања и његово свесно прилагођавање активности писања могу одвојити писце–почетнике од писаца–експерата. Тако, Лин и аутори (Lin et al. 2007, у: Waters & Schneider eds. 2010: 230) указују на разлику између ове две врсте писаца у односу на степен развијености њихове свести о сврси и значају писања. Вешти писци своју пажњу поклањају макроструктури текста и значењу, док се невешти писци ослањају на површински ниво текстуалних елемената и појединачне речи и реченице. (McCutcheon 2006 у: Waters & Schneider eds. 2010: 233) Такође, вешти писци имају изоштрену перцепцију о потребама и рецепцији текста, као и циљевима и сврси писања које обједињују тематску кохезију и организацију текста. Насупрот њима, невешти писци су у много мањој мери свесни метакогниције и саморегулације у писаној активности. (Harris, Santangelo & Graham, у: Waters & Schneider eds. 2010: 235) Из тог разлога, неопходно је у настави вештине писања уврстити елементе метатекста и метадискурса како би студенти били у могућности да развију своју метакогницију и на тај начин управљају сопственим процесом писања.

Међу првима који су дефинисали појам *метатекста* био је Ванде Копле (Vande Kopple 1985, у: Connor & Mbaye 2002: 271), наводећи да је метатекст непропозиционални садржај у тексту који омогућава писцу или да организује идеје или да искаже лична осећања и ставове и на тај начин оствари интеракцију са читаоцем. Он је први понудио валидан систем за оцењивање текстова студената у погледу метатекстуалног садржаја и том приликом је метадискурсне маркере представио у оквиру две категорије: *текстуалне* и *интерперсоналне*, ослањајући се на првобитну, истоимену поделу Халидеја (Halliday 1973) о макрофункцијама језика. Међутим, његова подела на категорије метатекстуалних маркера односила се, пре свега, на писање на матерњем језику, док су Кризмор, Марконене и Штефенсен (Crismore, Markkonen & Steffensen 1993, у: Connor & Mbaye 2002: 272) ову модификовану поделу применили на писање на страном језику. Ова подела даље је била примењивана у оцењивању писања код J2 и то *холистичком методом*, као и *аналитичком методом* оцењивања<sup>95</sup>.

---

<sup>95</sup> Оправданост за употребу *холистичког начина оцењивања* јесте у оцени целокупног квалитета написаног текста, а не укупност оцена свих сегмената написаног текста, при чему се писање посматра као интегрисана

Док је холистички тест писања (The Test of Written English) подразумевао свеобухватни приступ у оцењивању више елементата писања који су се односили на организацију текста, одговор на задатак, идеје за поткрепљивање тврдњи, граматичност и синтаксичку разноврсност, показало се да самим оцењивањем није се јасно направила разлика према процени комуникативности текстова зато што је само језичка компетенција била предмет оцењивања (Connog & Mbaye 2002: 272). Приликом теста оријентисаног ка аналитичком оцењивању писања (The ESL Composition Profile), група истраживача на овом пољу (Jacobs, Zingraf, Wormuth, Hartfiel & Hughey 1981) применила је аналитичку скалу која је посебно оцењивала садржај, организацију текста, вокабулар, употребу језика и механичне елементе писања. Међутим, скала није обухватила комуникативни аспект писања и начин на који писац комуницира са реципијентом. Према томе, како су оба приступа оцењивању писања била непотпуна и непрецизна, на основу постојећег модела комуникативне компетенције (Canale & Swain 1980) понуђен је модел (Connog & Mbaye 2002: 272) који обухвата све четири поткатегорије:

- **граматичка компетенција** – граматика, вокабулар, спелинг, интерпункција,
- **дискурсна компетенција** – организација дискурса, кохезија, кохеренција,
- **социолингвистичка компетенција** – жанр, регистар и тон текста,
- **стратешка компетенција** – свест о антиципираном реципијенту и обраћање читаоцу, тврдње и навођење читаоца на прихватање пишевог става.

Као што је моделом представљено, стратешка компетенција представља вид поткомпетенције комуникативног модела који се односи на манипулисање језиком у тексту како би писац јасно повезао пропозициони садржај у тексту и успоставио интерактиван однос са читаоцем.

#### **5.4.2. Метадискурсни маркери: дефинисање појма и триполарни однос**

На пољу писаног изражавања комуникација се огледа у вештинама, стратегијама и конкретним дискурским маркерима који помажу реципијенту у интерпретацији и разумевању самог текста, али и става аутора према сопственом тексту. Стога можемо говорити о дискурским показатељима који делују како на макроплану текста, тако и на микроплану самих реченица и пасуса. „Метатекст подразумева металингвистичку функцију

---

вештина. (O'Malley & Pierce 1996:142) *Аналитички начин оцењивања* одваја делове текста у засебне елементе који су засебно оцењивани. (O'Malley & Pierce 1996:144)

језика и текстуалну организацију, док је метадискурс оријентисан на интеракцију између писца и читаоца.” (Тоуми 2009: 68)

Као што смо раније споменули (в. 5.4.1.) модели анализе *метадискурских маркера* потичу од привобитног Халидејевог функционалног модела (Halliday 1973) где он прави разлику између *текстуалних* и *интерперсоналних* макрофункција језика. *Текстуални метадискурсни маркери* имају улогу остварувања кохеренције која се постиже путем схематске структуре текста, док *интерперсонални маркери* упућују на интервенисање писца унутар сопственог текста са циљем постизања интеракције са читаоцем и заузимањем става према тексту. (Тоуми 2009: 71) Према томе, дефиниција метадискурса обично прави јасну разлику између метадискурса и пропозиционалног садржаја, при чему се примарно место даје пропозиционом садржају. (Hyland & Tse 2004: 159) У свом ранијем раду Ванде Копле (Vande Kopple, у: Hyland & Tse 2004: 159) је истакао да је метадискурс 'лингвистички материјал' који не допуњује пропозициони садржај већ сигнализира присуство писца у тексту. Зато Хајланд и Це указују на чињеницу да је потребно правити разлику између пропозиционог и метадискурсног садржаја као полазиште за анализу метадискурских маркера у тексту (Hyland & Tse 2004: 160). Они такође истичу да се пропозициони садржај и метадискурсни садржај јављају паралелно у тексту, често у истим реченицама, али сваки од елемената преноси свој део значења у тексту. Једно значење односи се на знање о свету, а друго се односи на текст и његову рецепцију код читаоца. (Hyland & Tse 2004: 160-161) Управо ова рецептивна карактеристика метадискурса обезбеђује неопходну интеракцију између писца и читаоца која може произвести успешну комуникацију. С обзиром на ову чињеницу, Хајланд и Це (Hyland & Tse 2004: 161) указују на то да је неприхватљиво функције метадискурских маркера поделити искључиво на текстуалну и интерперсоналну као што налазимо у већини радова о метадискурсу (Crismore & Farnsworth 1990, Crismore et al. 1993, Hyland 1998a, 2000, Vande Kopple 1985). Они истичу да је метадискурс у потпуности интерперсоналног карактера, с обзиром на то да, с једне стране, укључује читаочево знање, текстуално искуство и потребе процесуирања пишчевих идеја, а да са друге стране обезбеђује писцу одговарајуће реторичке елементе како би деловао на текст и потом рецепцију читаоца.



Због оваквог интерперсоналног карактера метадискурса, за подробније разумевање *метадискурских маркера* од значаја је сагледати триполарни однос процеса писања који нам помаже у ближем дефинисању елемената стратешке компетенције.

Да би текст испунио комуникативни циљ, писац и читалац морају остварити интерактиван однос и узајамну сарадњу, што води јасној и недвосмисленој интерпретацији текста. Интеракција између писца и читаоца постиже се употребом *метадискурских маркера* као језичких елемената који обједињују тројство **текста, писца** и **антиципираног читаоца**. (Hyland 2004: 133) Овакав триполарни однос могуће је сагледати и следећим визуалним приказом који обележава пишчеву свест о тексту (као језичком ентитету), свест о себи као писцу и свест о потенцијалном читаоцу текста. (Toumi 2009: 66) Функционалним приступом метадискурсу Адел упућује на две основне категорије: на метатекст и на метадискурс на релацији писац – текст – читалац. (Toumi 2009: 68)

Текстуално металингвистичко значење (*Text code: metalinguistic*)

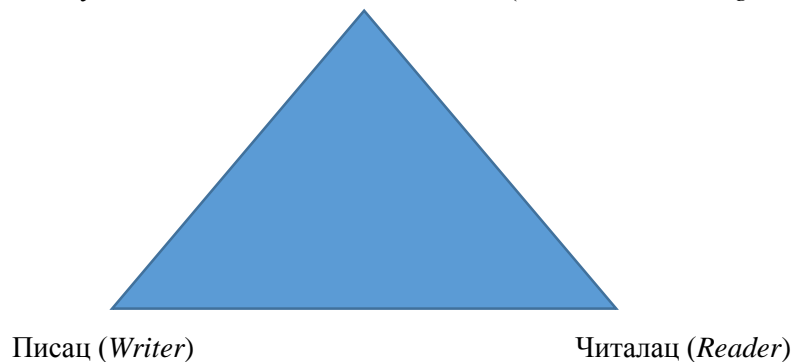


График 6. Троугао односа *текста, писца* и *читаоца* (Ädel 2006: 18)

Иако су лингвисти сагласни у вези са поменутиим триполарним односом текста, писца и читаоца, ипак постоје различити ставови у погледу јасног дефинисања *метадискурских маркера* у зависности од тога на чему је тежиште интеракције (на текстуалним конекторима, на коментарима писца, на апелативним средствима као директним чиниоцима који обликују интерпретацију пропозиционог садржаја и сл.). Док неки од њих виде функцију *метадискурских маркера* у интервенисању писца унутар текста са циљем да читаоца 'води' кроз текст (Crismore 1983), други виде значај маркера и у сигнализирању присуства писца у тексту са циљем интерпретације и реакције читаоца на текст (Vande Kopple 1985). Мауранен метадискурс доводи у уску везу са остваривањем

кохерентног и логичног текста (Mauranen 1992, 1993). Адел у оквирима функционалног приступа језику примењује исти модел у анализи метадискурса, али њена анализа сеже и даље и успоставља супкатегорије личног и неличног, као и имплицитног и експлицитног у употреби метадискурса (Ädel 2006). Тоуми, даље, модел рефлексивности развија у погледу поделе на димензију високе и ниске експлицитне рефлексивности у тексту са тежиштем на контекстуалном поимању пропозиционог садржаја (Тоуми 2009). На крају можемо споменути и Хајландов приступ анализи метадискурских маркера, који истиче да је пишчева дужност да читаоца усмерава и води кроз текст у погледу организације текста, али и да подстиче реакције на саме идеје у тексту. Према његовом мишљењу метадискурсни маркери помажу писцу да сувопарну прозу трансформише у читљив материјал где писац користи јасне показатеље како би осигурао разумевање и прихватање произведеног текста (Hyland 2004).

#### **5.4.2.1. Метадискурсни маркери у настави писања**

Како смо за потребе овог истраживања оријентисани ка анализи есеја на основним академским студијама, прихватили смо дефиницију метадискурских маркера у оквиру комуникативног приступа вештини писања Хајланда који се у својим истраживањима бавио и *писањем за академске потребе*.<sup>96</sup> У свом раду он указује на општеприхваћену теорију да писање за академске потребе мора показивати свест о читаоцу, међутим он сматра да у пракси често изостају конкретне инструкције како да се студенти подстичу да постигну комуникативност у својим есејима. Такође, Хајланд сматра да је овај аспект подучавања вештине писања занемарен у корист пропозиционог садржаја писања. (Hyland 2005: 364) Зато је потребно студенте припремити на све елементе комуникативног писања како би подједнако вредновали и пропозициони садржај, али и начин на који је тај садржај представљен читаоцу.

Познато је да студенти на писање често гледају као на једну безличну активност која се одрађује, донекле и механички, површно, искључиво за потребе наставе или оцењивања.

---

<sup>96</sup> 'Писање за академске потребе садржи у највећој мери одлике типичног писаног дискурса (Biber 1988: 160-164) и стога није изненађење што често представља предмет анализе у бројним радовима који се баве писаним језиком.' (Tanskanen 2006: 81)

Циљани реципијент се често схвата апстрактно и следе бројна питања студената у смислу коме је есеј упућен конкретно (наставнику, апстрактном оцењивачу или колегама који су им равноправни), шта њихов читалац већ зна о задатој теми или пак да ли би требало према читаоцу да се односе као према себи равноправном реципијенту или неком виду експерта.

У оквиру наставе писања наведена питања често остају занемарена. Конор и Мбеј (Connor & Mbaye 2002: 266) указују на стање у настави писања за коју кажу да је усмерена на оцењивање основних језичких елемената, као и на овладавање процесом писања, а да су у потпуности занемарене друге компетенције писања. Хајланд истиче да „чак и данас у многим учионицама широм света овакви ставови су још увек водећи и доста енергије се инвестира у учење и примену ових правила, игноришући улогу реторичке функције и интерперсоналних стратегија.” (Hyland 2005: 175) Оно што недостаје јесте разумевање текста у одређеном контексту и свест о реципијентима којима је текст упућен. (Hyland 2005: 176) Акцент је више на изражавању, на самој организацији пропозиционог садржаја, а не на интеракцији коју би требало да остваре у светлу дијалогског карактера писаног процеса.

### 5.4.3. Метадискурсни маркери као предмет анализе у дисертацији

Како бисмо могли да анализирамо писани дискурс студената у оквиру писања за академске потребе, неопходно је поред граматичке компетенције оцењивати и друге комуникативне компетенције писања. Стратешка компетенције, као најсложенија поткатегорија, највише осликава дијалогску форму њиховог писања и успоставља највиши степен сарадње између писца и читаоца. Према томе, студентима је потребно представити преглед метадискурсних маркера, као централних елемената стратешке компетенције.

*Метадискурс* обједињује бројне језичке елементе (језичке елементе - речи, фразе, клаузе; морфосинтаксички – прилоге, прилошке изразе, безличне нефинитне облике, и сл.), а њихова употреба у академском дискурсу, према Хајланду и Цеу, може се поделити на две групе – на *интерактивна средства* и *средства за интервенисање и остваривање интеракције*. (Hyland & Tse 2004: 175-6)

Прва група има за циљ да читаоца лакше 'води' кроз текст до потпуне интерпретације пропозиционог садржаја. То су **транзитивни, оквирни и ендофорични маркери** који на микроплану и макроплану обезбеђују јединствену целину текста, али и **изворни** и

**пропозициони маркери** који шире и допуњују *референтни идејни оквир* пропозиционог садржаја.

<b>ИНТЕРАКТИВНА СРЕДСТВА</b> <i>Interactive resources</i>	<b>ФУНКЦИЈА:</b> Језички елементи који 'воде' читаоца кроз текст и помажу у преношењу и комуницирању идеја	<b>Примери језичких јединица</b>
Транзитивни маркери TRANSITIONS	Изражавају односе међу клаузама	<i>and, furthermore, likewise, but, thus, therefore...</i>
Оквирни маркери FRAME MARKERS	Упућују на дискурсни акт, одн. секвенце или стадијуме организовања идеја	<i>first, then, to summarize, well, now, let us return to...</i>
Ендофорични маркери ENDOPHORIC MARKERS	Упућују на информацију у неком другом делу текста	<i>see Figure 2, refer to the next section, as noted above...</i>
Изворни маркери EVIDENTIALS	Упућују на информацију из других извора	<i>(Thomas, 1994: 129)...</i>
Пропозициони маркери CODE GLOSSES	Дефинишу пропозиционо значење	<i>this is called, in other words, for example...</i>

Табела 12. *Интерактивна средства* према моделу Хајланд и Це (Hyland, 2001; Hyland and Tse, 2004)

Друга група *метадискурских маркера* има за циљ да додатно ангажује реципијента на плану интерпретације текста у погледу схватања намере, става, ангажовања писца према пропозиционом садржају који износи. Врло често ова средства својим апелативним тоналитетом<sup>97</sup> утичу и на сам став и мишљење читаоца о датој теми јер преносе однос писца према тексту. На тај начин доживљај реципијента приликом читања може бити приближно исти или пак идентичан пишчевом односу према тексту током процеса писања. *Метадискурсни маркери* који се налазе у овој групи су **маркери ограђивања** од датог исказа и **маркери наглашавања** који пружају додатну валидност исказу. Потом, **маркери ауторовог става** и **самонаглашавања** појачавају степен присуства аутора у тексту, док **маркери ангажовања** експлицитно указују на став који писац заузима према антиципираном реципијенту.

<sup>97</sup> Апелативна функција језика усмерена је на читаоца и има за циљ да делује на примаоца као апел (молба) и на тај начин изазове одређену реакцију (Миленковић 2009). Више о *апелативној функцији* језика у писању било је речи у раду „Композицијска средства и (де)персонаизација у есејима Јована Дучића и Маргарет Етвуд”. (Миленковић 2009в)

Средства за интервенисање и остваривање интеракције <i>Interactional resources</i>	ФУНКЦИЈА: Језички елементи који укључују читаоца у доживљај пропозиционог садржаја	Примери језичких јединица
Маркери ограђивања (HEDGES)	Обавезивање према изреченој тврдњи, често ублажавањем става према пропозиционом садржају (модали, модалне фразе, квантификатори...)	Possible, might, perhaps, rather, possible...
Маркери наглашавања (BOOSTERS)	Истицање валидности и сигурности према изреченом пропозиционом садржају; ојачавају аргумент (прилози и прилошки изрази...)	Clearly, obviously, in fact definitely...
Маркери ауторовог става (ATTITUDE MARKERS)	Истицање ауторовог става према пропозиционом садржају - слагање, изненађење, истицање значаја.. (глаголи става, прилози, придеви..)	Agree, prefer, (un)fortunately, hopefully, surprisingly, appropriate, remarkable...
Маркери ангажовања читаоца (ENGAGEMENT MARKERS)	Експлицитно указивање на самог читаоца и његово присуство као учесника у тексту (путем императива, личне заменице 2. лица, питања, облигативних модала ...)	Consider, note, you can see that, <i>inclusive we</i> <sup>98</sup> , let's, should, must, have to, <i>директно питање</i> <sup>99</sup> ...
Маркери самоистицања писца (SELF-MENTIONS)	Експлицитно истицање присуства аутора у тексту (путем личне заменице 1. лица, присвојних облика...)	I, my, me, <i>exclusive we</i> <sup>100</sup> , our, ours, let me...

Табела 13. Средства за интервенисање и остваривање интеракције према моделу Хајланд и Це (Hyland 2001; Hyland & Tse 2004)

На основу представљених елемената стратешке компетенције можемо рећи да је писац употребом метадискурских маркера у могућности да постигне виши степен сарадње са читаоцем приликом писања.

<sup>98</sup> *'Инклузивно ми'* представља синтезу аутора и читаоца у доживљају идеја. „Оваква форма одлика је жанрова са апелативном функцијом, функцијом дјеловања на адресате. *'Инклузивно ми'* значи ја и ви (ја, аутор есеја и ви, моји читаоци, реципијенти).“ (Катнић-Бакаршић 1999: 77), а са циљем стварања истомишљеника, саучесника од реципијената. *'Инклузивно ми'*, како истиче Тоуми, указује на експресивну функцију језика где аутор показује експлицитну свест о себи и сопственом доживљају текста. Ово је комуникативни метадискурсни елемент који је оријентисан ка самом писцу. (Тоуми 2009: 71)

<sup>99</sup> Када је уметнуто у текст, реторичко питање зауставља ток мисли и алармира читаоца директним обраћањем. Оно скреће пажњу и изазива реакцију. (Миленковић 2009в) Његов задатак је да привуче пажњу читалаца и да их привидно укључи у размишљање и пружање одговора.

<sup>100</sup> *'Ексклузивно ми'* показује свест писца о сопственом поступку директне интеракције са читаоцем у погледу текста и представља комуникативни метадискурсни елемент који је оријентисан ка читаоцу. (Тоуми 2009: 71)

## 5.5. Закључак

Након разматрања процеса писања и бројних афективних чинилаца који на њега утичу у претходном поглављу, ово поглавље је посвећено комуникативном приступу у анализи процеса писања и примени конкретног модела *комуникативне компетенције* Канал и Свејна (Canale and Swain 1980) на писани дискурс. Подела комуникативне компетенције на четири поткомпетенције као што су *граматичка, дискурсна, социолингвистичка* и *стратешка*, омогућила нам је да сагледамо значај комуникативног аспекта текста и триполарног односа писац–текст–реципијент.

Присуство ове четири поткомпетенције у настави писања на страном језику ограничено је из разлога што је сам начин предавања неопходно прилагодити овим поткомпетенцијама, па самим тим и начин оцењивања писаних радова ученика потребно је модификовати како би скала за оцењивање обухватила све четири поткомпетенције. У овом поглављу указали смо на постојеће стање у настави писања и још увек присутну оријентисаност ка граматички, било у настави, било у начину оцењивања писања. Стога можемо рећи да је од четири релевантне поткомпетенције *граматичка компетенција* и даље најприсутнија и да одређује оквире наставне праксе за стицање вештине писања. Управо због оваквог стања у настави наметнула се потреба да се и остале поткомпетенције интегришу у наставни план за писање на страном језику.

Оцењивању овладаности вештином писања и самој настави може се додати шири комуникативни оквир само када се узму у обзир преостале три поткомпетенције: *дискурсна, социолингвистичка* и *стратешка*, чиме се утиче на то да се код ученика који пишу на страном језику подигне комуникативна свест о циљаном реципијенту. Већ смо у потпоглављу 5.2. напоменули да у оквире истраживања за ову дисертацију није узета у обзир *социолингвистичка компетенција* из разлога што се она примарно односи на употребу одређеног жанра приликом писања. Како је студентима за потребе ове дисертације у активностима писања већ одређено који жанр ће применити, *социолингвистичка компетенција* није валидна и релевантна за наше истраживање зато што у том смислу не постоје жанровска одступања у есејима који су они писали.

Централни део истраживања у овој дисертацији представљају управо *дискурсна* и *стратешка компетенција*, те смо се стога у овом поглављу бавили анализом постојећих теорија које се односе на ове две поткомпетенције.

Како се *дискурсна компетенција* оријентише ка појмовима *кохезивности* и *кохерентности* текста, настојали смо ближе да дефинишемо ова два појма и да покажемо које су недоследности у постојећим дефиницијама. Установили смо да постоје знатна одступања, несугласице, па и подударности приликом дефинисања ова два појма, али дошли смо и до закључка да је *кохеренција* појам који је сложенији за дефинисање од *кохезије*. Како је *кохезија* представљена експлицитним језичким елементима којима се пропозициони садржај повезује унутарреченично и међуреченично, појам *кохеренције* био је захтевнији за дефинисање због чињенице да се везује за концептуалну, дубинску везу у тексту. Наиме, бројни теоретичари *кохеренцију* посматрају са становишта 'ширег појма' и појма који се односи на 'начин' на који се реченице упарују у тексту. Већ смо рекли да је *кохезију* могуће уочити и квантификовати на основу експлицитних језичких елемената и било је неопходно усвојити теоријско полазиште које би нам омогућило да површински, а не дубински, сагледамо *кохеренцију* у тексту. Потреба за изналажењем решења у дефинисању *кохезије* и *кохеренције* са становишта површинске структуре текста јавила се као императив за наше истраживање због крајњег циља дисертације који се односи на конципирање наставног плана који ће обухватити подучавање ових комуникативних елемената у оквиру писања за академске потребе у настави енглеског као страног језика. Из тог разлога смо се определили за полазиште Видовсона који *кохеренцију* посматра са становишта затвореног *референтног идејног оквира*, што нам омогућава да појму *кохеренције* приступимо са становишта структурне организације текста. На тај начин, *кохеренцију* је могуће анализирати на микроплану текста (унутар појединачних пасуса) и на макроплану текста (унутар целокупног есеја). Поред елемената *дискурсне компетенције*, од значаја за наше истраживање, па и саме примене комуникативног модела у настави писања на страном језику, јесте *стратешка компетенција*.

У овом поглављу посветили смо пажњу и дефинисању *стратешке компетенције*, као најсложенијој од свих четири поткомпетенција. Она се дефинише као скуп стратешких подухвата у комуникативном чину који би надоместио било који вид прекида у комуникацији. Премда се *стратешка компетенција* првенственоно посматра у оквиру усмене комуникације и указује на стратешке подухвате како би се спречио прекид комуникације услед појаве неког чиниоца као што је умор, прекид пажње слушаоца и томе слично, у писаном дискурсу ова поткомпетенције евидентно има сасвим други дијапазон

елемената којима се обезбеђује квалитетна комуникативна размена информација. У писаном дискурсу *стратешка компетенција* се ослања на употребу *метадискурских маркера* којима писац олакшава читаоцу интерпретацију текста и успоставља интерактиван однос са њим. Коришћење метадискурских маркера помаже и олакшава комуникацију писца и читаоца, чиме се остварује триполарни однос писац – текст – реципијент у процесу писања.

Управо на основним постулатима *дискурсне* и *стратешке компетенције*, у даљем методолошком делу дисертације ослањамо се на појмове *кохезије*, *кохеренције* и *метадискурса*. Имајући ово на уму, настојаћемо да у есејима студената англистикe, у оквиру писања за академске потребе, установимо у којој мери они користе ове комуникативне елементе у процесу писања и да ли је неопходно у настави писања, поред развијања *граматичке* и *социолингвистичке компетенције*, уврстити и наставу која развија *дискурсну* и *стратешку компетенцију*.



## 6. ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

У претходним поглављима дисертације разматрали смо: 1) водеће теорије о развоју и улози вештине писања у настави страног језика, 2) приступ настави писања током двадесетог и двадесет првог века, 3) два супротстављена приступа у настави писања – *писање као производ* (традиционални приступ) и *писање као процес* (савремени приступ), 4) разлику између две продуктивне језичке вештине – *говора* и *писања*, 5) различитости у приступу настави писања на матерњем, а потом и на страном језику, 6) наставу усмерену ка стицању вештине писања на J2, на академском нивоу, односно, у оквиру *писања за академске потребе*, 7) елементе писања, као и *афективне чиниоце* који могу утицати на писани производ, 8) рецептивни аспект писања кроз триполарни однос *писац – текст – читалац*, 9) развијање наставе писања у оквиру *Комуникативног приступа* у настави страних језика, и 10) модел *комуникативне компетенције* за савладавање вештине писања на вишем нивоу учења енглеског, као страног језика.

Након анализе свих фактора који утичу и обликују учење вештине писања у настави енглеског језика као страног, у наредном поглављу посветићемо пажњу методологији и поступку примењеним у истраживању, као и резултатима до којих смо дошли по обављеном емпиријском истраживању.

### 6.1. Методологија истраживања: дефинисање појма

Пре описивања истраживачког поступка који је примењен у нашем истраживању, потребно је да се подсетимо Нунанове (Nunan 1992:2) дефиниције истраживачког поступка на основу које он тврди да свако истраживање суштински обједињује појам *процеса* и појам *производа*. *Процес* се односи на сâм поступак извођења истраживања, док се *производ* односи на резултате и сазнања која добијамо путем процеса истраживања. У оквиру процеса истраживачког поступка подразумевамо дефинисање проблема, постављање циља истраживања и формулисање хипотеза према којима ћемо касније 'мерити' добијене резултате. Потом, *процес* обухвата сакупљање података, анализу и интерпретацију података. Сама анализа и интерпретација података доводи нас до *производа* истраживања

који нам омогућава да сагледамо и размотримо добијене резултате, извршимо њихову евалуацију, а потом и да заузмемо критички став према њима и изведемо закључке.

Можемо закључити да је овакав истраживачки поступак систематичан и да га, уколико обухвата све делове истраживања, можемо сматрати ваљано конципираним, а добијене резултате валидним. Међутим, валидност истраживачког поступка не заснива се само на целомитом структурисању истраживања, већ и на врсти и опсегу истраживања које одаберемо да спроведемо. Пери Џуниор (Perry Jr. 2011: 76) покушава да обједини све истраживачке поступке у примењеној лингвистици и то графички приказује на следећи начин:



График 7. Класификација метода истраживања у примењеној лингвистици (Perry Jr. 2011: 76)

Као што можемо видети, сва истраживања можемо поделити на три основна, чији се делови често укрштају и донекле представљају међусобно супротне приступе истраживачком поступку. На тај начин се могу добити *основно– примењена истраживања*, *квалитативно–квантитативна истраживања* и *експлоративно–потврђујућа истраживања*.

Да би ближе дефинисали сваки од приказаних типова истраживачког поступка потребно је објаснити сваку међусобно супротстављену везу између њих.

*Основно – примењена истраживања* представљају истраживања која се односе на супротстављени метод између теоријског (BASIC) и примењеног (APPLIED) приступа, *квалитативно–квантитативна* истраживања, која су веома заступљена у примењеној лингвистици и најчешће се дефинишу као скуп супротстављених метода (мада има ставова да не постоје радови који су искључиво квалитативни или искључиво квантитативни) и *експлоративно–потврђујућа* истраживања која се деле на истраживања у којима се сакупљају подаци без претходно постављених хипотеза (EXPLORATORY), или се односе на истраживања где се сакупљају подаци како би потврдили већ постојеће хипотезе из одређене области (CONFIRMATORY).

Такође је потребно истаћи да су у пракси многи радови засновани на комбиновању све три врсте истраживања. Што се тиче истраживачког поступка који смо применили у истраживању, можемо рећи да га сврставамо у *примењенолингвистички* (applied) оквир који обједињује како *квантитативну* (quantitative), тако и *квалитативну* (qualitative) анализу добијених података.

*Квалитативно–квантитативна* истраживања веома су заступљена у примењеној лингвистици и како постоје супротстављена и неусаглашена мишљења о овој врсти истраживачког поступка више о њима биће у наредном сегменту. У овом тренутку можемо их дефинисати као супротне методе истраживања на представљеном континууму, премда постоје ставови да не постоје радови који су искључиво квалитативни или искључиво квантитативни.

Због значаја које квантитативни и квалитативни поступак имају у нашем истраживању, ближе ћемо дефинисати ова два поступка да би објаснили наше ставове у вези са врстом анализе која је коришћена у истраживању.

### **6.1.1. Квантитативни и квалитативни метод истраживања**

Мада је општепознато да се у истраживањима често користе *квантитативни и квалитативни методи*, често постоје неусаглашени ставови по питању одабира метода и валидности добијених података. Из тог разлога осврнућемо се на суштинску разлику између ова два истраживачка поступка, али и на постојеће ставове око примене два метода.

Иако је уврежено мишљење да је, метафорички речено, квантитативни метод 'тврди' (hard) истраживачки поступак, а да је квалитативни метод 'меки' (soft) истраживачки поступак (Nunan 1992: 3), разлика ипак мора да се направи на сасвим вишем ступњу разумевања два појма.

Ајснер (Eisner 1998: 5) ближе одређује значење појма квантитативни и квалитативни метод у научном поступку:

„Сваки емпиријски феномен је квалитативног карактера. Разлика између квалитативног и квантитативног истраживања првенствено се односи на начин на који се резултати добијени истраживачким поступком приказују.”

На основу консултовања литературе (Brown 1988, Nunan 1992, Eisner 1998, Perry, Jr. 2011) могли смо да направимо систематичан преглед карактеристика које одвајају квантитативну од квалитативне методе истраживања.

<b>КВАНТИТАТИВНА МЕТОДА</b>	<b>КВАЛИТАТИВНА МЕТОДА</b>
- Систематично структурирано истраживање 'затвореног' типа са јасним, логичким процедуралним поставкама	- Систематично истраживање 'отвореног' типа које се руководи добијеним подацима за извођење закључака, без строгог ослањања на конкретан мерни инструмент - Кохерентан увид у добијене податке, заснован на употребљеном инструменту
- Засновано на квантитативном, нумеричком инпуту који називамо квантитативним подацима (енг. <i>data</i> ) - аналитичко мерење, мерење појединачних варијабли	- интерпретативног карактера, заснованог на вербалном тумачењу података и употреби експресивног језика, присуство гласа истраживача у тумачењу - холистичко мерење, интегрисано
- проверљив истраживачки поступак: могуће је поновити га према истоветној процедури	- истраживачки поступак спроведен у специфичним условима, са специфичком, субјективном анализом истраживача због чега је тешко поновити га
- редуktivног карактера зато што нам омогућава да велику количину података шематски групишемо и тумачимо	- опсежно, дескриптивно истраживање, али спроводи се на бројчано малом, али сврсисходном узорку
- контролисани оквир истраживања	- неконтролисани оквир истраживања, у природном окружењу
- употреба одређеног мерног инструмента	- истраживач представља 'мерни' инструмент
- објективна анализа	- субјективна анализа
- под утицајем постојећих теорија	- лишено утицаја постојећих теорија, а добијени резултати омогућавају постављање нових теоретских оквира и хипотеза

Табела 14. Систематичан преглед карактеристика које одликују квантитативни и квалитативни истраживачки поступак

Као што можемо уочити, и квантитативна и квалитативна метода подједнако имају вредности и значајно доприносе научном поступку, чак можемо рећи да ограничавајући фактори сваке од метода, из другачије перспективе, могу бити позитивно тумачене. Из тог разлога није неочекивано да поједини теоретичари исту одлику једне методе тумаче са позитивног, али и са негативног становишта. Тако на пример, уколико анализирамо карактеристику нешто либералнијег структурирања квалитативне методе, са негативног критичког становишта ми можемо говорити о валидности добијених података због недостатка теоријског упоришта, али са позитивног критичког становишта можемо је тумачити као плодно научно тле за откривање нових чињеница, па самим тим, и за изналажење нових теоријских сазнања.

Представљена поларизација ова два поступка указује на чињеницу да се бројна истраживања данас налазе негде на средини *квантитативно-квалитативног* континуума, у зависности од тога колико су методолошки оријентисани ка једној, односно ка другој истраживачкој методи. Овакве врсте истраживања називамо *мешовитим истраживањима* (енг. mixed method approaches) зато што комбинују квантитативни и квалитативни истраживачки поступак. (Perry Jr. 2011: 84)

На поменутих постулатима ми заснивамо и наш став и опредељеност за *мешовитом методом* истраживања, подједнако заступајући и квантитативни и квалитативни истраживачки поступак у дисертацији. Овакво дефинисање истраживања омогућило нам је да поставимо јасније оквире за своје истраживање, као и да на основу ових оквира осмислимо истраживачки поступак који ће одговарати постављеним хипотезама и понудити нам валидне резултате. Међутим, од значаја је указати и на неколике критеријуме које би једно истраживање морало задовољити како бисмо рекли да истраживање има кредибилитет, а добијени резултати истраживачку валидност.

### **6.1.2. Критеријуми истраживачког поступка: поузданост, валидност, триангулација**

Када говоримо о методологији истраживачког поступка потребно је истаћи да једно *емпиријско истраживање*<sup>101</sup> мора задовољити критеријуме који се односе на *поузданост* (енг. reliability), *валидност* (енг. validity) и *триангулацију* (енг. triangulation) истраживања.

---

<sup>101</sup> *Емпиријско истраживање* карактерише квалитативна одлика, па чак и истраживања која се у великој мери ослањају на квантитативне податке резултирају њиховим квалитативним објашњењем. (Eisner 1998: 27)

Нунан (Nunan 1992), Силва (Silva 2001) и Пери Џуниор (Perry, Jr. 2011) ближе дефинишу сваки од наведених критеријума.

- *Поузданост* (reliability) обједињује *интерну* и *екстерну поузданост* истраживачког поступка. *Интерну поузданост* дефинишемо као доследност у прикупљању, анализи и интерпретацији података, док се *екстерна поузданост* односи на процедурално конципирање истраживања како би могло бити поновљено и произвело сличне резултате. Уколико спроведено истраживање доведе до истих резултата, можемо рећи да је истраживачки поступак поуздан, у супротном, може довести до погрешне интерпретације добијених података.
- *Валидност* (validity) истраживања такође се дели на *интерну* и *екстерну валидност*. *Интерна валидност* подразумева интерпретативни карактер истраживања, односно могућност да се на основу добијених резултата могу извући истинити закључци. *Екстерна валидност* представља способност да се на основу резултата добију генерализације о коришћеном узорку, односно, да се дође до закључака који су применљиви на узорку. Од значаја је и *валидност конструкта* (енг. construct validity) која се односи на синтезу предмета истраживања и спроведеног истраживачког поступка, а огледа се у способности истраживача да у потпуности објасни и дефинише истраживачки поступак како би спољни посматрач (енг. external observer) могао да разуме спроведено истраживање и његове основне постулате.
- *Триангулација* (triangulation) представља још један релевантан параметар у оцени истраживачког поступка. Добијени подаци могу да се посматрају из више угла, а то може да се односи како на примену више инструмената у истраживању, тако и на анализу корпуса од стране више субјеката. Овакво комбиновање различитих извора доприноси валидности интерпретације, што значи да триангулација, иако смо је издвојили као засебан параметар истраживачког поступка, припада *валидности* истраживања.

Међутим, не може се рећи да само укључивање више извора пружа кредибилитет једном истраживању. На истраживачу је да објасни примену *триангулације* у истраживачком поступку и да одговори на питање како подаци из различитих извора доприносе тумачењу резултата добијених истраживањем.

Све горенаведене параметре вредновања истраживања можемо такође дефинисати питањима на која ови поступци у истраживању морају одговорити:

ТИП ПАРАМЕТРА	КЉУЧНО ПИТАЊЕ
<b>Интерна поузданост</b> <i>Internal reliability</i>	Да ли би независни истраживач, приликом поновљене анализе добијених података, дошао до истих закључака?
<b>Екстерна поузданост</b> <i>External reliability</i>	Да ли би независни истраживач, приликом поновљеног истраживања, дошао до истих закључака?
<b>Интерна валидност</b> <i>Internal validity</i>	Да ли је истраживање конципирано на начин на који поуздано можемо тврдити да су закључци резултат спроведеног експеримента?
<b>Екстерна валидност</b> <i>External validity</i>	Да ли је истраживање конципирано на начин на који можемо генерализовати закључке и рећи да је коришћени узорак репрезентативан за ширу популацију?
<b>Триангулација</b> <i>Triangulation</i>	На који начин подаци из различитих извора доприносе тумачењу резултата добијених истраживањем?

Табела 15. Питања која се односе на *поузданост*, *валидност* и *триангулацију* истраживања (Nunan 1992:17), (Perry, Jr. 2011:164)

На основу ових централних критеријума можемо критички анализирати научна истраживања и на тај начин изводити закључке о томе да ли одређено истраживање задовољава истраживачку методологију и у којој мери. Стога, за наше истраживање наведени појмови представљају су основне оквире за конципирање истраживачког поступка.

## 6.2. Методе и технике истраживања у дисертацији

Избор метода истраживања у овој дисертацији био је условљен опсегом предмета истраживања вештине писања на енглеском као страном језику, као и циљевима и задацима истраживања. Теоријско-емпиријска анализа омогућила нам је дијахрону критичку анализу теорија учења вештине писања у настави енглеског као страног језика, док нам је емпиријски приступ истраживању обезбедио увид у резултате истраживања након увођења новог наставног материјала и поступка у оквиру овладавањем вештиним писања на академском нивоу.

Због значаја и врсте истраживачког поступка за који смо се определили, користили смо више метода:

- *Методу теоријске анализе* – Ова метода нам је омогућила да, на основу бројних извора као што су монографије, научни радови, уџбеници, чланци и сл., израдим теоријски оквир истраживања који ће одговарати самом предмету истраживања, али и хипотезама за емпиријско истраживање. Такође, ова метода нам је омогућила да проучавањем ширег опсега релевантне литературе успоставимо корелацију између постојећих теоријских становишта и резултата које смо добили истраживањем.
- *Дескриптивну методу* – Како дескриптивна метода у науци обухвата прикупљање, обраду и презентовање и интерпретацију добијених података, ова метода је била адекватна за проучавање како ставова студената према процесу писања, тако и за анализу студентских есеја.
- *Експерименталну методу* – Како је истраживање спроведено на експерименталној и контролној групи, ова метода је омогућила да манипулишемо независним варијаблима (промена наставног плана) како бисмо установили напредак у зависној варијабли која се односила на употребу комуникативних елемената у есејима студената.
- *Квалитативну и квантитативну методу* – У потпоглављу 6.1.1. детаљније смо разматрали ове две методе које се искључиво односе на начин на који се тумаче добијени резултати истраживања, али истовремено утичу и на дизајн самог истраживачког поступка и из тог разлога обе су били релевантне за наше истраживање.

Поред употребе различитих истраживачких метода, користили смо и одговарајуће технике прикупљања података које су се односиле на вештину писања студената на академском нивоу, као што су:

- анкетирање ставова студената
- тестирање знања студената из одређене области
- тестирање (есејистичка форма)
- анализа текстуалних вежби
- статистичка обрада прикупљених података
- укључивање независног оцењивача у анализу података



Све горенаведене истраживачке технике пружиле су нам одговарајуће податке које смо могли да доведемо у корелацију са степеном савладавања комуникативних елемената у вештини писања на енглеском као страном језику на основним академским студијама.

### 6.3. Структура емпријског истраживања

Значајно је навести структурну организацију методологије истраживања и на тај начин довести у везу предмет анализе са методама анализе за које смо се определили.

Са становишта структурне организације можемо рећи да је емпријски део истраживања подељен на четири дела. Док се прво истраживање односи на испитивање ставова студената англистике у погледу њиховог доживљаја процеса писања, остала три истраживања усмерена су на анализу њихове комуникативне компетенције, а на основу употребе комуникативних елемената кохезије, кохерентности и метадискурса у њиховом писању.

У првом истраживању (потпоглавље 6.4) настојали смо да сагледамо постојеће стање о вештини писања на основним академским студијама на водећим факултетима у земљи. Испитивали смо ставове студената на основу упитника који је спроведен на факултетима филолошке оријентације у Новом Саду, Београду, Крагујевцу и Нишу. За анализирани општи узорак било је неопходно применити квантитативну анализу и статистичку обраду података која нам је омогућила да добијене податке протумачимо као статистички значајне или без статистичког значаја. Квантитативни део истраживања допунили смо квалитативним делом истраживања у којем смо покушали да утврдимо које су најфреквентије тврдње којима студенти описују свој однос према процесу писања. Овом уводном истраживању претходиле су постављене хипотезе и стога можемо рећи да истраживање можемо категорисати као *истраживање које потврђује хипотезе* (confirmatory) зато што нам је омогућило да потврдимо/оповргнемо постојеће хипотезе.

Остала три сегмента представљају оквир за експериментални истраживачки метод који је организован према експерименталној/контролној групи испитаника и у тим потпоглављима анализирамо употребу различитих комуникативних елемената у њиховим есејима. Њихове радове процењивали смо на основу примене *комуникативног модела* за анализу вештине писања, а која је заснована на моделу *комуникативне компетенције* која

представља елементе вишег реда писања на Ц2 нивоу *Заједничког европског референтног оквира за живе језике*.

У оквиру испитивања *комуникативне компетенције* мерили смо присуство кохезије, кохерентности и метадискурса у есејима студената, на основу којих они експлицитно показују свест о антиципираном реципијенту. У нашој анализи почетног и завршног есеја настојали смо да користимо како квантитативни, тако и квалитативни поступак како бисмо установили степен напретка након спроведеног истраживања на експерименталној групи испитаника. Појединачна потпоглавља биће оријентисана ка анализи есеја студената у погледу употребе кохезије (в. 6.10.1.), кохерентности (в. 6.10.2.) и метадискурса (в. 6.10.3.), као комуникативних елемента писања у оквиру дискурсне и стратешке поткомпетенције. На крају, добијене резултате доводимо у корелацију са холистичким начином оцењивања и резултатима које је добио *Независни оцењивач*<sup>102</sup> на истом узорку експерименталне и контролне групе (в. 6.10.4.). Свако истраживање објаснићемо у складу са спроведеним истраживачким поступком и у складу са примењеним истраживачким критеријумима поузданости, валидности и триангулације.

Пре него што се позабавимо самим истраживањима неопходно је укратко описати истраживачки поступак, као и инструменте истраживања, док ће појединачни инструменти детаљније бити представљени у оквиру сваког одељка понаособ.

### **6.3.1. Истраживачки поступак и инструменти истраживања**

Структура истраживачког дела дисертације подељена је на четири засебна дела, од којих се сваки односи на једну врсту истраживања. Истраживачки поступак и инструменти којима смо прикупљали податке прилагођени су специфичностима сваког истраживања понаособ.

С обзиром на чињеницу да се у уводном истраживању ослањамо на општи узорак студената са четири факултета, за спровођење овог неексперименталног истраживања

---

<sup>102</sup> *Холистички метод* оцењивања писања примењује се како би се узео у обзир квалитет целокупног есеја, а не изведена оцена појединачних елемената есеја (O'Malley & Pierce 1996: 142). У потпуности је изостављен *аналитички приступ* оцењивању којим се есеј вреднује према појединачним грешкама. Чињеница да се приликом *аналитичког начина* оцењивања појединим елементима придаје већа важност у оквиру критеријума доводи до несугласица оцењивача у погледу елемената који би требало више да се вреднују (O'Malley & Pierce 1996: 144) и стога је *холистички начин* оцењивања у овој дисертацији највише одговарао вредновању општег утиска есеја у погледу степена комуникативности који се у писању постиже.

најприкладнија је била техника анкетирања. Мерни инструмент који смо користили приликом анкетирања био је *анкетни упитник*<sup>103</sup> *затвореног типа*. Како Јовановић и Кнежевић-Флорић (2007:83) истичу „анкетни упитник користи се у случајевима постојања релативно ограниченог броја одговора.” Ова ограниченост се, свакако, огледа у затвореном типу 'питања' и самим тим предвидљивости одговора. То значи да је испитанику омогућено да бира између понуђених одговора, али не постоје 'питања' у анкетном упитнику која су отвореног типа и у којима испитаник може дати неки непредвиђен одговор.

Наш анкетни упитник није, међутим, сачињен од 'питања', већ од тврдњи за које су студенти морали да се одреде и на тај начин нам омогуће увид у свој приступ процесу писања. Иако смо резултате добијене из анкетног упитника квантификовали и статистички обрадили, допунили смо их и квалитативном анализом најфреквентнијих тврдњи за које су се они одредили. Оваква врста истраживања омогућила нам је да сагледамо почетно стање из области наставе вештине писања на академском нивоу пре извођења самог експерименталног истраживања.

Преостала три истраживања односе се на експериментални део истраживања и спроведена су на подзорку који је сачињен од студената Англистике Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу. Ова истраживања представљају синтезу три одвојена, али међусобно повезана истраживања зато што сва три имају за циљ да установе степен комуникативности у есејима студената на енглеском као страном језику кроз анализу посебних комуникативних елемената.

Како су ова три истраживања спроведена на подзорку, истраживање је подразумевало примену експерименталног истраживачког поступка<sup>104</sup>. Будући да је наше истраживање спроведено у условима факултетске институције, методу коју смо ми применили не можемо у потпуности назвати 'експерименталном методом', већ 'квази-експерименталном методом' зато што се не заснива на узорку субјеката који су одабрани случајним узорком. Разлика између *експерименталног* и *квази-експерименталног*

---

<sup>103</sup> За назив инструмента коришћен за технику анкетирања алтернативно користимо термине *анкетни упитник* или *анкета*, али не *упитник* зато што „данас ти инструменти не садрже питања него и друге категорије изражене у различитим формама.” (Јовановић & Кнежевић-Флорић 2007:83) Ова констатација посебно је релевантна за наше истраживање с обзиром на чињеницу да наша анкета садржи тврдње, а не питања са понуђеним одговорима.

<sup>104</sup> Познато је да код експерименталног истраживања које је засновано на тестирању постављених хипотеза, групу ученика која је била изложена уобичајеним условима наставе називамо 'контролном групом', док групу која је била изложена некој новини или посебним условима наставе називамо 'експерименталном групом'.

истраживачког поступка односи се на структуру одабраног узорка, с тим ако је узорак контролне и експерименталне групе одређен насумице, оно је *експериментално*, али уколико је узорак сачињен посебним, контролисаним одабиром, тада за истраживање можемо рећи да је *квази-експериментално*. (Perry, Jr. 2011:95). Исти аутор (Perry, Jr. 2011: 94) упућује на то да и *експериментални* и *квази-експериментални* истраживачки поступак подразумевају како манипулисање независним варијаблама, тако и посматрање промене у зависним варијаблама. Када је у питању наше истраживање, овакво манипулисање независним варијаблама огледало се у чињеници да је експериментална група била изложена инпуту о комуникативним елементима писања током периода од 15 наставних недеља, док је контролна група имала стандардни наставни план и програм предвиђен садржајем предметом. Зависна варијабла односила се на комуникативне елементе почетног и завршног есеја и њихову анализу да би се установило да ли је дошло до напретка у савладавању комуникативних елемената дискурса или то није учињено.

Како је циљ нашег истраживања да се утврди да ли студенти након експлицитне наставе о комуникативној компетенцији могу показати виши степен комуникативне свести приликом писања есеја, од значаја су били и анкетни упитници и есеји, као и додатне текстуалне вежбе којима смо остварили триангулацију у истраживању и на тај начин допринели валидности резултата истраживања. Триангулација је задовољена и укључивањем *Независног оцењивача* који је додатно допринео валидности истраживања зато што нам је омогућио да успоставимо корелацију са нашим резултатима, а по питању добијених података приликом анализе почетног и завршног есеја.

Како је есеј представљао основни мерни инструмент у експерименталном истраживању важно је указати и на улогу есеја као форме писања у настави за стицање вештине писања на J2 на академском нивоу и зато га разматрамо у посебном одељку.

### **6.3.1.1. Есеј**

Без обзира на чињеницу да се данас, у време мобилне технологије, језик све више манифестује у усменом облику, пропраћеним визуалним ефектима, писање есеја остаје фундаментална основа у академском учењу, предавању и истраживању. (Strongman 2013: 1). Бројни су разлози зашто постоји потреба писања есеја у академској заједници, било да се то односи на студенте који пишу, или пак на наставнике или научнике. У академским

оквирима есеј је основна форма писања путем које се комуницирају идеје. Есеји су одлика разумевања материје, одлика вештине писања и на крају показатељ организационих вештина у писању. (Strongman 2013: 1) Такође можемо говорити о широком спектру намена/сврхе писања есеја, као што су: убеђивање читаоца у одређени став, аргументовање одређене теме, полагање испита, или спровођење истраживања.

У академском контексту реципијенти студентских есеја су углавном професори који уједно предају курс писања и задужени су за повратну информацију у вези са написаним есејем, па и за њихово оцењивање. Међутим, неретко студенти пишу есеје који су упућени другој групи читаоца, углавном колегама са групе, и у том случају они морају имати у виду стил и тон писања који ће применити.

„Писање је веома посебан облик 'конverzације': Док писац пише он мора претпоставити да га читалац 'слуша'... и стога мора преузети пуну одговорност у доношењу одлука како да конципира своје идеје у приликом писања.” (Chambers & Northedge 2008:183 у: Strongman 2013: 6)

Из горенаведених разлога у истраживању смо се определили за студентски есеј као мерни инструмент комуникативне компетенције студената. Како есеј представља писану форму која обједињује све параметре комуникативне компетенције (граматичку, дискурсну, социолингвистичку и стратешку), он се показао као валидан мерни инструмент у оквиру којег смо могли уочити фреквентност употребе кохезије, кохерентности и метадискурса. Есеј је исто тако представљао форму писања која нам је омогућила довољну количину текста на којој смо могли сагледати како микроструктуру, тако и макроструктуру организације идеја.

Такође, студентима треће године англистике, који су представљали наш подзорак, есеј је традиционално позната форма писања. То значи да не постоје когнитивне препреке за тестирање, које би се јавиле када би у питању била њима непозната форма или активност. С обзиром на чињеницу да не постоји додатно когнитивно оптерећење, у потпуности смо елиминисали питање повећаног афективног филтера, који је у супротном случају, могао угрозити валидност добијених података.

Приликом анализе подзорка писање почетног и завршног есеја посматрали смо са становишта приступа који смо означили *писање као производ*, из следећих разлога: 1) студенти нису имали увида у тему есеја пре самог часа када су добили задатак да пишу есеј,

2) студенти су имали ограничени временски период од 60 минута током којег су могли да развију тему, 3) због временске ограничености студенти нису имали прилику да пишу више верзија есеја, и на крају 4) студенти нису имали могућност да на основу добијене повратне информације о написаном есеју исправе своје есеје према сугестијама и напишу коначну, побољшану верзију есеја. Према томе, писање почетног и завршног есеја интегрисали смо у наставни план који нам је и одредио оквире унутар којих су студенти писали есеје за потребе анализе у истраживању.

Када је у питању истраживање на општем узорку и истраживање на подузорку, истраживачке поступке и резултате истраживања разматраћемо у одвојеним одељцима, а исто тако ћемо поступити с обзиром на чињеницу да се ова два истраживачка поступка међусобно разликују.

#### **6.4. Општи узорак: опис и поступак истраживања**

Приликом конципирања истраживачког дела определили смо се за спровеђење анкетног упитника на ширем узорку студената на државним факултетима са филолошком оријентацијом у Србији како бисмо добили увид у тренутно стање у настави вештине писања на основним академским студијама Англистике. Овакав узорак<sup>105</sup> омогућио нам је да сагледамо однос и ставове студената према вештини писања на енглеском као страном језику.

Општи узорак коришћен у истраживању чини група од 158 студената, односно субјеката који су били подвргнути анкетном испитивању о вештини писања. Анкетирани су студенти са Департамента за англистику и то са Филозофског факултета у Новом Саду, Филолошког факултета у Београду, Филолошко-уметничког факултета у Крагујевцу и Филозофског факултета у Нишу. Како бисмо у истраживању задовољили критеријум екстерне валидности, анкетом су били обухваћени искључиво студенти треће године Англистике као субјекти који одговарају Ц2 нивоу према *Заједничком европском*

---

<sup>105</sup>За појам *узорак* може се рећи да је извор података који научнику може послужити да одговори на питања постављена у истраживању или да тестира одређене хипотезе (Perry, Јг. 2011:56) Овај узорак може се састојати од једног или више случаја, а у већини истраживања случајеви су људи које ми називамо *субјектима*, или како их у последње време називају – *учесницима*. (Perry, Јг. 2011:56).

*референтном оквиру за живе језике.* Определили смо се за трећу годину студија из следећих разлога:

- Студенти треће године имали су претходно искуства са вештином писања на академском нивоу.
- Студенти припадају Ц2 нивоу који обухвата *елементе вишег реда* писања који подразумевају свест о антиципираном реципијенту и обухватају употребу кохезије, кохерентности и метадискурса.
- Очекивано је да су студенти овладели граматику енглеског језика, као и да су савладали жанровске карактеристике есеја које су имали као задатке за истраживање. Самим тим претпостављали смо да су у могућности да своју пажњу током писања усмере ка антиципираном реципијенту који припада *елементима вишег реда* писања.
- Општи узорак је прилагођен под-узорку који је такође био заснован на студентима треће године Англистике, основних академских студија.
- Студенти треће године Англистике представљали су доступну групу субјеката са којима је спроведено истраживање експерименталне и контролне групе на под-узорку.

Анкетирани студенти са различитих факултета из Новог Сада (у даљем тексту НС), Београда (у даљем тексту БГ), Крагујевца (у даљем тексту КГ) и из Ниша (у даљем тексту НИ)<sup>106</sup> бројчано су представљени у следећем графикону:

---

<sup>106</sup> У питању су: Филозофски факултет у Новом Саду, Филолошки факултет у Београду, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу и Филозофски факултет у Нишу.

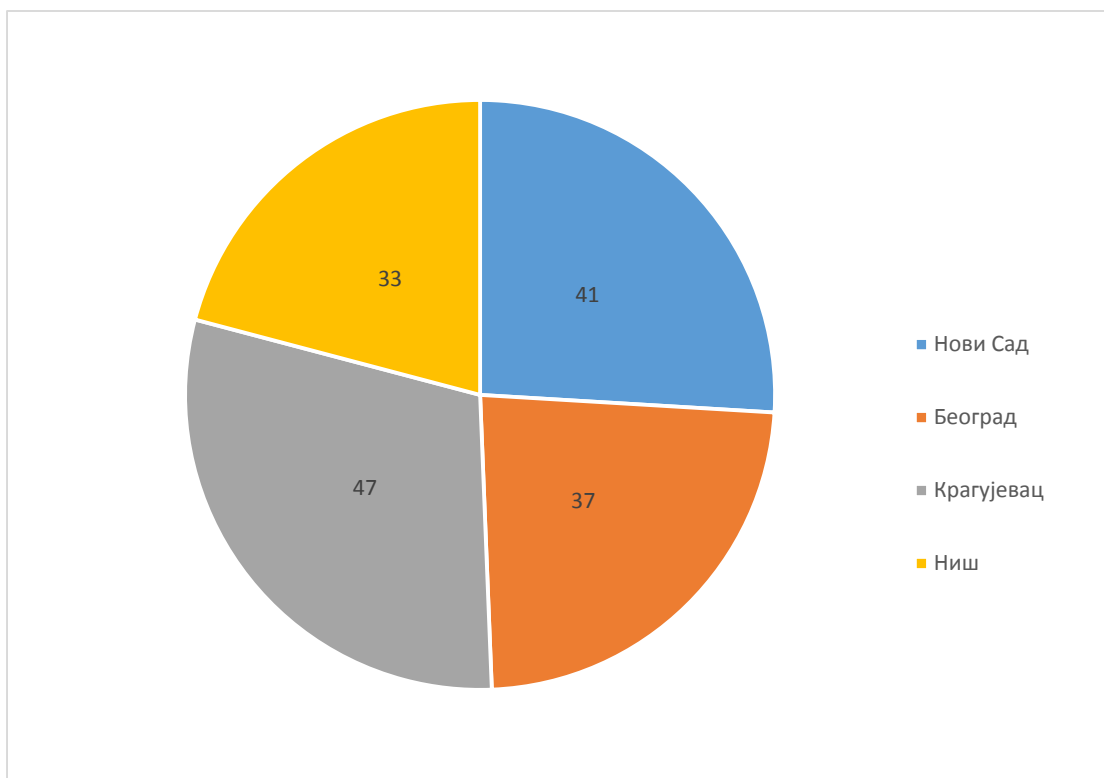


График 8. Расподела општег узорка по факултетима

Као што се може уочити, број анкетираних студената по факултетима приближно је исто распоређен и у просеку износи 39.5 субјеката. Релативно иста распоређеност студената са различитих факултета омогућила нам је да дођемо до поузданих података приликом обраде анкете.

#### 6.4.1. Анкетни упитник као инструмент у дисертацији

Познато је да активности које су мултидимензионалне, као што је сложена активност писања, представљају потешкоће приликом учења и савладавања. Студенти често приступају активностима за учење вештине писања са одређеним страхом и несигурношћу, те процес писања доживљавају као непријатну активности и као задатак који је неопходно извршити због предвиђеног наставног плана. На основу оваквог полазишта узећемо у обзир и *афективне чиниоце* који битно утичу на мотивацију студената. Позитивна атмосфера олакшава пријем и савладавање нове материје, а како истиче Зејмел (Zamel, V., 1980, у: Reid, J. 1993: 32), чин писања требало би да представља резултат искрене потребе за личним изражавањем осећања, искуства, или реакција и све то унутар позитивно



мотивисане климе.” Стога, услед утицаја поменутих чиниоца на продукцију, један од примарних задатака овог истраживања био би да се на основу општег узорка студената енглеског језика на Ц2 нивоу на више факултета у Србији установи општи став студената према настави вештине писања на енглеском као страном.

Како Ференс (Ferrance 2000: 19) истиче "Моћно је ослушкивати ставове ученика!" Креч и Крачфилд (Креч & Крачфилд 1980: 63) став дефинишу као „трајну организацију мотивационих, перцептивних и спознајних процеса с обзиром на одређене видове индивидуалног света“. У нашем истраживању ми смо анкетним упитником обухватили тврдње које се тичу ставова студената према настави писања на Ц2 нивоу. Сложеној природи процеса писања у раду прилазимо из интерактивног и комуникативног аспекта, постављајући студента у сâмо средиште интересовања, као и његово поимање процеса писања приликом овладавања вештином писања.

**Циљ** нашег прелиминарног истраживања је био да путем анкете представимо увид у постојеће стање у настави вештине писања на академском нивоу, пре спровођења експерименталног истраживања на ограниченом узорку. Истраживање је спроведено на почетку 2011. године и планирано је пре почетка наставе од 15 недеља током које су студенти подељени на експерименталну и контролну групу и пре него што смо започели спровођење централног истраживања усмереног на комуникативну компетенцију.

У оквиру **задатка** анкете која истражује писање на факултетском нивоу било је потребно да се студенти одреде за тврдње које рефлектују њихове ставове по питању приступа писању, њиховог доживљаја писања, па и доживљаја себе као писца.

Квантитативној и квалитативној анализи података приступили смо имајући на уму следеће хипотезе:

- *Студенти Англистике на Ц2 нивоа на факултетима у Србији недовољно примењују темељни приступ процесу писања.*
- *Не постоје значајне разлике у резултатима на основу независне варијабле која се односи на студенте са различитих универзитета.*

Како бисмо установили што детаљније ставове студената према *темељном* (у даљем тексту: ТП) и *процедуралном* процесу писања (у даљем тексту: ПП) поставили смо и једно додатно истраживачко питање:

- Које су најфреквентније истините тврдње за темељни и процедурални приступ процесу писања?

Постављено питање релевантно је за квалитативну анализу која је експлораторног карактера. Према томе, поред статистичких резултата, дескриптивном анализом података дошли смо и до најзаступљенијих тврдњи у оквиру *темељног* и најзаступљенијих тврдњи у оквиру *процедуралног* приступа писању на општем узорку.

Анкета коју смо користили за потребе овог истраживања представља инструмент који користи Лавел (Lavelle 1993), под називом *Инвентар процеса укључених у писање на факултетском нивоу* (енг. the Inventory of Processes in College Composition). Лавел је својом анкетом обухватила однос студената према природи писања и однос студентата према себи као писцима. Према је оригинални анкетни упитник сачињен од 75 тврдњи, подељених на две категорије *темељног* и *процедуралног* приступа писању, за потребе наше анкете определили смо се за 46 тврдњи. Укупан број тврдњи је умањен из техничких разлога.<sup>107</sup> Такође, поједине тврдње су се преклапале у значењу, те смо одабрали тврдње које су студенти могли јасно да разумеју.

Као што смо претходно рекли, тврдње су подељене на две основне групе и то на *темељни приступ* процесу писања и на *процедурални приступ* процесу писања. Основна дистинкција између ова два приступа процесу писања осликава се у чињеници да се *темељни приступ* ослања на задатак писања као на потпуно и активно ангажовање ученика приликом учења вештине писања, док се *процедурални приступ* односи на пуко репродуковање и меморисање информација. (Lavelle 1993: 374)

„Када студент има за циљ само да задовољи задатак писања, активност учења укључује низак степен когнитивног ангажовања (меморисање или понављање информација) и самим тим производ писања је линеаран и површан текст. Насупрот оваквом приступу писању, уколико је намера студента да се у потпуности ангажује приликом писања, он је фокусиран на вишем концептуалном нивоу и у стању је да манипулише значењем у тексту, што припада темељном приступу писању.” (Lavelle 1993: 375)

Лавел (Lavelle 1993: 386) је детаљније представила дихотомију *темељног* и *процедуралног* приступа процесу писања у оквиру коауторског рада (Lavelle & Zuercher 2001), а помоћу следеће табеле:

---

<sup>107</sup> То је због тога што је анкетирање спроведено на различитим универзитетима, а и из разлога да студенте не оптеретимо превише, што би могло да има за последицу делимично попуњене анкете.

ТЕМЕЉНИ ПРИСТУП ПРОЦЕСУ ПИСАЊА	ПРОЦЕДУРАЛНИ ПРИСТУП ПРОЦЕСУ ПИСАЊА
Метакогнитивно, рефлективно писање	Редундантно и репродуктивно писање
Изузетно оријентисано писање, уз могућност промене фокуса писања	Локална оријентисаност у писању
Хијерархијска организација идеја	Линеарна, секвенцијална структура
Ангажовано писање	Неангажовано писање
Активан приступ успостављању значења у писању	Пасивно навођење идеја
Свест о реципијенту	Низак степен свести о реципијенту
Размишљање о есеју као о интегрисаној целини	Есеј не посматра као интегрисану целину
Успостављање централне тезе у писању	Писање на основу података, без централне тезе
Ревизија	Исправка <sup>108</sup>
Трансформисање и превазилажење захтева задатка	Писање само зарад задовољавања задатка
Аутономно писање	Писање на основу правила
Писање независно од стране наставника	Писање зависно од стране наставника
Осећај задовољства у писању	
Кохезија и повезаност идеја	

Табела 16. *Темељни и процедурални приступ процесу писања*

Као што можемо уочити, *темељни приступ* процесу писања обједињује дескрипторе Ц2 нивоа *Заједничког европског референтног оквира за живе језике* (в. поглавље 2 и потпоглавље 5.3.1.), као и комуникативне елементе који ће у даљем раду бити централни део истраживања *дискурсне* и *стратешке компетенције*. Одатле проистиче наше опредељење за овај инструмент који нам је најприближније могао дати увид у когнитивно стање студената приликом писања на вишем нивоу учења енглеског као страног језика.

#### 6.4.2. Опис инструмента и статистички поступак у анализи добијених података

Инструмент који је коришћен за потребе анкетирања студената био је сачињен од два дела, од којих је први представљао независне варијабле и односио се на:

- Број година учења енглеског језика као страног језика
- Универзитет коме студент припада (НС, БГ, КГ или НИ)

<sup>108</sup> Када је у питању елемент исправљања у писању, у англистичкој литератури, посвећеној процесу писања прави се разлика између темељне *ревизије* (revision) која подразумева читање и исправке и између површне *исправке* (editing) која не подразумева ревизију целог, интегрисаног текста.

Независна варијабла која се односила на број година учења енглеског језика била нам је потребна као индикатор нивоа знања којим студенти располажу. Према добијеним резултатима студенти са четири универзитета у тренутку израде анкете просечно су учили енглески језик 12,7 година, што указује на висок ниво познавања енглеског језика, чиме се потврђује њихова подобност као субјеката у датој анализи. Друга независна варијабла која се односила на универзитет одакле су испитаници, омогућила нам је да компаративно сагледамо резултате и донесемо валидне закључке.

Други део анкетног упитника представљао је зависну варијаблу у истраживању и био је сачињен од 46 тврдњи на енглеском језику<sup>109</sup>, с обзиром да су испитаници били студенти треће године Англистике. Попуњено је свих 158 анкетних упитника, што нам указује на то да су студенти добро разумели тврдње на енглеском језику и да енглески језик није представљао ограничење у пружању валидних података.

Непходно је изнети и критички осврт који смо имали према инструменту који се односи на подударност између дефинисања темељног и процедуралног приступа писању и према конкретним тврдњама које су категорисане у оквиру ове две групе. Наиме, иако је истраживање које су спровеле Лавел и Зуерхер (Lavelle & Zuercher 2001) значајно и задовољава критеријум валидности у истраживању, мишљења смо да поједине тврдње не одговарају категоризацији темељног, односно процедуралног приступа писању. Тако, на пример, тврдње које припадају процедуралном приступу писања (*Планирам, пишем и вршим ревизију истовремено; Тему есеја увек имам јасно на уму док пишем*), према нашем мишљењу, припадају категорији темељног приступа писању зато што се односе на рекурзивни приступ писању који подразумева вишеструку ревизију написаног текста, која проистиче из континуираног оријентисања ка основној теми (*Успостављање централне тезе у писању*) како би написани текст био кохерентан и задовољавао затварање *референтног идејног оквира*. Насупрот овим тврдњама, поједине тврдње које су категорисане као темељни приступ писању (*Постоји само један најбољи начин како написати есеј; Често је моја прва верзија есеја и моја последња*), према нашем мишљењу, не одговарају дефинисању темељног приступа писању зато што, између осталог, не осликавају карактеристику трансформисања и превазилажења захтева задатка, као што ни прва и једина верзија писања нису у складу са рефлексивним приступом писању, као ни са

---

<sup>109</sup> Прилог 1

ангажовањем писца у смислу промене фокуса током писања. Међутим, како би овакав приступ инструменту превазишао оквире овога рада и захтевао сасвим нови рад посвећен критичкој анализи постојећег инструмента, прихватили смо инструмент у оригиналној верзији, уз незнатне, селективне измене у погледу концизности самог анкетног упитника.

Укупан број тврдњи је подељен на 23 тврдњи *темељног* приступа и 23 тврдњи *процедурног* приступа процесу писања. Појединачне тврдње биле су рандомно распоређене и није постојала систематична организација тврдњи да студенти не би одмах уочили које тврдње припадају *темељном*, а које *процедуралном* приступу процесу писања. У табели представљамо тврдње које су сачињавале анкетни упитник:

Бр.	ТВРДЊЕ које су студенти били у обавези да штиклирају (√) уколико се слажу са њима
1.	Писање ми пружа задовољство.
2.	Писање есеја је увек спор процес.
3.	Учење граматике и правила интерпункције знатно би побољшало моје писање.
4.	Оцењивање мога писања ме плаши.
5.	Приликом писања трудим се да пружим доста описа и детаља.
6.	Предајем се у потпуности писању.
7.	Очекујем добре оцене на есејима.
8.	Потребно ми је додатно охрабрење како бих писао успешно.
9.	Задатке писања користим како бих проширио сопствена сазнања.
10.	Писање есеја за мене представља успостављање новог значења.
11.	Могу да пишем просте, проширене и сложене реченице.
12.	Писање је као путовање: моје идеје се проширују од момента када почнем да пишем све док не завршим.
13.	Битно ми је да волим оно што напишем.
14.	Моје писање ретко је израз мојих мисли.
15.	Волим да разменим своје идеје унутар групе пре писања.
16.	Најбитнија ствар у писању је посматрање правила граматике, интерпункције и организације идеја.
17.	Често размишљам о свом есеју када не пишем.
18.	Писање ми помаже у организацији сопствених мисли.
19.	Читаоцу стављам до знања шта следи.
20.	Често радим писане задатке у последњи минут.
21.	Не могу да вршим ревизију сопственог писања зато што не видим грешке.
22.	Замишљам могуће реакције читаоца на мој текст.
23.	Ако задатак захтева да напишем 500 речи, ја напишем тачно толико.
24.	Поредим идеје како бих писао што јасније.
25.	Стварам визуелну слику онога што пишем.

26.	Моје писање се 'једноставно деси' без или са веома мало претходне припреме и планирања.
27.	Почињем писати са детаљним планом писања.
28.	Планирам, пишем и вршим ревизију истовремено.
29.	Ја сам сâм себи читалац приликом писања.
30.	Оригиналност у писању ми је веома важна.
31.	Користим доста дефиниција и примера како бих појаснио појмове.
32.	Увек поново испитујем своје мисли приликом ревизије.
33.	Када пишем есеј држим се строго правила.
34.	Тему есеја увек имам јасно на уму док пишем.
35.	Постоји само један најбољи начин како написати есеј.
36.	Завршим сваку реченицу и извршим ревизију пре него што пређем на следећу.
37.	Често је моја прва верзија есеја и моја последња.
38.	Наставник/професор је најважнији читалац.
39.	Ревизију радим само једном, на крају писања.
40.	Моја намера када пишем есеј јесте само да одговорим на задату тему.
41.	Основни разлог писања есеја јесте да добијем добру оцену.
42.	Када добијем аргументативну тему одмах знам коју страну аргумента да заузмем.
43.	Испланирам свој процес писања и држим се свог плана.
44.	Приликом писања користим неке идеје како бих поткрепио друге, веће идеје.
45.	Есеј је првеснтвено след идеја организованих по неком редоследу.
46.	Бринем колико времена ће ми бити потребно да напишем есеј.

Табела 17. Анкетни упитник *темељног* и *процедуралног* приступа писању

Тврдње представљене анкетним упитником можемо поделити на групу која се односи на *темељни* и на *процедурални* приступ писању да би ближе сагледали ова два когнитивна нивоа у погледу доживљаја процеса писања.

Бр.	ТЕМЕЉНИ ПРИСТУП	ПРОЦЕДУРАЛНИ ПРИСТУП
1.	Писање ми пружа задовољство.	Писање есеја је увек спор процес.
2.	Приликом писања трудим се да пружим доста описа и детаља.	Учење граматике и правила интерпункције знатно би побољшало моје писање.
3.	Предајем се у потпуности писању.	Оцењивање мога писања ме плаши.
4.	Задатке писања користим како бих проширио сопствена сазнања.	Очекујем добре оцене на есејима.
5.	Писање есеја за мене представља успостављање новог значења.	Потребно ми је додатно охрабрење како бих писао успешно.
6.	Писање је као путовање: моје идеје се проширују од момента	Могу да пишем просте, проширене и сложене реченице.

	када почнем да пишем све док не завршим.	
7.	Битно ми је да волим оно што напишем.	Моје писање ретко је израз мојих мисли.
8.	Често размишљам о свом есеју када не пишем.	Волим да разменим своје идеје унутар групе пре писања.
9.	Писање ми помаже у организацији сопствених мисли.	Најбитнија ствар у писању је посматрање правила граматике, интерпункције и организације идеја.
10.	Читаоцу стављам до знања шта следи.	Често радим писане задатке у последњи минут.
11.	Замишљам могуће реакције читаоца на мој текст.	Не могу да вршим ревизију сопственог писања зато што не видим грешке.
12.	Поредим идеје како бих писао што јасније.	Ако задатак захтева да напишем 500 речи, ја напишем тачно толико.
13.	Стварам визуелну слику онога што пишем.	Моје писање се 'једноставно деси' без или са веома мало претходне припреме и планирања.
14.	Оригиналност у писању ми је веома важна.	Почињем писати са детаљним планом писања.
15.	Користим доста дефиниција и примера како бих појаснио појмове.	Планирам, пишем и вршим ревизију истовремено.
16.	Увек поново испитујем своје мисли приликом ревизије.	Ја сам сâм себи читалац приликом писања.
17.	Постоји само један најбољи начин како написати есеј.	Када пишем есеј држим се строго правила.
18.	Завршим сваку реченицу и извршим ревизију пре него што пређем на следећу.	Тему есеја увек имам јасно на уму док пишем.
19.	Често је моја прва верзија есеја и моја последња.	Наставник/професор је најважнији читалац.
20.	Ревизију радим само једном, на крају писања.	Моја намера када пишем есеј јесте само да одговорим на задату тему.
21.	Када добијем аргументативну тему одмах знам коју страну аргумента да заузмем.	Основни разлог писања есеја јесте да добијем добру оцену.
22.	Испланирам свој процес писања и држим се свог плана.	Есеј је првеснтвено след идеја организованих по неком редоследу.
23.	Приликом писања користим неке идеје како бих поткрепио друге, веће идеје.	Бринем колико времена ће ми бити потребно да напишем есеј.

Табела 18. Тврдње које се односе на темљни и на процедурални приступ процесу писања

Како је било неопходно квантификовати тврдње као зависну варијаблу у истраживању и довести их у однос са независном варијаблом различитих факултета, добијене податке обрадили смо статистички.

Статистичка обрада података вршена је коришћењем компјутерског програма СПСС, верзија 17.0 из 2008. године (IBM SPSS Statistics Professional Edition). Користили смо:

- приказ фреквенција одговора испитаних појава;
- проценат;
- непараметријски статистички тест -  $\chi^2$  тест;
- непараметријску методу: Коефицијент контингенције  $C$ ;
- Т - тест за упарене узорке
- Анализу варијансе са тестом најмањих квадрираних разлика (ANOVA), главни статистик у анализи је статистик  $F$ .

Оваква статистичка обрада података омогућила нам је да успоставимо неопходне корелације и да разлику у добијеним резултатима тумачимо као статистички значајну или статистички безначајну, што нам је помогло да дођемо до одређених закључака о истраживању.

### 6.4.3. Резултати

Резултате истраживања, које смо добили анализом општег узорка, приказаћемо у оквиру четири одвојена одељка и то као:

- 1) Разлику о опредељењу студената за *темељни* или *процедурални* приступ писању на целокупном узорку,
- 2) Разлику између појединачних тврдњи на целокупном узорку,
- 3) Статистички значајну разлику између градова/факултата,
- 4) Најфреквентније истините тврдње за темељни и процедурални приступ писању на целокупном узорку.

#### ДОБИЈЕНИ РЕЗУЛТАТИ:

- 1) Прва и основна група резултата представљала је окосницу нашег циља истраживања на општем узорку, а то је да установимо на који начин студенти Англистике са факултата у НС, БГ, КГ и НИ приступају процесу писања.



У Табели 18 приказане су статистичке вредности у опредељењу студената за *темељни* и за *процедурални* приступ процесу писања на целокупном узорку.

	F	sig
Темељни приступ	.078	.972
Процедурални приступ	1.488	.220

Табела 18. Разлика између студената англистике четири факултета

Како се статистичка значајност мери на нивоу 0.05 и на нивоу 0.01, доњи праг значајности (0.05) значи да се само на 5 случајева од 100 (на пример) не би односио резултат (разлика или повезаност). Следећи ниво значајности је горњи праг (0.01) и он означава да се на примеру од 100 испитаника само на једног не би применио нађени резултат, односно само код једног би било другачије вредности. *F* означава Фишеров тест (ANOVA) којим се проверава разлика у варијанси скорова различитих подузорака испитаника, док је *sig* скраћеница за сигнификантност (significance), односно значајност добијених података.

Према оваквом статистичком мерењу добијених резултата, на општем узорку подједнако и за темељни и за процедурални приступ процесу писања, разлика која је добијена није статистички значајна ни на горњем прагу статистичке значајности, ни на доњем прагу статистичке значајности. Можемо закључити да на нивоу целокупног узорка не постоји статистички значајна разлика у примени темељног или процедуралног приступа писању. Студенти сва четири факултета приближно подједнако су се определили за темељни и за процедурални приступ процесу писања.

Овакво стање у настави писања на факултетима у НС, БГ, КГ и НИ можемо и графички приказати и установити да је употреба темељног и процедуралног приступа процесу писања углавном изједначена на свим факултетима.

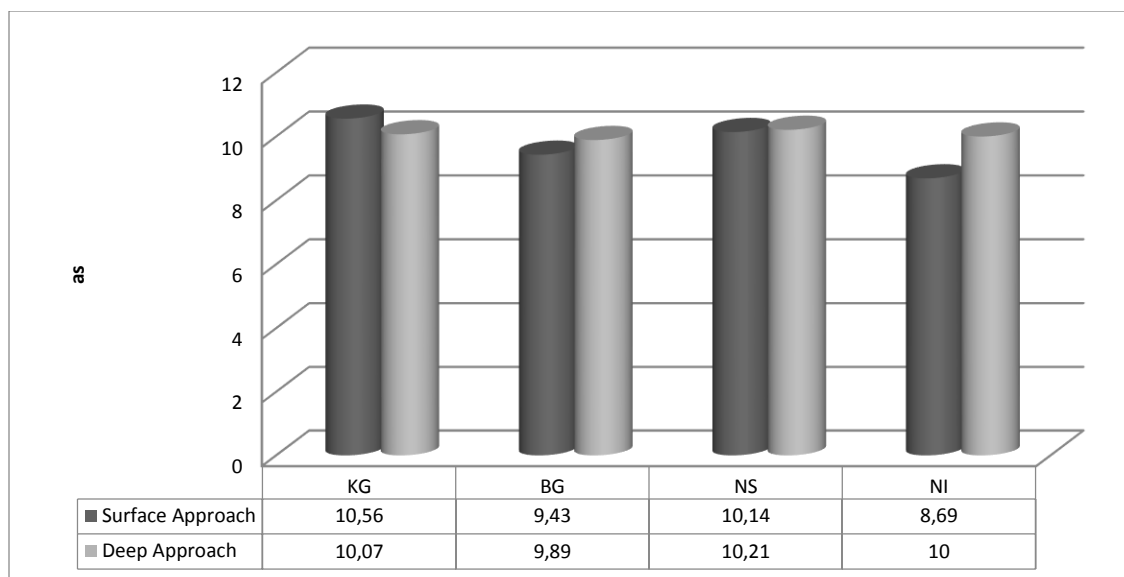


График. 9 Опредељеност студената за *темељни/процедурални* приступ процесу писања према факултетима/градовима

2) Виши степен дисперзивности уочен је приликом статистичке обраде података појединачних тврдњи на целом узорку испитаника. У Табели 19 приказан је преглед резултата свих 46 тврдњи, уз статистичке резултате о значајности разлике између тврдњи.

Дистрибуција одговора на целом узорку испитаника по питањима је била следећа:

РЕДНИ БРОЈ ТВРДЊЕ	истинито за испитаника		неистинито за испитаника		резидуал* (+/-)	$\chi^2$
	фреквенција	%	фреквенција	%		
1.	72	45.6	86	54.4	7	1.241
2.	95	60.1	63	39.9	16	6.481*
3.	75	47.5	83	52.5	4	.405
4.	61	38.6	97	61.4	18	8.203**
5.	59	37.3	99	62.7	20	10.127**
6.	84	53.2	74	46.8	5	.633
7.	80	50.6	78	49.4	1	.025
8.	40	25.3	118	74.7	39	38.506**
9.	74	46.8	84	53.2	5	.633
10.	37	23.4	121	76.6	42	44.658**
11.	139	88.0	19	12.0	60	91.139**
12.	115	72.8	43	27.2	36	32.810**
13.	130	82.3	28	17.7	51	65.848**
14.	25	15.8	133	84.2	54	73.823**
15.	34	21.5	124	78.5	45	51.266**
16.	40	25.3	118	74.7	39	38.506**
17.	56	35.4	102	64.6	23	13.392**

18.	78	49.4	80	50.6	1	.025
19.	40	25.5	117	74.5	38.5	37.764**
20.	90	57.0	68	43.0	11	3.063
21.	50	31.6	108	68.4	29	21.291**
22.	67	42.4	91	57.6	12	3.646
23.	97	61.4	61	38.6	18	8.203**
24.	69	43.7	89	56.3	10	2.532
25.	104	65.8	54	34.2	25	15.823**
26.	76	48.1	82	51.9	3	.228
27.	36	22.9	121	77.1	42.5	46.019**
28.	88	55.7	70	44.3	9	2.051
29.	68	43.0	90	57.0	11	3.063
30.	84	53.2	74	46.8	5	.633
31.	49	31.0	109	69.0	30	22.785**
32.	67	42.4	91	57.6	12	3.646
33.	85	53.8	73	46.2	6	.911
34.	99	62.7	59	37.3	20	10.127**
35.	3	1.9	155	98.1	76	146.228**
36.	43	27.2	115	72.8	36	32.810**
37.	56	35.4	102	64.6	23	13.392**
38.	45	28.5	113	71.5	34	29.266**
39.	41	25.9	117	74.1	38	36.557**
40.	48	30.4	110	69.6	31	24.329**
41.	50	31.6	108	68.4	29	21.291**
42.	66	41.8	92	58.2	13	4.278*
43.	50	31.6	108	68.4	29	21.291**
44.	102	64.6	56	35.4	23	13.392**
45.	83	52.5	75	47.5	4	.405
46.	85	53.8	73	46.2	6	.911

Табела 19. значајност разлика одговора на сваком питању посебно

*Легенда:* резидуал = разлика између очекиваних и добијених фреквенција;

\* = статистичка значајност на нивоу 0.05; \*\* = статистичка значајност на нивоу 0.01

Код свих тврдњи које су обележене са \* или \*\* уочена је статистички значајна разлика на оба нивоа значајности што потврђује значајне разлике у очекиваним и емпиријски добијеним одговорима испитаника. Квантитативном анализом дошли смо до резултата да од 46 тврдњи код 29 је уочена значајна разлика у опредељености студената. Дисперзивност је евидентна и она указује на значајну неуједначеност у ставовима студената према процесу писања.

Квалитативном анализом установили смо да су се највећа одступања у опредељености према одређеној тврдњи нашла код тврдњи под бројем 11, 13, 14 и 35. Тврдње код којих се јавља највиши степен неусаглашености су:

11. Могу да пишем просте, проширене и сложене реченице.
13. Битно ми је да волим оно што напишем.
14. Моје писање ретко је израз мојих мисли.
35. Постоји само један најбољи начин како написати есеј.

Интересантно је да су све четири најфреквентније тврдње подједнако подељене на темељни (13, 35) и процедурални (11,14) приступ процесу писања, што још једном осликава резултат општег узорка у погледу опредељења на темељни/процедурални приступ процесу писања.

Закључијемо да на општем узорку није установљена значајна разлика у опредељењу студената за темељни или процедурални приступ писању, али је зато уочена изузетно значајна разлика у погледу опредељивања за појединачне тврдње на основу целокупног узорка студената са сва четири факултета.

3) Статистички значајна разлика јавила се и у поређењу појединачних тврдњи између градова. Од 46 тврдњи статистички значајна разлика јавила се код следећих 8 тврдњи:

3. Учење граматике и правила интерпункције знатно би побољшало моје писање.
8. Потребно ми је додатно охрабрење како бих писао успешно.
9. Задатке писања користим како бих проширио сопствена сазнања.
17. Често размишљам о свом есеју када не пишем.
18. Писање ми помаже у организацији сопствених мисли.
21. Не могу да вршим ревизију сопственог писања зато што не видим грешке.
34. Тему есеја увек имам јасно на уму док пишем.
38. Наставник/професор је најважнији читалац.

Од горенаведених тврдњи, 3 припадају темељном приступу процесу писања (9, 17, 18) док 5 припадају процедуралном приступу процесу писања (3, 8 21, 34, 38). Овакво стање резултата приказаћемо и табеларно и графички за сваку тврдњу понаособ и на тај начин показати како су ове тврдње распоређене према факултетима са којих студенти долазе.

Сваку тврдњу коју разматрамо приказујемо како помоћу статистичких параметара, тако и визуелним приказом на графикону да би што детаљније објаснили разлике које се јављају код ових тврдњи. За анализу статистичких података у табелама важно је поменути да је приказана фреквентност у одабраним тврдњама и то за истините тврдње назнаком 0, док је за неистините тврдње коришћена назнака 1. Фреквентност је приказана како

нумерички, тако и процентуално према независној варијабли градова, као и на тоталном узорку.

**ДОБИЈЕНА ЗНАЧАЈНА РАЗЛИКА У ДИСТРИБУЦИЈИ ТВРДЊИ *ТЕМЕЉНОГ ПИРСТУПА* (бр. 9, 17, 18):**

Табела 22. Разлика за тврдњу бр. 9 – Задатке писања користим како бих проширио сопствена сазнања.

			град				тотал
			КГ	БГ	НС	НИ	
р9	0	f	14	17	32	21	84
		% унутар града	34.1%	45.9%	68.1%	63.6%	53.2%
	1	f	27	20	15	12	74
		% унутар града	65.9%	54.1%	31.9%	36.4%	46.8%

Легенда:  $\chi^2 = 12.385$  ss = 3 p < 0.05 c = 0.270 f = фреквентност (број) обележених тврдњи

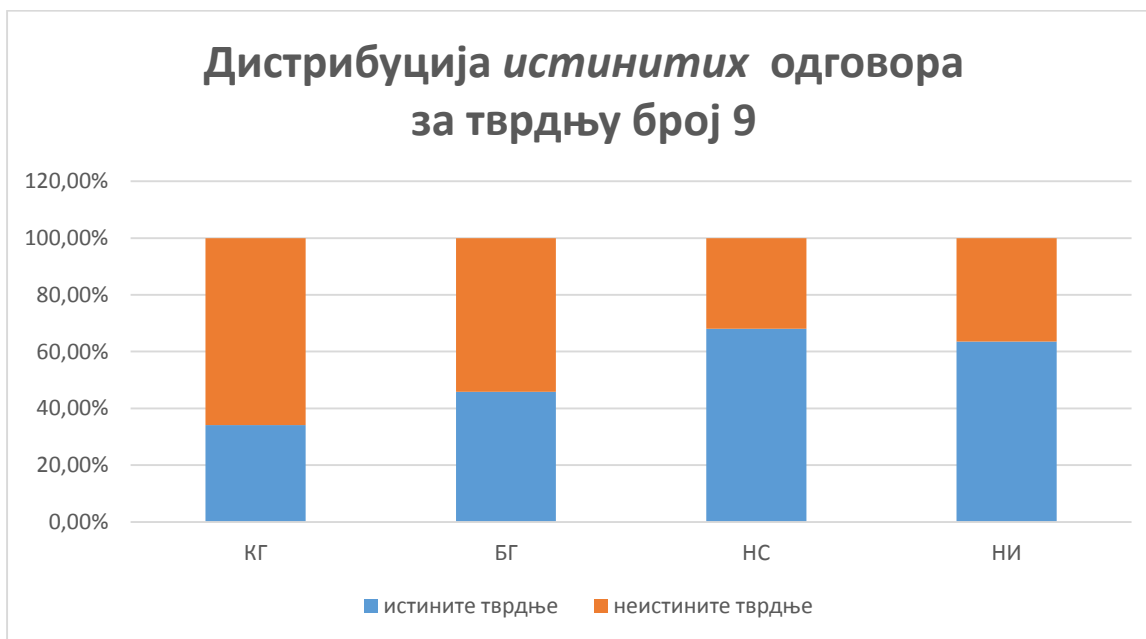


График 12. Дистрибуција истинитих одговора за тврдњу број 9  
 Целокупни узорак тврдње 9 показује да се приближно исти број студената определило како за истинитост, тако и за неистинитост тврдње.

Методом вишеструког поређења, међутим, добијена је статистички значајна разлика између очекиваних и емпиријских фреквенција у одговорима на питање број 9 код студената са различитих факултета. У табели, као и на графикону евидентно је да су се за ову тврдњу као неистиниту определили претежно студенти Универзитета у Крагујевца и у Београду, за разлику од студената Универзитета у Новом Саду и у Ниша који су ову тврдњу углавном обележили као истиниту<sup>110</sup>.

Табела 23. Разлика за тврдњу бр. 17 – Често размишљам о свом есеју када не пишем

			град				тотал
			КГ	БГ	НС	НИ	
т17	0	f	19	23	34	26	102
		% унутар града	46.3%	62.2%	72.3%	78.8%	64.6%
	1	f	22	14	13	7	56
		% унутар града	53.7%	37.8%	27.7%	21.2%	35.4%

Легенда:  $\chi^2 = 10.204$   $ss = 3$   $p < 0.05$   $c = 0.246$  f = фреквентност (број)  
обележених тврдњи

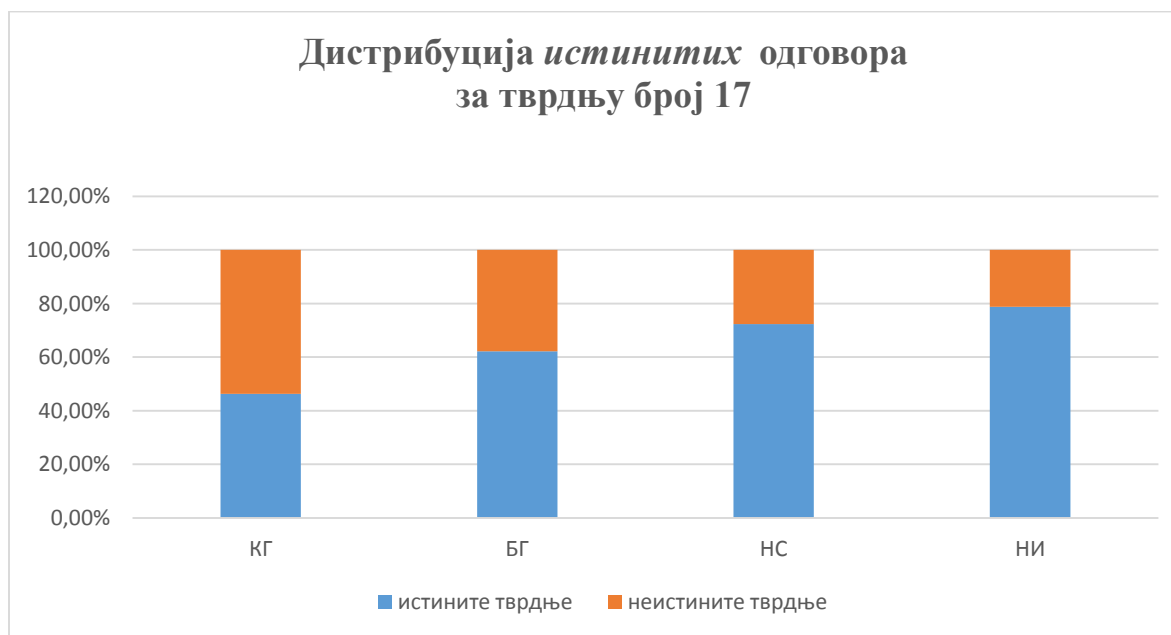


График 13. Дистрибуција истинитих одговора за тврдњу број 17

<sup>110</sup> Дискусија о овој разлици у вишеструком поређењу у сегменту 6.4.

Целокупни узорак тврдње 17 показује да се нешто мање од две трећине студената (64.6%) определио за тврдњу као истиниту.

За тврдњу број 17 добијена је статистички значајна разлика између очекиваних и емпиријских фреквенција у одговорима између студената са различитих факултета. Највише одговора који су означени као неистинити, одабрали су студенти из Крагујевца, док је за остале студенте са факултета у Београду, Новом Саду и Нишу, ово питање углавном означено као истинито.

Табела 24. Разлика за тврдњу бр. 18 – Писање ми помаже у организацији сопствених мисли

			град				тогал
			КГ	БГ	НС	НИ	
т18	0	f	12	18	27	23	80
		% унутар града	29.3%	48.6%	57.4%	69.7%	50.6%
	1	f	29	19	20	10	78
		% унутар града	70.7%	51.4%	42.6%	30.3%	49.4%

Легенда:  $\chi^2 = 13.216$  ss = 3 p < 0.05 c = 0.278 f = фреквентност (број)  
обележених тврдњи

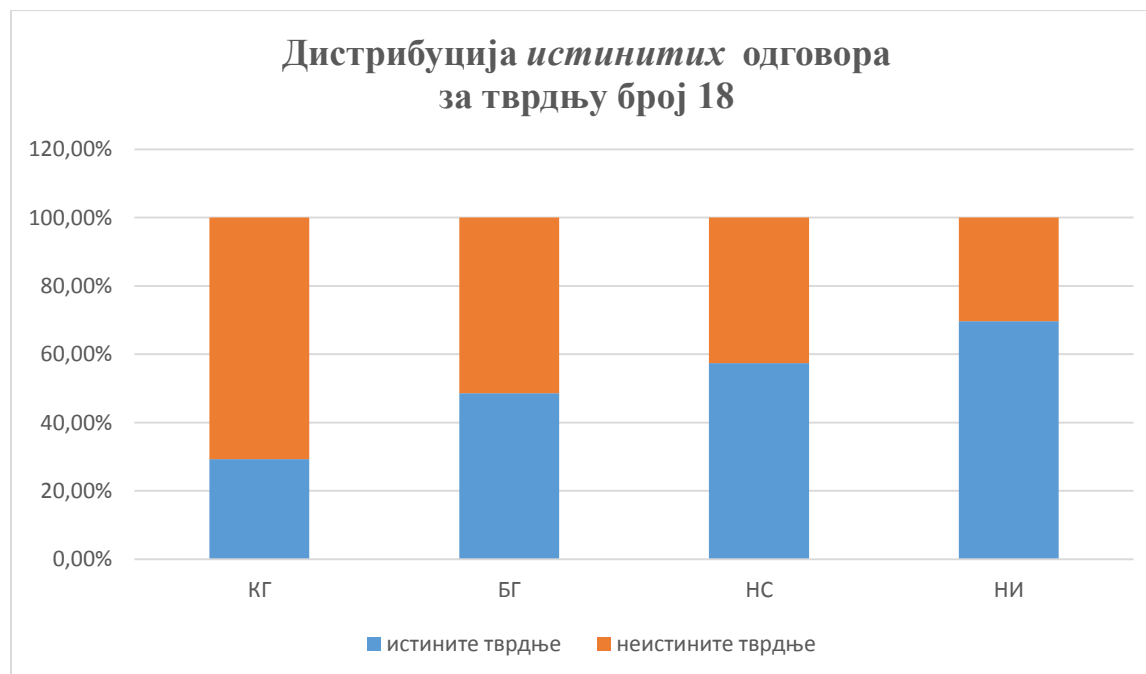


График 14. Дистрибуција истинитих одговора за тврдњу број 18

Целокупни узорак тврдње 18 показује да се приближно исти број студената определио како за истинитост, тако и за неистинитост тврдње.

Методом вишеструког поређења добијена је статистички значајна разлика између очекиваних и емпиријских фреквенција. Студенти из Крагујевца углавном су тврдњу број 18 означили као неистиниту, док су студенти из Новог Сада и Ниша обележили су ову тврдњу као истиниту. Студенти из Београда приближно подједнако су обележили обе могућности.

**РАЗЛИКА У ДИСТРИБУЦИЈИ ТВРДЊИ ПРОЦЕДУРАЛНОГ ПИРСТУПА (бр. 3, 8, 21, 34, 38):**

Табела 20. Разлика за тврдњу бр. 3 – Учење граматике и правила интерпункције знатно би побољшало моје писање

			град				тотал
			КГ	БГ	НС	НИ	
р3	0	f	30	21	25	7	83
		% унутар града	73.2%	56.8%	53.2%	21.2%	52.5%
	1	f	11	16	22	26	75
		% унутар града	26.8%	43.2%	46.8%	78.8%	47.5%

Легенда:  $\chi^2 = 20.258$  ss = 3 p < 0.05 c = 0.337, f = фреквентност (број) обележених тврдњи

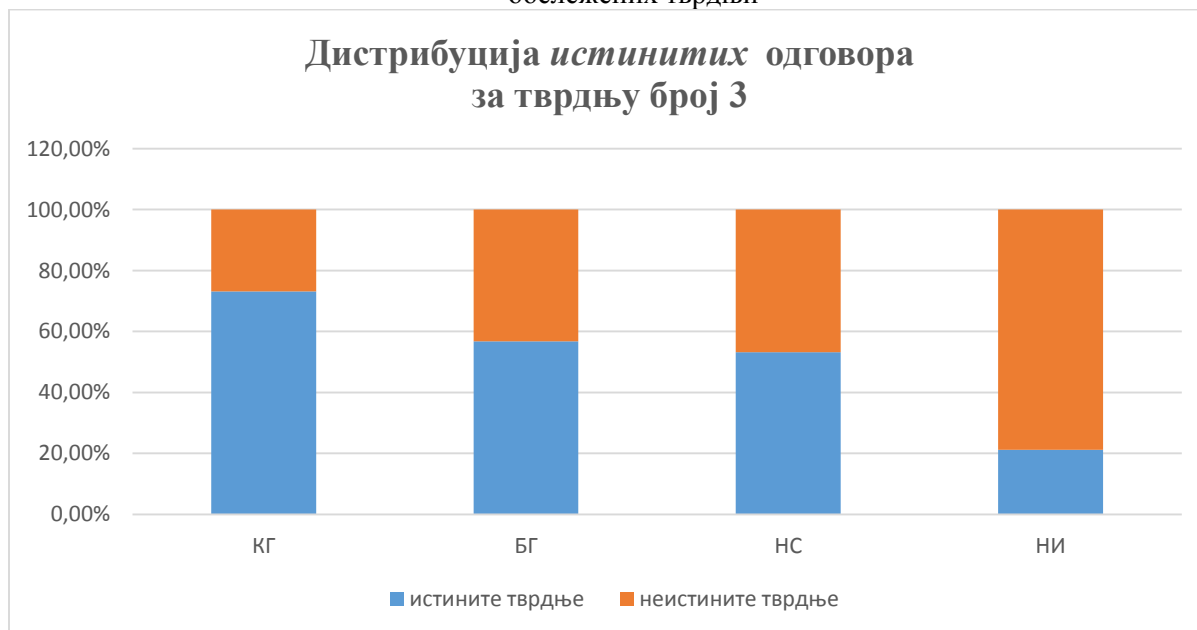


График 10. Дистрибуција истинитих одговора за тврдњу број 3  
Целокупни узорак тврдње број 3 показује да се приближно исти број студената определили како за истинитост, тако и за неистинитост тврдње.



Ипак, за тврдњу број 3, добијена је статистички значајна разлика у теоријским и емпиријским фреквенцијама одговора студената са различитих факултета. Највећи број студената из Ниша је одабрало да је ову тврдњу као карактеристично неистиниту за њих, док је већи број студената из Крагујевца обележио ову тврдњу као истиниту. На факултетима у Београду и Новом Саду не може се установити значајна разлика у одабиру тврдњи зато што су се студенти приближно подједнако определили за ову тврдњу и као истиниту и као неистиниту.

Табела 21. Разлика за тврдњу бр. 8 – Потребно ми је додатно охрабрење како бих писао успешно

			град				total
			КГ	БГ	НС	НИ	
р8	0	f	34	22	34	28	118
		% унутар града	82.9%	59.5%	72.3%	84.8%	74.7%
	1	f	7	15	13	5	40
		% унутар града	17.1%	40.5%	27.7%	15.2%	25.3%

Легенда:  $\chi^2 = 7.949$  ss = 3 p < 0.05 c = 0.219 f = фреквентност (број) обележених тврдњи

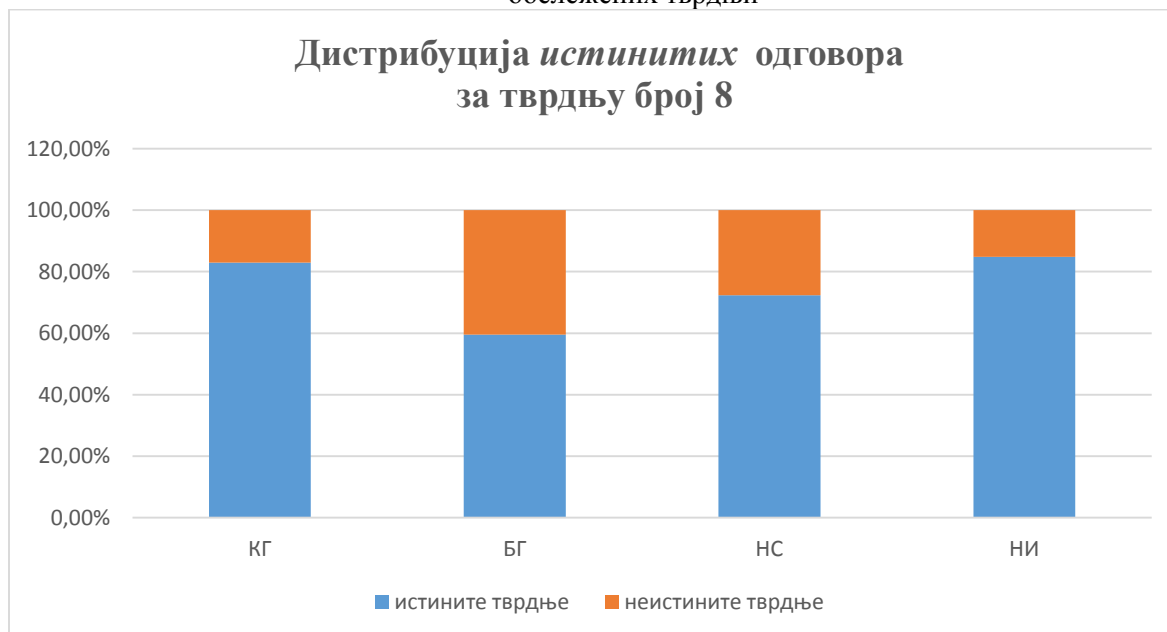


График 11. Дистрибуција истинитих одговора за тврдњу број 8  
 Целокупни узорак тврдње 8 показује да се више од две трећине студената (74.7%) определило за тврдњу као истиниту.

Методом вишеструког поређења између градова добијена је статистички значајна разлика између очекиваних и емпиријских фреквенција за тврдњу број 8. На графичком приказу можемо јасније увидети да у случају појединачног опредељења студентата за тврдње као истините/неистините, највише студената из Београда и Новог Сада ову тврдњу обележило као истиниту за њих.

Табела 25. Разлика за тврдњу бр. 21 – Не могу да вршим ревизију сопственог писања зато што не видим грешке

			град				тогал
			КГ	БГ	НС	НИ	
т21	0	f	34	19	31	24	108
		% унутар града	82.9%	51.4%	66.0%	72.7%	68.4%
	1	f	7	18	16	9	50
		% унутар града	17.1%	48.6%	34.0%	27.3%	31.6%

Легенда:  $\chi^2 = 9.387$  ss = 3 p < 0.05 c = 0.237 f = фреквентност (број) обележених тврдњи

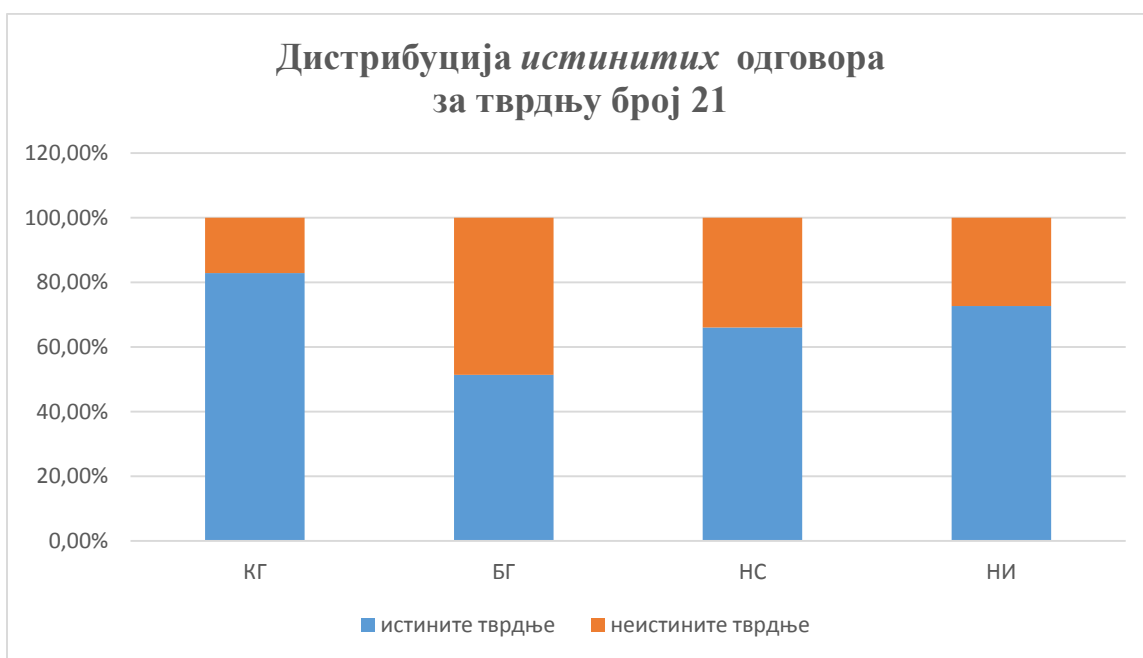


График 15. Дистрибуција истинитих одговора за тврдњу број 21

Целокупни узорак тврдње 21 показује да се око две трећине студената (68.4%) определило за тврдњу као истиниту.

Међутим, методом вишеструког поређење добијена је статистички значајна разлика између очекиваних и емпиријских фреквенција за тврдњу број 21. Студенти из Крагујевца, Новог Сада и Ниша углавном су одабрали могућност која означава истинитост за њих. Студенти из Београда су подједнако одабрали обе могућности.

Табела 26. Разлика за тврдњу бр. 34 – Тему есеја увек имам јасно на уму док пишем

			град				тотал
			КГ	БГ	НС	НИ	
т34	0	f	19	21	11	8	59
		% унутар града	46.3%	56.8%	23.4%	24.2%	37.3%
	1	f	22	16	36	25	99
		% унутар града	53.7%	43.2%	76.6%	75.8%	62.7%

Легенда:  $\chi^2 = 13.702$  ss = 3 p < 0.05 c = 0.282 f = фреквентност (број) обележених тврдњи

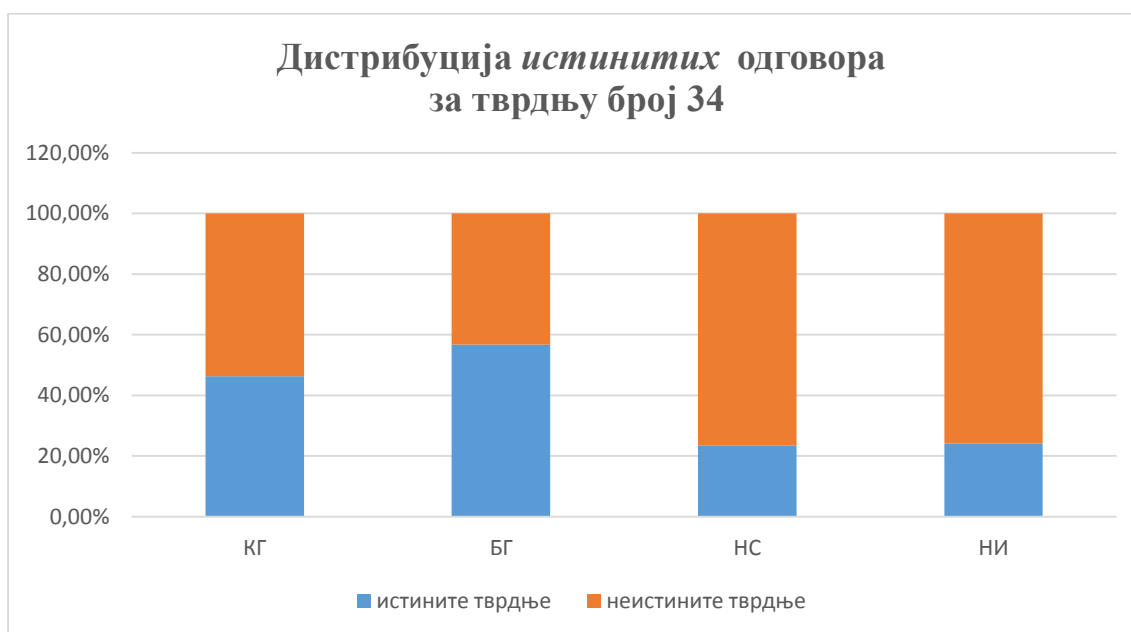


График 16. Дистрибуција истинитих одговора за тврдњу број 34

Целокупни узорак тврдње 34 показује да се нешто мање од две трећине студената (62,7%) определило за тврдњу као неистиниту.

Међутим, вишеструка метода поређења између различитих градова код тврде број 34 дала је статистички значајну разлику између очекиваних и емпиријских фреквенција.

Студенти из Крагујевца, Новог Сада и Ниша означили су ову тврдњу као неистиниту за њих, док су студенти из Београда означили тврдњу као превасходно истиниту.

Табела 27. Разлика за тврдњу бр. 38 – Наставник/професор је најважнији читалац

			град				тотал
			КГ	БГ	НС	НИ	
т38	0	f	21	31	39	22	113
		% унутар града	51.2%	83.8%	83.0%	66.7%	71.5%
	1	f	20	6	8	11	45
		% унутар града	48.8%	16.2%	17.0%	33.3%	28.5%

Легенда:  $\chi^2 = 14.438$  ss = 3 p < 0.05 c = 0.289 f = фреквентност (број) обележених тврдњи

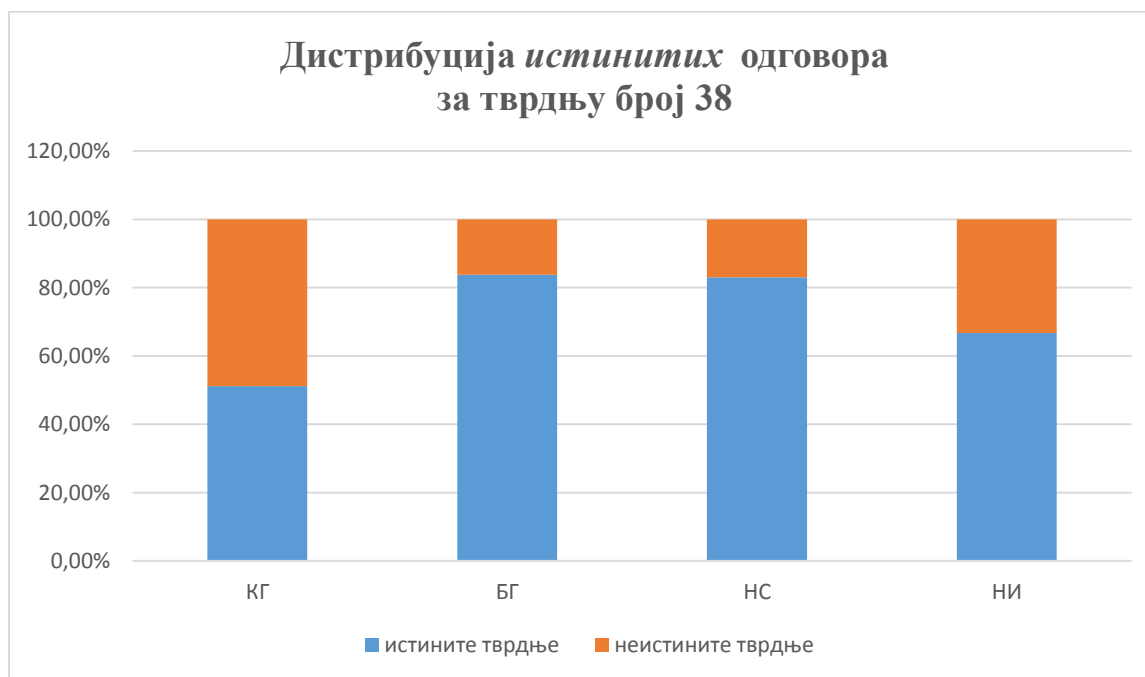


График 17. Дистрибуција истинитих одговора за тврдњу број 38

Целокупни узорак тврдње 38 показује да се више од две трећине студената (71.5%) определило за тврдњу као истиниту.

Статистички значајна разлика уочена је за тврдњу број 38 методом вишеструког поређења између студената различитих факултета. У табели се може видети да су студенти из Београда, Новог Сада и Ниша одабрали да је ово питање за њих истинито, док су се студенти из Крагујевца подједнако определили за обе могућности.

4) На крају истраживања заснованог на анкетном упитнику настојали смо да утврдимо које су биле најфреквентније истините тврдње подједнако и за *темељни приступ* процесу писања и за *процедурални приступ* процесу писања. Међутим, приликом анализе добијених задатака установили смо да постоји само 8 истинитих тврдњи оба приступа заједно код којих је била статистички значајна разлика у односу на неистините тврдње два приступа. Испоставило се да од ових осам тврдњи, тачно по 4 тврдње припадају ТП и ПП.

Четири тврдње које су студенти обележили као истините у оквиру **ТП** су:

**Тврдња бр. 2:** Писање есеја је увек спор процес. (60,1%)

**Тврдња бр. 11:** Могу да пишем просте, проширене и сложене реченице. (88%)

**Тврдња бр. 23:** Ако задатак захтева да напишем 500 речи, ја напишем тачно толико. (61,4%)

**Тврдња бр. 34:** Тему есеја увек имам јасно на уму док пишем. (62,7%)

Четири тврдње које су студенти обележили као истините у оквиру **ПП** су:

**Тврдња бр. 12:** Писање је као путовање: моје идеје се проширују од момента када почнем да пишем све док не завршим. (72,8%)

**Тврдња бр. 13:** Битно ми је да волим оно што напишем. (82,3%)

**Тврдња бр. 25:** Стварам визуелну слику онога што пишем. (65,8%)

**Тврдња бр. 44:** Приликом писања користим неке идеје како бих поткрепио друге, веће идеје. (64,4%)

Тврдње за које су се студенти определили највише одговарају односу који они имају према доживљају процеса писања. Детаљније о њиховој опредељености и закључцима до којих смо дошли биће у наредном потпоглављу.

#### 6.4.4. Дискусија

У овом сегменту тумачимо добијене резултата које смо у претходном потпоглављу сврстали у четири категорије:

1) Разлика између *темељног* и *процедуралног* приступа писању на целокупном узорку

Како смо на почетку истраживања на општем узорку имали за циљ да установимо постојеће стање у настави писања на енглеском као страном језику на академском нивоу, то су наши испитаници, као што је већ речено, били студенти са четири српска универзитета. Добијене резултате истраживања размотрићемо у односу на прву хипотезу коју смо поставили:

- *Студенти Англистике Ц2 језичког нивоа на факултетима у Србији недовољно примењују темељни приступ процесу писања.*

Оправданост постављања ове хипотезе огледа се како у дугогодишњем искуству у настави писања на академском нивоу, посебно на нивоу 3. и 4. године академских студија, тако и у реакцијама студената на писање есеја за потребе колоквијума, а на крају, и на квалитету есеја које пишу. Као што смо већ рекли, писање есеја неретко изазива негативне реакције код студената и панику како да у датом временском интервалу одговоре на задату тему, што је сасвим оправдано узевши у обзир чињеницу да продуктивна вештина писања представља когнитивно најзахтевнију од свих језичких вештина (в. 2.3.).

Хипотеза којом смо претпоставили да студенти Ц2 нивоа на факултетима широм земље недовољно примењују темељни приступ процесу писања постављена је на основу наше претоставке да би студенти на академским студијама требало више да користе темељни у односу на процедурални приступ у писању. Добијени резултати, међутим, указали су на чињеницу да студенти приближно подједнако примењују темељни и процедурални приступ приликом писања, чиме је наша хипотеза тек делимично потврђена, али су нам резултати омогућили даље тумачење установљеног стања у настави за стицање вештине писања.

Чињеница да су на општем узорку студенти подједнако определили за ТП и ПП приступ не значи да је постављена хипотеза била непотребана, на супрот: подједнака опредељеност како за темељни тако и за процедурални приступ указује нам на стање у настави за стицање вештине писања које се може тумачити са становишта студената и њихове компетенције писања, али и са становишта наставне праксе.

Уколико резултате посматрамо са становишта компетенције студената у вештини писања од значаја је подсетити се основних постулата ТП и ПП приступа. Већ смо дефинисали *темељни приступ* као приступ у којем студенти показују виши степен свести ка метакогницији, свест о реципијенту, свест ка интегрисаном организовању есеја, као и

потпуно лично ангажовање и независност у погледу помоћи наставника. С друге стране, *процедурални приступ* подразумева организовану структуру есеја, али не и његову интегрисаност, мање лично ангажовање, одсуство свести о реципијенту и потребу за помоћи наставника (в. 6.4.1.). Према оваквим ставовима по питању одређености за ТП или ПП, а на основу анализе општег узорка, можемо извести следеће закључке:

- Постоји изузетно висок степен усаглашености када је у питању компетенција вештине писања студената на енглеском језику на нивоу сва четири факултета.
- Студенти се одређују за ТП и ПП подједнако због недовољно експлицитног наставног инпута у погледу параметара Ц2 нивоа и елемената вишег реда писања.
- Могуће је закључити и да студенти 'лутају' између два приступа зато што нису довољно упућени на критеријум академског писања код J2 на Ц2 нивоу. То би значило да нису довољно упућени на значај комуникативне функције писања, као и на значај писања есеја који су организационо интегрисани. Чињеница да студенти не познају комуникативну функцију језика значи да они немају потпуну свест о реципијенту и повезивању пропозиционог садржаја како би текст био кохезиван и кохерентан.

Са становишта наставне праксе закључке морамо изводити критички, оријентишући се на начин како подучавамо вештину писања на академском нивоу за студенте Ц2 нивоа. Добијени резултати могу нас довести до следећих закључака који нам могу послужити да унапредимо наставну праксу вештине писања J2 на Ц2 нивоу:

- Наставна пракса вештине писања код анкетираних факултета релативно је усаглашена.
- Наставна пракса вештине писања недовољно је посвећена развијању комуникативне компетенције писања. Ова констатација одговара закључку који смо извели са становишта студената, а то је да је неопходно студентима Ц2 нивоа пружити експлицитни наставни инпут који је заснован како на дискурсној компетенцији (интегрисаном повезивању пропозиционог садржаја путем кохезије и кохерентности) тако и стратешкој компетенцији (развијању свести о реципијенту и употреби метадискурских маркера).

На основу изведених закључака можемо рећи да је прва хипотеза потврђена и да студенти на факултетима у Србији недовољно приступају писању са становишта темељног приступа.

## **2) Разлика између појединачних тврдњи на целокупном узорку**

Резултате добијене поређењем појединачних тврдњи на целокупном узорку користили смо како бисмо допунили првобитне резултате о заступљености тврдњи у ТП и ПП писању. Квантитативном методом и применом статистичког поступка у анализи резултата наишли смо на изузетну дисперзивност у погледу опредељења студената за појединачне тврдње. Као што смо раније уочили, од 46 тврдњи код 29 (2/3) тврдњи јавила се статистички значајна разлика у опредељењу студената. Ова разлика огледа се на два нивоа, на нивоу њихове опредељености за тврдње ТП и ПП групе, али и за опредељеност према истинитости/неистинитости тврдње. Самим тим можемо додатно нагласити да разлике на свим нивоима указују на изузетну неуједначеност у ставовима студената када је процес писања у питању тиме још једном потврђујемо хипотезу да студенти недовољно примењују темељни приступ процесу писања.

Ова детаљнија анализа сваке тврдње понаособ, а у односу на ТП и ПП групу, додатно потврђује претходну претпоставку да наши студенти 'лутају' када је процес писања у питању. Такође потврђујемо претпоставку да би настава вештине писања која јасно укључује елементе темељног приступа процесу писања, као приступа који највише одговара Ц2 нивоу, знатно променила однос студената према писању и самим тим дала боље резултате.

## **3) Статистички значајна разлика између студената са различитих универзитета**

Након анализираних стања на целокупном општем узорку, настојали смо детаљније да погледамо карактеристичност добијених резултата за студенте са сваког универзитета понаособ. Овај поступак није усмерен ка критици било које врсте у погледу наставне праксе, јер, као што смо у првобитној анализи установили, наша анализа осликава једну релативно усаглашену слику о постојећем стању у настави вештине писања. За потребе ове анализе поставили смо следећу хипотезу:

- *Не постоје значајне разлике у резултатима на основу независне варијабле која се односи на студенте са различитих универзитета.*



Хипотеза је постављена на основу претпоставке да примена комуникативног модела у настави писања није заступљена у потпуности, или у довољној мери, да би се студентима подигла свест о комуникативној функцији писаног дискурса. Претпостављамо да је граматичка компетенција и даље императив на бројним високошколским институцијама и да се комуникативним елементима писања, попут кохезије, кохерентности и метадискурса, не придаје довољно значаја. На основу добијених резултата анкете, закључујемо да је настава писања на факултетима који су послужили за анализу подједнако оријентисана ка основним елементима писања есеја, ка оцењивању граматичности есеја и одговарању на задате теме. Такође, мишљења смо да је у тој настави недовољно присутан елемент антиципираног реципијента и да студенти када пишу имају на уму само своје наставнице/професоре и да пишу искључиво због оцене.

Иако смо анализом општег узорка установили и потврдили хипотезу да не постоје значајна одступања код студената са четири универзитета, методом вишеструког поређења имали смо за циљ да утврдимо да ли постоје одступања у погледу наставе писања на четири факултета, што би нам помогло да изведемо закључке о томе којим елементима писања треба посветити више пажње у наставној пракси.

На целокупном узорку од 46 тврдњи статистички значајна разлика јавила се тек код 8 тврдњи, што је процентуално 17,4% и изузетно мали узорак да бисмо рекли да један факултет предњачи у темељном или процедуралном приступу писању. Но, иако мали узорак, одговорност истраживача налаже да се да се и он прокоментарише.

У овом случају, сагледаћемо само истините тврдње за ТП и ПП зато што неистините тврдње, односно тврдње које студенти нису означили, можемо протумачити и као оне које нису за њих истините, али и као оне око којих су они имали недоумице и из тог разлога их нису обележили.

Податаке који се односе на тврдње у вези са ТП и ПП приступом, представићемо прво табеларно, а потом ћемо их и протумачити:

<b>ТВРДЊЕ (темељни приступ)</b>	<b>КГ</b>	<b>БГ</b>	<b>НС</b>	<b>НИ</b>
9. Задатке писања користим како бих проширио сопствена знања.			+	+
17. Често размишљајем о свом есеју када не пишем.		+	+	+
18. Писање ми помаже у организацији сопствених мисли.			+	+
<b>ТВРДЊЕ (процедурални приступ)</b>				
3. Учење граматике и правила интерпункције знатно побољшава моје писање.	+			
8. Потребно ми је додатно охрабрење како бих писао успешно.		+	+	
21. Не могу да вршим ревизију сопственог писања зато што не видим грешке.	+		+	+
34. Тему есеја увек имам јасно на уму док пишем.		+		
38. Наставник/професор је најважнији читалац.		+	+	+

Табела 28. Статистички значајне разлике између градова у погледу тврдњи темељног и процедуралног приступа писању

Табеларним приказом добијених резултата можемо јасније представити одређеност студената за истинитост тврдњи код којих је статистичком анализом података дошло до значајнијих разлика. Када су у питању тврдње у оквиру ТП групе, евидентно је да на факултетима у Новом Саду и Нишу студенти имају виши степен свести о значају писања за развој сопствених идеја и мисли. Уочено је да студенти на факултету у Београду размишљају о процесу писања, али студенти на факултету у Крагујевцу апсолутно не заступају овакве ставове према сопственом процесу писања.

Што се тиче тврдњи у оквиру ПП групе, уочена је дисперзивност. Наиме, док су студенти на Универзитету у Крагујевцу изузетно оријентисани на задовољавање граматичке компетенције у својим есејима, у њиховом писању такође се јавља потреба за проширивањем знања о само-евалуацији. Код студената Универзитета у Београду, наставник/професор игра значајну улогу због подршке које им пружа током писања, али је исто тако и најзначајнији реципијент коме они пишу. Евидентно је да су студенти мање самостални у овој активности, али и да им је главни циљ у писању да одговоре на задату тему. Код студената Универзитета у Новом Саду такође постоји оријентисаност ка граматичкој компетенцији, али и потреба за подршком приликом писања и експлицитном

упућивању на значај самоевалуације. Студенти са Универзитета у Нишу показују потребу за самосталним писањем кроз примену самоевалуације у писању, као и потребу за подизањем свести о антиципираном реципијенту који не мора увек бити у улози наставника као оцењивача.

Из оваквих података можемо закључити да иако студенти на одређеним факултетима имају свест о когнитивном значају процеса писања, постоје и даље догме о граматичности њиховог есеја, о потреби да их неко 'води' кроз процес учења вештине писања, као и да им укаже на разноврсност у погледу антиципираног реципијента, па самим тим и сврхе писања која не мора увек бити усмерена на стицање одређене оцене.

#### **4. Најфреквентније истините тврдње за темељни и процедурални приступ процесу писања на целокупном узорку**

Квалитативном анализом која је експлораторног карактера зато што нас доводи до сазнања без претходно постављених хипотетичких оријентира које је потребно потврдити/оповргнути, настојали смо да установимо за које тврдње су се студенти приликом анкетања определили као истините.

Према дистрибуцији одговора на целокупном узорку испитаника на основу тврдњи из анкетног упитника, установили смо да и за темељни приступ процесу писања и за процедурални приступ процесу писања постоје само по 4 тврдње које су доминантно истините. Ове тврдње указивале су на статистички значајну разлику у одступању од одабраних неистинитих тврдњи.

Анализа је показала да тврдње које су се јавиле као истините у ТП групи јесу тврдње које се тичу свести и реакције студената на сложеност процеса писања у погледу временски захтевне активности, у погледу захтевности самог задатка приликом задовољавања броја речи и пружања целовитог одговора на тему, као и свести о граматичкој компетенцији у погледу синтаксичких структура којима владају.

На основу оваквих резултата можемо закључити да су студенти свесни изузетне комплексности и захтевности вештине писања, што указује на чињеницу да приликом писања морају доносити бројне одлуке како би њихово писање задовољило задатак, тему или форму. Додатно оптерећење им представља граматичност текста која је присутна као императив у писању. Можемо закључити да инсистирање на граматичкој компетенцији

може бити не само захтев за таквом врстом овладавања страним језиком, већ да такво инсистирање осликава и наставну праксу у оквиру које граматичка компетенција заузима значајну позицију. Како се наставна пракса уско рефлектује и на оцењивање есеја, могли бисмо претпоставити да је граматичка компетенција један од најзначајнијих критеријума приликом оцењивања есеја.

Када су у питању тврдње које су биле истините у ПП групи њих можемо дефинисати као тврдње које указују на став студената о писању, тј. да ли им оно причињава задовољство или не, и да ли је подстицајно у когнитивном смислу. Такође, студенти су својим опредељењем указали на значај стратегија које примењују у писању, а које се тичу њиховог когнитивног напора да визуелно уобличи идеје о којима пишу, као и да користе друге идеје како би поткрепили главну. Коришћење стратегија можемо тумачити као њихову потребу да лакше приступе сложенем процесу писања и оваква потреба нам још једном потврђује да су студенти потпуно свесни да је писање мултидимензионална активност у којој они морају изнаћи начине који ће им помоћи приликом писања.

Можемо закључити да је анализа прелиминарног истраживања пружила значајне податке о стању у настави вештине писања на енглеском језику на Ц2 нивоу. Како су појединачни резултати и закључци које смо добили анкетањем сами по себи значајни, они су за потребе наше анализе представљали додатну оправданост да се у експерименталном делу истраживања посветимо начинима помоћу којих је могуће повећати свест студената у погледу комуникативне функције језика. Пошто је уочено да је комуникативна функција језика изузетно мало заступљена у њиховом опредељењу за темељни приступ процесу писања, сматрали смо неопходним да студентима Ц2 нивоа на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу пружимо експлицитну наставу којом би скренути пажњу на значај дијалогске форме и комуникативних елемената у писању.

## **6.5. Подузорак**

Анализа општег узорка у првом делу емпиријског истраживања пружила нам је целовиту слику наставе учења вештине писања енглеског језика као Ј2 на основним академским студијама на водећим државним факултетима у Србији. Добијени подаци омогућили су нам увид у шири контекст и однос студената према вештини писања на

енглеском као страном језику. Поред истраживања на општем узорку спроведеним са циљем да нам помогне у одређивању оквира унутар којих ћемо спровести уже, експериментално истраживање, анализа општег узорка пружила нам је могућност да наставимо са даљим и дубљим истраживањем комуникативне функције језика у студентским есејима. Уочене тенденције у вези са одређењем за *темељни* и *процедурални* приступ писању које смо представили у претходном потпоглављу указале су на неуједначености код одговора студената и у одређеној мери подстакле нас да интервенишемо на пољу наставног плана како би студенти Ц2 нивоа у вишој мери примењивали темељни приступ у процесу писања. Имали смо за циљ да изменом наставног плана студентима представимо комуникативне језичке елементе којима могу успешније да комуницирају са својим читаоцима.

Одабрани подзорак омогућио нам је да на мањем броју студената спроведемо истраживање које би нам дало валидне и релевантне резултате и којима бисмо настојали да утичемо на затечено опште стање у настави вештине писања на факултетском нивоу на нашим високошколским институцијама. У наредним сегментима рада понудићемо детаљан опис под-узорка који је послужио за истраживање, као и истраживачки поступак контролне и експерименталне групе који нам је представљао оквир истраживања.

### **6.5.1. Опис узорка**

Експериментално истраживање одабрали смо да спроведемо на студентима треће године основних академских студеја, на Катедри за англистику Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу и то током првог семестра школске године 2010/2011. Определили смо се за трећу годину академских студија из разлога што студенти на овом нивоу учења енглеског као страног језика одговарају Ц2 нивоу према *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике*. Дескриптори којима је одређен Ц2 ниво упућују на употребу *елемената вишег реда* писања, што одговара *комуникативном моделу* вештине писања који смо применили у даљем истраживању. Битно је напоменути да је истраживање на подзорку компатибилно са истраживањем које је спроведено на општем узорку и на тај начин могли смо да изведемо опште закључке у вези са способношћу писања студената у оквру *писања за академске потребе* (Academic writing).

Студенте смо поделили на две групе и то на једну контролну групу од 33 студента и на експерименталну групу такође од 33 студента. Приликом одређивања подузорка руководили смо се критеријумом валидности, односно обратили смо пажњу на структуру како контролне, тако и експерименталне групе. Настојали смо да обе групе буду приближно подједнако структуриране и зато смо посебну пажњу посветили независној варијабли њиховог претходног успеха у вештини писања. Приликом састављања група руководили смо се успехом који су студенти постигли на курсу писања у претходној, односно у другој години основних студија. Равномерно смо распоредили субјекте према оценама коју су добили у претходној години и то у следећем распону: 1) оцена 10, 2) оцена 9-9,75, 3) оцена 8-8,75, 4) оцена 7-7,5, 5) оцена 5,5-6 и 6) оцена испод 5, односно оцена која не задовољава пролазни критеријум, *F* (енг. fail).

Анализом њиховог успеха направили смо следеће хетерогене групе:

КОНТРОЛНА ГРУПА		ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА	
Оцена	Број студената	Оцена	Број студената
<b>10</b>	10	<b>10</b>	9
<b>9-9,75</b>	10	<b>9-9,75</b>	10
<b>8-8,75</b>	6	<b>8-8,75</b>	7
<b>7-7,5</b>	3	<b>7-7,5</b>	4
<b>5,5-6</b>	1	<b>5,5-6</b>	1
<b>F</b>	3	<b>F</b>	2

Табела 30. Дистрибуција студената према независној варијабли претходне оцене

Оваква дистрибуција студената унутар контролне и експерименталне групе омогућила нам је да спроведемо истраживање на приближно уједначеним групама, јер би неуједначеност у погледу претходног успеха студената могла утицати на интерну валидност резултата. Резултати почетног, а посебног завршног теста, могли би показати напредак у погледу употребе комуникативних елемената, али у том случају не бисмо могли закључити да је до напретка дошло искључиво интервенисањем у оквиру наставног процеса. Према томе, уједначена дистрибуција студената према претходно постигнутом успеху омогућила нам је да на самом почетку истраживања структура и контролне и експерименталне групе буде приближно иста.

### 6.5.2. Истраживачки поступак

Модел комуникативне компетенције који су Канал и Свејн (Canale and Swain 1980) први пут применили на вештину говора и који је затим био примењен и на вештину писања (Connog & Mbaye 2002: 266), односио се на четири поткомпетенције: *граматичку*, *социолингвистичку*, *дискурсну* и *стратешку*. За наше истраживање од интересовања су *дискурсна* и *стратешка* поткомпетенција. О елементима *дискурсне* и *стратешке* компетенције говорили смо у оквиру потпоглавља 5.2., 5.3. и 5.4. и у наредној табели укратко их илуструјемо:

<b><i>дискурсна компетенција</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- интердисциплинарно поље које се односи на познавање организације дискурса, не као изолованих реченица већ на повезаност исказа који сачињавају целовито значење; повезаност исказа није увек експлицитна и 'видљива', већ зависи од вредности, намера и сврхе емитента и реципијента; интерпретација поруке постиже се дискурсним елементима кохеренције и кохезије;</li><li>- од значаја је културолошки аспект који у великој мери може одредити организацију неког дискурса;</li></ul>
<b><i>стратешка компетенција</i></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- успостављање односа емитент – реципијен тупотребом разних стратегија које могу надоместити недовољно знање језика, непажњу, недостатак концентрације (што је више оријентисано ка усменом дискурсу); стратегије које се користе су парафраза, околишање, понављање, оклевање, избегавање, нагађање, као и промене у регистру и стилу говора/писања;</li><li>- у писању се ове стратегије односе на употребу метадискурских маркера, јер метатекст у писању има сличну функцију као и примена стратегија у говору;</li><li>- емпатија је од великог значаја јер омогућава да сагледамо поруку из перспективе реципијента и схватимо интерперсонални контекст, па самим тим и језичке елементе које је потребно употребити.</li></ul>

Табела 30. Дискурсна и стратешка компетенција као предмет истраживања

Подсећамо да у оквиру *дискурсне* компетенције анализирамо употребу кохеренције и кохезије, док у оквиру *стратешке* компетенције анализирамо употребу метадискурских маркера у есејима студената.

Истраживање које је спроведено на подзорку контролне и експерименталне групе засновано је на три мања сегмента наставног процеса, па и истраживања која се тичу *дискурсне* и *стратешке* компетенције. Сам истраживачки поступак подразумевао је како увођење студената у комуникативни приступ вештини писања, тако и предавања о кохеренцији/кохезији/метадискурсу, затим вежбе које су студенти радили у току часа, попуњавање упитника и, на крају, израду почетног и завршног есеја као основне

показатеље напретка који је остварен након модификованог наставног плана.<sup>111</sup> У оквиру модификованог наставног плана анализирана је кохеренција, кохезија и употреба метадискурских маркера, а истраживање смо завршили компаративном анализом почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе.

Након спроведених мањих истраживања у оквиру сваке категорије понаособ на крају рада анализирамо почетни и завршни есеј студената контролне и експерименталне групе да бисмо установили да ли модификовани наставни план доводи до тога да студенти приликом писања користе више комуникативних елемената. Добијене резултате са почетног и завршног есеја упоредили смо са резултатима оцењивања есеја *Независно оцењивача* (у даљем тексту НО) како бисмо постигли триангулацију у истраживању и дали додатну валидност резултатима, а и осигурали поузданост закључака добијених на основу истраживања<sup>112</sup>. Оваквом анализом могуће је доћи до општег закључка о спроведеном истраживању и понудити одговоре у односу на постављене хипотезе у овом раду.

### **6.5.3. Хипотезе у вези са увођењем експлицитних инструкција у наставни план студентата енглеског језика на Ц2 нивоу**

Приликом експерименталног истраживања настојали смо да изменимо наставни план експерименталне групе како бисмо могли да одговоримо на следеће питање које, истовремено, представља основно истраживачко питање у овом раду:

- *Да ли експлицитна настава којом се додатно обрађују елементи комуникативне компетенције попут кохезије, кохеренције и метадискурса, може подићи комуникативну свест у писању студената Ц2 језичког нивоа и навести их да користе више комуникативних елемената у писању?*

Основно питање у нашем истраживању представља оквир анализе почетног и завршног есеја студената, међутим, с обзиром да наше истраживање делимо на три мања подистраживања, одговор на ово питање понудићемо у оквиру сваког истраживања понаособ, а на самом крају истраживања објединићемо податке како бисмо донели свеобухватни закључак који се односи на основно питање у истраживању.

---

<sup>111</sup>Детаљније о модификованом наставном плану и поступном вођењу часова биће у потпоглављу 6.6., где компаративно представљамо наставни план контролне и експерименталне групе.

<sup>112</sup>Више о НО и поступку оцењивања који је спровео биће у потпоглављу 6.10.4.



Поред основне хипотезе у раду, поставили смо и помоћне хипотезе које се односе на свако од мањих истраживања које смо спровели. Ове хипотезе постављене су на основу активности и упитника који су били саставни део наставног процеса. Помоћне хипотезе се односе на делове истраживања који се баве кохеренцијом, кохезијом и метадискурсом.

Помоћна хипотеза код истраживања о кохеренцији је следећа:

- *Студенти Ц2 језичког нивоа имају свест о кохерентном излагању и у писању користе референтни идејни оквир.*

Помоћне хипотезе код истраживање о кохезији гласе:

- *Студенти Ц2 језичког нивоа у прелиминарној активности која је претходила модификованом наставном плану препознају ограничени број кохезивних средстава.*
- *Студенти Ц2 језичког нивоа препознају већи број кохезивних средстава након модификованог наставног инпута.*

Помоћне хипотезе за истраживање о метадискурским маркерима су следеће:

- *Студенти Ц2 нивоа препознају већи број метадискурских маркера 1. групе у вежби.*
- *Студенти Ц2 нивоа препознају мањи број метадискурских маркера 2. групе у вежби.*

За потребе спроведене анкете о метадискурским маркерима поставили смо следеће подхипотезе:

- *У оквиру прве групе метадискурских маркера студентима Ц2 језичког нивоа најједноставнија категорија за препознавање је категорија транзитивних и оквирних маркера.*
- *У оквиру друге групе метадискурских маркера студентима Ц2 нивоа најједноставнија категорија за препознавање је категорија наглашавања и ауторовог става.*

За последње истраживање које се односи на корелацију добијених података анализираног почетног и завршног есеја студената контролне и експерименталне групе поставили смо следеће хипотезе:

- *Студенти експерименталне групе Ц2 језичког нивоа у писању есеја остварили су напредак у употреби референтног идјеног оквира којим постижу структуралну кохеренцију текста.*

- Студенти Ц2 језичког нивоа у писању есеја у оквиру категорије реитерације најчешће користе просто понављање, сложено понављање и супституцију.
- Студенти Ц2 језичког нивоа у писању есеја најчешће користе кохезивне парове.
- У оквиру прве групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најчешће користе транзитивне, оквирне и пропозиционе маркере.
- У оквиру прве групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најмање користе ендофоричне и изворне маркере.
- У оквиру друге групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најчешће користе маркере наглашавања и самоистицања.
- У оквиру друге групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најмање користе маркере ограђивања, ангажовања и ауторовог става.

Након завршног есеја, коришћењем интроспективне методе, спровели смо кратку анкету о употреби метадискурских маркера у писању. Настојали смо да установимо метакогнитивно знање студената и да направимо корелацију између тога које категорије метадискурских маркера студенти 'мисле' да користе у својим есејима и тога које маркере они заиста користе у есејима. Како ово краће истраживање, које је усмерено на испитивање метакогниције студената, не представља примарни циљ наше дисертације, овде нам је послужило искључиво да нам понуди резултате који би могли бити индикатор за нека даља истраживања. Из тог разлога у овом делу дисертације нисмо поставили конкретне хипотезе, већ смо истраживању приступили методом експлоративног карактера која је заснована на прикупљању података.

Спроведена анкета о употреби метадискурских маркера у писању омогућила нам је додатни увид у познавање метадискурских маркера и у употребу метадискурских маркера у писању. Како је анкета директно повезана са свешћу студената о метакогницији, било је интересантно направити корелацију између добијених резултата из анкете о томе које метадискурсне маркере студенти 'мисле' да користе у свом писању у односу на анализу завршног есеја која је показала које метадискурсне маркере студенти у реалности користе приликом писања. Оваква корелација довела нас је до бројних закључака у вези са когницијом студената, посебно узимајући у обзир чињеницу да метадискурсни маркери припадају најсложенијој поткатегорији комуникативне компетенције – стратешкој компетенцији.

#### 6.5.4. Дискурсна и стратешка компетенција у модификованом наставном плану

Пре него што представимо модификовани наставни план експерименталне групе, неопходно је објаснити како наше ставове према анализи комуникативне компетенције, тако и смер анализе дискурсне и стратешке компетенције

И дискурсна и стратешка компетенција имају за циљ да успоставе дијалошку форму односа између писца и читаоца. Код обе поткомпетенције, према англистичком реторичком обрасцу, писац читаоца 'води' кроз текст и омогућава му да на одређени начин интерпретира текст, што значи да се да се неке функције и категорије дискурсне и стратешке компетенције донекле поклапају, па их је често немогуће јасно раздвојити и направити одвојене инструменте којима бисмо посебно анализирали кохеренцију, посебно кохезију, а посебно метадискурсне маркере. На пример, ако кохезија подразумева повезивање пропозиционог садржаја са циљем да читаоцу олакша интерпретацију текста, као што и кохеренција омогућава идејно повезивање у тексту, можемо рећи да метадискурсни маркери употребом интерактивних средстава, који се односе на прву групу метадискурсних маркера, такође омогућавају повезивање пропозиционог садржаја са циљем да читаоца 'воде' кроз текст. Према томе, потребно је да јасно дефинишемо разлике између употребе кохезије, кохеренције и метадискурсних маркера у писању.

Иако на први поглед дискурсна и стратешка компетенција имају преклапајуће елементе, није могуће објединити их у један заједнички инструмент због разлике у функцији које ови елементи имају, као и због разлике у смеру успостављања односа према пропозиционог садржају који дискурсна и стратешка компетенција подразумевају.

Код дискурсне компетенције говоримо о елементима кохеренције и кохезије. Оба елемента се заснивају на успостављању односа између пропозиционог садржаја, али док структурална кохеренција подразумева успостављање односа на микроплану и макроплану структуре есеја, кохезија подразумева успостављање односа на микроплану структуре есеја, на реченичном и међуреченичном нивоу.

Према томе, кохеренцију можемо дефинисати као упаривање идеја на плану микро и макроструктуре текста и можемо рећи да се кохеренција одвија у линеарном и рекурзивном смеру. На микроплану пасуса кохеренција подразумева упаривање почетне и закључне реченице, док на макроплану есеја она подразумева упаривање уводног пасуса са пасусима разраде, док се пасуси разраде повезују са закључним пасусом. Како је ово

линеарни приказ који идеје 'вуче' и развија прогресивно, такође можемо рећи да, рекурзивно, закључни пасус мора осликавати сумирање идеја које су разрађене у пасусима разраде, а које су производ 'обећања'<sup>113</sup> које је писац дао у уводном пасусу. Тако можемо закључити да, како кохеренција развија идеје прогресивно на микро и макроплану структуре есеја, рекурзивно сваки пасус се мора надовезивати на претходно речено у тексту и на тај начин правити нераздвојиву идејну целину, односно референтни идејни оквир. Овакав однос кохеренције у есеју можемо визуелно приказати на следећи начин:

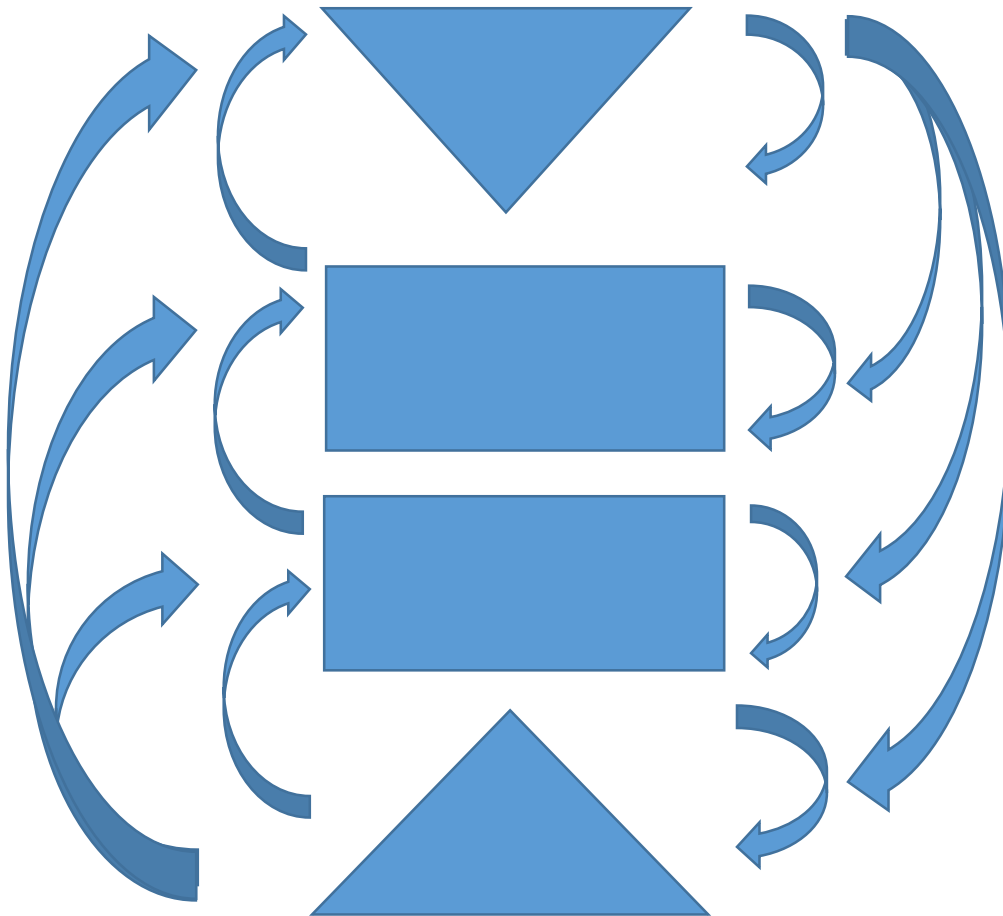


График 18. Визуелни приказ линеарног и рекурзивног деловања кохеренције на микро и макроплану структуре есеја

<sup>113</sup> О обећању које писац даје у уводном делу есеја пише Рејд (1988:43), истичући да када писац обећа у уводу тематски оквир есеја, очекује се да то обећање испуни у даљем тексту есеја тако што ће тему разрадити као што је то претходно и најавио. Више о оваквом структурисању есеја говорили смо у раду „Towards essay writing” (Миленковић 2004).

На основу визуелног приказа, кохеренција, која се најједноставније може дефинисати као повезивање идеја у тексту, ипак представља сложено деловање идејних односа, те може бити изазов приликом писања. У овом раду кохеренцију посматрамо у смислу сложености идејних односа и стога студенатске есеје анализирамо на основу оваквог референтног идејног оквира на микро и макроплану структуре.

Када поредимо дефинисање инструмената и начина анализе кохеренције са кохезијом и метадискурским маркерима, закључујемо да се кохеренција издваја као комуникативни елемент који се не заснива на појединачним језичким елементима или фразама, већ на концептуалном повезивању унутар текста. Ово концептуално повезивање остварује се у контексту, упаривањем целовитих реченичних структура као мисаоних целина, што захтева да се кохеренција посматра са другачијег становишта у односу на кохезију и метадискурсне маркере.

Кохезија и метадискурсни маркери се формално јављају као језички елементи те можемо рећи да су наизглед лакше уочљиви, па самим тим и једноставнији за анализу. Међутим, и код ове две категорије комуникативних елемената можемо наићи на недоумице у погледу јасног дефинисања и постављања прецизних граница код њихове употребе.

Кохезија и метадискурсни маркери имају наизглед заједничко поље преклапања у смислу повезивања и ближег дефинисања пропозиционог садржаја како би писац што јасније своју идеју пренео читаоцу. Ово поље преклапања односи се на категорију *реитерације* (Tanskanen 2006) код кохезије и на прву групу метадискурских маркера, односно групу *интерактивних средстава* (Hyland & Tse 2004) у тексту. Док је *реитерација* лексичка категорија у кохезији која подразумева понављање одређених облика на различите начине (путем простог/сложеног понављања, супституције, еквиваленције, генерализације, спецификације, коспецификације и контрастирања), *интерактивна средства* се односе на шири спектар језичких елемената (речи, фраза, клауза) и они имају функцију да читаоца лакше 'воде' кроз текст до потпуне интерпретације пропозиционог садржаја (путем транзитивних, оквирних, ендофоричних, изворних и пропозиционих маркера). Друга група метадискурских маркера, која се односи на *средства за интервенисање и остваривање интеракције* (Hyland & Tse 2004) између писца и читаоца, не представља заједничко поље са кохезијом и не узрокује недоумице у преклапању. Разлог због којег не долази до преклапања у значењу и употреби друге групе метадискурских маркера са кохезијом је тај

што се друга група метадискурских маркера односи на директну интервеницију писца у тексту. Циљ употребе друге групе метадискурских маркера јесте да помоћу става писца према тексту допуни пропозициони садржај тог текста, односно да истакне присуство писца у тексту који утиче на читаоца у рецепцији пропозиционог садржаја. Ово не значи да писац читаоцу помаже у разумевању основног пропозиционог садржаја, већ да указује на однос које он, као писац, има према датом пропозиционом садржају. Овде се ради о разлици у *објективном* и *субјективном* делању на пољу пропозиционог садржаја. Док кохезија и прва група метадискурских маркера делују *објективно* на читаоца и помажу му да 'разуме' идеје у тексту, друга група метадискурских маркера делује *субјективно* на читаоца и помаже му да пренесе свој став у односу на идеје у тексту, па и да убеди читаоца да прихвати те ставове као своје. Након ближег дефинисања кохезије и метадискурских маркера од значаја је споменути и смер у коме ови језички елементи постижу повезаност идеја у тексту.

Када је реч о кохезији, Видовсон указује на начин на који кохезија делује у тексту, истичући да кохезивна средства повезују делове текста како би се постигла целина, што помаже читаоцу да разуме нови садржај доводећи га у везу са претходном садржајем у тексту (Widdowson 2007: 46). Према томе, кохезија у тексту се може остварити *анафорички* и *катафорички*, унутарреченично и/или међуреченично. Уколико је у питању *анафоричко повезивање* пропозиционог садржаја то подразумева *ретроспективно повезивање* (енг. *retrospectively*), тј. када одређени појам кореферира са претходно изнетим садржајем у тексту. *Катафоричко повезивање* подразумева *прогресивно повезивање* (енг. *prospectively*), односно када одређени појам кореферира са садржајем који следи у тексту. (Widdowson 2007: 47) Овакве односе у тексту можемо представити и визуелним путем, како бисмо јасније сагледали деловање кохезивних средстава у тексту.

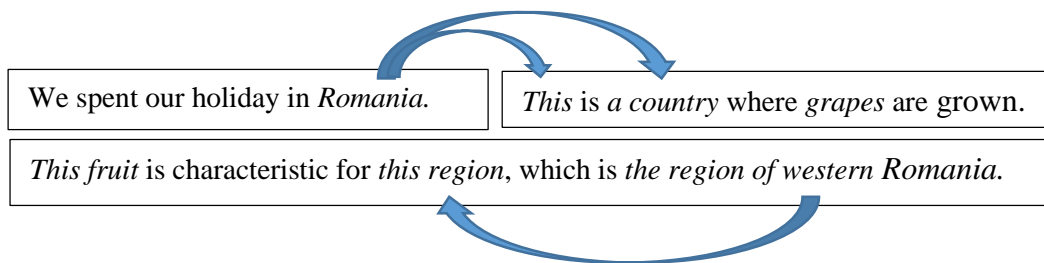


График 19. Анафоричко и катафоричко кохезивно повезивање на нивоу реченице и међуреченично.

На графикону је представљен пример анафоричког, ретроспективног повезивања које се одвија у међуреченичном односу. То значи да је експлицитнији садржај уведен пре мање експлицитног садржаја (*Romania – This/a country*). Такође, у трећој реченици имамо пример катафоричког, прогресивног повезивања у унутарреченичном односу. У овом случају мање експлицитни садржај претходи експлицитнијем садржају (*this region – the region of western Romania*). Наравно, ови примери су наведени само илустративно, а на нивоу овог кратког дела текста постоје и друга кохезивна упаривања као што је анафоричка кохезивна веза *grapes – this fruit*.

Поред анализе лексичке кохезије у илустрованом тексту можемо даље продубити анализу саме реитерације и дефинисати која врста понављања је присутна у тексту. Тако кохезивна веза *Romania – This/a country* представља пример супституције и генерализације, кохезивна веза *this region – the region of western Romania* представља пример спецификације, док кохезивна веза *grapes – this fruit* представља пример генерализације. Упаривање кохезивних језичких елемената можемо посматрати на нивоу остварених кохезивних парова, али исто тако анализу можемо спровести са становишта кохезивних ланаца, па у претходнј анализи кохезивну хармонију можемо представити на следећи начин:

*Romania – This/a country – this region – the region of western Romania*  
*grapes – this fruit*

Код овакве анализе разлика је у дефинисању кохезивних веза у погледу реитерације, па можемо говорити о следећим кохезивним односима: *Romania – This/a country* (супституција и генерализација); *Romania – this region* (генерализација); *Romania – the region of western Romania* (спецификација); *This/a country – this region* (понвањање и коспецификација); *This/a country – the region of western Romania* (спецификација). Од значаја је напоменути да приликом упаривања доводимо у везу целе фразе, а не њихове појединачне елементе као што је то случај код кохезивног односа између *Romania* и *the region of western Romania*. Када на кохезивну везу гледамо као на везу између целовитих фразе, у овом случају номиналних целина, онда можемо рећи да је у питању категорија спецификације, али уколико бисмо посматрали однос између номиналног појма *Romania* и појединачних елемената номиналне фразе *the region of western Romania*, добили бисмо следеће комбинације кохезивних веза: *Romania – the region*; *Romania – western Romania*, што би значило да имамо кохезивне категорије генерализације+спецификације. Како у

есејима студената анализирамо комуникативност на нивоу дискурса, кохезивне односе такође ћемо посматрати на нивоу дискурса и функција које елементи реченица имају у исказима, односно посматраћемо везу између датих појмова и фраза са којима се остварује кохезивна веза.

Без обзира на чињеницу да ли на кохезивну хармонију у тексту гледамо на нивоу кохезивних парова или кохезивних ланаца, и један и други начин повезивања језичких елемента у тексту обезбеђује виши степен комуникативности у тексту. Међутим, како нам анализа кохезивних односа на нивоу кохезивних ланаца обезбеђује детаљнији увид у комуникативну функцију језика, у анализи есеја студената применићемо прикупљање података како на нивоу кохезивних парова, тако и на нивоу кохезивних ланаца зато што у пракси, у писању, неке кохезивне везе се не остварују искључиво у сукцесивним реченицама, већ се кохезивна веза може појавити нешто даље у тексту или пак у више сукцесивних реченица. На овај начин анализа кохезивних ланаца омогућује виши степен комуникативности, а дужина кохезивног ланца према Тансканен обезбеђује *тематску кохеренцију* (енг. *topical coherence*) (Tanskanen 2006: 128) која може додатно допринети структуралној кохеренцији на нивоу целог есеја.

Као што можемо уочити, категорија реитерације обухвата подједнако и упаривање појмова и анафорички/катафорички смер у унутарреченичном и међуреченичном односу. Премда је овакав инструмент погодан за анализу есеја студената, у емпиријском истраживању бићемо оријентисани искључиво на квантификовање категорија реитерације, као и на квантификовање кохезивних парова и ланаца. Анафоричке и катафоричке односе у овој дисертацији нисмо даље истраживали с обзиром на чињеницу да ови односи превазилазе оквире наших хипотеза које су оријентисане искључиво на питање да ли и у којој мери студенти користе кохезивно упаривање у реченицама како би њихово писање било комуникативније.

На крају ћемо рећи нешто више о стратешкој компетенцији и метадискурским маркерима који су саставни део ове поткомпетенције. Већ смо раније истакли да до могућих преклапања у разумевању кохезије и метадискурских маркера може доћи код прве групе метадискурских маркера која се односи на *интерактивна средства* из разлога што се ова група метадискурских маркера користи у писању како би обезбедила ближе разумевање пропозиционог садржаја. У овом раду било је речи и раније о дефисању метадискурских



маркера (в. 5.4.2.), где смо установили да се, на основу Хајланд и Це (Hyland & Tse 2004: 160) пропозициони садржај и метадискурсни садржај налазе паралелно у тексту, често у истим реченицама, међутим, сваки од елемената преноси свој део значења у тексту. Док се једно значење односи на знање о свету (пропозициони садржај), друго се односи на текст и његову рецепцију код читаоца (метадискурсни маркери). (Hyland & Tse 2004: 160-161) Према томе, можемо рећи да дефиниција метадискурсних маркера истиче разлику између метадискурсних маркера и пропозиционог садржаја, али указује и на употребу *метадискурсних маркера* као језичких елемената којима се постиже комуникативно тројство **текста, писца и антиципираног читаоца**. (Hyland 2004: 133)

Када је реч о две групе метадискурсних маркера, *интерактивна средства* (прва група) усмеравају читаоца и воде га кроз текст како би боље разумео пропозициони садржај и однос идеја у тексту (транзитивни маркери, оквирни маркери, ендофорични маркери, изворни маркери, пропозициони маркери). У другој групи су *средства за интервенисање и остваривање интеракције* и ови маркери директно утичу на читаоца и његову рецепцију исказа у тексту (маркери ограђивања, маркери наглашавања, маркери ауторовог става, маркери ангажовања, маркери самоистицања).

Када је реч о овим метадискурсним маркерима блискост у значењу, и донекле у употреби, можемо наћи између кохезивних средстава и интерактивних средстава, односно прве групе метадискурсних маркера. Док лексичком кохезијом повезујемо пропозициони садржај и омогућавамо читаоцу да лакше разуме текст, интерактивна средстава подразумевају разне језичке елементе и повезују пропозициони садржај, али га и проширују. Метадискурсни маркери прве групе који повезују пропозициони садржај били би транзитивни маркери (*and, furthermore, likewise, but, thus, therefore...*), оквирни маркери (*first, then, to summarize, well, now, finally, let us return to...*), ендофорични маркери (*see Figure 2, refer to the previous/next section, as noted above...*). Маркери који проширују пропозициони садржај били би изворни маркери (*Thomas, 1994: 129...*) и пропозициони маркери (*this is called, in other words, for example, to illustrate...*) зато што својим садржајем допуњују исказе. Наравно, искази могу бити сасвим комуникативних и без њих, али садржај који изворни и пропозициони маркери преносе значајно допуњује основну идеју.

Приликом употребе прве групе метадискурсних маркера, као и код кохезије, писац је објективан према пропозиционом садржају, имајући у виду само један циљ, а то је да

читаоцу олакша читање и интерпретацију садржаја. Када говоримо о смеру како метадискурсни маркери делују у тексту можемо рећи да могу бити везивног, двосмерног карактера (*and, but, well*) и једносмерног карактера, било анафорички (*to summarize, let us return to, see Figure 2, refer to previous section, as noted above*) или катафорички (*furthermore, likewise, thus, therefore, first, then, now, finally, refer to the next section, this is called, in other words, for example, to illustrate*). Једносмерну одлику имају и изворни маркери, али они сежу даље од текста и укључују знање о свету, што значи да свој пропозициони садржај којим допуњују текст црпе из вантекстуалног, претходног знања и искуства о свету.

Како бисмо илустровали смер деловања метадискурсних маркера у тексту, користимо модификовани пример којим је Хајланд (Hyland 2005: 42) представио ове односе у тексту:

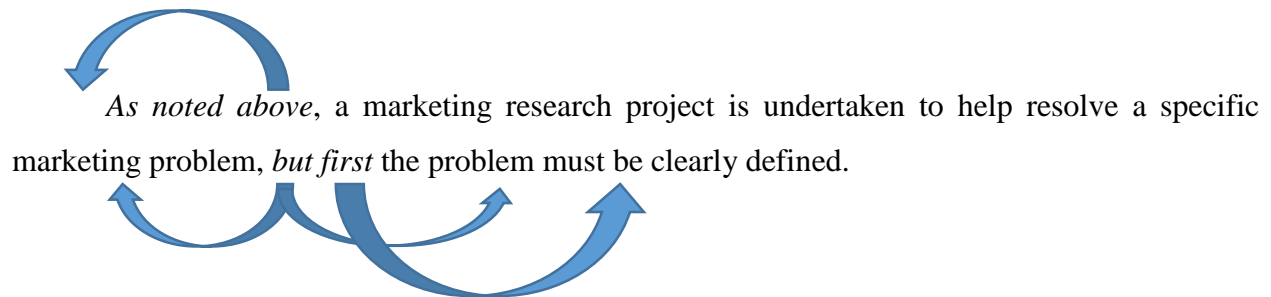


График 20. Двосмерни и једносмерни карактер деловања интерактивних средстава у тексту

У овом примеру можемо видети и двосмерни и једносмерни карактер интерактивних средстава, као и анафорички и катафорички смер деловања. Такође, можемо уочити да метадискурсни маркери могу деловати унутарреченично (*but, and, first...*) , али и међуреченично у тексту (*Thus, Therefore, First...*) , па и то да могу деловати на микроплану текста, али и на макроплану текста (*As noted above, see Figure 2, refer to the next section...*) када упућују на неки одређени део текста. За потребе наше анализе, у раду ћемо настојати да квантификујемо интерактивна средства у есејима студената на почетном и завршном тесту, али и да објаснимо тенденције у употреби појединачних категорија прве групе метадискурсних маркера. На основу анализе моћи ћемо да установимо колико су

студенти свесни комуникативне функције писања и колико су оријентисани ка експлицитном вођењу читаоца кроз текст<sup>114</sup>.

Другу групу метадискурских маркера, *средства за интервенисање и остваривање интеракције* у тексту, јасно одвајамо од кохезивних средстава. Најпре, зато што су ова средства субјективног карактера и зато што експлицитно преносе однос који писац има према пропозиционом садржају. Други разлог за разликовање ових метадискурских маркера од кохезивних средстава, као и од прве групе метадискурских маркера, јесте у чињеници да се ови маркери јављају 'статично' у тексту. За кохезивна средства и интерактивна средства можемо рећи да су динамички језички елементи зато што остварују односне везе са пропозиционим садржајем и неопходни су у разумевању садржаја текста. Међутим, средства за интервенисање и остваривање интеракције делују статично на пропозициони садржај зато што не праве зависне односне везе са пропозиционим садржајем и можемо рећи да се у тексту налазе слободном вољом писца који жели да истакне свој став према пропозиционом садржају. Динамичност друге групе метадискурских маркера огледа се искључиво у дијалошком односу који они остварују између писца и читаоца.

Као пример илустрације наводимо модификовану реченицу Хајланда (Hyland 2005: 69,71,8,83) који указује на различите категорије *средстава за интервенисање и остваривање интеракције* у тексту:

*Fortunately*, in the past years there has been a tendency of helping animals in need.  
*We can clearly* see that *perhaps* this is the case of animals living in natural habitats  
and *you should be* optimistic that progress is yet to come.  
*Fortunately* – маркер ауторовог става  
*We, you should be* – маркери ангажовања читаоца  
*Clearly* – маркер наглашавања пропозиционог садржаја  
*Perhaps* – маркер ограђивања

Анализом реченице можемо уочити комбиновање различитих маркера друге групе како би читалац могао да се идентификује са ставом писца, па и да прихвати његов став о пропозиционом садржају. Хајланд истиче да „категорије маркера ангажовања, ауторовог става и ограђивања, допуњене манипулисањем и кореферирањем личних заменица, доприносе у успостављању односа писца са читаоцем и омогућавају апелативну функцију

---

<sup>114</sup> У анализи почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе, као и код кохезије, нећемо се даље бавити анафоричким и катафоричким одликама метадискурских маркера зато што ови појмови превазилазе циљ ове дисертације.

језика.” (Hyland 2005: 81–82) Како је апелативна функција у писању субјективна и својевољна одлука писца да изазове реакцију код читаоца, изостављањем ових метадискурских маркера и деперсонализацијом текста не бисмо нарушили пропозиционо значење у тексту, већ бисмо само искључили ауторов став према садржају. Јасно је да је могуће метадискурсне маркере друге групе искључити из текста, а да се притом не изгуби објективно значење пропозиционог садржаја и не наруши интерпретација текста. Како употреба ових маркера значи свесно интервенисање писца у тексту, то ће они бити од суштинског значаја за анализу есеја студената, јер студенти који користе ову групу метадискурских маркера експлицитно показују виши степен комуникативности и свест о антиципираном реципијенту.

Након разматрања и ближег одређивања дискурсне и стратешке компетенције, у наредном потпоглављу представимо модификовани наставни план који је послужио за емпиријско истраживање на експерименталној групи.

#### **6.6. Наставни план: контролна и експериментална група**

Експериментални истраживачки поступак који се у овом делу методолошких разматрања односи на подузорок, осмишљен је на принципу истраживања заснованог на почетном и завршном тестирању. Есеј који су студенти и контролне и експерименталне групе писали пре наставног циклуса представља *почетни тест* (енг. pre-test), док је тест који су студенти писали на крају/после наставног циклуса *завршни тест* (енг. post-test).

Током истраживања студенти и контролне и експерименталне групе похађали су наставу на предмету Интегрисане вештине енглеског језика 3 – курс писања (у даљем тексту ИВЕЈ3) и имали су недељни фонд од 2 часа по групи. Како предмет ИВЕЈ3 подразумева и реторички приступ процесу писања, овај предмет има за циљ да студенте уведе у више врста есеја (наративни есеј, дескриптивни есеј, аргументативни есеј, есеј дефиниције и есеј егземплификације, одн. заснован на одређеном примеру). Такође, поред заступљености писања ових есеја и реторичких образаца који се у њима користе, наставни план треће године подразумева и упућивање и на друге елементе писања, као и припрему студената за израду мини пројекта који је заснован на групним дебатама.

Док је контролна група имала за задатак да прати редовни наставни план, експериментална група била је изложена модификованом наставном плану који је

подразумевао интегрисање комуникативних елемената писања и подизање свести о читаоцу.

Динамика рада подразумевала је да студенти контролне групе буду изложени настави из различитих реторичких образаца који се користе у есејима, као и примера ових типова есеја, док је експериментална група, поред редовног материјала, добијала и додатни инпут у вези са комуникативном компетенцијом. Комуникативна компетенција у писању је експерименталној групи представљена како предавањима, тако и путем вежби и упитника које су студенти добијали како би увидели значај употребе комуникативних елемената у писању.

Са циљем да детаљније представимо ток наставе контролне и експерименталне групе, направићемо преглед наставног циклуса који је одржан током 2010/2011. године у зимском семестру. У табели која следи представљамо редовни наставни план контролне и модификовани наставни план експерименталне групе:

Бр. Недеље	КОНТРОЛНА ГРУПА	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА
1.	Увод у <i>реторички приступ</i> процесу писања, циљеви и задаци предмета ИВЕЈЗ, обавезе студената. <b>ПОЧЕТНИ ЕСЕЈ</b>	Увод у <i>реторички приступ</i> процесу писања, циљеви и задаци предмета ИВЕЈЗ, обавезе студената. <b>ПОЧЕТНИ ЕСЕЈ</b>
2.	Комбиновање елемената наратије и дескрипције у есејима Есеј: <i>Just Off Main Street</i>	Комбиновање елемената наратије и дескрипције у есејима Есеј: <i>Just Off Main Street</i> • <b>Комуникативни приступ писању: предавање (1)</b>
3.	Thesis statement + introductory paragraphs	Thesis statement + introductory paragraphs • <b>Дискурсна компетенција и стратешка компетенција: предавање (2)</b>
4.	Есеј дефиниције - Карактеристике	Есеј дефиниције Карактеристике • <b>Кохеренција: предавање (3)</b>
5.	Есеј дефиниције Есеј: <i>Full Service Schools Respond to Familie's Needs</i>	Есеј дефиниције Есеј: <i>Full Service Schools Respond to Familie's Needs</i> • <b>Кохеренција: вежба писања (4)</b>
6.	Увод у мини пројекте: дебате	Увод у мини пројекте: дебате • <b>Кохезија: прелиминарна активност (5)</b>
7.	Аргументативни есеј:	Аргументативни есеј:

	Карактеристике и заблуде	Карактеристике и заблуде • <b>Кохезија: предавање (6)</b>
8.	Аргументација/убеђивање	Аргументација/убеђивање • <b>Кохезија: активност препознавања (7)</b>
9.	Есеј: <i>The Titanic Riddle</i>	Есеј: <i>The Titanic Riddle</i> • <b>Метадискурс: предавање (8)</b>
10.	Дебате : подела на групе и одабир тема	Дебате : подела на групе и одабир тема • <b>Метадискурс: активност препознавања 1. групе (9)</b>
11.	Есеј егземплификације: карактеристике	Есеј егземплификације: карактеристике • <b>Метадискурс: активност препознавања 2. групе (10)</b>
12.	Есеј: <i>The Stolen Generation</i>	Есеј: <i>The Stolen Generation</i> • <b>Метадискурс: анкета (11)</b>
13.	Дебате: рад у групама (прикупљање идеја и организација)	Дебате: рад у групама (прикупљање идеја и организација)
14.	Обнављање типова есеја	Обнављање типова есеја
15.	<b>ЗАВРШНИ ЕСЕЈ</b>	<b>ЗАВРШНИ ЕСЕЈ</b>

Табела 29. Дневник рада контролне и експерименталне групе

Као што можемо установити, експериментална група је била изложена модификованој настави током 11 недеља у овом семестру, поред редовног наставног програма који су пратили. Такође, настави од 11 недеља додали смо прву и последњу недељу наставе када су студенти писали почетни и завршни есеј. У настојању да ближе дефинишемо у којим елементима се настава експерименталне групе разликовала у односу на контролну групу, објаснићемо наставни план током модификованих 11 недеља и у засебном одељку на крају дисертације приложити *хендауте* (енг. *handout*)<sup>115</sup> које смо користили и студентима дистрибуирали као пратећи материјал:

### 1. недеља – Комуникативни приступ писању: предавање (1)<sup>116</sup>

У оквиру прве недеље реализације наставног плана студентима је представљен комуникативни приступ процесу писања и англистички реторички образац који се заснива на принципу пишчеве одговорности према читаоцу (енг. *reader-based writing*). Током дискусије на часу студенти су подстакнути да дају одговоре у погледу начина писања који одржава пажњу читаоца и ваљано комуницира са читаоцем, наспрам начина писања који није пожељан за читаоца и који не комуницира идеје писца на експлицитан начин.

<sup>115</sup> О значају хендаута као наставног материјала више смо се бавили у раду „Употреба хендаута у реализацији академског дискурса” (Русимовић & Миленковић 2014).

<sup>116</sup> Прилог 2

Разматрано је који су то језички елементи који текст чине 'читљивим' и разумљивим. Установљено је да кохеренција, кохезија и коришћење метадискурских маркера знатно поспешују комуникацију између писца и читаоца.

## **2. недеља – Дискурсна компетенција и стратешка компетенција: предавање (2)**

У другој недељи разматран је комуникативни модел писања који обједињује четири поткомпетенције: граматички компетенцију, дискурсну компетенцију, социолингвистичку компетенцију и стратешку компетенцију. Анализиране су карактеристике сваке компетенције понаособ и током дискусије установљено је како свака од ових поткомпетенција доприноси комуникативности написаног есеја.

## **3. недеља – Кохеренција: предавање (3)<sup>117</sup>**

У трећој недељи студентима је представљен појам кохеренције и дати су примери текста у којима Видовсон (2007) кохеренцију представља као затворени идејни оквир. Студенти су упућени на значај референтног идејног оквира у писању есеја, како на микроплану текста, тако и на макроплану текста. Речено је да код есеја микроплан подразумева писање тематске реченице на почетку пасуса и затварање теме у закључној реченици пасуса, а да на макроплану текста главна теза, која се налази у уводном пасусу, мора бити повезана са сваким пасусом есеја понаособ, да би у закључку била идејно затворена сумирањем свих идеја.

## **4. недеља – Кохеренција: вежба писања (4)**

Како би студенти ближе схватили појам кохеренције, током овог часа добили су задатак да напишу два идејно повезана пасуса на тему 'Establishing the first impression during a job interview'. Циљ ове активности био је да студенти вежбају кохерентно повезивање пропозиционог садржаја, овај пут оријентисаног ка теми првог утиска у формалним околностима. Задатак се односио на писање два идејно повезана пасуса како би студенти имали могућност да покажу употребу кохеренције на микроплану, али и на макроплану текста.

## **5. недеља – Кохезија: прелиминарна активност (5)**

У петој недељи реализације наставног плана студентима је дата прелиминарна активност препознавања кохезије у тексту на основу кохезивних парова/ланаца, како би се установило да ли знају шта све одређује кохезију и који језички елементи су им на

---

<sup>117</sup> Прилог 3

располагању. С обзиром на чињеницу да су студенти имали сазнање да је текст потребно кохезивно везати, од значаја је било да се провери да ли они, у суштини, знају шта то значи. У провој, а посебно у другој години студија, студентима су предочени језички елементи којима се остварује унутарреченична и међуреченична кохезија, међутим, само представљање ових језичких елемената ван контекста и без могућности да их у контексту препознају, није довољно за потпуно разумевање кохезије. Стога, пре самог предавања о кохезији, циљ нам је био да установимо да ли је оваква настава довољна како би студенти научили да повезују текст адекватно и да комуникативно обједине пропозициони садржај у свом писању. Ова вежба представљала би допуну анализи кохезије у почетном есеју.

#### **6. недеља – Кохезија: предавање (6)<sup>118</sup>**

Предавање о кохезији представљено је у шестој недељи и било је засновано на најфреквентнијим елементима лексичке кохезије како је наводи Тансканен (2006). Студентима су представљене категорије *реитерације* која обухвата: 1) просто понављање, 2) сложено понављање, 3) супституцију и 4) еквиваленцију. Посебно смо се задржали на појму 'шире' синонимије која не одговара семантичком значењу синонимије, већ обухвата хиперонимију, хомонимију, меронимију, антонимију и сл. Такође, студентима је представљен пример кохезивног упаривања на основу Тансканен (Tanskanen 2006) како би визуелно могли да сагледају овакво експлицитно повезивање језичких елемената у тексту.

#### **7. недеља – Кохезија: активност препознавања**

У седмој недељи рада, а након предавања о кохезији, студенти су добили текст са задатком да препознају примере лексичке кохезије кроз четири представљене категорије. Било је интересанто компаративно анализирати прелиминарну вежбу препознавања кохезије са вежбом која је уследила након наставног инпута и установити да ли су студенти остварили напредак у разумевању појма кохезије у писању. Њихов напредак огледао се у броју кохезивних парова/група на нивоу текста. Ова вежба се може сагледати и као допуна анализи кохезије у завршном есеју на основу корелације шта студенти рецептивно препознају као кохезију у тексту, а шта од кохезивних средстава сами користе у продукцији.

#### **8. недеља – Метадискурс: предавање<sup>119</sup>**

---

<sup>118</sup> Прилог 4

<sup>119</sup> Прилог 5



Појам и значај метадискурских маркера представљени су током осме недеље предавања. Метадискурсни маркери су представљени на основу модела Хајланд и Тсе (2004), при чему се указало студентима на поделу ових маркера на две основне групе. У првој групи студентима је предочено како да интервенишу на основу пропозиционог садржаја и како да 'воде' читаоца кроз текст, док је у оквиру друге групе метадискурских маркера приказано како да, као писци, истакну своје присуство у тексту и на који начин да утичу на то како ће читалац схватити текст и какав ће став заузети према идејама у тексту.

### **9. недеља – Метадискурс: активност препознавања 1. групе**

Након предавања о метадискурским маркерима, студентима је представљен текст у коме су имали задатак да препознају метадискурсне маркере прве групе. На основу ове активности установили смо да ли су студенти усвојили материју и да ли су могли да препознају повезивање пропозиционог садржаја на основу конкретних елемената у тексту који обезбеђују комуникативност текста.

### **10. недеља – Метадискурс: активност препознавања 2. групе**

У десетој недељи студентима је представљена још једна активност препознавања метадискурских маркера у тексту, али овај пут су у питању били метадискурсни маркери друге групе. Такође, интересантно је било установити у којој мери су студенти усвојили ову најзахтевнију категорију језичких елемената која има пружа слободу да на најексплицитнији начин успоставе дијалог са својим читаоцем. Обе активности рецептивног препознавања метадискурса представљале су додатак анализи завршног есеја и омогућиле су нам да успоставимо корелацију између рецепције и продукције метадискурских маркера.

### **11. недеља - Метадискурс: анкета<sup>120</sup>**

У последњој недељи рада, сматрали смо да је од значаја да добијемо повратну информацију студената у погледу сложености самог појма метадискурских маркера. Како су студенти на првој и другој години студија били изложени појму кохеренције и кохезије, метадискурсни маркери се у редовном наставном плану и програму не подучавају на ранијим годинама ових студија. Било је значајно да спроведемо анкетни упитник да би сазнали колико је овај наставни инпут захтеван за студенте треће године основних студија.

---

<sup>120</sup> Прилог 6

Модификованом наставном плану од 11 недеља није присуствовала увек цела експериментална група, те због тумачења добијених података у истраживању сматрали смо да је од значаја да представимо и фреквентност похађања наставе током ових 11 недеља.

Када је у питању теоријски део наставе, фреквентност похађања наставе представљамо у следећој табели:

Теоријски део наставе: предавања	Присуство на настави	
	нумерички	%
КОХЕРЕНЦИЈА	27/33	82%
КОХЕЗИЈА	28/33	85%
МЕТАДИСКУРС	23/33	70%

Табела 31. Фреквентност похађања предавања експерименталне групе

Након анализе похађања предавања установили смо да је предавање о метадискурсу било најмање посећено у 9. недељи модификованог наставног плана<sup>121</sup>.

Када је реч о вежбама које су биле оријентисане на кохеренцију, кохезију и метадискурс, нешто је другачија била фреквентност посећености часова:

ВЕЖБЕ	Присуство на настави	
	нумерички	%
Кохеренција: вежба писања	19/33	58%
Кохезија: 1. вежба препознавања	27/33	82%
Кохезија: 2. вежба препознавања	28/33	85%
Метадискурс: вежба препознавања 1. групе метадискурских маркера	26/33	79%
Метадискурс: вежба препознавања 2. групе метадискурских маркера	31/33	94%
Метадискурс: анкета	33/33	100%

Табела 32. Фреквентност похађања вежби експерименталне групе

Анализа података о похађању вежби током 11 недеља модификоване наставе указала нам је на то да је експериментална група била најприсутнија на часовима где је предмет вежбања био метадискурс, док су најмање били присутни на оним где се вежбала употреба

<sup>121</sup> Можемо претпоставити, с обзиром да је у питању зимски семестар и почетак децембра месеца, да су предавања мање посећена због бројних колоквијума који се одвијају у том периоду, али ова констатација остаје само на нивоу претпоставки. Због смањеног броја студената не можемо извести онолико валидне закључке колико смо очекивали.

кохеренције. Можемо претпоставити да су студенти били најзаинтересованији за вежбе метадискурса, као нових комуникативних елементата у писању. Како су студенти већ били упознати са појмовима кохеренције и кохезије на нижим годинама студија, претпостављамо да су сматрали да су им вежбе из ових области мање неопходне. Наравно, закључке изводимо тек на основу претпоставки, док би анкета у вези са мишљењем студената у вези са познавањем кохеренције, кохезије и метадискурса знатно олакшала доношење закључака у погледу њихове присутности на наведеним типовима вежбања.

У сваком случају, и добијени подаци ће омогућити да успоставимо корелацију између степена овладавања употребом кохеренције, кохезије и метадискурса у писању и њиховог присуства на часовима предавања и вежби.

### **6.7. Начин обраде кохеренције у модификованом наставном плану**

На почетку реализације самог наставног плана који је нашом интервенцијом укључио експлицитну наставу о комуникативним елементима, експерименталној групи је прво представљен комуникативни елемент кохеренције. Како смо били мишљења да кохеренција за њих представља најмање сложен вид комуникације у писању, и да је појам кохеренције делимично био познат студентима у оквиру ранијих година наставе писања, определили смо се да модификовани наставни план управо започнемо овим елементом дискурсне компетенције. На тај начин смо имали идеју да студенте постепено уведемо у комуникативне елементе писања, почевши са појмом кохеренције, па тек потом са појмом кохезије и на крају са најзахтевнијим појмом стратешке компетенције – метадискурским маркерима.

#### **6.7.1. Интервенција у наставном плану: кохеренција**

У оквиру модификованог наставног плана студентима је, најпре, представљен комуникативни елемент структурне кохеренције који припада дискурсној компетенцији. Предавање о кохеренцији, засновано на ставовима Видовсона (Widdowson 2007), који кохеренцију дефинише кроз појам о *референтном идејном оквиру*, реализовано је уз помоћ форме есеја. *Референтни идејни оквир* представљен је како на микроплану тако и на макроплану есеја кроз уводну (topic sentence) и закључну реченицу (concluding sentence) на

нивоу пасуса, а на нивоу целокупног есеја кроз уводни пасус (introductory paragraph), пасус разраде (body paragraph) и закључни пасус (concluding paragraph). Студентима је предочено да оваква структурна организација идеја у есеју одговара англистичком реторичком обрасцу у коме је писац задужен да читаоцу јасно представи идејну струкуру есеја (reader-based writing).

Такође, студентима је представљен Видовсонов пример кохерентног и некохерентног текста како би на примеру могли јасно да уоче присуство/одсуство референтног идејног оквира у тексту. Тек након овакве експлицитне наставе студентима је дата активност писања у којој је требало да покажу употребу структуралне кохеренције.

### **6.7.2. Вежба писања: кохеренција**

У следећој недељи студенти су добили задатак да напишу два идејно повезана пасуса на тему 'Establishing the first impression during a job interview'. Циљ ове активности био је да студенти вежбају кохерентно повезивање пропозиционог садржаја, а задатак се односио на писање два идејно повезана пасуса како би имали могућност да покажу употребу кохеренције на микроплану текста и да у два сукцесивна пасуса развију две идеје о теми првог утиска у формалном контексту разговора за посао. Вежба на макро структури текста предвиђена је да буде уводна вежба која би претходила завршном есеју где се од студената очекивало да постигну кохеренцију како на микроплану, тако и на макроплану есеја као целине.

Вежбу засновану на кохеренцији радило је 19 од 33 студената експерименталне групе, односно 58% групе. Недовољан одазив студената на настави у 4. недељи спровођења експеримента могао би указати на чињеницу да на завршном тесту студенти нису показали усвојену категорију кохеренције, што ћемо прокоментарисати у потпоглављу 6.10.1. С обзиром на чињеницу да је најмањи одазив био управо на вежбама о кохеренцији то нас може навести да закључимо да су студенти можда превише сигурни у познавање појма кохеренције и да су сматрали сувишним да присуствују у овој активности. Иако је кохеренција појам који се најуже дефинише као повезаност идеја у тексту, можемо рећи да симплифицирана дефиниција овог појма погрешно наводи студенте на закључак да је структуралну кохеренцију лако постићи приликом писања.

Анализа вежбања које су студенти урадили потврдила је нашу констатацију да су студенти појам кохеренције сувише лако схватили. Резултати анализе указали су на следеће стање које објашњава начин како они остварују референтни идејни оквир приликом писања.

Од укупно 19 студентских радова, у 6 од њих, (32%), постигнута је пуна кохеренција оба пасуса и идеје су представљене у референтном идејном оквиру. У почетним и завршним реченицама студенти су успели да затваре идејни круг оба пасуса, чиме се читаоцу олакшава рецепција у смислу његовог увођења у микротему и закључивања те микротеме на крају пасуса.

Насупрот радовима који су испунили задатак у вези са кохеренцијом, код 13 радова (68%) студенти нису показали кохерентно излагање на задату тему. У већини случајева (8 радова од укупно 19 – 42%) кохеренција је постигнута у оквиру једног, али не и у оквиру другог пасуса, док код 5 радова од укупно 19 (26%) кохеренција није постигнута ни у једном пасусу.

Према добијеним резултатима можемо издвојити три основне појаве када анализирамо употребу кохеренције студената на микроплану есеја:

- Студенти који пишу кохерентно и сваки пасус повезују референтним идејним оквиром.
- Студент који пишу делимично кохерентно и не користе референтни идејни оквир у структурирању сваког пасуса.
- Студенти који пишу некохерентно, односно не користе референтни идејни оквир.

Након анализе вежби која нам је омогућила иницијални увид у питање да ли студенти кохерентно пишу могли смо да одговоримо на раније постављену хипотезу:

- *Студенти Ц2 језичког нивоа имају свест о кохерентном излагању и у писању користе референтни идејни оквир.*

Добијеним резултатима на основу вежбе у вези са употребом кохеренције, установили смо да је наша хипотеза оповргнута и да студенти недовољно познају појам кохеренције. Оправданости за постављање овакве хипотезе иде у прилог чињеница да су студенти од прве године академских студија упућени на појам структуралне кохерентности у настави писања, како на микроплану, тако и на макроплану текста. Међутим, прелиминарни резултати које смо добили на основу вежбе која је била усмерена искључиво на постизање

референтног идјеног оквира у писању, упућују на то да је неопходно да модификујемо наставу о кохеренцији и да на експлицитнији начин представимо овакво повезивање идеја у тексту.

Како бисмо илустровали три категорије добијених резултата (кохерентно, делимично кохерентно и некохерентно писање), наводимо примере текстова које су студенти писали у оквиру ове вежбе. Написани текстови пренети су у оригиналу и како је предмет ове анализе искључиво кохеренција, као елемент дискурсне компетенције, анализа није усмерена ка граматичности текста, односно ка граматичкој компетенцији.

### 6.7.2.1. Примери три типа писања

Прелиминарна активност која је била оријентисана на употребу кохеренције у есејима студената омогућила нам је да, на основу добијених резултата, издвојимо студенте који кохерентно пишу, затим студенте који делимично кохерентно пишу и на крају студенте који некохерентно пишу. У даљем тексту илуструјемо примере кохерентног, делимично кохерентног и некохерентног писања.

#### 1. Кохерентно писање

*When you apply for the job, the first step in getting it, is to leave the positive impression on your employer. Two important issues of the first impression are certainly physical appearance and your behavior. When we talk about physical appearance, it's important to mention that it doesn't mean that you should be attractive – you want to leave the impression of a neat and tidy person, well-dressed and self-confident in her look. You must look professional and follow the dress-code.*

*The second important thing beside your physical appearance is your behavior which includes your attitude and manners. You should pay attention to many details which will actually be relevant for your employer. You must leave the impression of satisfied, self-confident person, who is able to do her job. Through your gestures and the way you talk employer has the opportunity to get the impression of you as a possible employee.*

Наведени текст указује на кохерентно излагање које је оријентисано ка основној теми првог утиска приликом аплицирања за посао, али сваки пасус је фокусиран на одређену подтему. Док први пасус говори о физичком изгледу, други пасус истиче значај понашања

и манира приликом разговора за посао. Како су оба пасуса посвећена одређеној подтеми, уводне реченице пасуса уводе у тему, док закључне реченице сумирају оно што је речено о подтеми.

Уводна реченица 1. пасуса – *When you apply for the job, the first step in getting it, is to leave the positive impression on your employer. (Two important issues of the first impression are certainly physical appearance and your behavior.)*

У случају првог пасуса можемо видети да је студент свестан кохеренције на макроструктури, те би прва реченица представљала део уводног пасуса целокупног есеја, док друга реченица, коју смо навели у загради, јасно најављује две основне теме којима ће се студент посветити у два одвојена пасуса. Према томе, овде можемо говорити о додатном кохерентном појашњавању теме читаоцу, што обећава ваљану структуру на нивоу целокупног есеја.

Закључна реченица 1. пасуса – *You must look professional and follow the dress-code.*

Како је први пасус био посвећен теми физичког изгледа, у закључној реченици се још једном потврђује да је физички изглед од велике значајности приликом разговора за посао.

Уводна реченица 2. пасуса – *The second important thing beside your physical appearance is your behavior which includes your attitude and manners.*

Закључна реченица 2. пасуса – *Through your gestures and the way you talk employer has the opportunity to get the impression of you as a possible employee.*

Уводна реченица другог пасуса најављује следећу подтему која се односи на понашање и манире, али истовремено повезује ову идеју са претходном подтемом која се односила на физички изглед што нам јасно показује свест студента о значају да свог читаоца 'води' кроз текст и јасно повезује пропозициони садржај. Закључна реченица 'затвара' подтему о понашању и манирима спомињући значај гестикулације начина на који причамо током разговора за посао.

## **2. Делимично кохерентно писање**

*When it comes to a job interview, one of the vital issues of the first impression is body language. A person needs to know what is appropriate to say, but also how to behave during an interview. For example, if an interviewee appears nervously during an interview, he/she would be immediately regarded as unexperienced and not self-confident. What is more, that same person would have less possibilities to get the job from the person who speaks freely and*

*shows his/her self-confidence. According to some researches, people who are relaxed, self-confident and easy-going are likely to be accepted for the job.*

*Another thing that leaves positive impression on the job interviewers is the dress code, also called the international business attire. Interviewees also need to know what is appropriate to wear during the job interview. A person must not come dressed as if going to a party or wearing some casual clothes, that instantly creates negative first impression. According to the international business attire, a man should wear a suit consisting of a pair of trousers with a matching jacket, and with a long-sleeved shirt and a tie. Dress code for a woman is a suit consisting of a jacket with matching skirt or trousers, plus a blouse.*

Уводна реченица 1. пасуса – *When it comes to a job interview, one of the vital issues of the first impression is body language.*

Закључна реченица 1. пасуса – *According to some researches, people who are relaxed, self-confident and easy-going are likely to be accepted for the job.*

Уводна реченица јасно 'отвара' подтему која се односи на говор тела током разговора за посао, док закључна реченица затвара овај референтни идјени оквир констатацијом да истраживања потврђују да је од иманентног значаја да људи буду опуштени, да имају самопоуздање и да су приступачни за сарадњу, што су идеје које проистичу из подтеме овог пасуса која се односи на говор тела.

Уводна реченица 2. пасуса – *Another thing that leaves positive impression on the job interviewers is the dress code, also called the international business attire.*

Закључна реченица 2. пасуса – *Dress code for a woman is a suit consisting of a jacket with matching skirt or trousers, plus a blouse.*

Уводна реченица уводи у подтему о кодексу облачења, али завршна реченица, иако се такође односи на ову подтему, не представља затварање референтног идејног оквира. Закључна реченица представља врсту реченице која би требало да се нађе у средишњем делу пасуса, због навођења примера у вези са облачењем жена. Оваква реченица спада у врсту реченица које користимо да бисмо поткрепили неку тврдњу у писању, али не може се сматрати реченицом која затвара подтему. Ово је посебно истинито, с обзиром на чињеницу да можемо уочити да у средишњем делу овог пасуса постоји и реченица која се односи на кодекс облачења мушкараца, те стога закључна реченица је требало да обухвати закључак о облачењу подједнако и мушкараца и жена, или пак људи уопште.



### 3. Некохерентно писање

In the beginning, when you attend a job interview you respect a dress code in order to make a good impression. Then try as much as you can to show how self-confident and responsible you are. Furthermore, always let them know that you are ready for improving yourself since you want to be successful in everything you do. Be relaxed and prepared for all kinds of surprises. Do all this because employees do not like to see that you are afraid, without confidence an insecure. If they sense all these, you'll fail.

You'll be informed of your success. Next, do not hope to get a reason for your not being received for the job. Namely, this can be very de-motivating. My point is that companies tend to be neutral about this, but they do want to make a good impression. They want you to tell them many things about you, ask you trick question. In other words, answer all of their questions if you want to impress them. To conclude, no matter the quality of their company they always try to look naughty, so be prepared to be a little annoyed by their behavior.

Уводна реченица 1. пасуса – In the beginning, when you attend a job interview you respect a dress code in order to make a good impression.

Закључна реченица 1. пасуса – If they sense all these, you'll fail.

Уводна реченица јасно најављује и обећава подтему која се односи на кодекс облачења. Међутим, завршна реченица је изузетно појмовно ограничена, с обзиром на чињеницу да када је издвојимо из контекста она не преноси затварање референтног идејног оквира о кодексу облачења. Поред ове констатације, у средишњем делу пасуса можемо видети идејно 'лутање' од једне теме на другу, што је и узроковало да једини могући начин затварања овог пасуса буде путем овако неодређене реченице.

Уводна реченица 2. пасуса – You'll be informed of your success.

Закључна реченица 2. пасуса – To conclude, no matter the quality of their company they always try to look naughty, so be prepared to be a little annoyed by their behavior.

Уводна реченица не представља типичну форму реченице која нас уводи у пасус. Јасно је да је подтема овог пасуса успех на разговору за посао, али уводна реченица мора јасно номинално представити ко ће бити информисан и ко пласира ову информацију. Иако формално најављена као закључак подтеме, закључна реченица не затвара референтни

идејни оквир о успеху на разговору за посао, већ говори о приступу различитих компанија разговору који обављају са потенцијалним кандидатима за посао. Такође, реченица додаје саветодавни елемент, али тај саветодавни елемент не може се идејно повезати са уводном подтемом о томе како или ко ће вас обавестити о успеху на разговору за посао.

На основу анализе три типа (не)кохерентног писања студената, можемо закључити да уводне и закључне реченице морају бити јасне, номинално потпуне и довољно идејно опште како би обухватиле идеје којима се експлицира подтема. Једино оваква структура пасуса на микроплану есеја задовољава референтни идејни оквир, јасно уводи у тему и закључује је.

У анализи почетног и завршног есеја (потпоглавље 6.10.1.) кохеренцију у писању студената разматраћемо са становишта кохерентног, делимично кохерентног и некохерентног излагања, чиме ћемо допунити анализу вежби које су рађене наставног процеса.

## **6.8. Начин обраде кохезије у модификованом наставном плану**

Истакли смо да су студенти на почетку треће године академских студија већ били упознати са појмом кохезије и донекле језичким средствима која обезбеђују кохезију у тексту, те је било је занимљиво установити колико су они свесни кохезивних елемената у тексту. Из тог разлога, у оквиру модификовања наставног плана одлучили смо се да спроведемо једну активност препознавања кохезије у тексту пре увођења експлицитних инструкција о кохезији, као и једну активност препознавања кохезије у тексту после модификације у наставном плану. Циљ нам је био да установимо да ли можемо учити напредак у савладавању појма кохезије код студената и да ли експлицитна настава доводи до подизања свести о кохезивним везама у тексту.

### **6.8.1. Препознавање кохезије у тексту: прелиминарна активност**

Спроведена је прелиминарна вежба препознавања кохезивних средстава у тексту која је претходила експлицитном предавању о кохезији. За потребе нашег рада вежбу нисмо анализирали у погледу квантификације кохезивних средстава, већ је илустративно наводимо као пример и потом квалитативно разматрамо тенденције које смо уочили у

препознавању кохезивних елемената. Одабрали смо квалитативни метод анализе података како бисмо јасно представили начин анализе кохезије почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе у потпоглављу 6.10.2. Иако је циљ ове активности био да студенти препознају кохезивне везе у тексту, на исти начин смо анализирали њихову употребу кохезивних веза у писању есеја. Односно, анализа која у даљем тексту следи представља препознавање кохезије у тексту, док ће анализа у другом делу емпиријског истраживања бити оријентисана на употребу кохезивних веза.

За потребе ове вежбе користили смо ексцерпирани део из есеја класификације под називом “Sexism in English: A 1990s Update” (Nilsen у: Kirszner & Mandell, eds., 1995: 450). Текст је био дужине од 330 речи, што смо настојали да ускладимо са текстом препознања који је уследио после предавања о кохезији. Студенти су имали задатак да подвуку кохезивне везе у тексту и да их нумерички обележе како би направили кохезивни пар/кохезивну групу. Овде наводимо пример препознавања кохезивних веза једног студента како бисмо текст искористили за коментарисање категорија кохезије које је студент препознао. Одабрани текст свакако не смемо посматрати као средњу вредност резултата свих студентата који су радили ову активност, већ искључиво као илустрацију једног рада која отвара даљу дискусију о појму кохезије.

*The final point that my notecards illustrated was how many positive connotations are associated with the concept of masculine, while there are either trivial or negative connotations connected with the corresponding feminine concept. An example from the animal metaphors makes a good illustration. The word shrew taken from the name of a small but especially vicious animal was defined in my dictionary as “an ill-tempered scolding woman,” but the word shrewd taken from the same root was defined as “marked by clever, discerning awareness” and was illustrated with the phrase “a shrewd businessman.”*

*Early in life, children are conditioned to the superiority of the masculine role. As child psychologists point out, little girls have much more freedom to experiment with sex roles than do little boys. If a little girl acts like a tomboy, most parents have mixed feelings, being at least partially proud. But if their little boy acts like a sissy (derived from sister), they call a psychologist. It’s perfectly acceptable for a little girl to sleep in the crib that was purchased for her brother, to wear his hand-me-down jeans and shirts, and to ride the bicycle that he has outgrown. But few parents would put a baby boy in a white and gold crib decorated with frills and lace, and virtually no parents would have their little boys wear his sister’s hand-me-down dresses, nor would they have their son ride a girl’s pink bicycle with a flower-bedded basket. The proper names given to girls and boys show this same attitude. Girls can have “boy” names – Cris, Craig, Jo, Kelly, Shawn, Teri, Toni and Sam – but it doesn’t work the other way around. A couple of generations ago, Beverly, Francis, Hazel, Marion and Shirley*

*were common boys' names. As parents gave these names to more and more girls, they fell into disuse for males, and some older men who have these names prefer to go by their initials or by such abbreviated forms as Haze or Shirl.*

На основу обележеног текста студенти су издвојили следеће комбинације кохезивне хармоније у тексту:

1. Illustrated – an example – illustration (**кохезивни ланац**; сложено понављање+коспецификација)
2. Taken from the name – taken from the same (root) (**кохезивни пар**; коспецификација)
3. Was defined – was defined (**кохезивни пар**; просто понављање)
4. Children – little girls – little boys (**кохезивни ланац**; спецификација)
5. To wear – put a baby boy (**не постоји кохезивна веза!**)
6. Proper names – *Cris, Craig, Jo, Kelly, Shawn, Teri, Toni and Sam* (**кохезивни пар**; спецификација)
7. *Beverly, Francis, Hazel, Marion and Shirley* – these names (**кохезивни пар**; супституција)

На основу анализе вежби студената, као и овде илустрованог примера вежбе учили смо да студенти имају свест о значају кохезије у тексту и повезивања пропозиционог садржаја са циљем постизања комуникативности у тексту. На основу текста од 330 речи у илустрованом тексту студент је издвојио 7 кохезивних парова/ланаца, од којих је издвојио 4 кохезивна пара, 2 кохезивна ланца и 1 некохезивну везу. Евидентно је да су кохезивни парови фреквентнији у препознавању кохезивне хармоније, а да постоји нешто нижа свест о дужим кохезивним ланцима који се простиру на већој површини текста. Студент је у препознавању кохезије приметио да постоје кохезивне везе како на унутарреченичном, тако и на међуреченичном нивоу.

Када је реч о категоријама реитерације, учили смо кохезивне категорије простог и сложеног понављања, супституције, спецификације и коспецификације.<sup>122</sup> Такође, учили смо да студенти знају да постоје како кохезивни парови, тако и кохезивни ланци у тексту, међутим, изоставили су бројне кохезивне везе, иако су значајне за повезивање пропозиционог садржаја у тексту. Мишљења смо да су студенти сматрали да је довољно подвући један пример кохезивног пара/ланаца, као неку врсту илустрације за ову појаву, и нису мислили да следећи пут треба да подвуку исте кохезивне елементе.

У даљој анализи употребе кохезивних средстава приметили смо да су студенти углавном обележавали кохезивне везе које се појављују у анафоричком смеру у тексту, а да

---

<sup>122</sup> Категорије реитерације представљене су у потпоглављу 5.3.3.

катафоричку кохезивну хармонију теже препознају. У илустрованом тексту, примере катафоричког упућивања (*shrew* – (which is) taken from the name of a small but especially vicious animal), они нису обележили.

Можемо закључити да студенти на почетку треће године академских студија поседују свест о значају и употреби кохезије у писању, али услед изостанка експлицитне наставе о овим комуниктивним елементима, не поседују потпуно знање о овој дискурсној категорији. Свакако да је због тога и не препознају, а у складу с тим, очекујемо да ће резултати анализе почетног и завршног есеја показати да они кохезију недовољно користе у својим есејима.

### **6.8.2. Интервенција у наставном плану: кохезија**

Прелиминарна активност препознавања кохезије у тексту послужила нам је приликом конципирања предавања о кохезији и указала на елементе кохезије које би требало посебно да истакнемо у предавању.

Модификовани наставни план у 5. недељи подразумевао је упознавање студената са кохезијом као елементом дискурсне поткомпетенције. Студентима је представљена разлика између граматичке и лексичке кохезије и посебна пажња је посвећена категорији реитерације у оквиру лексичке кохезије. Већ смо напоменули да помоћу анализе граматичке кохезије не можемо са сигурношћу да тврдимо да ли код студената постоји свест о кохезији и да они свесно да нтервенишу у смислу остаривања кохезивне хармоније приликом свог писања, и стога је предавање засновано на лексичкој кохезији и категорији реитерације на основу модела који је понудила Тансканен (Tanskanen 2006). Такође, приликом предавања студентима смо представили кохезију у анафоричком и катафоричком деловању у тексту, као и кохезивну хармонију која се одвија унутарреченично и међуреченично. Све ове одлике кохезије од кључног су значаја за писање на вишем академском нивоу, а корелација између анализе почетног и завршног есеја указала нам је на степен усвојеног градива у оквиру модификованог наставног плана.

Након предавања којим смо указали на најзначајнија кохезивна средства која су студентима на језичком нивоу Ц2 на располагању, поновили смо активност препознавања кохезивних средстава, овај пут са циљем да установимо напредак студената из ове наставне

области, али исто тако да им понудимо још једну прилику да усвоје употребу кохезивних средстава у писању.

### 6.8.3. Препознавање кохезије у тексту: активност након модификованог наставног плана

Навешћемо још једну вежбу као илустрацију која има за циљ да укаже на тенденције препознавања кохезије. Како је ова вежба предвиђена за проверу знања о кохезији након модификованог наставног плана, ову активност доводимо у корелацију са иницијалном активношћу<sup>123</sup> која је претходила увођењем новина о елементима кохезије у наставни план. Важно је напоменути да, као и код иницијалне/прелиминарне активности, анализу заснивамо на само једном тексту са циљем илустрације препознавања кохезивних веза у тексту и стога на илустровани текст не можемо гледати као на средње вредности целокупног узорка активности свих студентата.

За потребе ове активности определили смо се за ексцерпирани део текста “Isolated by the Internet” (Stoll, у: Brown, ed., 2006: 104). Настојали смо да текст буде приближно исте дужине као и код прелиминарне активности препознавања кохезивних средстава и стога друга активност је заснована на делу текста који је био дужине 321 речи. Студенти су имали идентични задатак као и код иницијалне активности, а то је да подвуку уочене кохезивне елементе и да их нумерички обележе како би направили везу између појединачних елемената.

“Isolated by the Internet”

By Clifford Stoll

*To learn about the social effects of the Internet, Kraut and Lundmark followed ninety-six families of various backgrounds for two years. They provided computers, software, modems, accounts, and training; in all, some 256 individuals entered the study and two thirds of them completed it. The software allowed full Internet use but recorded how much time was spent in various online activities. Each participant answered questionnaires before they went online after a year and after two years of Internet use. The researchers measured stress, loneliness, and depression using standardized psychological tests like the UCLA Loneliness Scale and the Center of Epidemiologic Studies Depression Scale. Participants would agree or disagree with statements like “I feel everyting I do is an effort,” “I enjoy life,” “I can find companionship when I*

---

<sup>123</sup> Синтагму иницијална активност користимо алтернативно са синтагмом прелиминарна активност, а обе синтагме се односе на активности које су претходиле измени наставног плана и експлицитним инструкцијама у вези са кохеренцијом, кохезијом и метадискусним маркерима.

want it,” “There is someone I could turn to for advice about changing my job or finding a new one.” Kraut and Lundmark then measured each participant’s social circle and distant social network during the two-year study.

After following the study group, the psychologists found an average increase in depression by about 1 percent for every hour spent online per week. Online activity resulted in increased loneliness as well. On the average, subjects began with sixty-six members in the nearby social circle. For every hour each week spent online, this group shrank by about 4 percent.

Depression. Loneliness. Loss of close friendships. This is the medium that we’re promoting to expand our global community?

It’s true that many online relationships developed as well, but most represented weak social ties rather than deep ones: a woman who exchanged mittens with a stranger, a man who exchanged jokes with a colleague he met over a tourist Web site. A few friendships blossomed – one teenager met his prom date online – but these were rarities. And even though such friendships were welcomed when they happened, there was an overall decline in real-world interaction with family and friends.

На основу обележеног текста који нам је послужио као илустрација ове активности студент је издвојио следеће комбинације кохезивне хармоније у тексту:

1. To learn – study – study (group) – Studies Depression (Scale) (**кохезивни ланац**; еквиваленција + просто понављање)
2. Social (effects) – families – social ties – Families – social circle – social network (**кохезивни ланац**; просто понављање + спецификација + коспецификација)
3. The Internet – computers, software, modems, accounts, and training – the software – Internet – online – Internet use – online activity – online – global community – online relationships – friendships – friendships – close friendships – real-world interaction with family and friends (**кохезивни ланац**; коспецификација + просто понављање + спецификација + генерализација)
4. Kraut and Lundmark – They – The researchers – psychological tests – Kraut and Lundmark (**кохезивни ланац**; просто понављање + супституција + генерализација + коспецификација)
5. Each participant – Participants – (participant’s) social circle (**кохезивни ланац**; генерализација)
6. agree – disagree (**кохезивни пар**; просто понављање)
7. Loneliness – loneliness – depression – depression – loneliness (**кохезивни ланац**; просто понављање + коспецификација)

У анализи илустроване вежбе за препознавање кохезивних средстава у тексту, а која је уследила након предавања о кохезији, студент је уочио бројне везе у лексичкој кохезији које су представљене искључиво кохезивним ланцима. Док су у иницијалној активности на тексту од 330 речи уочена тек 2 кохезивна ланца, у активности после предавања о кохезији, на тексту од 321 речи, уочено је 6 кохезивних ланаца и само један кохезивни пар. Очигледно је да је знатно проширена свест о употреби кохезије и то са циљем да тематски

веже цео текст путем бројних кохезивних ланаца. У прелиминарној активности најдужи кохезивни ланац представљао је спој од укупно 3 језичка елемента, док је у другој активности најдужи кохезивни ланац имао 14 језичких елемената. Интересантно је да су студенти уочили да контекст омогућује дуже кохезивне везе и да се услед присуства коспецификације, као категорије која везује два језичка елемента преко заједничког ширег појма, може прећи са једног семантичног значења на друго (*The Internet– global community – online relationships – friendships – real-world interaction with family and friends*). Тако, нпр., док је веза *The Internet– global community* путем коспецификације успостављена преко заједничког појма *global*, кохезивна веза између *global community – online relationships* наставља се путем категорије спецификације преко везе *community – relationships*, а потом, опет путем категорије спецификације остварује се даља кохезивна веза између *relationships – friendships*. На крају се успоставља веза између *friendships – real-world interaction with family and friends* путем коспецификације *friendships – interaction* у комбинацији са спецификацијом *friendships – with family and friends*.

На основу наведеног примера можемо видети да су студенти потуно свесни изузетно високог степена продуктивности кохезије, а посебно категорије коспецификације. Овако дугачак кохезивни ланац могли смо да одвојимо и у два краћа кохезивна ланца и то на следећи начин:

1. The Internet – computers, software, modems, accounts, and training – the software – Internet – online – Internet use – online activity – online
2. global community – online relationships – friendships – friendships – close friendships – real-world interaction with family and friends

Неопходно је рећи да би и овакво препознавање кохезивне хармоније за нас било валидно и прихватљиво, с обзиром на чињеницу да је наш циљ да сагледамо да ли студенти препознају кохезивну везу на целокупном тексту, без обзира на то да ли ће до тих кохезивних веза доћи сложенијом комбинацијом категорија реитерације, или ће кохезивну хармонију уочити на краћим кохезивним ланцима у оквиру којих препознају друге категорије реитерације.

Од значаја је такође напоменути и појаву у области граматике која је изазвала недоумицу приликом активности препознавања кохезије. У изведеним примерима кохезивних веза можемо у том смислу издвојити следеће:



1. To learn – study – study (group) – Studies Depression (Scale)
2. Social (effects) – families – social ties – Families – social circle – social network
5. Each participant – Participants – (participant's) social circle

Приликом обележавања кохезивних парова/ланаца студенти су у подвлачењу изоставили речи које се налазе у заградама, тражећи искључиво оне речи које се повезују са другим речима путем кохезије. У овом случају су, на пример, номиналне фразе одвојили и подвукли само реч која би им 'одговарала' за кохезивно упаривање, не обраћајући пажњу на целовиту фразу. У наведеним примерима интересантно је чак и то да су студенти подвлачили искључиво атрибуте, придеве, присвојне облике, а у потпуности су изоставили подвлачење нуклеуса фразе. Ова појава нам може указати на несигурност студената у препознавању синтаксичких елемената у реченици и на то да они ове елементе сматрају целинама у реченици, те стога се и очекује да приликом кохезивног повезивања буду подвучене целе фразе, а не њихови делови. Без обзира на чињеницу да су студенти прве и друге године академских студија учили о синтаксичкој функцији фраза у оквиру предмета Интегрисане вештине енглеског језика, а исто тако ао и из предмета Синтакса енглеског језика, који се предаје у летњем семестру на другој години студија, можемо рећи да студенти у зимском семестру треће године у овој вежби препознавања кохезије нису показали довољно знања из ове области. Премда у предавањима о кохезији није било експлицитне наставе која се односила на синтаксичку структуру реченице и улогу фразе у реченици, закључујемо на основу добијених података, да би овај елемент морао да заузме значајније место у предавањима о кохезији.

На основу друге вежбе препознавања кохезије у тексту могли смо закључити да је предавање донело резултата тако што подигло свест студената према комуникативном елементу кохезије. Помоћне хипотезе које смо поставили за потребе овог дела истраживања у потпуности су потврђене:

- Студенти Ц2 језичког нивоа у иницијалној активности која је претходила модификованом наставном плану препознају ограничени број кохезивних средстава.
- Студенти Ц2 језичког нивоа препознају већи број кохезивних средстава након модификованог наставног инпута.

Напредак у резултатима приликом поређења прве и друге вежбе уочен је како на пољу броја кохезивних веза, тако и на пољу препознатих структура кохезивне хармоније (кохезивних парова и ланаца). Истраживање које смо засновали на иницијалној и завршној

вежби представљало је само први показатељ корисности експлицитног наставног инпута. Ове податке допунили смо и резултатима анализе почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе у потпоглављу 6.10.2.

## **6.9. Начин обраде метадискурних маркера у модификованом наставном плану**

У осмој недељи модификованог наставног плана представљени су елементи стратешке поткомпетенције, која је најзахтевнија од свих комуникативних компетенција. Раније смо напоменули да стратешка употреба метадискурних маркера захтева метакогнитивну свест студената приликом продукције и стога смо настојали више простора у наставном плану посветимо обради метадискурних маркера. Имајући у виду да студенти раније нису били изложени експлицитној настави метадискурних маркера, као ни значају метадискурса за комуникативну функцију језика, издвојили смо 4 недеље како бисмо студенте ближе упознали са елементима ове стратешке компетенције.

### **6.9.1. Интервенција у наставном плану: метадискурсни маркери**

Предавање о метадискурним маркерима било је засновано на подели метадискурних маркера Хајланда и Цеа (Hyland & Tse 2004), који су метадискурсне маркере поделили на две основне групе: *интерактивна средства* и *средства за интервенисање и остваривање интеракције*. Како је прва група метадискурних маркера оријентисана ка разумевању и проширивању пропозиционог садржаја, очекивали смо да ће студентима ова група маркера бити једноставнија за учење. Друга група метадискурних маркера односи се на директно и свесно интервенисање писца у тексту како би се постигла дијалогска форма између писца и читаоца, али и како би се апелативним средствима утицало на читаоца да прихвати пишчев став према поропозиционом садржају. С обзиром на чињеницу да друга група метадискурних маркера подразумева висок степен метакогниције, па и самопоуздања у писању, очекивано је било да је студентима ова друга група буде захтевнија за учење и потом за примену у продукцији, односно писању.

Након предавања о метадискурним маркерима студентима смо омогућили да препознају обе групе метадискурних маркера у оквиру две одвојене вежбе. Потом смо спровели анкету ретроспективном, а потом и интроспективном методом (непосредно после

писања завршног есеја) која је била оријентисана на испитивање метакогниције студентата и која нам је понудила податке у вези са свешћу студената када је у питању препознавање, али и употреба метадискурних маркера.

### 6.9.2. Препознавање метадискурних маркера у тексту: *интерактивна средства*

У оквиру прве вежбе студенти су имали задатак да подвуку примере прве групе метадискурних маркера и да експлицитно обележе којој категорији прве групе метадискурних маркера припадају обележени језички елементи у тексту. У овом потпоглављу илуструјемо препознавање метадискурних маркера прве групе на насумично одабраном узорку једног студента како бисмо квалитативном анализом установили да ли студенти препознају ове маркере у тексту.

За потребе ове активности определили смо се за текст 'The Iraq War Was Unjust' (Walker, у: Ruggiero 2007: 82). Овде луструјемо први текст од 315 речи, у оквиру којег су студенти радили задатак препознавања *интерактивних средстава*.

'The Iraq War Was Unjust'

By Wendy Walker

*All war is a failure or an abandonment of reason and is therefore an inappropriate response to difficulties between nations. Since violence can never be the solution to violence, all war must be considered evil. Some philosophers\* claim that, in rare circumstances, this form of evil may be unavoidable. The Iraq War, however, does not fall into this category because, to put it simply, there was nothing "just" about it.*

*To begin with, there was no provocation for the U.S. to invade Iraq. True, the attack on "9/11" claimed 3000 innocent lives, but that outrage was perpetrated by a group of terrorists that, though they had bases in several nations, were formally aligned with none. There was never any proof that the terrorists acted on behalf of the nation of Iraq or, for that matter, that they had any more support for the attack from Iraq than from any other nation. Given that all of the terrorists on 9/11 were Saudis, a better case could have been made for a U.S. attack on Saudi Arabia.*

*Second, the Iraq War was not a "last resort," decided upon after all diplomatic avenues had been exhausted. It was a first resort. Moreover\*, the Bush administration did not bother to get either the support of the United Nations or the (required) consent of Congress. Instead, the administration acted hastily, recklessly, and unilaterally.*

*A third reason for considering the Iraq War unjust is that it was conducted inhumanely. Not only were hundreds of noncombatants killed, but prisoners were detained without the filing of formal charges and without benefit of legal counsel. Worse, there were credible charges of torture at the Guantanamo Bay prison camp*

*and humiliation and sexual mistreatment at Abu Ghraib. (Disgusting photos documented the latter abuse were circulated in the world press.)  
Far from being a just war, the Iraq War was a stain on our national character.*

У тексту наилазимо на следеће три категорије интерактивних средстава:

**Транзитивне маркере** – *and, but, therefore, however, because, for that matter, moreover, instead*

**Оквирне маркере** – *To begin with, though, second, A third (reason)*

**Пропозиционе маркере** - *Given that*

У илустрованом тексту студент је био у могућности да препозна две категорије у потпуности и то категорију *оквирних маркера* у којој је од 4 оквирна маркера препознао сва четири и 1 елемент из категорије *пропозиционих маркера*. Такође, забележили смо два неисправна елемента обележених маркера (\*), и то језичких елемената *Some philosophers\**, које је студент обележио као изворне маркере, али с обзиром да немамо прецизан извор, онда немамо ни тачно упућивање на извор. Овај језички елемент припада другој групи метадискурсних маркера у оквиру категорије оградивања. Друга грешка који смо уочили односи се на препознавање метадискурсног маркера *Moreover\** који припада првој групи метадискурсних маркера и то транзитивним маркерима, али студент је овај маркер обележио као пропозициони маркер. Важно је објаснити да иако пропозициони маркери допуњују значење у смислу елаборације, они се односе на потврђивање и утврђивање већ изнетог садржаја, док транзитивни маркери на постојећи садржај додају нови, што је овде и случај.

Док је било очекивано да студенти имају увида у оквирне маркере зато што су их и на нижим годинама академских студија користили у писању, интересантно је да је студент могао да препозна пропозициони маркер који има за циљ да допуни тему елаборацијом, а да није уопште био свестан транзитивних маркера који су студентима изузетно доступни и бројни у текстовима. Можда сама чињеница да су им транзитивни маркери најпознатија група и да се са њима свакодневно сусрећу у текстовима, па и у писању, ова група маркера може да им представља проблем у препознавању зато што је то и део граматичке компетенције. Како раније нису имали увид у то које језичке елементе обухвата комуникативна компетенција, сама експлицитност, па и велики број и учесталост транзитивних маркера у тексту, могли су довести студенте до недоумице да ли ови маркери

представљају пример метадискурса, односно, да ли они 'воде' читаоца кроз текст или су само граматичка 'датост' у тексту. Овакав став према транзитивним маркерима код студената није неочекиван с обзиром на чињеницу да су текстуални елементи овог типа усмерени на логичност дискурса и функционишу тако што везују текстуално ткиво (Hyland 2005: 41). Студентима треба нагласити да они такође доприносе, ако не и највише, интерпретацији самог текста. Наравно да и остале категорије метадискурских маркера доприносе разумевању текста, али без транзитивних маркера у тексту, текст не би био могућ, нити комуникативан, јер према Халидејевој тврдњи, текстуалност морамо видети у власништву реализације самог дискурса, аналогно синтаксичкој структури (Halliday 1994, у: Hyland 2005: 43). Експлицитна настава о метадискурским маркерима прве групе знатно би допринела разумевању текстуалности дискурса и повезивању пропозиционог садржаја и његове интерпретације.

### **6.9.3. Препознавање метадискурских маркера у тексту: *средства за интервенисање и остваривање интеракције***

Након активности препознавања интерактивних средстава у тексту, студенти су добили други задатак у оквиру којег су морали да препознају другу групу метадискурских маркера: *средства за интервенисање и остваривање интеракције*.

У оквиру друге вежбе препознавања студенти су имали задатак да подвуку примере друге групе метадискурских маркера и да експлицитно обележе којој категорији друге групе метадискурских маркера припадају обележени језички елементи у тексту. Као и у претходној вежби препознавања насумичним одабиром представимо вежбу једном студента која ће нам послужити за квалитативну анализу препознавања друге групе метадискурских маркера.

За потребе ове активности определили смо се за ексцерпирани део текста 'Television: The Plug-In Drug' (Winn, у: Brown, ed., 2006: 32). Илустроваћемо ексцерпирани део из другог текста од 310 речи, у оквиру којег су студенти радили задатак препознавања средстава за интервенисање и остваривање интеракције са читаоцем.

## 'Television: The Plug-In Drug'

By Marie Winn

*The early articles about television were almost invariably accompanied by a photograph or illustration showing a family cozily sitting together before a television set, Sis on Mom's lap, Buddy perched on the arm of Dad's chair, Dad with his arm around Mom's shoulder. Who could have guessed that twenty or so years later Mom would be watching a drama in the kitchen, the kids would be looking at cartoons in their room, while Dad would be taking in the ball game in the living room?*

*Of course, television sets were surprisingly expensive when they first came on the market. The idea that by the year 2000 more than three quarters of all American families would own two or more sets would have seemed preposterous. The splintering of the multiple-set family was something the early writers did not foresee. Nor did anyone imagine the number of hours children would eventually devote to television, the changes television would effect upon child-rearing methods, the increasing domination of family schedules by children's viewing requirements – in short, the power of television to dominate family life.*

*As children's consumption of the new medium increased together with parental concern about the possible effects of so much television viewing, a steady refrain helped soothe and reassure anxious parents. "Television always enters a pattern of influence that already exists: the home, the peer group, the school, the church and culture generally," wrote the authors of an early and influential study of television's effects on children. In other words, the child's home life is all right, parents need not worry about the effects of too much television watching.*

*But television did not merely influence the child; it deeply influenced home and family life. Unfortunately, culture generally has been transformed by television and television has obviously taken away the coziness of family life and the strong bonds families once used to have.*

У тексту наилазимо на следеће три категорије средстава за интервенисање и остваривање интеракције:

**Маркери ограђивања** – *almost, seemed, possible*

**Маркери наглашавања** – *Of course, obviously*

**Маркери ауторовог става** – *surprisingly, unfortunately*

**Маркери ангажовања читаоца** – *not worry (need у функцији модала), Who could have guessed that twenty or so years later Mom would be watching a drama in the kitchen, the kids would be looking at cartoons in their room, while Dad would be taking in the ball game in the living room?* – питање којим се директно обраћамо читаоцу

У илустрованом тексту студент је могао да препозна три од четири присутне категорије друге групе метадискурских маркера, што је задовољавајуће с обзиром на

чињеницу да студенти нису раније имали експлицитан наставни инпут о дијалогској форми која подразумева интервенисање језичким елементима унутар текста како би постигли висок степен комуникације са читаоцем. У току вежби студент је препознао 2 од 3 маркера ограђивања, 2 од 2 маркера наглашавања, 2 од 2 маркера ауторовог става према пропозиционом садржају, што би значило да је од укупно 8 метадискурских маркера студент у тексту уочио 6. Изостало је препознавање једног маркера ограђивања, односно директног питања које сврставамо у категорију маркера ангажовања читаоца зато што се питањем директно обраћамо читаоцу са циљем да га ангажујемо у заузимању става према пропозиционом садржају. Као и код анализе препознавања кохезивних веза у тексту и овде можемо рећи да је студентима неопходно истаћи да метадискурсни маркери могу бити представљени бројним језичким елементима попут изолованих речи, фраза и клауза.

Можемо закључити да, иако смо очекивали да прва група метадискурских маркера представља мање когнитивно ангажовање за студенте, а да друга група метадискурских маркера представља потешкоће приликом препознавања у тексту, анализом вежби студената дошли смо до сасвим другачијих података. Резултати указују на то да су маркери друге групе уочљивији и експлицитнији у тексту, самим тим што су често интерпункцијски запетом ограђени од остатка синтаксичке структуре. Насупрот овим маркерима, показало се у анализи да студенти имају највећу недоумицу у вези са транзитивним маркерима прве групе иако су они најфреквентнији и најприсутнији у писаном дискурсу. Према томе можемо рећи да су наше помоћне хипотезе које су постављене за овај део истраживања делимично потврђене:

- *Студенти Ц2 језичког нивоа препознају већи број метадискурских маркера 1. групе у вежби.*
- *Студенти Ц2 језичког нивоа препознају мањи број метадискурских маркера 2. групе у вежби.*

Док је прва хипотеза делимично потврђена, у смислу да је изостало препознавање најфреквентније групе транзитивних маркера, друга хипотеза је више оповргнута него потврђена зато што су студенти били у могућности да препознају чак 3 од 4 присутних категорија метадискурских маркера друге групе.

У једанаестој недељи модификованог наставног плана и последњој недељи коју смо посветили комуникативној функцији метадискурских маркера, спровели смо анкету која је

имала за циљ да додатно установи ставове студената према најзахтевнијој комуникативној компетенцији, односно стратешкој поткомпетенцији. Анкету је радила цела експериментална група, односно свих 33 студената, те стога резултати могу дати валидне закључке у вези са истраживањем.

#### **6.9.4. Анкета о препознавању метадискурских маркера у тексту**

Спроведена анкета се искључиво односила на препознавање две групе метадискурских маркера у текстовима које су студенти радили у оквиру активности на часовима вежби. Анкета се састојала од три питања од којих је прво питање предвиђено да студенти изнесу своје преференце према првој/другој групи метадискурских маркера, и укажу на то које маркере је једноставније уочити у тексту. У оквиру преостала два питања студенти су се могли одредити за онолико метадискурских маркера колико је њима једноставно за препознавање.

Ретроспективном методом, након активности препознавања, студенти су у оквиру анкете одговарали на следећа питања:

1. Која група метадискурских маркера је била једноставнија за препознавање:

- А) интерактивна средства
- Б) средства за интервенисање и остваривање интеракције

2. У оквиру прве групе метадискурских маркера, које метадискурсне маркере је било најлакше препознати:

- А) транзитивне маркере,
- Б) оквирне маркере,
- В) ендофоричне маркере,
- Г) изворне маркере,
- Д) Пропозиционе маркере

3. У оквиру друге групе метадискурских маркера, које метадискурсне маркере је било најлакше препознати:

- А) маркере ограђивања,
- Б) маркере наглашавања,
- В) маркере ауторовог става,
- Г) маркере ангажовања,
- Д) маркере самоистицања.

Резултати до којих смо дошли анкетањем студената о препознавању обе групе метадискурских маркера представљени су у Табели 33.



ПИТАЊА	Нумерички резултати	%
<i>1. Која група метадискурских маркера је била једноставнија за препознавање:</i>		
А) интерактивна средства	19/33	58%
Б) средства за интервенисање и остваривање интеракције	14/33	42%
<i>2. У оквиру прве групе метадискурских маркера, које метадискурсне маркере је било најлакше препознати:</i>		
А) транзитивне маркере,	8/33	24%
Б) оквирне маркере,	27/33	82%
В) ендорфоричне маркере,	10/33	30%
Г) изворне маркере,	25/33	76%
Д) пропозиционе маркере	8/33	24%
<i>3. У оквиру друге групе метадискурских маркера, које метадискурсне маркере је било најлакше препознати:</i>		
А) маркере ограђивања,	14/33	43%
Б) маркере наглашавања,	22/33	67%
В) маркере ауторовог става,	13/33	39%
Г) маркере ангажовања,	22/33	67%
Д) маркере самоистицања.	10/33	30%

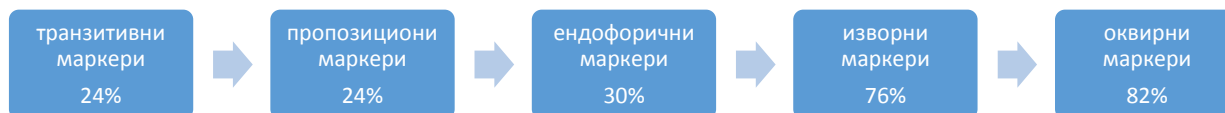
Табела 33. Резултати анкете о препознавању метадискурских маркера у тексту

У добијеним резултатима прва и основна дистинкција односи се на избор групе метадискурских маркера која је за студенте једноставнија за препознавање. Око 60% студената се определило за интерактивна средства, која представљају прву групу метадискурских маркера. Према разлика у опредељењу између ове две групе није тако велика (16%), можемо закључити да је сам појам свесног и апелативног интервенисања у тексту студентима тежи за усвајање. Овде не мислимо само на формалну употребу одређених језичких елемената који се користе у остваривању дијалога са читаоцем, већ такође указујемо и на чињеницу да је неопходно да студенти писање виде у власништву писца који пише са апсолутном свешћу антиципираног реципијента и са циљем пуне интерпретације текста. Интерпретација текста у том смислу подразумева не само преношење пропозиционог значења текста и аргумената у тексту, већ у текстуалност

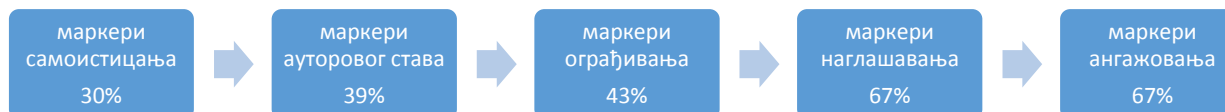
убрајамо и тоналитет текста који се преноси пишчевим свесним одлукама да текст 'донесе' читаоцу на одређени начин или са одређеним ставом.

Анализа препознавања појединачних метадискурских маркера у тексту, а на основу спроведене анкете, дала је следеће резултате који су представљени градационо:

- Метадискурсни маркери прве групе од најсложенијих до најједноставнијих за препознавање у тексту су:



- Метадискурсни маркери друге групе од најсложенијих до најједноставнијих за препознавање у тексту су:



Како су се студенти у анкети изјашњавали на основу сваке групе појединачно, наша анализа је такође усмерена на дискусију о свакој групи понаособ. Када је прва група маркера у питању, евидентно је да је студентима најсложеније да препознају транзитивне и пропозиционе маркере, што се донекле показало и у анализи илустрованог текста за препознавање прве групе метадискурских маркера. Транзитивни маркери представљају језичке елементе које студенти могу схватити као логичност дискурса или 'датост' у тексту, нешто што текстуалност већ подразумева. Према их студенти користе у писању, транзитивне маркере би требало истаћи у предавањима као неодвојиве елементе дискурса који обезбеђују повезаност и комуникативност текста. Разлика у резултатима између добијених података о транзитивним/пропозиционим маркерима и изворним и оквирним маркерима може бити искључиво у експлицитној настави о овим маркерима која је усмерена на објашњење комуникативног карактера текста и расположивих језичких елемената којима се ова комуникативност постиже.

У оквиру друге групе метадискурских маркера, најсложенији за препознавање су били маркери самоистицања писца и маркери ауторовог става. Ово није неочекивани

результат, с обзиром на чињеницу да су то делови текста у којима писац свесно интервенише својим коментарима или 'ексклузивним ми', који су усмерени на експлицитно наметање пишевог става о пропозиционом садржају. Ови језички елементи само су понекад омеђани запетом, што може довести до лакшег препознавања у тексту, али уколико нису обележени интерпункцијом потребно је више знање о комуникативности писања како би их студенти уочили. Показало се да студенти недовољно препознају маркере оградивања, што није неочекивано, с обзиром на чињеницу да студентима до треће године студија ове језичке јединице нису представљене у оквиру наставног плана. Маркери оградивања на Филолошко-уметничком факултету, на Департману за англистику, уче се на четвртој години курса писања, те је стога неопходно представити их и студентима треће године како би они имали више времена и могућности да их увежбају и да праксом стекну свест о оградивању од изречених тврдњи. Метадискурсни маркери које су по мишљењу студената најлакши за препознавање су маркери наглашавања (clearly, obviously, definitely) и ангажовања (consider, note, модални глаголи should, would, must, 'инклузивно ми').

Овакве резултате анкете можемо довести у корелацију са следећим помоћним хипотезама:

- *У оквиру прве групе метадискурсних маркера студентима Ц2 језичког нивоа најједноставнија категорија за препознавање је категорија транзитивних и оквирних маркера.*
- *У оквиру друге групе метадискурсних маркера студентима Ц2 језичког нивоа најједноставнија категорија за препознавање је категорија наглашавања и ауторовог става.*

Премда смо били мишљења да су студенти до треће године били највише изложени транзитивним и оквирним маркерима у оквиру наставе писања, наша хипотеза да су им ове две категорије у оквиру прве групе метадискурсних маркера најједноставније за препознавање делимично је потврђена, с обзиром на чињеницу да су се две категорије нашле на супротним странама континуума за препознавање. Док је потврђено да је студентима лако да пронађу оквирне маркере, транзитивни маркери су им представљали изазов студентима за препознавање у тексту.

Када је у питању друга група метадискурсних маркера, очекивали смо да су категорије наглашавања, које су често у тексту одвојене интерпункцијом, и категорија ауторовог става

најједноставније за проналажење у тексту. Студенти су анкетом потврдили да им је једноставно да уоче маркере наглашавања, међутим, маркери ауторовог става, који обично сигнализирају изненађење, (не)слагање према пропозиционом садржају, фрустрацију и сл., представљали су студентима изазов да их уоче у тексту. Како су хипотезе делимично потврђене/оповргнуте, значајно је направити корелацију између њихове рецепције метадискурских маркера при анализи текста и продукције код писању есеја.

Резултати анкете показују да студенти често препознају наведене елементе у тексту, али их недовољно користе. Стога, након завршног есеја, непосредно после писања, спровели смо још једну краћу анкету да би нам указала на то које све метадискурсне маркере студенти користе у свом писању, тј. продукцији. Од значаја је напоменути и то да рецепција не мора нужно да осликава резултате продукције, односно, да уколико студенти нису били у стању да препознају метадискурсне маркере, то не мора нужно да значи да нису били у стању да их користе приликом писања. Стога резултати препознавања не морају да указују на сличне резултате у писању и коришћењу метадискурских маркера у есејима.

На основу горенаведеног, спровели смо истраживање на почетном и завршном есеју како бисмо установили да ли су студенти експерименталне групе, који су били изложени модификованом наставном плану, усвојили комуникативне елементе дискурсне и стратешке компетенције. Такође, спроведено је истраживање и на контролној групи на основу почетног и завршног есеја код студената који су похађали редовну наставу, а све са циљем да успоставимо корелацију у добијеним резултатима између контролне и експерименталне групе. Компаративним приступом анализи добијених података желели смо да установимо да ли је модификовање наставног плана код експерименталне групе довело до подизања свести студената према комуникативном писању, односно вишем степену употребе кохеренције, кохезије и метадискурса.

#### **6.10. Резултати експерименталног истраживања: контролна и експериментална група**

Након спроведених мањих истраживања на подзорку у оквиру сваке категорије понаособ, на крају емпиријског дела анализирамо почетни и завршни есеј студената контролне и експерименталне групе да би установили да ли модификовани наставни план подстиче студенте да у своје писање укључе већи број комуникативних елемената.

Значајно је ближе објаснити есеј као форму писања која је послужила као инструмент за истраживање кохеренције, и нагласити да су студенти и контролне и студенти експерименталне групе имали исту тему приликом писања почетног и завршног есеја, док су се теме почетног и завршног есеја међусобно разликовале<sup>124</sup>.

Студенти су имали задатак да напишу есеј дужине од 250 до 300 речи, а оба есеја писали су у контролисаним условима на часу, приликом ограниченог временског периода од 60 минута<sup>125</sup>. Такође, од значаја је напоменути да су истраживању учествовала 33 студентна контролне, и исто толико експерименталне групе. На основу почетних и завршних есеја анализирали смо употребу кохеренције, кохезије и метадискурсних маркера и добијене резултате представили у делу рада који следи.

Добијене резултате почетног и завршног есеја упоредили смо и са резултатима оцењивања есеја *Независног оцењивача* како бисмо постигли триангулацију у истраживању и дали додатну валидност резултатима, а потом и изведеним закључцима на основу истраживања<sup>126</sup>. Овако предложени поступак анализе омогућио је да се дође и до општег закључка о спроведеном истраживању и одговорити на постављене хипотезе у овом раду.

Резултате експерименталног дела представићемо према следећем редоследу:

- 1) резултати анализе кохеренције почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе;
- 2) резултати анализе кохезије почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе;
- 3) резултати анализе метадискурсних маркера почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе;

Добијене резултате у раду представићемо квантитативном и квалитативном методом и на крају ћемо их упоредити са резултатима које је добио *Независни оцењивач* како бисмо постигли валидност при изведеним закључцима.

---

<sup>124</sup> За почетни есеј студенти обе групе добили су тему “Benefits and drawbacks of being different,” док је тема за завршни есеј била “Within ourselves we all carry a dual personality. Establishing a comparison define that collision within yourself.”

<sup>125</sup> Контролисани услови у којима су студенти писали почетни и завршни есеј осликавају приступ *писање као производ* о чему је било више речи у потпоглављуима 2.4. и 6.3.1.1.

<sup>126</sup> Више о *Независном оцењивачу* и поступку оцењивања који је спровео биће у делу рада који следи (6.10.4.).

### 6.10.1. Резултати употребе кохеренције у експерименталном истраживању

Као што смо већ рекли, кохеренција представља комуникативни елемент дискурсне компетенције и односи се на употребу референтног идејног оквира приликом писања (Widdowson 2007: 50). Овај референтни идејни оквир остварује се постизањем идејне целине на микроплану есеја (почетна и завршна реченица) и на макроплану есеја (уводни и закључни пасус) (в. график 18 у 6.5.4.). Како је циљ експерименталног истраживања био да установимо да ли је дошло до напретка у употреби кохеренције код експерименталне групе која је била изложена модификованом наставном плану, анализирали смо почетни и завршни есеј обе групе. Анализа почетног и завршног есеја односила се на употребу кохеренције како на микро, тако и на макроплану есеја које су студенти писали, а начин анализе кохеренције представили смо раније у попогављима 6.7.2. и 6.7.2.1.

У анализи почетног и завршног есеја контроне и експерименталне групе добијени резултати подељени су на три основне категорије: 1) кохерентно писање, 2) делимично кохерентно писање и 3) некохерентно писање.

Ову поделу на категорије разматрали смо у оквиру вежбе која је спроведена током реализације модификованог наставног плана (в. 6.7.2. и 6.7.2.1.) и установили смо да је само 32% студената писало кохерентно, док је преосталих 68% студената писало или делимично кохерентно (42%) или у потпуности некохерентно (26%). Како је то била прва вежба у оквиру модификованог наставног плана о кохеренцији, било је очекивано да резултати о присуству кохеренције у писању студената буду донекле неповољнији у односу на завршни есеј који је експериментална група писала на крају истраживања. Из тог разлога у даљем тексту разматрамо резултате које смо добили анализом почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе како бисмо успоставили корелацију између степена употребе кохеренције код студената који су били изложени редовној настави и студената који су добили експлицитне инструкције у вези са употребом кохеренције као комуникативним елементом у писању.

С обзиром на чињеницу да је од студената на Ц2 језичком нивоу очекивано да пишу и развијају есеје који су структурирани према схеми увод – разрада – закључак, то смо очекивали да су њихови есеји састављени од најмање 3 пасуса како би задовољили ову структуру. Узели смо у обзир кохеренцију како на макроплану, тако и на микроплану есеја. Макроплан есеја смо анализирали према томе да ли су сви пасуси били оријентисани ка

основној макротема есеја, док су на микроплану посматране уводна и закључна реченица сваког пасуса понаособ. Анализом макроплана кохренције добили смо следеће резултате:

КОНТРОЛНА ГРУПА (почетни есеј):	87%
КОНТРОЛНА ГРУПА (завршни есеј):	85%
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА (почетни есеј):	91%
ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА (завршни есеј):	89%

Међутим, иако смо констатовали да постоји знатно виши степен остваривања кохренције на макроплану текста и код контролне и код експерименталне групе у односу на кохренцију на микроплану текста, за добијене резултате од пресудног значаја је била кохренција на макроплану текста зато што је императив за кохерентно излагање био да се кохренција посматра у односу на целокупан есеј. Добијеним резултатима анализе кохренције на макроплану текста установили смо да је од кључног значаја постизање кохренције на микроплану која значајно допуњује кохренцију макроплана есеја. Према томе, есеје смо категорисали са становишта микроплана целокупног текста као кохерентне, делимично кохерентне и некохерентне на следећи начин:

- Кохерентно писање – 3/3, 4/4 или 5/5 пасуса, што значи да су у оваквом писању студенти у потпуности задовољили референтни идејни оквир како на микро, тако и на макроплану структуре текста.
- Делимично кохерентно писање – 2/3, 2/4, 3/4, 3/5 или 4/5 пасуса, што значи да студенти нису у сваком пасусу задовољили референтни идејни оквир текста.
- Некохерентно писање – 0/3, 0/4, 0/5, 1/3, 1/4, 1/5 или 2/5 пасуса, што значи да студенти углавном нису задовољили референтни идејни оквир текста.

У Табели 34 представљамо резултате које смо добили анализом есеја контролне и експерименталне групе:

Степен кохерентности у есејима	ПОЧЕТНИ ЕСЕЈ		ЗАВРШНИ ЕСЕЈ	
	Контролна група	Експериментална група	Контролна група	Експериментална група
Кохерентно писање	12/33 (36,4%)	10/33 (30,3%)	8/33 (24,2%)	18/33 (54,5%)
Делимично кохерентно писање	13/33 (39,4%)	16/33 (48,5%)	16/33 (48,5%)	12/33 (36,4%)
Некохерентно писање	8/33 (24,2%)	7/33 (21,2%)	9/33 (27,3%)	3/33 (9,1%)

Табела 34. Резултати употребе кохеренције у писању контролне и експерименталне групе у почетном и завршном есеју

На основу добијених података можемо уочити да је почетно стање и контролне и експерименталне групе било релативно уједначено посебно ако резултате поделимо на кохерентно и делимично кохерентно/некохерентно излагање. Стога, добијене резултате у завршном есеју можемо сматрати поузданим за тумачење.

Добијени резултати контролне групе за почетни и завршни есеј указују на чињеницу да је дошло до процентуалног опадања када је у питању категорија радова кохерентног излагања и то за 12,2%, док је код контролне групе дошло до пораста у процентуалном односу категорије делимично кохерентног писања и то за 9,1%. Овакво стање не можемо тумачити као задовољавајуће из разлога што је истовремено дошло до пораста некохерентног писања и то за 3,1%. Иако је очекивано да студенти постигну напредак у кохерентном писању на микро и макроплану након једног семестра наставе вештине писања, уколико посматрамо резултате контролне групе у целини, до оваквог напретка није дошло већ у добијеним резултатима можемо констатовати само другачију дистрибуцију унутар категорија. Резултати завршног есеја јасно упућују на чињеницу да студенти недовољно познају појам кохеренције и кохерентног писања, као и императива затварања идејног референтног оквира приликом развијања теме есеја. Иако су студенти треће године основних академских студија на Ц2 језичком нивоу и премда су у оквиру курса вештине писања изложени бројним текстовима овог језичког нивоа, можемо закључити да је експлицитно указивање на појам кохеренције од кључног значаја.

Наспрам контролне групе, експериментална група је показала значајнији напредак у употреби комуникативног елемента кохеренције у писању. Корелација добијених резултата између почетног и завршног есеја јасно је обележена напретком у категорији



кохерентног писања (24,2%), где су студенти развили референтни идејни оквир како на микро, тако и на макроплану текста. Иако је у категорији делимично кохерентног писања дошло до процентуалног опадања (12,1%), овакви резултати нису обесхрабрујући зато што је некохерентно писање истовремено сведено на 9,1%, односно резултати у категорији некохерентног писања су процентуално мањи за 12,1%. Како није дошло до процентуалног пораста у категорији некохерентног излагања, можемо закључити да су поједини студенти који су приликом почетног есеја писали делимично кохерентно, у завршном есеју свој степен комуникативности у погледу употребе кохеренције подigli на виши ниво и стога припали категорији кохерентно написаних есеја. Уколико направимо и корелацију са резултатима вежбе која је спроведена у оквиру модификованог наставног плана, такође можемо уочити напредак у категорији кохерентног писања зато што је у оквиру вежбе експерименталне групе категорија кохерентног излагања износила 32%, док је овај проценат код завршног есеја исте групе обележио пораст за 22,5% и износио 54,5% од укупног броја написаних есеја ове групе.

Након добијених квантитативних резултата можемо одговорити на постављену хипотезу у емпиријском истраживању која се тиче употребе кохеренције у писању, а која гласи:

- *Студенти експерименталне групе Ц2 језичког нивоа у писању есеја остварили су напредак у употреби референтног идјеног оквира којим постижу структуралну кохеренцију текста.*

Постављену хипотезу о употреби референтног идејног оквира којим се постиже структурална кохеренција у писању есеја можемо рећи да смо делимично потврдили зато што је експериментална група, након експлицитне наставе о кохеренцији, постигла знатан напредак, те се може рећи да је код студената подигнута свест о употреби комуникативног елемента кохеренције у писању. Реализација модификованог наставног плана довела је до жељеног ефекта и допринела комуникативности њиховог писања. Не можемо рећи да је хипотеза у потпуности потврђена из разлога што је 54,5% кохерентног писања и даље недовољно висок степен свести о употреби кохеренције код студената Ц2 језичког нивоа, који подразумева кохерентно излагање на одређену тему. Међутим, како је истраживање спроведено тек након једног семестра наставе на трећој години академских студија, мишљења смо да би овај резултат могао бити и бољи уколико се оваква експлицитна настава

о комуникативном елементу кохеренције примени на нивоу оба семестра у току треће године. Такође, од значаја је констатовати и чињеницу да је посећеност настави и вежбањима из области кохеренције током наставног процеса била најмања (58%), чиме су студенти показали да су превидели сложеност и значај ових вежби када је савладавање комуникативних елемената у питању.

Поред квантитативне анализе, веома је значајно и квалитативно сагледати примену референтног идејног оквира у писању како контролне, тако и експерименталне групе, па ћемо у даљем тексту размотрити неке фреквентне појаве које нам такође могу бити од значаја када узимамо у обзир модификовање наставног плана како бисмо акцентовали употребу кохеренције у писању.

#### **6.10.1.1. Квалитативна анализа кохеренције у есејима студената**

Уколико анализи приступимо са становишта да је за остваривање кохеренције у тексту неопходно постизање затвореног референтног идејног оквира, можемо истаћи да је референтни идејни оквир могућ на микроплану када уводна и закључна реченица деле исту идеју, односно на макроплану, када уводни пасус отвара одређену тему, а закључак затвара исту тему која је уведена у уводу.

Анализом постизања кохеренције на микроплану студентских есеја који су били делимично кохерентни или некохерентни, уочили смо да постоје недоследности у употреби одређеног типа реченице на почетку и на крају пасуса. Како смо раније навели, *почетна реченица* пасуса (енг. topic sentence) би требало да буде идејно шира и да најави одређену микротему која ће у пасусу даље бити разрађена. Исто тако, *закључна реченица* (енг. concluding sentence) би требало да закључи и сумира микротему и самим тим она је идејно шира реченица од осталих реченица које се налазе у средини пасуса и које су предвиђене да тему развију у ужем смислу, конкретним примерима и објашњењима микротеме. У пракси, студенти током свог писања одступају од типа реченица које користе за почетну и завршну реченицу, а и ми смо анализом дошли до следећих запажања:

- Почетне и завршне реченице неретко су сувише спецификоване, фрагментарне, неграматичне, што је одлика конверзационог стила, па самим тим не праве шири идејни оквир за отварање/затварање микротеме.

- Када су у питању почетне реченице, студенти не пишу идејно шире реченице зато што понекад имају тенденцију да користе супституцију, као категорију лексичке кохезије, док би у почетним реченицама требало да користе идејно јасне фразе (углавном номиналне фразе), па тек у наредним реченицама да користе супституцију како би она била кореферирајућа и јасно правила кохезивну везу са претходно уведеним идејним концептима.
- Студенти врло често користе стратегију за привлачење пажње читаоца (енг. attention grabbers) код почетних реченица, што је са комуникативног аспекта пожељно у писању, али често забораве да након оваквог стратешког интервенисања у писању пасуса да у наредној реченици 'отворе' микро тему једном типском реченицом која је идејно ширира. Очигледно је да после употребе реченице за привлачење пажње, (која је углавном или фрагментарна или у облику директног питања), студенти наставе са примерима који су релевантни за ову микро тему, те им управо ова стратешка реченица представља еквивалент почетној реченици, иако то не би требало да буде случај.
- Такође је примећено да се оквирни маркери, који припадају првој групи метадискурских маркера, не реализују у типским реченицама које отварају и затварају тему. Невешта употреба оквирних маркера који се јављају и у централним реченицама пасуса где се наводе примери који поткрепљују микро тему, јасно нас упућује на констатацију да је структуралну кохеренцију неопходно подучавати темељно и конзистентно на свим нивоима наставе вештине писања.
- Треба такође истаћи да је од кључног значаја за анализу кохеренције била дужина уводног и закључног пасуса, са становишта остваривања кохеренције на микро плану текста. Уочено је да студенти пишу ограничене уводне и закључне пасусе који су сачињени од малог броја реченица, односно врло често само једна реченица је цео увод или цео закључак. Оваква појава фреквентнија је код писања закључка, и уколико студент напише пасус који у себи садржи само једну или чак две реченице, очигледно је да није могуће задовољити референтни идејни оквир који подразумева минимум три елемента типских реченица и то уводну, разрадну и закључну реченицу.

### 6.10.1.2. Закључак

Након квантитативне и квалитативне анализе кохеренције у студентским есејима, уочили смо виши степен кохерентности на макроплану есеја и можемо констатовати да студенти кохеренцију остварују више на макроплану него на микроплану текста. Самим тим, анализа макроплана есеја како контролне, тако и експерименталне групе довела нас је до релативно уједначених и константних резултата, те је стога анализа микроплана представљала продуктивније тло за извођење закључака у вези са кохеренцијом као комуникативним елементом дискурсне компетенције. Из тог разлога можемо закључити да је у оквиру експлицитне наставе неопходно интервенисати на пољу микроплана кохеренције и инсистирати на учењу овог аспекта комуникативног елемента кохеренције.

Квалитативна анализа података омогућила нам је увид у бројне недостатке када је у питању остваривање кохеренције на микроплану структуре студентских есеја. Можемо закључити да је у оквиру експлицитног наставног плана о кохеренцији неопходно истаћи значај типских реченица, као и стратешких места у есеју где се ове типске реченице појављују. С обзиром на чињеницу да овде говоримо о типским одликама реченица, неопходно је студенте упутити на употребу лексичке кохезије и метадискурских маркера који су карактеристични за постизање кохеренције на микроплану есеја у почетним и закључним реченицама пасуса. Овде је од кључног значаја употреба супституције као категорије реитерације у оквиру лексичке кохезије и употреба категорије оквирних маркера који припадају првој групи метадискурских маркера, односно групи интерактивних средстава.

На крају, потребно је указати студентима на значај остваривања референтног идејног оквира на микроплану есеја. На основу анализе закључујемо да им је неопходно указати на значај отварања и затварања микротеме на нивоу пасуса, што се може постићи и кохезивом хармонијом између почетне и закључне реченице. Да би остварили референтни идејни оквир код писања, неопходно је студенте упутити на писање дужих пасуса, посебно уводног и закључног пасуса како би се кохеренција могла остварити на микроплану увода и закључка. Дужина самог уводног и закључног пасуса веома је важна за писање за академске потребе и самим тим одговара Ц2 језичком нивоу

*Заједничког европског референтног оквира за живе језике*, чији дескриптори јасно истичу значај кохерентног излагања у писаном дискурсу.

### **6.10.2. Резултати употребе кохезије у експерименталном истраживању**

Кохезија представља други комуникативни елемент дискурсне компетенције који смо истраживали у оквиру писања студената Англистике Ц2 језичког нивоа. У овом истраживању студенти експерименталне групе били су изложени модификованом наставном плану у оквиру којег су три наставне недеље биле посвећене искључиво лексичкој кохезији како би се нагласио значај употребе кохезије за потребе постизања комуникативности у писању. Циљ је био да се студенти прво путем вежби активирају у препознавању кохезивних елемената у тексту, што је и спроведено током наставних активности (в. 6.8.1. и 6.8.3.). Затим су били активирани у погледу употребе лексичке кохезије у писању есеја. Све ове активности биле су засноване на очекивању да експлицитни наставни инпут, као и вежбе препознавања кохезивних веза у тексту, поспешују писање студената и подижу њихову комуникативну свест о употреби кохезије приликом писања есеја. Стога, у завршном делу емпиријског истраживања настојали смо да упоредимо употребу кохезије у почетном и завршном есеју студената контролне и експерименталне групе. У оквиру кохезије анализирана је лексичка категорија реитерације према адаптираном моделу који даје Тансканен (Tanskanen 2006: 49), а која у себи садржи осам поткатегија<sup>127</sup>.

Инструмент лексичке кохезије послужио нам је да добијемо резултате у погледу фреквентности употребе различитих категорија реитерације, али и да установимо тип кохезивних веза које студенти остварују приликом писања есеја (кохезивни пар/кохезивни ланац). Иако смо у овом истраживању оријентисани ка продукцији, начин анализе есеја истоветан је анализи вежби рецепције, односно препознавања кохезије у текстовима у оквиру потпоглавља 6.8.1. и 6.8.3. Иако је на вежбама од студената захтевано да препознају кохезивне елементе и кохезивне везе између њих, у оквиру писања есеја од њих је очекивано да, на основу наставног инпута, знање о кохезији примене на писану продукцију у оквиру почетног и завршног есеја. Из тог разлога у овом делу емпиријског истраживања нећемо

---

<sup>127</sup> Комплетна табела са поткатегијама и објешњењима је у делу 5.3.3. ове дисертације.

повнављати начин анализе кохезије, већ искључиво презентујемо статистичке податке добијене анализом есеја, које потом допуњујемо квалитативном анализом и дискусијом.

Резултати које смо добили анализом почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе представљамо обједињено у Табели 35 са циљем поређења почетног и завршног стања које се односи на употребу кохезије у писању студената.

Категорија реитерације	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА		КОНТРОЛНА ГРУПА	
	ПОЧЕТНИ ЕСЕЈ (нумерички)	ЗАВРШНИ ЕСЕЈ (нумерички)	ПОЧЕТНИ ЕСЕЈ (нумерички)	ЗАВРШНИ ЕСЕЈ (нумерички)
1. Просто понављање	231	192 (-39)	252	241 (-11)
2. Сложено понављање	198	183 (-15)	187	179 (-8)
3. Супституција	42	52 (+10)	37	54 (+17)
4. Еквиваленција	136	159 (+23)	128	118 (-10)
5. Генерализација	27	46 (+19)	24	23 (-1)
6. Спецификација	185	188 (+3)	170	142 (-28)
7. Коспецификација	69	78 (+9)	72	77 (+5)
8. Контрастирање	37	51 (+14)	35	30 (-5)

Табела 35. Резултати употребе кохезије у почетном и завршном есеју контролне и експерименталне групе.

Код анализе добијених података најпре ћемо дати коментаре у вези са фреквентношћу употребе појединачних група реитерације, а потом ћемо настојати да објаснимо и тенденције које смо уочили у начину упаривања кохезивних елемената на унутарреченичном и међуреченичном нивоу.

На основу резултата добијених са почетних есеја можемо уочити да не постоји велико одступање у употреби појединачних категорија реитерације у односу на почетно стање контролне и експерименталне групе. Највеће одступање налазимо код простог понављања које је нешто више заступљено у почетном есеју контролне групе (+21) и у категорији сложеног понављања које је наспрам претходне категорије мање заступљено код

контролне групе (-11) у односу на почетни есеј експерименталне групе. Остале категорије су, међутим, релативно уједначене. Из тог разлога можемо рећи да је почетно стање обе групе у вези са употребом кохезије у писању есеја релативно подударно што нам је омогућило да дођемо до поузданих закључака приликом успостављања корелације напретка између контролне и експерименталне групе након реализовања редовног и модификованог наставног инпута.

Када смо упоредили добијене податке са почетка наставе у трећој години академских студија и након завршеног првог семестра, установили смо да је контролна група на целокупном узорку остварила напредак у употреби кохезивних средстава тек у оквиру две категорије, а то су категорија супституције (+17) и категорија коспецификације (+5). Насупрот контролној, експериментална група је на целокупном узорку остварила напредак у употреби кохезивних елемената у оквиру шест категорија и то у категорији: 1) супституције (+10), 2) еквиваленције (+23), 3) генерализације (+19), 4) спецификације (+3), 5) коспецификације (+9) и 6) контрастирања (+14). Такође, морамо констатовати да је и контролна и експериментална група у незнатно мањем броју користила категорије простог и сложеног понављања, с тим што би овакве резултате требало коментарисати у позитивном светлу.<sup>128</sup> Изузетно висок степен простог и сложеног понављања управо указује на недостатак синонимних речи и израза, па и на одсуство синтаксичке разноврсности и одступања од искључиво аквитних конструкција које им намећу употребу идентичних или сличних језичких облика. Према томе, умањени број простог и сложеног понављања, заједно са повећаном употребом категорије спецификације (синонимије), можемо коментарисати са позитивног становишта и уочити да се код студената јавља тенденција да овакве категорије лексичке кохезије замене другим категоријама и да помоћу разноврсних језичких елемената постижу комуникативност есеја.

Уколико упоредимо укупне узорке контролне и експерименталне групе, можемо уочити да су студенти контролне групе у завршном есеју употребили 22 кохезивна елемента више у односу на почетни есеј, док су студенти експерименталне групе у завршном есеју употребили 78 кохезивних елемената више на целокупном узорку у односу на почетни есеј.

---

<sup>128</sup> Учестала употреба простог и сложеног понављања не мора нужно значити да су есеји студената комуникативнији већ да ове категорије више користе због ограниченог вокабулара којим владају. Познато нам је да студенти страних језика морају континуирано да усвајају нове речи и тако шире свој вокабулар на страном језику.

Квалитативна анализа појединачних категорија омогућила нам је даље увид у најчешће коришћене категорије реитерације.

#### **6.10.2.1. Резултати употребе појединачних категорија реитерације**

У анализи појединачних категорија реитерације могли смо установити које категорије студенти најчешће користе приликом писања, како за почетне, тако и за завршне есеје. Студенти обеју група, и контролне и експерименталне, најчешће постижу кохезију употребом категорија *простог понављања*, *сложеног понављања*, *еквиваленције* и *спецификације*. На основу ових података можемо одговорити на постављену хипотезу у вези са употребом кохеренције у писању есеја:

- *Студенти Ц2 језичког нивоа у писању есеја у оквиру категорије реитерације најчешће користе просто понављање, сложено понављање и супституцију.*

Постављена хипотеза у емпиријском делу истраживања већим делом је потврђена, а оправдање за хипотезу налазимо у искуству из праксе да студенти веома често понављају идентичне језичке елементе или пак елементе са незнатном морфолошком интервенцијом и променом врсте речи.

1. Када је у питању категорија *простог понављања* можемо рећи да се кохезија остварује понављањем пунозначних лексема, али и путем прекомерне употребе заменица. Ово можемо објаснити самом природом учења другог језика и недостатком фонда речи који може студентима обезбедити разноврсност у комуникативном изражавању.

2. Сложено понављање је друга најприсутнија категорија и код контролне и код експерименталне групе и указује на чињеницу да студенти владају деривативним и морфолошким процесима којим варирају облике лексема и адекватно их користе у реченичним структурама.

3. У односу на постављену хипотезу, међутим, нисмо потврдили употребу категорије *супституције* као једне од најфреквентнијих категорија у писању студената. Иако смо били мишљења да ова категорија представља мање захтевну категорију зато што најчешће подразумева замену номиналних јединица за одговарајуће заменице у реченици, па да је самим тим студенти чешће користе, наишли смо на сасвим другачију ситуацију у анализи. Поред изузетно ниске фреквентности у употреби ове категорије, у примерима где



је супституција коришћена врло често смо наилазили на погрешно упаривање, односно погрешно кореферирање у комбинацијама као што су *we-you*, *anyone-we*, *one-I*. Овакве случајеве можемо објаснити одсуством граматичке компетенције и најчешће их уочавамо у радовима који су оцењени нижим оценама<sup>129</sup>. И када користе супституцију студенти настоје да је у есеју погрешно локализују те стога можемо наставну праксу поспешити уколико бисмо овој категорији лексичке кохезије посветили више времена.

Уместо *супституције*, за коју смо очекивали да буде једна од најпродуктивнијих категорија лексичке кохезије, наишли смо на високи степен употребе облика синонимије и то у категоријама *еквиваленције* и *спецификације*. Док еквиваленција обухвата шири појам синонимије (нпр. *teacher-student*), спецификација упућује на хипонимну употребу синонимије (нпр. *school-student*). У сваком случају, од великог значаја је то што студенти често користе синонимију на пољу кохезије, што указује на њихову елоквентност код употребе страног језика. Овакви резултати наводе нас на закључак да студенти владају ширим спектром вокабулара на енглеском језику као страном, и на тај начин задовољавају критеријуме Ц2 језичког нивоа.

С обзиром на чињеницу да се у есејима студената паралелно јавља и фреквентност у употреби *простог понављања*, али и синонимних категорија *еквиваленције* и *супституције*, можемо рећи да је просто понављање истих језичких облика противуречно елоквентности коју опажамо код фреквентне употребе друге две категорије. Иако можемо тврдити да је просто понављање (посебно категорије личних заменица) карактеристика недостатка вокабулара, морамо истаћи да то није нужно једино објашњење, већ да заправо употреба ових језичких израза осликава и одабир теме која може да припада 'личном типу' есеја.<sup>130</sup> То значи да приликом анализе кохезије у есејима студената морамо узети у обзир и одабир теме како бисмо јасно извели закључак о фреквентности употребе кохезивних категорије реитерације.

Најмање заступљене групе реитерације су категорија *генерализације* која се односи на однос хипонимије, односно на везу између појма ужег значења и појма ширег значења и категорија *контрастирања*, односно, употреба антонимних појмова. Експлицтна настава

---

<sup>129</sup> Још смо у одељку 6.10.1.1. коментарисали погрешну употребу супституције када је у питању постизање кохеренције у тексту.

<sup>130</sup> 'Лични тип' есеја представља један вид персонализације и 'личног' писања, односно субјективистичког изражавања аутора (Миленковић 2009в).

која додатно упућује на шири појам синонимије и све синонимне односе које је могуће остварити у писању, значајно би утицала на употребу ових категорија у писању студената.

#### **6.10.2.2. Резултати о начину упаривања кохезивних елемената: кохезивни пар и кохезивни ланац**

Како се кохезија остварује на унутарреченичном, али и на међуреченичном нивоу, за истраживање је било важно анализирати и начин на који се кохезивни елементи упарују, па самим тим и установити схеме кохезивне хармоније у есејима студената.

На целокупном узорку како контролне, тако и експерименталне групе, уочили смо да студенти подједнатко користе кохезивне везе на унутарреченичном као и на међуреченичном нивоу. Уколико се кохезивна веза прави на унутарреченичном нивоу често је то случај кохезивног пара, мада се кохезивни парови формирају и на међуреченичном нивоу. Оно што је експлицитно када је у питању начин упаривања, јесте формирање кохезивних ланаца који се простиру међуреченично, па некада повезују чак и један пасус са другим.

Важно је истаћи да је употреба и кохезивног пара и кохезивног ланца подједнако валидна за остваривање кохезивне хармоније у тексту. Свакако да употреба кохезивног ланца указује на способност студената да одрђеним кохезивним елементима остварују чвршћу везу унутар текста, често повезујући и више од две реченице, али то не умањује значај кохезивних парова. Чак можемо рећи да би употреба неколико парова била идентично значајна као употреба једног кохезивног ланца који има исти број елемената. Међутим, фреквентност употребе једног начина упаривања у односу на други омогућила нам је да сагледамо и укажемо на тенденцију у употреби ових комуникативних веза у есејима студената.

У Табели 36 приказујемо просечну употребу кохезивних парова и кохезивних ланаца код контролне и експерименталне групе у почетном и завршном есеју:

Начин кохезивног упаривања	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА		КОНТРОЛНА ГРУПА	
	Почетни есеј	Завршни есеј	Почетни есеј	Завршни есеј
Кохезивни пар	4,7	4,5	3,9	5,2
Кохезивни ланац	3,8	7,2	4,5	4,4
Просечан број кохезивних веза по есеју (пар/ланац)	8,2	11	8,1	9,2

Табела 36. Начин кохезивног упаривања код контролне и експерименталне групе: кохезивни пар и кохезивни ланац

Анализом кохезивних веза у есејима студената дошли смо до закључка да студенти подједнако користе и кохезивне парове и кохезивне ланце у упаривању клауза и реченица. Према овим подацима могуће је узети у обзир постављену хипотезу за овај део емпријског истраживања:

- Студенти Ц2 језичког нивоа у писању есеја најчешће користе кохезивне парове.

Добијени подаци су делимично потврдили ову хипотезу зато што смо установили да студенти приликом писања есеја користе релативно уједначено и кохезивне парове и кохезивне ланце како би постигли повезаност пропозиционог садржаја. Свакако да је интервенисањем у оквиру наставног плана дошло до пораста у употреби кохезивних ланаца и студенти експерименталне групе су показали већи степен свести о повезивању пропозиционог садржаја на међуреченичном нивоу.

У поређењу резултата контролне и експерименталне групе могли смо уочити да у почетном есеју постоји релативна усаглашеност у просечном броју употребљених кохезивних парова и кохезивних ланаца на нивоу целокупног есеја. Међутим, у завршном есеју бележимо пораст употребе кохезивних ланаца код експерименталне групе, док је код контролне групе забележен пораст кохезивних парова, али истовремено је незнатно смањена употреба кохезивних ланаца. Евидентно је да је експлицитна настава о кохезији допринела подизању свести о употреби кохезивних веза код студената експерименталне групе. Самим тим дошло је и до пораста у употреби кохезивних ланаца и свести о повезивању есеја на међуреченичном нивоу, тако да је у појединим есејима експерименталне групе кохезивни ланац био веома продуктиван начин повезивања, достижући низ од чак 14 елемената. Оно што је интересантно за анализу јесте, заправо,

учесталост одређених категорија реитерације које су биле основ овако дугачких кохезивних ланаца, али и краћих кохезивних веза.

Како бисмо даље објаснили употребу одређених категорија реитерације, илустроваћемо примере кохезивних парова, а потом примере краћих и примере дужих кохезивних ланаца. На крају ћемо квалитативном анализом настојати да објаснимо ове појаве да би дошли до закључка о томе које су се категорије показале изузетно продуктивним за формирање кохезивних парова и кохезивних ланаца.

<p><b>Примери кохезивних парова</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>easier – problem</i></li> <li>2. <i>timid – shy</i></li> <li>3. <i>big – small</i></li> <li>4. <i>examine – discover</i></li> <li>5. <i>my family – we</i></li> <li>6. <i>environment – circumstances</i></li> <li>7. <i>them – they</i></li> <li>8. <i>differences – inconsistencies</i></li> <li>9. <i>goal – to finish</i></li> <li>10. <i>years – years</i></li> </ol>
<p><b>Примери краћих кохезивних ланаца</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>individual – social being – person</i></li> <li>2. <i>our – us – we</i></li> <li>3. <i>colleagues – university – people</i></li> <li>4. <i>disadvantages – advantages – advantages – benefits</i></li> <li>5. <i>the limit – thin line – the very point</i></li> <li>6. <i>all men – every individual – humans</i></li> <li>7. <i>my family – my family – we</i></li> <li>8. <i>children – families – children – kids</i></li> <li>9. <i>equal – different – in common</i></li> <li>10. <i>perseverance – stubbornness – pigheadedness</i></li> </ol>
<p><b>Примери дужих кохезивних ланаца</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>I – I – I – I – myself – I – me – I – I – I – me</i></li> <li>2. <i>me – I – me – I – me – I – me – me – my – my – me</i></li> <li>3. <i>mine – my – I – I – I – my – I – I – my – me – I – I – I – myself</i></li> <li>4. <i>you – your – you – you – you – you</i></li> <li>5. <i>your – you – you – you – yourself – you – you</i></li> <li>6. <i>differences – differences – different – similarities – colors we wear – music we listen to – things we love</i></li> <li>7. <i>us – I – I – I – I – my – I – I – my</i></li> <li>8. <i>you – you – your – you – you – you – you – you – yourself – you – you – you</i></li> <li>9. <i>I – I – my – I – my – I – my – I – my – me – I – I – me</i></li> <li>10. <i>money – spend – spend – spending money – spend a large sum of money – money</i></li> </ol>

Табела 37. Илустровани примери кохезивних парова и краћих и дужих кохезивних веза у есејима експерименталне групе

Након илустрованих примера кохезивних парова и кохезивних ланаца експерименталне групе представићемо категорије реитерације које се јављају у примерима како бисмо указали на тенденцију кохезивног повезивања у писању експерименталне групе:

**Примери кохезивних парова:**

1. контрастирање
2. еквиваленција
3. контрастирање
4. еквиваленција
5. супституција
6. еквиваленција
7. спецификација
8. еквиваленција
9. еквиваленција
10. просто понављање

**Примери краћих кохезивних ланаца:**

1. еквиваленција + еквиваленција
2. сложено понављање + просто понављање
3. генерализација + спецификација
4. контрастирање + просто понављање + еквиваленција
5. еквиваленција + еквиваленција
6. спецификација + генерализација
7. просто понављање + супституција
8. генерализација + спецификација + еквиваленција
9. контрастирање + контрастирање
10. еквиваленција + еквиваленција

**Примери дужих кохезивних ланаца** (код поновљених категорија реитерације наводимо само пример категорије како бисмо избегли понављање):

1. просто понављање + сложено понављање
2. сложено понављање + просто понављање
3. сложено понављање + просто понављање
4. сложено понављање + просто понављање
5. сложено понављање + просто понављање
6. просто понављање + сложено понављање + контрастирање + спецификација + спецификација
7. спецификација + просто понављање + сложено понављање
8. сложено понављање + просто понављање
9. просто понављање + сложено понављање
10. еквиваленција + просто понављање + сложено понављање + еквиваленција + генерализација

Анализа категорија реитерације код кохезивних парова и кохезивних ланаца у есејима студената експерименталне групе указала је на одређене појаве које можемо даље

тумачити. Док је код кохезивних парова и краћих кохезивних ланаца евидентна разноликост у употеби различитих категорија реитерације, дужи кохезивни ланци углавном се ослањају на категорије простог и сложеног понављања када је лексичка кохезија у питању. Иако се у примерима дужих кохезивних ланаца појављују и друге категорије спорадично, у илустрованим примерима код 7 од 10 искључиво су присутне само категорије простог и сложеног понављања. Према томе, можемо закључити да је поред статистичке анализе, која указује на повишени број употребе кохезивних ланаца код експерименталне групе, значајно узети у обзир и број категорија кохезивног повезивања речи у тексту.

### **6.10.2.3. Закључак**

Након анализе кохезије у почетном и завршном есеју контролне и експерименталне групе уочили смо да је код завршног тестирања експериментална група дала знатно боље резултате у употреби кохезије у односу на контролну групу. Након наставног инпута о кохезији код студената експерименталне групе бележимо пораст употребе кохезивних елемената чак код 6 од укупно 8 категорија, док је контролна група забележила пораст само у оквиру две категорије. Корелацијом напретка контролне и експерименталне групе можемо закључити да је однос употребе кохезивних елемената експерименталне групе у односу на контролну у сразмери од 3:1, што експлицитно указује на значај модификованог наставног инпута.

Такође, установили смо да је смањени број употребе простог и сложеног понављања суштински позитивна промена у писању студената зато што је на место ових кохезивних елемената могла доћи нека друга категорија која би унела разноврсност у употребу кохезије у писању.

Укупни подаци које смо добили указују на четири категорије лексичке кохезије које се најфреквентије користе како код студената контролне, тако и код студената експерименталне групе. То су категорије простог и сложеног понављања, а затим и категорије еквиваленције и спецификације. И док се просто и сложено понављање углавном односи на једноставан начин постизања кохезије у тексту зато што користи или идентичне језичке облике или језичке облике са незнатном изменом (најчешће морфолошком што често узрокује промену врсте речи или пак изменом у глаголском

облику), еквиваленција и спецификација се заснивају на семантичкој основи и творе разне облике шире синонимије.

Када је у питању начин упаривања језичких елемената у есејима студената, можемо рећи да је подједнако продуктивно и кохезивно упаривање и кохезивно уланчавање више елемената. Модификовани наставни план довео је до пораста коришћења и кохезивних парова и кохезивних ланаца у студентским есејима, али смо уочили да није довољно тумачити нумеричке податке, већ да је неопходно анализирати и употребу категорија реитерације које се користе како би се ове кохезивне везе оствариле у тексту. Овде је у питању не само квантитет повезаних језичких јединица, већ и њихов квалитет, у смислу разноврсности употребе различитих категорија лексичке кохезије. На основу ових података можемо рећи да би експлицитна настава у том смислу могла да допринесе употреби различитих категорија кохезије у писању есеја. Такође, можемо закључити да је једносеместрални модификовани наставни план успео да подигне свест студената у погледу употребе кохезије у писању, али да је потребан дужи период и учестало вежбање ове категорије како би студенти у своје писање унели већу разноврсност у коришћењу кохезивних веза.

### **6.10.3. Резултати употребе метадискурских маркера у експерименталном истраживању**

Како стратешка компетенција представља најзахтевнију од комуникативних поткомпетенција јер подразумева метакогнитивно деловање писца приликом писања, то смо јој посебну пажњу посветили у оквиру измењеног наставног плана. Поред експлицитне наставе настојали смо да комуникативну свест студената активирамо помоћу вежби за препознавање метадискурских маркера у тексту, али и путем анкетних упитника који су имали за циљ да нам обезбеде податке на метакогнитивном плану о употреби ових маркера у продукцији, односно писању.

У овом одељку разматраћемо добијене резултате у вези са употребом метадискурских маркера у студентским есејима са почетног и завршног тестирања, као и добијене резултате у оквиру анкете која је спроведена на експерименталној групи, интроспективном методом непосредно после писања завршног есеја. За потребе анализе почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе користили смо раније

представљни инструмент (в. 5.4.3.) према Хајланду и Цеу (Hyland & Tse 2004: 175-6), који указују на поделу метадискурских маркера на две групе – на *интерактивна средства* и *средства за интервенисање и остваривање интеракције*. Овде ћемо кроз реченице из корпуса сагледати сваку од наведених група метадискурских маркера у контексту.

Као што смо раније навели, прва група метадискурских маркера оријентисана је ка ближем дефинисању и проширивању пропозиционог садржаја, а друга група маркера заснива се на свесној пишевој интервенцији да пропозиционом садржају у свом тексту пружи додатне коментаре и заузме став према изложеним идејама. Док је употреба прве групе метадискурских маркера донекле неопходна за разумевање и интерпретацију текста, друга група нам пружа додатне информације у вези са ставом који писац заузима према пропозиционом садржају, али и информације о томе колико апелативно писац жели да делује на читаоца.

Важно је истаћи да метадискурсне маркере нећемо анализирати из чисто лингвистичке перспективе, већ ћемо се бавити њиховом интерактивном функцијом у тексту. Функцију и употребу метадискурских маркера најпре ћемо сагледати кроз издвојене примере сваке од горенаведених врста, како бисмо илустровали елементе интеракције у реченичном контексту. Приликом анализе прихватили смо облике свих врста речи наведених функција као и функције интеракције које су представљене проширеним језичким изразима или клаузама, као што је то случај у следећим примерима:

TRANSITION MARKERS: in accordance with, accordingly...

FRAME MARKERS: In summary, to summarize, in order to summarize...

CODE-GLOSSES: to exemplify, for example...

HEDGES: possible, it is possible, possibly, there is a possibility...

BOOSTERS: normally, that's normal, it is normal...

ATTITUDE MARKERS: importantly, it is very important that ...

Ексерцираним реченицама из есеја студената навешћемо примере свих категорија метадискурских маркера како бисмо илустровали елементе интеракције у реченичном контексту.<sup>131</sup> Такође, за сваки од примера наводимо кратко лингвистичко објашњење у погледу врсте језичких елемената, као и метадискурсног значења које они имају у реченици:

**TRANSITION MARKERS:**

(1) *But, on the other hand, those small features make us different.* (везник+предлошка фраза који уводе у супротно пропозиционо значење)

---

<sup>131</sup> Реченице су илустроване у оригиналу, односно без интервенција на граматичком плану у виду исправки.



(2) *Consequently, in my case, being different always granted me benefits in life.* (прилог који означава узрочно-последичну везу)

#### FRAME MARKERS:

(3) *At first I was feeling really uncomfortable around them because I couldn't afford the things they could.* (предлошка фраза за означавање темпорално-спацијалних односа)

(4) *In conclusion, careful nourishing of my differences has granted me privileges in life.* (предлошка фраза за означавање редоследа пропозиционог садржаја у тексту)

#### ENDOPHORIC MARKERS:

(5) *As I have mentioned previously, the major difference between my environment and me is in my lifestyle.* (клауза која упућује на информацију у неком другом делу текста)

(6) *In relation to this, we can say that people should proudly refrain from blending into the faceless mass.* (предлошка фраза која упућује на информацију која је управо изнета у претходном делу текста)

#### EVIDENTIALS:

(7) *The famous designer Cocco Chanel once said: "A woman is closest to being naked when she is well-dressed."* (номинална фраза која се односи на извор ван текста)

(8) *Eugene O'Neal wrote about the people, their social environment and the masks they wore.* (номинална фраза која се односи на извор ван текста)

#### CODE-GLOSSES:

(9) *This explains the fact why I rarely disclose my emotions to other people.* (клауза која проширује пропозиционо значење)

(10) *I, for example, was different because of a huge mole on my cheek and that granted me nothing but drawbacks in childhood.* (предлошка фраза која проширује пропозиционо значење)

#### HEDGES:

(11) *That may include different nationality, different opinions or different political beliefs.* (модални глагол за ограђивање од тврдње)

(12) *In my opinion, the obstacles and drawbacks are a lot bigger if you do not behave in accordance with the rules of the society you live in.* (предлошка фраза за ограђивање од тврдње)

#### BOOSTERS:

(13) *It is certain that a person sometimes feels peculiar, unaccepted, or even rejected by the other people.* (клауза за истицање сигурности/валидности исказа)

(14) *Indeed, a strange feeling of not belonging to some place or group of people can be difficult to handle and one may feel isolated and alone, but definitely having something unique and standing outside the mass is a extremely positive thing.* (прилози којима се интензивира исказ)

#### ATTITUDE MARKERS:

(15) *It is important, crucial I may add, that people realize being different is not odd and unusual.* (клауза за истицање ауторовог става према пропозиционом садржају)

(16) *But, unfortunately, many years must pass so that people could realize the facts, and even then, success isn't guaranteed.* (прилог којом се истиче пишчев став према пропозиционом садржају)

#### ENGAGEMENT MARKERS:

(17) *We live in Serbia, thus everything is harder for us.* (облици првог лица личне заменице у виду 'инклузивног ми' којим се апелативно укључује читалац и намеће пишчев став о пропозиционом садржају)

(18) *Be proud for not letting yourself fit into some ordinary world; create a world of your own where similarity is forbidden and the differences are welcome!* (клаузе у виду императива + облици другог лица заменица којима се директно и апелативно утиче на читаоца)

#### SELF-MENTIONS:

(19) *From my own experience fitting into a certain social group can be very stressful.* (присвојни детерминатор првог лица за експлицитно истицање ауторовог става)

(20) *I didn't have to study hard for the examinations and most of the lessons we learned I found easy.* (лична заменица првог лица једнине + 'ексклузивно ми' за експлицитно истицање аутора у тексту и истицање заједничког поимања пропозиционог садржаја писца и осталих особа које деле доживљај писца, и за разлику од 'инклузивног ми', овде читалац није укључен)

Након илустрованих употреба и функција метадискурских маркера, у даљем тексту разматрамо употребу обе групе метадискурских маркера у оквиру почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе у оквиру емпиријског истраживања. Како бисмо једноставније и јасније представили резултате прво ћемо разматрати податке које смо добили анализом прве групе метадискурских маркера, а потом и друге групе метадискурских маркера.

#### **6.10.3.1. Резултати прве групе метадискурских маркера: интерактивна средства**

Резултате које смо добили у вези са првом групом метадискурских маркера у Табели 38 разматрамо квантитативно, а потом ћемо квалитативном анализом указати на најчесталије категорије које су биле заступљене у овом делу истраживања.

Интерактивна средства	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА		КОНТРОЛНА ГРУПА	
	Почетни есеј (Нумерички + %)	Завршни есеј (Нумерички + %)	Почетни есеј (Нумерички + %)	Завршни есеј (Нумерички + %)
<i>Транзитивни маркери</i>	485 (86,92%)	518 (90,64%)	434 (89,67%)	502 (89,64%)
<i>Оквирни маркери</i>	65 (11,65%)	79 (12,32%)	57 (11,78%)	47 (8,39%)
<i>Ендофорични маркери</i>	2 (0,36%)	7 (1,1%)	0 (0%)	1 (0,18%)
<i>Изворни маркери</i>	0 (0%)	4 (0,62%)	0 (0%)	1 (0,18%)
<i>Пропозициони маркери</i>	6 (1,08%)	33 (5,15%)	3 (0,62%)	9 (1,61%)
<b>УКУПНО</b>	558	641 (+83)	484	560 (+76)

Табела 38. Резултати почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе у вези са употребом прве групе метадискурских маркера: *интерактивна средства*

Након анализе почетних и завршних есеја контролне и експерименталне групе установили смо да је почетно стање било приближно уједначено у односу на метадискурсне маркере које су студенти користили у писању. Уочили смо да су студенти контролне групе у почетном есеју чак користили нешто више транзитивних и оквирних маркера у односу на студенте из експерименталне групе, па су добијени резултати завршног есеја код обе групе самим тим и значајнији.

Корелацијом резултата завршног есеја контролне и експерименталне групе уочена је незнатна разлика у броју употребљених метадискурских маркера на нивоу свих категорија и то у корист експерименталне групе. Иако је код завршних есеја обе групе бројчано забележен пораст у употреби метадискурских маркера, статистичка анализа дала је нешто другачије резултате због дистрибуције ових метадискурских маркера по категоријама. Из тог разлога, било је потребно успоставити корелацију између целокупног броја употребљених метадискурских маркера и дистрибуције овог броја по категоријама како бисмо установили да ли је дошло до процентуалног пораста или опадања код употребе појединачних категорија.

Приликом анализе резултата прве групе метадискурских маркера (интерактивна средства) поставили смо следеће подхипотезе:

- *У оквиру прве групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најчешће користе транзитивне, оквирне и пропозиционе маркере.*

- У оквиру прве групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најмање користе ендофоричне и изворне маркере.

На целокупном узорку, како контролне, тако и експерименталне групе, установили смо да су обе подхипотезе потврђене када је у питању и почетни и завршни есеј. Оправданост за постављање оваквих хипотеза је у чињеници да транзитивни, оквирни и пропозициони маркери представљају језичке елементе са којима су се студенти раније сусретали и користили их у свом писању од почетка академских студија. Иако појам метадискурских маркера није представљен у оквиру наставног плана на факултету, на оваквим језичким елементима се инсистирало у оквиру наставе за стицање вештине писања и указивало на значај јасног и прецизног изражавања. Међутим, сам појам писања уз наглашавање потребе да се при томе размишља о читаоцу као реципијенту, није истицан у настави писања до треће године академских студија, те се студенти тек након тога по први пут сусрећу са идејом о триполарном односу писац – текст – читалац, у оквиру англистичког реторичког обрасца. Управо из овог разлога потврђена је и друга подхипотеза о ограниченој употреби ендофоричних маркера који експлицитно помажу читаоцу у интерпретацији текста, а потом и изворних маркера који проширују пропозициони садржај како би читалац уочио валидност идеја у тексту.

Успостављајући корелацију у добијеним резултатима, из табеле можемо уочити да је у завршном есеју експериментална група показала виши степен употребе метадискурских маркера и забележила пораст у свим категоријама, док је евидентно да је код контролне групе дошло до веома малог проценуалног пораста и то само код три групе метадискурских маркера (код ендофоричних, изворних и пропозиционих маркера). Можемо констатовати да је за учење и коришћење метадискурских маркера, као и за стицање стратешке компетенције уопште, неопходан јасан и експлицитан наставни инпут како би студенти схватили значај и одговорност коју писац има према свом читаоцу.

У даљем тексту, путем квалитативне анализе представљамо резултате завршног есеја сваке категорије понаособ:

1. **Транзитивни маркери** – Најприсутнија од свих пет категорија интерактивних средстава јесте категорија транзитивних маркера и унутар ове категорије најфреквентније појаве и код контролне и код експерименталне групе били су метадискурсни маркери који проширују пропозициони садржај (*and, in addition, furthermore, also*) или пак најављују

супротстављени став према исказаним идејама у тексту (*but, however, on the other hand, in contrast*). Учесталост, па и прекомерна употреба ових метадискурских маркера, указала нам је на чињеницу да студенти не показују разноврсност при употреби ове категорије и иако ову категорију виде као изузетно продуктивну у писању, ипак је неопходно указати им на алтернативне и синонимне језичке елементе којима могу исказати бројне односе текстуалне конекције.

На основу податка о релативно уједначеној употреби транзитивних маркера, како код контролне тако и код експерименталне групе, долазимо до закључка да модификовани наставни план на пољу транзитивних маркера није имао значајан утицај на њихово писање у погледу разноврсности у употреби ове категорије. Међутим, како транзитивни маркери изражавају односе између пропозиционог садржаја, и њихова функција повезивања идеја у тексту намеће им висок степен употребе, можемо рећи да је и очекивано да ће они бити најприсутнија категорија у писању. Оно што ми видимо као допринос наставној пракси јесте апострофирање синонимних облика који студентима могу пружити језичку разноврсност и избор у употреби ове категорије интерактивних средстава.

2. **Оквирни маркери** - Оквирни метадискурсни маркери студентима представљају познате језичке елементе. Међутим, док транзитивни маркери повезују идеје у тексту, ови маркери имају интерактивну функцију, тј. они служе да читаоцу олакшају интерпретацију и да га 'воде' кроз текст. Из тог разлога они се налазе на стратешким местима у реченици/пасусу, обично у иницијалној позицији, и указују на редослед пропозиционог садржаја у тексту или темпорално-спацијалне односе. Ипак, анализом есеја студената, као и код транзитивних маркера, установили смо да студенти нерадо експериментишу у употреби различитих језичких елемената из ове категорије, те се њихови оквирни маркери свде на ограничени спектар који углавном најављује прву, другу или закључну идеју кроз употребу маркера *at first, firstly, in the first place, secondly, at the end, finally*. Стога, значајно је студентима представити и друге синонимне облике који могу да послуже како би најавили редослед пропозиционог садржаја у тексту (нпр. *by way of introduction, the paper proposes, there are several reasons why, it is argued here that...*). Експлицитна настава која проширује њихов вокабулар може довести до вишег степена комуникативности у есејима.

Иако су резултати указали на то да је ова категорија друга најзаступљенија код обе групе студената без обзира на наставни инпут, евидентно је да је код завршног есеја

експерименталне групе дошло до повишене употребе ових маркера при писању есеја. Можемо закључити да је интервениција у наставном плану довела до подизања свести о значају пишчеве улоге да читаоца 'води' кроз текст, док је код контролне групе чак дошло до процентуалног опадања у употреби ових маркера у завршном есеју. Одсуство напретка у овој категорији код контролне групе указује нам да студенти немају јасну свест о томе како оквирни маркери доприносе комуникативности текста, као и успостављању односа са читаоцем.

3. **Ендофорични маркери** - Ендофорични маркери представљају категорију метадискурских маркера који осликавају виши степен комуникације између писца и читаоца. Њихова употреба омогућава читаоцу да повеже тренутни пропозициони садржај са пропозиционим садржајем који се налази у другом делу текста (било анафорички или катафорички). Иако је утврђен мали број језичких средстава које су студенти употребили када је ова категорија у питању, можемо указати на учесталост употребе израза као што су: *as noted above, as I have mentioned, with regard to that*, за које можемо рећи да анафорички кореферирају у тексту, док нисмо забележили ниједан израз који се јавља катафорички (нпр. *we can refer to the next/following idea to...*).

Међутим, иако је забележен мали број ендофоричких маркера, у анализи завршних есеја установили смо да је код експерименталне групе дошло до повећаног броја употребе ових маркера, иако у ограниченом избору. За студенте контролне групе, можемо рећи да нису напредовали у употреби ових маркера иако смо уочили само један пример ендофоричног маркера који можемо тумачити као случајност у употреби. Свакако можемо закључити да је експлицитни наставни инпут допринео учењу ендофоричних маркера код експерименталне групе.

4. **Изворни маркери** - Изворни маркери представљају групу интерактивних средстава која има за циљ да прошири пропозициони садржај тиме што упућује на изворе ван текста, те овде можемо очекивати цитирање и укључивање исказа експерата у пропозициони садржај. Иако је ова категорија карактеристична за виши степен комуникативности и писања за академске потребе, посебно у случајевима када писању претходи кратко истраживање о задатој теми, студенти су упућени на значај ове категорије. Међутим, на основу добијених резултата, очигледно је да се мали број студената опредељује за овај вид проширивања идеја. Експлицитна наставна пракса тек је незнатно

допринела чешћој употреби ове категорије код експерименталне групе, док се код контролне групе појавио само један случај употребе изворног маркера. Закључујемо да би у настави више пажње требало да се посвети овој категорији и да би се дужим наставним инпутом дошло до већег напретка у употреби изворних маркера. Такође, у оквиру приступа писање као процес, где су студенти у могућности да своје есеје пишу ван контекста учионице, било би могуће очекивати виши степен употребе ове категорије.

5. **Пропозициони маркери** - Пропозициони маркери, за разлику од транзитивних маркера који повезују садржај, имају функцију да садржај прошире и пруже више информација у вези са задатом темом. Они садржај експлицирају (*for example, to exemplify, to illustrate, namely*) и допуњују га (*this is called, in other words, this can be defined as*), да би се читаоцу пружила што подробнија интерпретацију текста. Ово је категорија коју студенти више користе у односу на ендофоричне и изворне маркере и можемо рећи да је у истраживању код обеју група забележен напредак између почетног и завршног есеја. Међутим, експериментална група видно је забележила напредак у завршном есеју у односу на контролну групу и према процентуалним подацима, студенти експерименталне групе у завршном тестирању су три пута више (5,15%:1,61%) користили ову категорију маркера у свом писању у односу на студенте контролне групе. Ово потврђује да је интервенисање на плану наставе у погледу употребе пропозиционих маркера донело резултате и стога оправдало сврху експерименталног истраживања.

Након анализе прве групе метадискурских маркера, представимо квантитативно и квалитативно добијене резултате за коришћење друге групе метадискурских маркера који, у односу на прву групу, изискују висок степен свести о антиципираном читаоцу.

#### **6.10.3.2. Резултати друге групе метадискурских маркера: средства за интервенисање и остваривање интеракције**

Функција друге групе метадискурских маркера је да омогући писцу текста да истакне свој лични став према пропозиционом садржају и тиме директно утиче на мишљење свог читаоца. Ова група метадискурских маркера захтава висок степен комуникативне свести зато што студенти приликом писања у потпуности морају бити когнитивно ангажовани и замишљати виртуелни дијалог са читаоцем како би пренели свој став и настојали да читаоца придобију да прихвати њихов став. Метадискурсни маркери ове

групе студентима раније или нису били познати (маркери ограђивања, маркери ауторовог става) или су били донекле познати (маркери наглашавања, маркери ангажовања и маркери самоистицања), с тим што студенти нису добро схватили њихову улогу у тексту. Из тог разлога нисмо ни имали велика очекивања у погледу употребе ових маркера у студентским есејима.

Квантитативни подаци почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе приказани су табеларно, а потом су и квалитативно анализирани, како би се дошло до података о тенденцијама које се испољавају у студентским есејима у вези са употребом ове групе метадискурских маркера.

Средства за интервенисање и остваривање интеракције	ЕКСПЕРИМЕНТАЛНА ГРУПА		КОНТРОЛНА ГРУПА	
	Поченти есеј (Нумерички + %)	Завршни есеј (Нумерички + %)	Поченти есеј (Нумерички + %)	Завршни есеј (Нумерички + %)
<i>Маркери ограђивања</i>	6 (5,87%)	84 (7,1%)	55 (5,25%)	46 (4,1%)
<i>Маркери наглашавања</i>	31 (3,03%)	66 (5,6%)	41 (3,91%)	45 (4%)
<i>Маркери ауторовог става</i>	18 (1,78%)	52 (4,4%)	23 (2,19%)	16 (1,4%)
<i>Маркери ангажовања</i>	236 (23,3%)	320 (27%)	278 (26,53%)	389 (34%)
<i>Маркери самоистицања</i>	678 (66,9%)	663 (56%)	651 (62,12%)	637 (56%)
<b>УКУПНО</b>	1023	1185 (+162)	1048	1133 (+85)

Табела 39. Резултати почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе у вези са употребом друге групе метадискурских маркера: *средства за интервенисање и остваривање интеракције*

Према целокупном узорку контролне и експерименталне групе, у анализи почетног есеја, можемо констатовати да не постоје значајна одсутпања, мада је у почетном стању уочено да су студенти контролне групе у три случаја употребе метадискурских маркера (маркери наглашавања, маркери ауторовог става и маркери ангажовања) више користили метадискурсне маркере друге групе у односу на експерименталну групу. На целокупном узорку завршног есеја обе групе, забележен је напредак у употреби метадискурских маркера, премда је према броју утврђених маркера, експериментална група (+162)



остварила двоструко већи напредак од контролне (+85). Међутим, корелацијом укупног броја метадискурских маркера и појединачних категорија дошли смо до прецизнијих резултата када су појединачне категорије у питању.

Приликом анализе резултата друге групе метадискурских маркера (средства за интервенисање и остваривање интеракције) поставили смо следеће подхипотезе:

- *У оквиру друге групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најчешће користе маркере наглашавања и самоистицања.*
- *У оквиру друге групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најмање користе маркере ограђивања, ангажовања и ауторовог става.*

Оправданост за постављање прве подхипотезе огледа се у наставном инпуту и сложености језичких елемената које студенти користе у писању. Како су маркери наглашавања (интензификатори) и маркери самоистицања (личне заменице и њихови облици) језички елементи којима су студенти изложени од почетка студија, како у бројним текстовима, тако и на вежбама граматике и вокабулара, очекивали смо да би рецепција и наставни инпут истовремено подразумевали и њихову продукцију, односно употребу у писању. Резултати анализе делимично су потврдили наша очекивања, али само у погледу употребе маркера самоистицања, који су се јављали у распону од 56% до 66,9%, док су маркери наглашавања били заступљени у писању студената у распону од 3,03% до 5,6%. Можемо закључити да су маркери самоистицања били најзаступљенија група маркера и код контролне и код завршне групе без обзира на почетни или завршни ниво знања, односно без обзира на интервенисање у наставном плану или не. Насупрот њима, на маркере наглашавања, без обзира што код студената постоји свест о граматичкој употреби ових језичких елемената, треба експлицитно указати, уколико би желели да их студенти у свом писању чешће примењују.

Друга хипотеза заснована је на томе што студенти до треће године студија нису били изложени експлицитној настави о рецепцији текста код читаоца и самим тим није им експлицитно указивано на језичке елементе који доприносе истицању ауторовог става и ангажовању читаоца. У нашем истраживању ова хипотеза је углавном и потврђена када су у питању маркери ограђивања и ауторовог става који се у есејима јављају у распону од 4,1% и 7,1% (маркери ограђивања) и у распону од 1,4% до 4,4% (маркери ауторовог става). Међутим, маркери ангажовања нису најмање заступљена група маркера и тим делом је наша

хипотеза оповргнута. Они су после категорије маркера самоистицања најзаступљенији у писању студената и јављају се у распону од 23,3% до 34%. Како су маркери ангажовања и до 4/5 пута присутнији у есејима студената у односу на маркере ограђивања и ауторовог става, поставља се питање како то да су студенти у извесној мери свесни свога читаоца те користе једну групу маркера, али не и довољно свесни рецепције када користе друге две групе маркера. Квалитативном анализом групе маркера ангажовања понудићемо подробније објашњење за ову појаву.

Корелацијом добијених резултата у завршном есеју код експерименталне групе забележен је напредак у употреби 4 врсте метадискурских маркера друге групе и то маркера ограђивања, маркера наглашавања, маркера ауторовог става и маркера ангажовања. Контролна група, која није била изложена експлицитном наставном инпуту о појму метадискурских маркера, забележила је напредак у употреби ових језичких јединица тек код метадискурских маркера из групе маркера за наглашавање и маркера за ангажовање. Објашњење за овакву појаву настојаћемо да понудимо детаљном анализом метадискурских маркера из друге групе.

У даљем тексту квалитативном анализом представљамо резултате завршног есеја сваке категорије понаособ:

1. **Маркери ограђивања** – Употреба маркера ограђивања указује на постојање свести о ублажавању тврдње и они су карактеристични како кад анализирамо писање студената тако и писање експерата. Постигу се бројним језичким средствима, почевши од модала/модалних израза који су студентима најчешћи одабир, преко квантификатора, па до употребе и целих фраза како би се писац 'удаљио' од изречене тврдње и тиме избегао критику (Swales & Feak, 1994: 86-89). Овај вид дијалогске форме није најпознатији студентима, што могу потврдити резултати анализе, где смо уочили да се код контролне и експерименталне групе ови маркери јављају у распону од 4,1% до 7,1%. Уочено је да се студенти најчешће ограђују модалним глаголима (*may, might*), али и глаголима *seem/appear*, или глаголским изразом *tend to*, па и фразама као што су *In my opinion* или *From my point of view*.

Резултати завршног есеја указали су нам да је модификовани наставни инпут допринео порасту употребе ових маркера када је експериментална група у питању, док је код контролне групе забележен проценутални пад у употреби ових маркера.

Премда студенти у току наставе изучавају језичка средства којим се реализују маркери ограђивања, нпр. модални глаголи су део наставе граматике, потребно им је експлицитно указати на метадискурсну функцију ових маркера. На трећој години основних студија ове маркере је неопходно укључити у наставни материјал како би студентин научили да се према својим тврдњама у писању односе одговорно и да имају свест о томе да свој став као писци морају бранити пред антиципираним читаоцем. Можемо рећи да су маркери ограђивања и маркери наглашавања уско повезани зато што први подразумевају преузимање одговорности за изнесене тврдње, док други исказују наглашавање тврдњи и реакцију писца на пропозициони садржај. Указујући на функцију наведених маркера, могуће је код студената пробудити свест о слободи изражавања сопствених идеја и могућностима ограђивања од истих. Подизање самопоуздања и свести о аутономији писца представља високо когнитивно ангажовање и стога је у настави писања неопходно радити на овим аспектима како би студенти били свесни своје улоге писца и слободе коју имају приликом изважавања.

**2. Маркери наглашавања** - Маркери наглашавања имају функцију да потврде валидност и осигурају неку тврдњу. Они ојачавају аргумент најчешће употребом прилога и прилошких фраза. Иако су студенти користили мали број ових метадискурских маркера, уочили смо учесталу употребу следећих облика: *clearly, certainly, completely, especially really, definitely*.

Маркери наглашавања припадају категорији која је, поред маркера ауторовог става, најмање присутна у завршном есеју, како код контролне, тако и код експерименталне групе. Међутим, интервенција на пољу наставног плана довела је скоро до двоструког процентуалног пораста у употреби ових маркера код експерименталне групе (3,03% : 5,6%), док је контролна група забележила минималан процентуални пораст (3,91% : 4%) у завршном есеју. Тиме доказујемо значај наставног инпута и ширење језичких могућности студената у писаном дискурсу на нивоу основних студија.

За савладавање ових маркера од значаја је ширење вокабулара, са посебним освртом на интензификаторе. Такође, као и код маркера ограђивања, студенте треба охрабривати да експлицитно истичу сопствене ставове у вези са пропозиционим садржајем. Потребно је истаћи значај њиховог идентитета као писаца и изградити код њих самопоуздање за слободом исказа што би додатно допринело њиховој мотивисаности у процесу писања.

3. **Маркери ауторовог става** - Маркери ауторовог става јесу пример директног интервенисања аутора у свом тексту путем коментара у вези са пропозиционим садржајем и могу бити изузетно сугестивног карактера. Њима писац настоји не само да оствари однос са читаоцем, већ неретко и да га придобије, односно да наметне читаоцу свој став према идејама у тексту. То су изузетно разноврсни језички елементи који имају за циљ да изнесу пишчев афективан став у облику изненађења, слагања, негодовања, истицања на значају, фрустрације према пропозиционом садржају, и сл. Они се јављају у различитим језичким облицима и обухватају разне врсте речи (од глагола, преко прилога, придева, фраза и клауза). Иако су у малом броју били присутни у писању студената, забележили смо следеће, често коришћене речи и изразе: *agree, disagree, prefer, unfortunately, more importantly, it is more important, logical, refuse, surprisingly.*

Мада резултати анализе есеја студената указују на разноврсност употребљених маркера за изражавање ауторовог става, они бројчано нису нарочито заступљени ни у писању студената контролне ни у писању студената експерименталне групе и код почетног и завршног есеја она се јавља у распону од 1,4% до 4,4%. У завршном есеју студената забележен је пораст употребе ових маркера код експерименталне групе, али код контролне групе дошло је до процентуалног опадања код употребе ових маркера. Као и код маркера ограђивања и маркера наглашавања, коришћење маркера за изражавање ауторовог става изискује одређени степен самопоуздања који студенти као писци морају имати према свом писању и тек онда осећати слободу да заузму, али и експлицитно истакну свој став према идејама које износе у тексту. Зато ови метадискурсни маркери спадају у групу маркера за чије савладавање и примену је од великог значаја подстицање самопоуздања и развијање снаге личног израза аутора, у овом случају – студента.

4. **Маркери ангажовања** - Маркерима ангажовања студенти укључују читаоца употребом императива, директних питања, 'инклузивног ми', али најчешће употребом заменице другог лица *you*, како би истакли да са читаоцем деле 'сазнања о свету'. Међутим, не може се са сигурношћу говорити о постојању свести студената о читаоцу у том погледу. Наиме, ово може бити само последица непознавања формалног академског дискурса. Употреба другог лица одлика је конверзационог стила дискурса, где се *you* користи чак 25 пута више у

конверзацији у односу на писање за академске потребе. (Biber et al. 1999: 334)<sup>132</sup> Такође, употреба другог лица карактеристична је за уџбенички стил писања и теоретичари углавном саветују да се упућивање на читаоца путем заменице *you* избегава са циљем задовољавања формалног академског дискурса. (Swales & Feak, 1994: 19)

Оваква појава такође је забележена у завршним есејима контролне и експерименталне групе, а како је у резултатима евидентно да је ово друга најзаступљенија врста метадискурских маркера друге групе (у процентуалном распону од 23,3% до 34%), можемо констатовати да је уочена прекомерна употреба другог лица, односно заменице *you*. Овакво стање потврдили смо и анализом кохезивних ланаца који су показали да студенти веома често прибегавају употреби ове заменице у писању (в. 6.10.2.2.)<sup>133</sup>.

Корелацијом података добијених у завршном тестирању контролне и експерименталне групе установили смо да је код обе групе подједнако дошло до пораста употребе маркера ангажовања, те можемо закључити да модификовани наставни план није имао значајну улогу у употреби ове врсте маркера.

Проблем употребе заменице *you* као маркера ангажовања, као што смо раније истакли, донекле се супротставља формалном академском писању, а како студенти у оквиру наставног плана уче и о употреби формалног регистра у писању, потребно је да наставници заузму јасан став у вези са употребом овог маркера. Уколико инсистирамо на фреквентнијој употреби заменице *you*, као маркера ангажовања, одступићемо од формалног језичког исказа, који се подстиче у оквиру наставе Ц2 језичког нивоа. Наш предлог био би да се у оквиру наставне праксе подједнако подучавају и формални регистар и маркери ангажовања, али да се студентима експлицитно предочи утицај прекомерне употребе заменице *you* на формалност њиховог исказа у писању. Уместо употребе ове заменице требало би да инсистирамо на проширивању њиховог вокабулара и требало би их упутити на друге језичке елементе који такође ангажују читаоца ('инклузивно ми', директна питања, императиви и модали), али који нису у колизији са формалним регистром Ц2 језичког нивоа.

---

<sup>132</sup> Бајбер и др., 1999: D. Biber, S. Johansson, G. Leech, S. Conrad & E. Finegan, *Longman grammar of spoken and written English*, Harlow: Pearson.

<sup>133</sup> Да бисмо имали јаснију интерпретацију добијених резултата у будућим истраживањима неопходно би било укључити и неки вид интервјуа који би допринео интроспективним подацима о томе која је интенција студената у употреби заменице другог лица.

5. *Маркери самоистицања* - Маркери самоистицања писца најприсутнији су од свих врста из друге групе метадискурских маркера, како код контролне, тако и код експерименталне групе. У појединачним есејима, код контролне групе јављају се у распону од 0 чак до 71 пута унутар једног рада, док се код експерименталне групе јављају у распону од 0 до 44 пута унутар једног рада. Одсуство ове врсте метадискурских маркера уочавамо код есеја који су у потпуности деперсонализовани и који објективно представљају пропозициони садржај, али оваквих есеја је било јако мало, чак само пет на целокупном узорку од укупно 132 есеја.

Такође, интересантно је истаћи да чак 96% свих есеја има релативно висок степен употребе првог лица јединине или 'ексклузивног ми'. Овакав вид инсистирања на присуству писца у тексту доприноси доживљају и интерпретацији пропозиционог садржаја. Међутим, с обзиром да су у питању студенти енглеског као страног језика, оваква прекомерна употреба заменица може осликавати одсуство елоквентности или пак неусвојени формални стил писања.

Поређењем резултата контролне и експерименталне групе код завршног есеја установили смо да је код обе групе дошло до процентуалног опадања у употреби маркера самоистицања, што можемо тумачити претпоставком да су студенти, након бројних текстова којима су били изложени у оквиру наставног инпута, усвојили нове језичке изразе и обогатили свој вокабулар, те су имали могућности да у одређеној мери деперсонализују своје писање. Не можемо рећи да је модификовани наставни план експерименталне групе битно допринео на пољу употребе ове врсте метадискурских маркера, зато што је употреба ових маркера у завршном есеју процентуално била идентична, како код контролне, тако и код експерименталне групе.

Можемо закључити да метадискурсне јединице које се тичу маркера ангажовања читаоца и маркера самоистицања писца представљају велики опус језичких средстава у писању есеја код студената. На целокупном узорку (који подразумева и почетни и завршни есеј) и контролне и експерименталне групе ови маркери се јављају у распону од 83% до 90,6%. Самим тим, занемарена је употреба остале три врсте метадискурских маркера које су тек у просеку око 10/15% заступљени у анализираним есејима. Иако је дошло до пораста у употреби ове три врсте маркера код експерименталне групе након модификованог наставног инпута, тај пораст од 6,42% можемо оценити недовољним и препорука је да се будућа модификована настава проширимо и на други семестар треће године основних

академских студија. Будући да су наши испитаници у истраживању били студенти енглеског као страног језика, не смемо занемарити чињеницу да је за учење метадискурских маркера, у оквиру стратешке компетенције, потребан изузетно висок степен когнитивног ангажовања. Према томе, потребно је студентима пружити довољно времена, довољно наставног инпута и могућности да вежбају ове језичке елементе како бисмо могли да очекујемо виши степен у савладавању маркера ограђивања, маркера наглашавања и маркера ауторовог става.

Услед сложености стратешке компетенције и употребе метадискурских маркера, истраживању смо додали још једну анкету коју смо спровели интроспективном методом, односно одмах након писања завршног есеја у експерименталној групи. Овом анкетом настојали смо да сагледамо њихове метакогнитивне могућности у погледу учења метадискурских маркера и анализи смо приступили експлораторно, односно без претходно постављених хипотеза.

### **6.10.3.3. Резултати анкетног упитника у погледу употребе метадискурских маркера**

Анкетни упитник предвиђен је као кратак упит студентата о њиховој метакогнитивној свести о употреби метадискурских маркера у писању. Иако метакогниција није предмет нашег истраживања у овој дисертацији, сматрали смо да би било од значаја за даље модификовање наставног плана за вештину писања да допунимо наше резултате и овом анкетом која би требало да нам пружи увид у то које метадискурсне маркере студенти **сматрају** да користе и које метадискурсне маркере **заиста** користе у писању есеја.

Како метакогниција обухвата два основна елемента – свест о когницији и размишљању и свесно управљање сопственом когницијом (о којој је више речи било у потпоглављу 5.4.1.), ова анкета имала је за циљ да нам пружи резултате у погледу оних студената који свесно користе метадискурсне маркере и стога спадају у категорију вештих писаца и оне који несвесно користе метадискурсне маркере и могу се сврстати у категорију невештих писаца (Lin et al. 2007 у: Waters & Schneider eds. 2010: 230), тј. писаца који не владају сопственом когницијом.

Анкета је била кратка с обзиром на чињеницу да смо студенте замолили да је попуне одмах након писања завршног есеја и била је састављена од три питања. Како је тип питања био неограничен на број одговора који су могли да упишу, а такође садржао једно питање

отвореног типа, можемо рећи да је анкета била комбинованог типа (Јовановић & Кнежевић-Флорић, 2007:83).

У анкети су била постављена следећа питања:

1. У оквиру прве групе метадискурских маркера (*интерактивна средства*) које метадискурсне маркере користите:  
А) често, Б) ретко, Ц) никада
2. У оквиру друге групе метадискурских маркера (*средства за интервенисање и остваривање интеракције*) које метадискурсне маркере користите:  
А) често, Б) ретко, Ц) никада
3. Уколико избегавате употребу метадискурских маркера, које категорије избегавате приликом писања?
4. Објасните зашто!

Добијени резултати обрађени су квантитативно и а одговоре које смо добили на питање број 4 обрадили смо квалитативно и илустровали.

У Табели 40 представићемо квантитативно резултате које смо добили на прва три питања.

<i>интерактивна средства</i>	<b>ЧЕСТО</b>	<b>РЕТКО</b>	<b>НИКАДА</b>	<b>Избегавају да користе:</b>
Транзитивни маркери	29	1	/	/
Оквирни маркери	28	3	/	/
Ендофорични маркери	5	8	12	7
Изворни маркери	7	11	10	11
Пропозициони маркери	5	16	8	2
<i>средства за интервенисање и остваривање интеракције</i>				
Маркери оградавања	15	9	2	/
Маркери наглашавања	15	12	3	/
Маркери ауторовог става	12	12	4	1
Маркери ангажовања	3	12	12	3
Маркери самоистицања	14	3	9	9

Табела 40. Резултати о метакогнитивној свести студената о употреби метадискурских маркера у писању

Квалитативном анализом размотрићемо прво резултате анкете првог питања за прву групу метадискурских маркера, а потом ћемо анализирати и податке добијене анкетом за друго питање и другу групу метадискурских маркера. Напошетку, анализирамо питање отвореног типа о стратегији избегавања употребе метадискурских маркера у писању.



### ***1. Резултати анкете прве групе метадискурских маркера***

На основу добијених резултата о употреби прве групе метадискурских маркера можемо уочити да су се студенти определили за транзитивне и оквирне маркере као врсту маркера коју **најчешће** користе у писању. Овакви резултати о томе које маркере студенти мисле да најчешће користе, у потпуности осликавају резултате које смо добили анализом њихових есеја који такође издвајају ове две врсте маркера као најзаступљеније у њиховом писању (транзитивни маркери: 90,64% и оквирни маркери: 12,32%).

Такође је значајно размотрити коришћење маркера за које студенти мисле да **ретко** користе у оквиру прве групе метадискурских маркера. У оквиру анкете студенти су се највише определили за категорију пропозиционих маркера, мада постоји и један значајан број студената који мисли да ове језичке облике никада не користи. Резултати анализе студентских есеја указују на поклапање у погледу пропозиционих маркера јер су студенти њих заиста ретко користили у својим есејима (5,15%). Стога, уверења студената да ове маркере никада не користе, можемо анализирати као појединачне случајеве који немају високу метакогнитивну свест о употреби ових маркера у писању.

И док су резултати анкетног упитника показали релативно високу метакогнитивну свест о употреби транзитивних, оквирних и пропозиционих маркера, ендофорични и изворни маркери представљају категорију у којој студенти не показују сигурност када су њихов значај и употреба у питању. Из тог разлога ове две категорије метадискурских маркера разматрамо издвојено у даљем тексту, а у оквиру одељка који се односи на маркере који студенти сматрају да никада не користе.

Према анализираним подацима анкете, изворне и ендофоричне маркере, у оквиру прве групе метадискурских маркера, студенти најчешће мисле да **никада** не користе, иако је значајан број и оних који сматрају да их ретко користе. Стога, резултати анализе студентских есеја тек делимично указују на поклапање овог мишљења у односу на коришћење изворних и ендофоричних маркера у писању јер су они, у врло малом броју заступљени (изворни маркери: 0,62% и ендофорични маркери: 1,1%). Према томе, можемо рећи да студенти немају високу когнитивну свест о њиховом значају и употреби у писању.

## **2. Резултати анкете друге групе метадискурских маркера**

Када је у питању друга група метадискурских маркера, резултати употребе и метакогнитивне свести о употреби маркера упућују нас на закључак да студенти показују више несигурност при њиховој употреби, а такође су мање и свесни да их користе.

Управо ову несигурност и недовољну свест о употреби можемо наћи код маркера ограђивања, наглашавања и ауторовог става за које студенти кажу да их **подједнако и често**, али и ретко користе у писању. Међутим, на основу резултата анализираних есеја можемо уочити да студенти ове три категорије ретко користе у писању (маркери ограђивања: 7,1%, маркери наглашавања: 5,6% и маркери ауторовог става: 4,4%).

Када је у питању употреба маркера ангажовања, дошли смо до закључка да постоји неслагање између веровања студената да их **ретко или никада** не користе и стварне употребе ових маркера у студентским есејима, која је значајна, а о чему је већ било речи.

Још виши степен неслагања уочили смо код категорије маркера самоистицања које студенти сматрају да користе и **често и никада**, што је веома поларизовано мишљење. У анализираним завршним есејима експерименталне групе забележили смо ову категорију као најпордуктивнију категорију метадискурских маркера који они користе у писању (56%). На основу анализе анкете у погледу друге групе метадискурских маркера можемо закључити да студенти показују висок степен неразумевања употребе ових језичких облика у писању. Недостатак метакогнитивне свести о употреби ове групе метадискурских маркера у комуникативне сврхе значајно може нарушити њихову употребу и комуникативну намеру приликом писања.

## **3. Стратегија избегавања употребе метадискурских маркера у писању**

Ову анализу можемо допунити резултатима добијених на основу питања у оквиру којег су студенти били у могућности да се одреде за врсту метадискурских маркера које настоје да избегну приликом писања. Резултати показују да стратегију избегавања најчешће примењују на изворне маркере и ендофоричне маркере из прве групе метадискурских маркера и на маркере самоистицања у оквиру друге групе метадискурских маркера. И како су резултати добијени за прву групу метадискурских маркера очекивани, како на основу

спроведене анкете о употреби ових језичких јединица, тако и на основу анализе њихових есеја, резултати о избегавању употребе одређене врсте маркера из друге групе метадискурских маркера показују одређене нелогичности.

На основу резултата за другу групу, нелогичност се огледа у чињеници да су студенти обележили маркере самоистицања као врсту маркера коју највише избегавају приликом писања, док се показало да је та иста врста била најзаступљенија приликом анализе студентских есеја.

Према наведеној анализи анкетног упитника можемо закључити да студенти имају највише недоумица око употребе маркера самоистицања и маркера ангажовања, као врсте средстава за интервенисање и остваривање интеракције. Интересанто је да су језичке јединице којима се ова група маркера реализује управо оне којима су студенти највише изложени током учења језика, односно учења граматике (личне заменице и њихови облици). Можемо претпоставити да управо та доступност и узимање граматичке категорије личних заменица 'здрово за готово' представља проблем студентима да их схвате као комуникативне елементе којима успостављају дијалошку форму са читаоцем. Метадискурсни маркери из ове групе реализују се и употребом 'инклузивног ми' и 'ексклузивног ми', као и облицима императива, модалних глагола, па и помоћу директних питања. Међутим, иако релативно познате и ове категорије је неопходно експлицитно подучавати у светлу комуникативности писаног дискурса. Стичемо утисак да бројне језичке елементе којима се реализују метадискурсни маркери студенти примењују без јасне свести о њиховој комуникативној намери и апелативној функцији. Управо из ових разлога неопходно је посветити им више времена у оквиру наставног плана како би студенти проширили своје схватање о њиховој употреби у писању.

Отворени тип последњег питања о томе зашто избегавају одређене врсте метадискурских маркера приликом писања дао нам је резултате које је немогуће наслутити затвореним типом питања са већ понуђеним одговорима, или пак хипотезом која претпоставља исход истраживања. Коментаре које су студенти дали објединили смо у Табели 41.

Категорије <i>метадискурских маркера</i> које студенти избегавају приликом писања	КОМЕНТАРИ СТУДЕНАТА
<i>Ендофорични маркери</i>	- користе се за писање књига, а не есеја - не одговарају типу есеја који пишем - тешко је уврстити их у текст
<i>Изворни маркери</i>	- они ме збуњују - недоступни - немам валидан извор на који могу да се позовем - волим да се оријентишем ка свом мишљењу, не туђем - потребан ми је тачан цитат, а често га немам
<i>Пропозициони маркери</i>	- тешко ми је да тражим део текста на који бих да се позовем - никада ми раније нису тражили ове изразе
<i>Маркери ауторовог става</i>	- плашим се да изнесем свој став и страхујем да ли ћу бити схваћен
<i>Маркери ангажовања</i>	- не волим да их користим, тешко ми је да их применим - не укључујем читаоца зато што мислим да му није стало до мог мишљења
<i>Маркери самоистицања</i>	- избегавам их због понављања - плашим се да ли ћу себе представити адекватно читаоцу - плашим се да истакнем лично мишљење - волим да пишем објективно
<b>Уопштени коментари за све категорије метадискурских маркера<sup>134</sup></b>	- не волим да их користим зато што ми треба додатно времена да их уклопим у текст - обично заборавим да користим другу групу маркера - често нисам ни свестан да ли их користим у писању - не уклапају ми се у тему - не знам где иду у тексту

Табела 41. Коментари студената о избегавању употребе метадискурских маркера

Коментаре студената које смо добили можемо оквирно категорисати у 5 група:

- 1) коментари који се тичу недовољног наставног инпута,
- 2) коментари који се тичу свести о когнитивном напору приликом употребе ове стратешке компетенције,
- 3) коментари који се односе на метакогницију студената и чињеницу да често нису свесни употребе и функције метадискурских маркера у писању,
- 4) коментари који се односе на недостатак самопоуздања у писању,

<sup>134</sup> Поједини студенти су навели да им је тешко користити било коју од категорија метадискурских маркера, те овде укључујемо и њихове коментаре.

5) коментари који се односе на недовољну свест о улози читаоца у писаној комуникацији.

Управо питање отвореног типа и коментари које смо добили интроспективно нас упућују на однос који студенти имају према употреби метадискурских маркера, као најзахтевнијих комуникативних елемената у писању. Из наведених одговора можемо закључити да је неопходан наставни инпут који им ову комуникативну компоненту ближе дефинише, али и да је неопходно да се више пажње посвети метакогницији код студената и свести о себи као писцима како би се што слободније изражавали приликом писања. Недостатак аутономије писца и самопоуздања битно могу да демотивишу студента и да он своје писање прихвати као врсту механичке активности. Да до тога не би дошло, потребно је чешће студентима пружити прилику да причају о свом писању и когнитивном напору који улажу током писања, јер једино овакав увид у когнитивно стање студената може омогућити да настави вештине писања приступимо на другачији начин и да наставну праксу оријентишемо искључиво према потребама студената када су у улози писаца.

#### **6.10.3.4. Закључак**

На крају емпиријског истраживања о стратешкој компетенцији и метакогницији као неизоставној компоненти код употребе метадискурских маркера, можемо закључити да су студенти експерименталне групе у писању показали напредак у погледу употребе 9 од 10 врста метадискурских маркера (*транзитивни, оквирни, ендофорични, изворни и пропозициони маркери* у оквиру прве групе метадискурских маркера и *маркери ограђивања, наглашавања, ауторовог става и ангажовања* у оквиру друге групе метадискурских маркера). Иако је овај напредак забележен највише код транзитивних и пропозиционих маркера у оквиру прве групе и маркера ауторовог става и ангажовања у оквиру друге групе, можемо рећи да је модификовани наставни план дао очекиване резултате. Прогресивно је и то што је дошло до умањене употребе маркера самоистицања у писању студената, с обзиром на чињеницу да је анализа кохезивних ланаца указала на прекомерну примену заменица првог лица и њихових облика. Премда смо уочили напредак у употреби метадискурских маркера, квалитативном анализом установљено је да недостаје разноврсност у употреби ових језичких јединица, те је неопходно наставни план допунити појачаним радом на вокабулару.

Када је у питању метакогниција студената, анкетни упитник пружио нам је увид и још једну перспективу у њихово писање, а резултати су показали да је са студентима на трећој години могуће разговарати о процесу писања и о одлукама које доносе током процеса писања. Њихова свест, иако не у потпуности прецизна о томе које врсте метадискурских маркера користе, а које избегавају, показала нам је да су они когнитивно способни да анализирају своје писање и да когнитивно делају приликом писања. Према томе, у будућој пракси, модификовани наставни план за студенте Ц2 језичког нивоа могао би обухватити и дискусије, па и индивидуалне интервјуе који би студентима пружили могућност да спознају своје когнитивне капацитете којима могу управљати током писања.

#### **6.10.4. Завршна разматрања и *Независни оцењивач***

Након спроведеног емпиријског истраживања, у анализи података на целокупном подзоруку примењен је метод триангулације који подразумева комбиновање различитих извора приликом истраживања и анализе (в. 6.1.2.), а све у циљу потврђивања валидности добијених емпиријских резултата.

У циљу постизања веће валидности резултата укључен је и *Независни оцењивач* (у даљем тексту НО) чија је улога била потврђивање добијених резултата и објективизација самог истраживачког процеса. Компетенција овог истраживача је неоспорна<sup>135</sup>, а задатак му је био да у складу са критеријумима које је поставио аутор дисертације, а на основу дескриптора *Заједничког европског референтног оквира за живе језике (CEFR)*, оцени почетне и завршне есеје контролне и експерименталне групе. Критеријум је био симплифициран и заснивао се на скали од 1 до 10 која је експлицирана у даљем тексту. Такође, независном оцењивачу су есеји и контролне и експерименталне групе представљени као хомогена групе, без било каквих назнака о припадању есеја било контролној, или експерименталној групи. НО није имао увида у одвојене групе почетних и завршних есеја и у оквиру инструкција добио је упут да циљ анализе није међусобно поређење есеја, као ни поређење почетног и завршног есеја једног студента.

---

<sup>135</sup> Независни оцењивач има дванаестогодишње искуство у настави на академском нивоу која је оријентисана ка стицању вештине писања код студената Англистике што оправдава кредибилитет НО у вредновању студентских есеја који представљају циљну групу за истраживање у овој дисертацији.

Општи циљ вредновања студентских есеја триангулацијом био је да се одреди степен комуникативности есеја према Ц2 језичком нивоу, а метод оцењивања есеја који је НО применио јесте холистички и осликава додељивање једне оцене на скали од 1 до 10 према општем утиску о комуникативности есеја, што је карактеристично за холистички приступ оцењивању (в. 6.3.). Управо из тог разлога настојали смо да добијене резултате анализираних есеја упоредимо са општим утиском о комуникативности писања на Ц2 језичком нивоу што је било могуће применом холистичког метода у оцењивању.

Како Ц2 језички ниво подразумева дескрипторе у оквиру писане продукције и писане интеракције (в. 1.3.), Независном оцењивачу дали смо следеће инструкције:

1. Оцените есеј према језичком нивоу на скали од 1 до 10 на следећи начин:

C1 – C2: 8,9,10 бодова (Proficient writing)

B2 – B2+: 5,6,7 бодова (Sufficient writing)

B1 – B1+: 1,2,3,4 бодова (Basic writing)

Узели смо поментуте језичке нивое из разлога што упис на факултет подразумева управо B1+/B2 знање енглеског језика, те нам је овај језички ниво представљао почетни ниво којим смо оцењивали есеје студентата. B1 ниво је такође сврстан у критеријум као ниво недовољног знања енглеског језика и писаног изражавања путем енглеског језика за трећу годину, док су C1 и C2 нивои представљали очекивани ниво на почетку треће године академских студија.

2. Оцените есеј према дескрипторима *Заједничког европског референтног оквира* и то у оквиру:

а) писане продукције и

б) писане интеракције.

За дескрипторе *Заједничког европског референтног оквира* НО је добио у прилогу опис дескриптора за све језичке нивое које је користио како би сваки есеј оценио на скали од 1 до 10<sup>136</sup>.

Добијени резултати НО на корпусу контролне и експерименталне групе почетног и завршног есеја представљени су табеларно:

---

<sup>136</sup> Прилог 7, Прилог 8

Анализирани есеји	Експериментална група		Контролна група	
	Почетни есеј	Завршни есеј	Почетни есеј	Завршни есеј
1.	5	5	5	7
2.	7	8	5	5
3.	6	8	2	9
4.	5	7	4	4
5.	4	7	3	3
6.	4	6	6	6
7.	6	8	8	9
8.	9	3	5	5
9.	5	7	4	8
10.	7	9	3	4
11.	6	5	4	5
12.	7	10	7	9
13.	4	8	6	8
14.	2	8	8	8
15.	4	7	8	7
16.	7	8	5	7
17.	5	9	3	9
18.	3	6	2	8
19.	2	8	6	5
20.	5	8	7	5
21.	5	9	2	7
22.	9	7	8	5
23.	5	9	5	7
24.	5	5	7	4
25.	5	6	8	6
26.	9	8	8	7
27.	6	8	7	7
28.	5	8	8	7
29.	4	8	2	5
30.	6	7	1	7
31.	7	8	7	6
32.	3	7	6	7
33.	1	9	8	3
<b>Просечна оцена</b>	<b>5,24</b>	<b>7,39 (+2,15)</b>	<b>5,39</b>	<b>6,33 (+0,94)</b>

Табела 42. Резултати холистичког оцењивања подзорка

На основу представљених резултата можемо констатовати да су резултати аутора на почетним есејима контролне и експерименталне групе и резултати НО истих група усаглашени у виду приближно истоветног стања пре интервенције у наставном инпуту код експерименталне групе. На основу ових резултата можемо упоредити добијене податке анализираних завршних есеја контролне и експерименталне групе и извести валидне



закључке у погледу напретка који су студенти остварили након редовног наставног инпута за контролну групу и модификованог наставног инпута за експерименталну групу.

Добијене резултате до којих је НО дошао анализом општег утиска о степену комуникативности у есејима упоредићемо са резултатима употребе кохеренције, кохезије и метадискурских маркера које је аутор добио путем експерименталног истраживања.

Експериментално истраживање завршних есеја примењено на експерименталној групи у погледу кохеренције (в. 6.10.1.) пружио нам је податке о степену кохерентног излагања након модификованог наставног плана. Уочено је да је експериментална група два пута више напредовала у односу на контролну групу у погледу кохерентног писања. Такође, анализа лексичке кохезије у оквиру категорије реитарације у есејима контролне и експерименталне групе (в. 6.10.2.) указала нам је на напредак у завршном есеју код експерименталне групе и то у оквиру 6 од 8 категорија, док је контролна група у завршном есеју употребила више кохезивних елемената тек у оквиру 2 категорије. На крају, анализом употребе метадискурских маркера у есејима студената установили смо да је експериментална група у завршном есеју остварила значајан напредак у обе категорије метадискурских маркера (напредак је забележен код 9 од 10 категорија метадискурских маркера) у односу на контролну групу (напредак је забележен код 5 од 10 категорија метадискурских маркера) (в. 6.10.3.). На основу ових података можемо констатовати да је модификовани наставни план допринео подизању комуникативне свести код студената који су били изложени додатним предавањима и вежбама из области кохеренције, кохезије и метадискурса.

Овакво стање потврдио је и НО својом анализом података, где можемо уочити пораст просечне вредности оцене на скали од 1 до 10 код завршног есеја експерименталне групе за 2,15, док је контролна група у оквиру завршног есеја остварила напредак од 0,94. Иако је напредак код контролне групе био очекиван и логичан након једног семестра наставног инпута, ипак можемо рећи да је експериментална група, због модификованог наставног инпута који је проширио њихову свест о комуникативности писаног дискурса, током истог периода остварила дупло већи успех у односу на контролну групу. Према томе, наш закључак је да је интервениција на наставном плану пружила очекиване, позитивне резултате и да предложени приступ настави вештине писања на Ц2 језичком нивоу можемо

препоручити када желимо да студентима пружимо виши степен знања у погледу употребе комуникативних елемената у писању.

## 7. ЗАКЉУЧАК

Последње поглавље ове дисертације биће посвећено завршним разматрањима и проистеклим закључцима који су засновани на емпиријском истраживању општег узорка и подузорка. Такође, настојаћемо да дефинишемо практични значај истраживања, односно његову применљивост, као и друге педагошке импликација на нам истраживање указује. На крају, указаћемо на смернице у будућим истраживањима заснованим на учењу вештине писања на енглеском као страном језику.

### 7.1. Општи закључак према основном истраживачком питању у дисертацији

Вештина писања на енглеском као страном језику представљала је предмет нашег истраживања, и као језичка вештина која захтева највиши степен конгитивног напора (в. 2.3.), неопходно јој је било приступити са више различитих становишта. Као продуктивна вештина, она обухвата употребу конкретних језичких елемената у писању студената на основним академским студијама и из тог разлога потребно је било истраживње засновати на језичким елементима који се користе приликом писања. Такође, имајући у виду чињеницу да је писање активност која се одвија у дијалошком односу између емитента и реципијента, писање смо сагледали са становишта комуникативног приступа које подразумева анализу *комуникативне компетенције* студената у улози писаца. Управо анализа комуникативне компетенције омогућила нам је да анализирамо појам *кохеренције* и *кохезије* који припадају *дискурсној поткомпетенцији* и појам *метадискурских маркера* који припадају *стратешкој поткомпетенцији*.

Важно је рећи и то да су досадашњи радови на пољу наставе вештине писања на универзитетском нивоу изузетно оскудни на нашим просторима, те да се баве спорадично граматичким елементима у писању, или техникама које се примењују у настави вештине писања. Запостављени су комуникативни елементи у писању, иако је комуникативна функција писања најизраженија и представља сврху свакога ко жели своје мисли и идеје да пренесе путем писаног дискурса. У оквирима оваквих научних тенденција ми смо у овој дисертацији имали као циљ управо анализу комуникативности писања и метакогнитивне свести о самом процесу писања.

Међутим, пре него што смо приступили самом истраживању настојали смо да установимо актуелно стање у настави вештине писања на основним академским студијама англистике на нашим факултетима те смо стога емпиријски део истраживања засновали на двојакој анализи, односно на анализи општег узорка и подузорка.

Први део емпиријског истраживања имао је за циљ да нам понуди резултате о тренутном стању у настави за усвајање вештине писања на енглеском као страном језику на факултетском нивоу. Резултати су били усмерени ка анализи приступа који студенти имају према вештини писања и самом процесу писања, узимајући у обзир њихове ставове у односу на *темељни* и *процедурални* начин писања. На тај начин имали смо увид у интерну интерпретацију њиховог начина писања и могли смо да установимо бројне факторе који утичу на сам процес и производ писања..

Већ смо разматрали значај деловања афективних фактора на приступ који студенти имају у процесу писања и установили смо да когнитивна емпатија додатно оптерећује писање на L2 управо због двојаког напора који студенти улажу приликом писања. Вештина писања сама по себи изискује висок степен когнитивног напора зато што писац настоји да успостави 'виртуелни' дијалог са својим читаоцем, без могуће повратне информације која може допринети комуникацији, али писање на страном језику додатно је оптерећено и због тежње писца да тај дијалог успостави на страном, њему мање познатом језику. Самим тим од значаја нам је било да спроведемо анкету која је била заснована на тврдњама о *темељном* и *процедуралном* приступу писању како бисмо установили да ли студенти писању приступају са свешћу о циљаном реципијенту и сврси писања или писање виде као механичку активност коју само треба задовољити за потребе наставног плана.

Резултати анкете указали су на висок степен подударности када су у питању сва четири факултета филолошке оријентације (Нови Сад, Београд, Крагујевац, Ниш). На овим факултетима у Србији студенти писању приступају подједнако и са *темељног* и *процедуралног* становишта, међутим, овакви подаци постају значајни када сагледамо чињеницу да су у питању студенти треће године академских студија, односно на Ц2 језичком нивоу према *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике*. Управо дескриптори овог језичког нивоа налажу да би вештини писања требало приступити са свешћу о *вишим елементима писања*, односно са свешћу о метакогницији, о реципијенту, структурирању есеја употребом комуникативних елемената и са становишта личног

ангажовања и независности на пољу писања. Како студенти ова четири факултета тек делимично приступају писању са темељног становишта, ово нас је довело до претпоставке да је наставна пракса на овим факултетима релативно усаглашена, те да су захтеви на пољу вештине писања истоветни. Иако постоји назнака о сврси писања и свести о читаоцу, наставна пракса је ипак недовољно оријентисана ка развијању комуникативне компетенције код студената и зато смо били мишљења да је студентима неопходно пружити експлицитни наставни инпут који развија употребу елемената комуникативне компетенције.

Резултати које смо добили на основу општег узорка подстакли су нас на спровођење експерименталног истраживања на подзору који је подразумевао примену модификованог наставног плана који је укључио експлицитну наставу засновану на комуникативној компетенцији.

Други део емпиријског истраживања обухватио је експериментални метод у оквиру којег смо пратили рад контролне и експерименталне групе током једног семестра и извршили анализу почетног и завршног есеја како бисмо установили да ли постоји напредак у писању експерименталне групе. Док је контролна група била изложена редовном наставном плану у оквиру вештине писања, интервенцијом на наставном плану експерименталне групе настојали смо да подигнемо свест студената о употреби комуникативних елемената у писању. Ова интервенција подразумевала је предавања и бројне активности на пољу кохеренције и кохезије у оквиру дискурсне поткомпетенције и метадискурских маркера у оквиру стратешке поткомпетенције. Студенти су кроз активности током једног семестра били у прилици да прво подигну степен рецептивне свести кроз препознавање присутности комуникативних елемената у текстовима, а потом смо анализирали њихову продукцију у оквиру есеја које су писали по завршеном наставном инпуту. Почетни есеј је у том смислу имао значај у виду успостављања корелације између почетног стања контролне и експерименталне групе, али и између почетног стања, пре модификованог наставног инпута, и завршног стања, након интервенције у настави. Студенти су есеје писали у оквиру саме наставе, у контролисаним условима колоквијума што је било наметнуто самим наставним планом, тако да је истраживање спроведено на приступу *писање као производ*. Иако у пракси аутор дисертације није присталица приступа *писање као производ*, у експерименталном истраживању овакав начин тестирања био је једини могућ начин из разлога што је завршни есеј који су студенти контролне и експерименталне групе писали

представљао и обавезни колоквијум, те почетни и завршни есеј нису могли имати исту тему. Дакле, наставни план и услови извођења експеримента наметнули су потребу да применимо *писање као производ*. Мишљења смо да у неким другим условима извођења експеримента, који се заснива на подизању комуникативне свести студената у писању, уколико не постоје ограничавајући фактори наставног плана који се мора задовољити, могуће је овакво истраживање извести и у оквиру приступа *писање као процес*.

Резултате добијене упоређивањем почетног и завршног есеја анализирали смо применом квантитативне и квалитативне методе. Док нам је квантитативна метода омогућила статистичку обраду података и мерне инструменте којима смо утврђивали напредак у употреби кохеренције, кохезије и метадискурсних маркера, квалитативном методом дошли смо до подробнијих објашњења која су нам омогућила да понудимо решења за педагошке импликације и будућа истраживања на овом пољу.

Анализа података довела нас је до следећих закључака које ћемо поделити на закључке о 1) кохеренцији, 2) кохезији и 3) метадискурсним маркерима, а закључке заснивамо на претходно постављеним помоћним хипотезама за сваки комуникативни елемент понаособ.

### **1) Закључци који се односе на постигнутост кохеренције**

За испитивање употребе кохеренције на узорку почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе поставили смо следећу помоћну хипотезу:

- *Студенти експерименталне групе Ц2 језичког нивоа у писању есеја остварили су напредак у употреби референтног идјеног оквира којим постижу структуралну кохеренцију текста.*

Постављена помоћна хипотеза делимично је потврђена зато што је експериментална група остварила напредак у употреби референтног идејног оквира у завршном есеју, а са циљем постизања структуралне кохеренције текста. Иако можемо рећи да су резултати указали на чињеницу да је у том смислу подигнута свест студената о употреби и значају кохеренције у писању, податак да тек 54,5% студената у потпуности пише кохерентно, како на микро, тако и на макро плану есеја, указује на чињеницу да је употребу овог елемента и даље неопходно апострофирати у настави. На основу резултата такође смо дошли и до следећих закључака:

- Иако је експериментална група забележила напредак у употреби кохеренције након модификованог наставног плана, кохеренција представља комуникативни елемент који студенти свесно занемарују и недовољно разумеју, те је анализа њихвих есеја показала да је потребно посветити више пажње овом елементу писања.
- На основу анализираних есеја установили смо да је у настави о кохеренцији неопходно студентима указати на императив затварања референтног идејног оквира који обезбеђује идејну целину текста, како на микро, тако на макро плану.
- С обзиром на чињеницу да је анализа показала да студенти нису у потпуности свесни типских реченица које би требло да се наланзе на стратешким местима у есеју, потребно им је предочити значај типских реченица када је микро и макро план текста у питању.
- Од значаја је и дужина писања уводног и закључног пасуса зато што студенти недовољно развијају ове пасусе и самим тим не постижу кохеренцију на микро плану увода и закључка у есејима.

## 2) Закључци који се односе на постигнутост кохезије

За испитивање употребе кохезије на узорку почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе поставили смо следеће помоћне хипотезе:

- *Студенти Ц2 језичког нивоа у писању есеја у оквиру категорије реитерације најчешће користе просто понављање, сложено понављање и супституцију.*
- *Студенти Ц2 језичког нивоа у писању есеја најчешће користе кохезивне парове.*

Постављена прва помоћна хипотеза већим делом је потврђена резултатима да студенти веома често користе категорије простог и сложеног понављања у писању, али када је у питању део хипотезе којим смо претпоставили да ће студенти такође фреквентно користити и категорију супституције, резултатима смо установили сасвим другачије стање и овај део хипотезе је оповргнут. Иако се супституција ослања на њима изузетно познату граматичку категорију употребе заменица и њихових облика, анализа есеја је показала да примена супституције у писању није толико заступљена у завршним есејима.

Друга постављена помоћна хипотеза била је заснована на претпоставци да ће студенти у свом писању фреквентније користити кохезивне парове у односу на кохезивно уланчавање

преко више језичких јединица. Међутим, ова хипотеза тек делимично је потврђена зато што су резултати показали да студенти релативно уједначено користе и кохезивне парове и кохезивно уланчавање приликом писања есеја. На основу резултата о анализи кохезије у писању студената такође смо дошли и до следећих закључака:

- Експериментална група показала је да је модификовани наставни план имао свој утицај и тиме је у анализи завршних есеја ове групе забележен пораст на пољу кохезивних категорија које студенти користе приликом писања.
- Анализа је показала да су студенти експерименталне групе имали виши степен употребе кохезивних ланаца и на тај начин постизали идејну целину текста.
- Студенти експерименталне групе су користили различите категорије *реитерације* и смањили број *простог* и *сложеног понављања* у писању, што им је омогућило да друге категорије лексичке кохезије буду присутније.
- Закључили смо да је за употребу кохезије од значаја не само квантитет, односно број кохезивних елементата у тексту, већ и квалитет, што би значило употреба различитих врста кохезивног упаривања и уланчавања.

### **3) Закључци који се односе на коришћење метадискурских маркера**

За испитивање употребе метадискурских маркера на узорку почетног и завршног есеја контролне и експерименталне групе поставили смо следеће четири помоћне хипотезе, од којих по се по две односе на претпоставке о резултатима употребе прве групе метадискурских маркера, односно друге групе метадискурских маркера:

- *У оквиру прве групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најчешће користе транзитивне, оквирне и пропозиционе маркере.*
- *У оквиру прве групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најмање користе ендофоричне и изворне маркере.*
- *У оквиру друге групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најчешће користе маркере наглашавања и самоистицања.*
- *У оквиру друге групе метадискурских маркера студенти Ц2 језичког нивоа најмање користе маркере ограђивања, ангажовања и ауторовог става.*



Обе помоћне хипотезе које се односе на прву групу метадискурских маркера потврђене су и резултати су указали на чињеницу да студенти најчешће користе транзитивне, оквирне и пропозиционе маркера, а да су у њиховим есејима најмање заступљени ендорфорични и изворни маркера. Већ смо истакли да је овакво стање очекивано с обзиром на чињеницу да прве три категорије маркера представљају језичке елементе којима су чешће били изложени у настави, док су студентима последње две категорије релативно непознате те је неопходно више вежбе у употреби ових метадискурских маркера.

У оквиру друге две помоћне хипотезе које се односе на употребу друге групе метадискурских маркера у писању, прва хипотеза само је делимично потврђена и то када су у питању маркери самоистицања, док је друга хипотеза углавном потврђена када су у питању маркери ограђивања и маркери ауторовог става, али установили смо да је ова хипотеза оповргнута за категорију маркера ангажовања који представљају другу најзаступљенију категорију метадискурских маркера у писању студената. На основу резултата о анализи употребе метадискурских маркера у писању студената такође смо дошли и до следећих закључака:

- Можемо закључити да су студенти експерименталне групе у писању показали напредак у погледу употребе 9 од 10 врста метадискурских маркера (*транзитивни, оквирни, ендорфорични, изворни и пропозициони маркери* у оквиру прве групе метадискурских маркера и *маркери ограђивања, наглашавања, ауторовог става и ангажовања* у оквиру друге групе метадискурских маркера). На основу оваквих резултата можемо рећи да је модификовани наставни план дао очекиване резултате.
- Такође, код експерименталне групе дошло је до умањене употребе *маркера самоистицања* за више од 10%, што нам указује на чињеницу да су студенти проширили свој вокабулар у настојању да употребе друге категорије метадискурских маркера.
- Анкета којом смо анализирали метакогнитивно знање студената експерименталне групе у погледу употребе метадискурских маркера омогућила нам је увид у њихову свест о употреби ових језичких јединица и довела нас је до закључка да су студенти, иако не у потпуности, ипак когнитивно способни да анализирају своје писање и да самим тим допринесу комуникативности приликом писања.

- Путем анкете могли смо и да установимо да постоје бројна одступања у томе које метадискурсне маркера студенти мисле да користе приликом писања и које реално користе, те је стога потребно овом аспекту посветити више пажње у настави вештине писања на вишем нивоу учења енглеског као страног језика.

Резултати емпиријског истраживања на подузорку омогућили су нам да одговоримо на основно истраживачко питање које смо поставили на самом почетку истраживања:

- *Да ли експлицитна настава којом се додатно обрађују елементи комуникативне компетенције попут кохезије, кохеренције и метадискурса, може подићи комуникативну свест у писању студената Ц2 језичког нивоа и навести их да користе више комуникативних елемената у писању?*

Након примене модификованог наставног плана који је објединио како предавања, тако и бројне активности па и анкетне упитнике које смо спровели и ретроспективном и интроспективном методом, можемо рећи да смо постигли жељени циљ, а то је да анимирамо студенте да усвоје комуникативне елементе у писању. Стога можемо истаћи да је наша примарна хипотеза у истраживању потврђена и да је могуће подићи степен комуникативне свести код студената интервенцијом на наставном плану. У експерименталној групи је на основу анализе почетног и завршног есеја, а у корелацији са подацима које смо добили у контролној групи, установљен знатан напредак у употреби елемената кохеренције, кохезије и метадискурских маркера. Иако је модификовани наставни инпут обухватио само један семестар наставе, забележен је виши степен комуникативне свести у погледу писања, а исто тако је активирана и метакогнитивна свест код студената да свесно доносе одлуке у процесу писања који утичу на комуникативност произведеног текста. Овим подацима можемо потврдити валидност и применом триангулације оцењивача где смо активирањем *Независног оцењивача* потврдили да је уочен напредак у холистичком оцењивању експерименталне групе.

Како смо потврдили значај модификованог наставног плана у пракси могуће је указати на педагошке импликације до којих нас је истраживање у дисертацији довело.

## 7.2. Педагошке импликације

У овој дисертацији централно питање односило се на подучавање вештине писања на енглеском као страном језику и то на Ц2 језичком нивоу, односно нивоу треће године основних академских студија. Како овде подразумевамо виши степен учења вештине писања, циљ нам је био да студенти усвоје елементе вишег реда писања који одговарају дескрипторима за Ц2 језички ниво. Истраживање за потребе ове дисертациј спроведено је у институционалном оквиру и предлози за наставну праксу које ћемо овде истаћи односе се искључиво на примену у школским условима на факултетском нивоу.

Предлози за интервенцију у наставном плану засновани су како на самој природи усвајања вештине писања на Ј2, тако и на наставном инпуту и пракси којима су студенти били изложени до треће године академских студија. Писање је само по себи изузетно сложена, мултидимензионална активност и немогуће је подучавати ову продуктивну вештину, а да том приликом не узмемо у обзир когнитивне капацитете студената и афективне чиниоце који значајно, ако не и највише утичу на само савладавање вештине писања. Већ смо указали на чињеницу да многи студенти приступају процесу писања са одређеним степеном стрепње, страха и несигурности, те је неопходно да студентима пружимо подршку у превазилажењу психолошког и емоционалног ограничења које они имају приликом писања. Како би писање било продуктивније и комуникативније, мишљења смо да би настава вештине писања на овом нивоу усвајања требало да буде значајно оријентисана и ка изградњи самопоуздања студената када се налазе у улози писаца. У практичној примени то значи да је студентима потребно омогућити довољно праксе и конкретних активности писања, као и довољно времена како би имали могућност да развију све капацитете у процесу писања. Иако се наше истраживање заснивало на интервенцији у оквиру наставног инпута током једног семестра, мишљења смо да је модификовани наставни инпут, који обухвата усвајање комуникативних елемената писања, потребно проширити на два семестра током треће године студија, па и наставити на развијању комуникативне компетенције у току четврте године академских студија. Једино је континуираним наставним инпутом могуће постићи жељени циљ, а то је да студенти стекну самопоуздање у процесу писања и да писање доживе као лично искуство које им омогућава да остваре свој комуникативни циљ.

Иако смо мишљења да можда усвајање сложених комуникативних елемената писања као што су кохеренција, кохезија и метадискурс представља изазов у писању на J1, а још више у писању на J2, требало би имати у виду да је и наставни инпут који је за један степен виши у односу на капацитете и могућности студената методички исправан поступак. Овакав поступак у методици, који нам је познат као *Хипотеза инпута* или *i+1*, представља једини могући начин да се оствари напредак и усвоји материја на вишем степену, уколико се слажемо са Крашеновом констатацијом да „ако је ученик на *i* нивоу, инпут који он разуме требало би да обухвати *i+1* материју”, односно да му материја коју усваја представља изазов како би се постигао напредак (Krashen 1981: 100). Другим речима, материја коју студент усваја не би требало да буде превише близу тренутном знању које студент поседује (*i+0*) зато што на тај начин неће осећати когнитивни изазов да је усвоји, али ни сувише захтевна и далеко од тренутног знања које поседује (*i+2*) јер у том случају студент неће моћи у потпуности да је усвоји (Brown 1987: 188). На основу оваквог става можемо закључити да је наставу вешине писања на Ц2 језичком нивоу за студенте J2 потребно допунити усвајањем комуникативних елемената писања како бисмо у потпуности задовољили предвиђене дескрипторе Ц2 језичког нивоа.

Када је реч о конкретним комуникативним елементима које подразумева усвајање комуникативне компетенције у писању, па и поткатегорија дискурсне и стратешке компетенције сматрамо да би, у складу са добијеним резултатима у истраживању, требало прво подучавати дискурсну компетенцију као мање сложену и језички блиску студентима с обзиром на чињеницу да су они овим језичким елементима били раније изложени у току својих студија. Тако је кохеренцију, која се показала као појам који је неопходно апострофирати у настави енглеског језика на факултетском нивоу, неопходно подучавати и раније у току студија, односно требало би студентима увести значај овог појма на првој и другој години студија. Досадашња пракса је показала да се кохеренција подучава у виду структурирања есеја у различите типске пасусе, као и кроз императив *логичног писања* (енг. *logical idea flow*), али како су резултати истраживања показали да код студената постоји непотпуно знање о микро и макро елементима кохеренције, требало би у оквиру наставног инпута јасно указати на ова два аспекта постизања кохеренције у писању.

Кохезија се током прве две године студија обрађује у оквиру наставе, међутим честа је ситуација да се студентима кохезивна средства предају у виду језичких категорија које се

третирају искључиво са становишта граматике, али не и комуникативности унутар контекста писаног дискурса. Према томе, наш предлог обухватио би увођење кохезивних категорија са освртом на комуникативну функцију коју они имају у језику, подједнако у писаном, али и у усменом дискурсу. Проширивање свести студената о употреби различитих кохезивних категорија које имају на располагању сматрамо да би допринело и проширивању њиховог вокабулара, али не у смислу изолованих језичких јединица, већ у смислу употребе ових елемената у контексту, за потребе комуникације. Резултети истраживања указали су нам такође на неопходност експлицитне наставе о функцији фраза у реченици и њиховом значају као кохезивних елемената за потребе постизања комуникативне функције у писању. Према је функција фраза у реченици саставни део наставног плана на првој и другој години студија, у писању студентата треће године ипак смо уочили недовољно познавање ових граматичких облика, па и непознавање значаја ових целина у синтаксичкој структури што даље може нарушити разумевање пропозиционог садржаја и начина на који се пропозициони садржај кохезивно повезује у тексту.

Важно је истаћи да је кохезију потребно подучавати током периода од два семестра, а потом стално инсистирати на постизању кохезивне хармоније током писања и током наредне, четврте године студија, јер свест студената о комуникативној функцији писања не би требало да се ограничава на наставни план од једног, два или више семестара, већ би им требало предочити да је постизање комуникативности процес који је континуиран и који би стално требало надограђивати.

Напоследку, у наставни инпут требало би увести и појам стратешке компетенције и употребе метадискурских маркера. Већ смо раније истакли да је стратешка компетенција најзахтевнија категорија управо због потребе активирања свести о виртуелној комуникацији коју писац остварује са читаоцем. Из тог разлога у подучавању метадискурских маркера од значаја је узети у обзир и метакогнитивну свест студената и омогућити им да спознају своје когнитивне капацитете, па и ограничења у процесу писања како би свесно могли утицати на што потпуније савладавање језичких елемената као што су метадискурсни маркери. Комуникативна функција метадискурских маркера сама по себи изискује висок степен метакогнитивне свести и способности да студенти на стратешким местима у тексту или помогну свом читаоцу у разумевању пропозиционог садржаја или да истакну свој став према идејама у тексту и апелативно делују на читаоца.

У педагошком смислу, из горенаведених разлога, наш предлог би био да се метадискурсни маркери не предају пре треће године студија и пре него што студенти буду на Ц2 језичком нивоу. Због сложености карактера вештине писања неопходно је да студенти владају свим фазама и елементима процеса писања пре него што им у оквиру наставног инпута укључимо и метакогнитивне елементе писања. На основу нашег истраживања сматрамо да је један семестар наставе о стратешкој компетенцији недовољан како би студенти показали значајан напредак у усвајању употребе метадискурсних маркера, те да је потребно наставни инпут проширити на оба семестра у трећој години и наставити са оваквим наставним процесом и током четврте године студија када студенти поред есеја имају друге облике писања као што је критика (*critique*), писање на основу невербалног инпута (*data commentary*), па и поредбено препричавање (*comparative summary*). Управо ови облици писаног дискурса изискују висок степен самосталности и самопоуздања у писању, као и висок степен свести о читаоцу, што је посебно случај са заузимањем става према пропозиционом садржају и ограђивању у тврдњама које износе приликом писања.

На крају морамо указати на значај тестирања у оквиру наставе вештине писања који је у свакој педагошкој пракси неизоставна компонента наставног инпута. Стога, критеријум за оцењивање модификованог наставног инпута који обухвата употребу кохеренције, кохезије и метадискурсних маркера, неопходно је да буде прилагођен наставном инпуту и императиву комуникативне функције језика. Иако нам је у овом истраживању наставни план наметнуо *писање као прозвод* као једини могући оквир истраживања, комуникативна функција према нашем мишљењу требало би да се оцењује континуирано, као процес, и да осликава приступ тестирању који дефинишемо и као *формативно оцењивање* (енг. *formative assessment*), а не само као *сумативно оцењивање* (енг. *summative assessment*). Формативно оцењивање оријентисано је ка континуираном надгледању и оцењивању напретка у писању студената и пружању *повратне информације* (енг. *feedback*) током овог процеса како би се евентуално интервенисало у оквиру наставног плана са циљем усвајања одређене материје (Stiggins 2002, према: Dunn & Mulvenon 2009: 3) и зато смо мишљења да је овакав вид тестирања неопходан као допуна за сумативно оцењивање које је усмерено на оцењивање након одређеног периода наставног инпута са циљем да се одреди остварени ниво знања према неком постављеном критеријуму (Stiggins 2002, према: Dunn & Mulvenon 2009: 3). Сматрамо да би овакав вид оцењивања, као и холистички приступ оцењивању,

подигао самопоуздање студентима и омогућио им да на усвајање комуникативне функције писања гледају као на континуирани процес, а не само циљ који би требало остварити и постићи.

### 7.3. Нека ограничења у истраживању

Након разматрања педагошких импликација истраживања, критичким и аналитичким приступом поступку и резултатима истраживања указаћемо на одређена ограничења и недостатке која смо опазили приликом истраживања за потребе ове дисертације.

У оквиру првог дела емпиријског истраживања које се темељи на анализи приступа процесу писања студента Ц2 језичког нивоа, основно ограничење видимо код употребе инструмента за потребе анкетирања студената на различитим факултетима. Иако анкетни упитник који смо користили за потребе истраживања представља опсежан инструмент о процесу писања и обједињује како темељни тако и процедурални приступ писању, анализом појединачних тврдњи уочили смо да је сама подела на тврдње које припадају темељном и процедуралном процесу писања недовољно јасно дефинисана у смислу да неколике тврдње, према нашем мишљењу, припадају супротној групи тврдњи зато што осликавају когнитивно виши степен усвајања процеса писања (в. 6.4.1.). Иако се овај инструмент показао као најприкладнији за циљ нашег истраживања на општем узорку и е дао жељене резултате, за потребе неког другог истраживања потребно га је детаљније разложити и преобликовати како би ближе осликавао степен когнитивног напора који студенти улажу приликом темељног и процедуралног приступа писању.

Друго ограничење на које смо већ раније указали јесте ограничење експерименталног истраживања које је обављено у оквиру наставног плана унутар којег смо морали да анализирамо употребу комуникативних елемената писања у почетном и завршном тестирању писања студената. Почетни и завршни есеј писани су у условима контекста учионице, са ограниченим временским периодом и са ограниченим бројем речи што је процедура колоквијума наметнула. Самим тим можемо претпоставити да је на резултате почетног и завршног есеја могао утицати велики број афективних чинилаца као страх, анксиозност и стрепња да ли ће студенти имати довољно времена да напишу есеј на задату тему и задовоље све елементе писања који су од њих очекивани. Како је аутор

дисертације присталица приступа писање као процес, сматрамо да би можда резултати о употреби кохеренције, кохезије и метадискурсних маркера били другачији, па и више задовољавајући, уколико би студенти имали довољно времена за писање есеја и уколико би афективни филтер био нижи. У оквиру приступа писање као процес студенти би такође били у могућности да напишу више верзија есеја пре него што предају коначну верзију. Овакав начин писања је у складу са сложеном језичком вештином писања, узимајући у обзир чињеницу да су студенти приликом писања на J2 додатно когнитивно ангажовани и да мултидимензионална активност писања од њих изискује доношење бројних одлука истовремено и на више нивоа. Овакавим приступом писању у оквиру модификованог наставног плана могли би постићи виши степен напретка, како у усвајању дискурсне, тако и стратешке компетенције.

#### **7.4. Будућа истраживања**

Методолошки оквири које смо применили приликом истраживања и израде ове дисертације наметнули су нам наставни контекст у оквиру треће године академских студија, па самим тим и одабир узорка за анализу и донекле профилисану поделу овог узорка на контролну и експерименталну групу са предстојећим знањем које су студенти стекли до треће године студија. Такође, имајући у виду сложеност анализе наставе вештине писања на страном језику на Ц2 језичком нивоу, обимом дисертације били смо ограничени на одређени број области те смо одређене теме само до извесне мере разматрали. Самим тим на резултате које смо истраживањем добили сви ови фактори значајно су утицали, тако да будућа истраживања, која би била оријентисана ка усвајању вештине писања на енглеском као страном језику, можемо усмерити на следеће теме:

- Испитати постизања комуникативности у писању помоћу продуженог наставног инпута. Ммишљења смо да би учинак на усвајање комуникативних елемената био виши и самим тим имао утицај на крајње резултете анализе да су студенти били изложени двосеместралној настави која је прилагођена усвајању дискурсне и стратешке компетенције. Наставна пракса требало би да обухвати бројне вежбе како рецепције ових елемената, тако и продукције и да се заснива на разноврним текстовима, жанровски различитим како би комуникативни карактер схваћен као универзална компонента било које форме писања.



- Испитати корелацију између усвајања комуникативних елемената и дугорочне меморије. За потребе нашег експерименталног истраживања користили смо почетни и завршни есеј као мерне инструменте који су нам дали податке о напретку у погледу употребе елемената кохеренције, кохезије и метадискурских маркера у писању студентата. Међутим, од значаја би било поновити завршни есеј након одређеног периода како бисмо установили да ли је наставни инпут имао учинка на дужи период и да ли су студенти у могућности да примене употребу комуникативних елемената након дужег периода.
- Испитати могућност примене комуникативних елемената у писању у оквиру других предметима на академским студијама (по могућству мастерских студија): Приступом *писање у оквиру других наставних предмета* (енг. *writing across the curriculum*) могли бисмо установити да ли је наставни инпут у оквиру наставе вештине писања утицао на писање у оквиру других предмета где студенти пишу есеје или семинарске радове на енглеском језику, што би додатно дало на значају интервенције у наставном плану коју смо спровели за потребе истраживања. Како студенти припадају академској дискурсној заједници и ниво енглеског језика који усвајају представља академски језик, потребно је истаћи да поједини теоретичари сматрају да је за усвајање академског језика неопходно од 5 до 7 година учења или чак више (Cummins 1982, 1983; Collier 1989). Из тог разлога Омали и Пирс (O'Malley & Pierce 1996: 165) сматрају да је студентима потребно омогућити што раније да интегришу учење академског језика са осталим предметима и тако их изложити разноврсним текстуалним наставним инпутом што додатно може допринети развијању свести о процесу писања у различитим тематским оквирима.
- Испитати корелацију између метакогнитивне свести и усвајања кохезивних елемената – Како смо стратешку компетенцију у истраживању допунили анкетним упитником којим смо настојали да установимо степен метакогнитивне свести студената о употреби метадискурских маркера у писању, такође сматрамо да би овакав вид интроспективне методе био могућ и за анализу метакогнитивне свести студената приликом усвајања кохезивних категорија реитерације.

- Испитати корелацију између метакогнитивне свести и усвајања кохеренције – У истраживању смо закључили да су студенти својом посећеношћу овом предавању у оквиру наставног инпута указали на став који, можемо да претпоставимо, они имају према појму кохеренције у писању. Резултати анализе есеја забележили су већим делом делимично кохерентно писање на Ц2 језичком нивоу те стога сматрамо да би увид у њихове когнитивне способности и одлуке које доносе приликом употребе кохеренције у писању довели до значајних резултата који би нам могли послужити у даљем модификовању наставног инпута и наставне праксе.
- Анализирати приступ *измештене наставе* (енг. flipped classroom) и усвајања комуникативних елемената писања – Како усвајање дискурсне и стратешке компетенције представља учење изузетно обимног и сложеног опуса језичких категорија мишљења смо да би и метод наставног инпута морао претрпети радикалне измене како би студентима било омогућемо да на часовима проведу што више времена у самим активностима у којима вежбају рецепцију и продукцију кохеренције, кохезије и метадискурса. Новија метода у примењеној лингвистици која се оријентише ка идеји о 'измештању' наставе ван учионице подразумева да наставник ученицима обезбеди аудио или видео материјал са фронталном наставом који они прегледају/преслушају пре самог доласка на наставу, те је време на часовима експлицитно посвећено само вежби одређених наставних јединица. Тако, нпр. Рејлсбек указује на чињеницу да смо „дошли до тренутка када живимо у свету где ученици најбоље уче ако подигнемо степена ангажовања и мотивације на виши ниво” (Railsback 2002, према: Kafi 2014: 35). Овакав приступ био би одговарајући за потребе усвајања елемената *вишег реда писања* зато што на тај начин одступамо од фронталне наставе која је често студентима оптерећујућа, а усвајање нове материје самим тим немотивисано. Студенте постављамо у сами центар учења и омогућавамо им да буду самосталнији у учењу нове материје, да буду креативнији и покажу више иницијативе (Kafi 2014: 35), а у усвајању комуникативне функције писања да покажу одговорност.

- Анализирати рецептивну разноврсност у писању на страном језику – Како смо за потребе наставне праксе у оквиру предмета који подучавају вештину писања, па и у оквиру истраживања у дисертацији, ограничени углавном на наставника као јединог читаоца радова студената, од значаја би било студентима омогућити различитост у погледу читалаштва и анализирати комуникативна својства њихових текстова које пишу за различите профиле читаоца. У том смислу могли бисмо установити карактеристике комуникативног писања које су условљене читаоцима који нису истовремено и оцењивачи радова студената.

Комуникативност заузима значајну улогу данас, како у свакодневном животу, тако и на пољу академских студија. Важно је истаћи да комуникативност није категорија која се сама по себи подразумева, већ да често морамо да учимо како да будемо комуникативни како у усменој, тако и у писаној продукцији. С друге стране, рецепција информација и идеја постаје све значајнија као поље истраживања, те стога истраживање начина на који можемо утицати на успешност рецепције приликом писања има свој смисао и значај. Наставна пракса вештине писања на енглеском као страном језику би требало да обједини комуникативне елементе који би студентима омогућили да прецизно и јасно изражавају своје ставове и мисли у писању на енглеском језику. Усвајањем ових језичких елемената студенти могу постати вешти писци који имају свест о антиципираном реципијенту, а настава вештине писања на енглеском језику може осликавати комуникативне потребе савременог друштва.

## 8. ЛИТЕРАТУРА

### Цитирана литература:

1. Адел 2006: A. Ädel, *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
2. Ајснер 1998: E. W. Eisner, *The Enlightened Eye, Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
3. Бајбер 1988: D. Biber, *Variation across Speech and Writing*, Cambridge: CUP.
4. Бајбер и др. 1999: D. Biber, S. Johansson, G. Leech, S. Conrad & E. Finegan, *Longman grammar of spoken and written English*, Harlow: Pearson.
5. Биб и Биб 2009: S.A. Beebe & S.J. Beebe *A Concise Public Speaking Handbook, 2<sup>nd</sup> Edition*, New York: Pearson Education, Inc.
6. Бин 1996: J. C. Bean, *Engaging Ideas, The Professor's Guide to Integrated Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
7. Берајтер и Скардамалија 1987: C. Bereiter & M. Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*, New York and London: Routledge.
8. Благојевић 2008: С. Благојевић, *Метадискурс у Академском дискурсу*, Ниш: Галеб.
9. Блажић 1996: Д. Блажић, *Настава писања на универзитетском нивоу и рад на развоју писмене компетенције студената енглеског језика*, магистарски рад, Београд: Филолошки факултет.
10. Блас 1990: R. Blass, *Relevance Relations in Discourse, A study with special reference to Sissala*, Cambridge: CUP.
11. Браун 1987: D. H. Brown, *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
12. Браун (Ур.) 2006: S. Brown (ed.), *Writing Across the Curriculum*, New Jersey: Prentice Hall.
13. Вајгл 2002: S. C. Weigle, *Assessing Writing*, Cambridge: CUP.
14. Ватлс 2010: I. Wattles, *Uticaј samovrednovanja na razvoj jezičke veštine pisanja eseja na engleskom jeziku*, магистарски рад, Novi Sad: Filozofski fakultet.
15. Ватерс и Шнајдер 2010: H. S. Waters & W. Schneider, eds., *Metacognition Strategy Use, and Instruction*, New York, London: The Guilford Press.
16. Видовсон 2007: H. G. Widdowson, *Discourse Analysis*, Oxford: OUP.

17. Вити и Фејгли 1981: S. P. Witte & L. Faigley, Coherence, Cohesion and Writing Quality, College Composition and Communication, Vol. 32, No. 2, Language Studies and Composing: National Council of Teachers of English.
18. Вучо 2009: Ј. Вучо, У потрази за сопственим моделом двојезичне наставе, *Иновације у настави страних језика*, 41–54, Београд: Учитељски факултет.
19. Грејб и Каплан 1996: W. Grabe & R. B. Kaplan, *Theory and Practice of Writing, An Applied Linguistics Perspective*, Addison Wesley Longman.
20. Дурбаба 2011: О. Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*, Београд: Завод за уџбенике.
21. Ду 2009: X. Du, The Affective Filter in Second Language Teaching, *Asian Social Science*, Vol. 5, No. 8. [www.ccsenet.org/journal.html](http://www.ccsenet.org/journal.html)
22. Дернеј 2005: Dornyei Z. 2005, *The Psychology of the Language Learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
23. Дан и Малвенон 2009: K. E. Dunn & S. W. Mulvenon, A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, A peer-reviewed electronic journal, Volume 14, Number 7.
24. Елбоу 1973: P. Elbow, *Writing without teachers*, Oxford: OUP.
25. Елбоу 1998: P. Elbow, *Writing with Power, Techniques for Mastering the Writing Process*, 2<sup>nd</sup> Ed., New York, Oxford: OUP.
26. Јовановић и Кнежевић-Флорић 2007: Б. Јовановић & О. Кнежевић-Флорић, *Основи Методологије педагошких истраживања са статистиком*, Јагодина: Педагошки факултет.
27. Кафи 2014: Z. Kafi, A Flipped Classroom: Project-based Instruction and 21<sup>st</sup> Century Skills, *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, Volume 6(4), 35–46.
28. Катнић-Бакаршић 1999: М. Катнић-Бакаршић, *Лингвистичка стилистика*, Будимпешта: Open Society Institute, Center for publishing development.
29. Картер и Нуан (Ур.) 2001: R. Carter & D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: CUP.
30. Келог 1994: R. T. Kellogg, *The Psychology of Writing*, New York, Oxford: OUP.

31. Кирзнер & Мандел 1995: L. G. Kirszner & S. R. Mandell, (eds.), *Patterns for College Writing, A Rhetorical Reader and Guide*, New York: St. Martin's Press.
32. Конор и Мбеј 2002: Connor U. & Mbaye A. 2002. *Discourse Approaches to Writing Assessment. Annual of Applied Linguistics Review*, 22, USA: CUP.
33. Кормон 1986: F. Cormon, Humanistic activities and teacher motivation, *ELT Journal*, Volume 40/4, Oxford: OUP.
34. Крашен 1981: S. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
35. Креч и Крачфилд 1980: Д. Креч & Р. Крачфилд, *Елементи психологије*, Београд: Научна књига.
36. Кристал 1987: Д. Кристал, *Кембричка енциклопедија језика*, прев. Београд: Нолит.
37. Лавел 1993: E. Lavelle, Development and validation of an inventory to assess processes in college composition, *British Journal of Educational Psychology*, 63, 489-499.
38. Лавел и Зурхер 2001: E. Lavelle & N. Zurcher, The writing approaches of university students, *Higher Education*, 42, 373–391, Kluwer Academic Publishers.
39. Ларсен-Фримен 2000: D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, New York: OUP.
40. Малтез 2003: K. D. Maltez, *Veština pisanja u nastavi engleskog jezika u gimnaziji – problem gradiranja*, magistarski rad, Beograd: Filološki fakultet.
41. Мауранен 1996: A. Mauraanen, *Cultural Differences in Academic Rhetoric: A Text-Lingusitic Study*, Petr Lang. Frankfurt am Main.
42. Мекги 2009: I. McGee, Traversing the lexical cohesion minefield, *ELT Journal*, Volume 63/3, OUP.
43. Мекарти 2001: M. Mc Carthy, *Issues in applied linguistics*, Cambridge: CUP.
44. Михајловић 2012: Lj. Mihajlović, *Gramatička sredstva i diskursni elementi u narativnim esejima studenata anglistike*, magistarska teza, Niš: Filozofski fakultet.
45. Миленковић 2004: Б. Миленковић, Towards Essay Writing, *НАСЛЕЂЕ: часопис за књижевност, језик, уметност и културу*, бр. 1, 127-139 Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
46. Миленковић 2009а: Б. Миленковић, Вишеструки идентитет писања, *Језик, књижевност, идентитет: језичка истраживања*, 262–268, Ниш: Филозофски факултет СБЕН.

47. Миленковић 2009б: Б. Миленковић, (Не)стабилност стилова учења језика код студената на основним академским студијама, *Узданица*, часопис за језик, књижевност, уметност и педагошке науке, VI /2, 155–165, Јагодина: Учитељски факултет.
48. Миленковић 2009в: Б. Миленковић, Композицијска средства и (де)персонализација у есејима Јована Дучића и Маргарет Етвуд, *Наслеђе*, часопис за књижевност, језик, уметност и културу, год VI, бр. 14/1, 123–134, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
49. Миленковић 2013: Б. Миленковић, ТЕКСТ-ДИСКУРС: Комуникативне вредности, *Језик, књижевност, вредности: језичка истраживања 2012*, 291–300, Ниш: Филозофски факултет.
50. Мишковић-Луковић 2015: М. Мишковић-Луковић, *Прагматика*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
51. Нунан 1992: D. Nunan, *Research Methods in Language Learning*, USA: CUP.
52. Нунан 1995: D. Nunan, *Language Teaching Methodology*, A textbook for Teachers, Hertfordshire: Prentice Hall International.
53. Омали и Пирс 1996: M. J. O'Malley & L. V. Pierce, *Authentic Assessment for English Language Learners, Practical Approaches for Teachers*, USA: Addison-Wesley Publishing.
54. Пери Џуниор 2011: F. L. Perry, Jr., *Research in Applied Linguistics*, Becoming a Discerning Consumer, New York and London: Routledge.
55. Рејд 1993: J.M. Reid, *Teaching ESL Writing*, USA, University of Wyoming: Prentice Hall Regents.
56. Рејд 1988: J. M. Reid, *The Process of Composition*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
57. Ричардс и Ренандија (Ур.) 2002: J. C. Richards & W. A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice*, USA: CUP.
58. Ричардс и Роџерс 1986: J. C. Richards & T. S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching, A description and analysis*, Cambridge: CUP.
59. Ругиеро 2007: V. R. Ruggiero, *The Art of Thinking, A Guide to Critical and Creative Thought*, New York: Pearson, Longman.

60. Русимовић и Миленковић 2014: Т. Русимовић & Б. Миленковић, Употреба хендаута у реализацији академског дискурса, *Наука и савремени универзитет* 3, 212–224, Ниш: Филозофски факултет.
61. Савет Европе 2001: Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: CUP.
62. Савињон 1997: S. J. Savignon, *Communicative Competence, Theory and Classroom Practice, Texts and Contexts in Second Language Learning*, USA: The McGraw-Hill Companies, Inc. & Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
63. Свејлз и Фик 1994: J.M. Swales & C.B. Feak, *Academic Writing for Graduate Students*, Michigan: The University of Michigan Press.
64. Селсе-Мерсија 2001: M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, USA: Heinle & Heinle.
65. Силва 2001: T. Silva (ed.), *On Second Language Writing*, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
66. Стронгмен 2013: L. Strongman, *Academic Writing*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
67. Тансканен 2006: S. Tanskanen, *Collaborating towards Coherence*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
68. Трибл 1996: C. Tribble, *Writing*, Oxford, New York: Oxford University Press.
69. Тоуми 2009: N. Touni, A model for the Investigation of Reflexive Metadiscourse in Research Articles, *Language Studies Working Papers vol. 1*, 64-73, University of Reading.
70. Ференс 2000: Ferrance, E. (2000): *Action Research*, Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University, Providence.
71. Ферис 2010: D. Ferris, Second Language Writing Research and Written Corrective Feedback in SLA, *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181–201.
72. Хајланд 2001: K. Hyland, Bringing in the Reader: Addressee features in academic articles, *Written Communication*, 18/4, 549-74.
73. Хајланд 2004: K. Hyland, Disciplinary interactions: metadiscourse in L2 postgraduate writing, *Journal of Second Language Writing* 13, 133-151.
74. Хајланд и Це 2004: K. Hyland & P. Tse, Metadiscourse in Academic Writing: A reappraisal. *Applied Linguistics*, 25(2).



75. Хајланд 2005: К. Hyland, *Metadiscourse*, New York & London: Continuum
76. Хакин и Флауер 1990: Т. Huckin & L. Flower, Reading for points and purposes. *Journal of Advanced Composition*, 11(2), 347–362.
77. Харис и Грем 1996: К.Р. Harris & S. Graham, *Making the Writing Process Work – Strategies for Composition & Self-Regulation*, Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.
78. Шо и Вејр 2007: S. D. Shaw & C. J. Weir, *Studies in Language Testing : Examining Writing*, Cambridge: CUP.

### **Консултована литература:**

1. Анђело & Крос 1993: Т. А. Angelo & К. Р. Cross, *Classroom Assessment Techniques, A Handbook for College Teachers*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
2. Браун 1988: J. D. Brown, *Understanding Research in Second Language Learning, A teacher's guide to statistics and research design*, New York: CUP.
3. Брајдон-Милер 2003: М. Brydon-Miller, *Why action research?* London: SAGE Publications.
4. Вајт & Арндт 1991: R. White & V. Arndt, *Process Writing*, Harlow, UK: Longman.
5. Ванде Копле 1985: W. J. Vande Kopple, Some exploratory discourse on metadiscourse, *College Composition and Communication*, 36, 82–93.
6. Видовсон 1996: Н. G. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, Oxford: OUP.
7. Вилијамс 1981: J. Williams, *Style: Ten Lessons in Clarity and Grace*, Boston: Scott Foresman.
8. Волвурд & Андерсон 1998: *Effective Grading, A Tool for Learning and Assessment*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
9. Грам & Херис 2005: *Writing Better, Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*, Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co.
10. Грам, Мекартур & Фитццералд 2013: S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (eds.), *Best Practices in Writing Instruction*, New York, London: The Guilford Press.
11. Дабић & Ђаковић 2011: Т. Дабић & Р. Ђаковић, *Енглески језик за академске намене – интегрисан рад с одређеном дисциплином*, рад са 8. Научног скупа са међународним учешћем: Универзитет Синергија.
12. Грејвз 1983: D. Graves, *Writing: teachers and children at work*, New Hampshire: Heinemann.

13. Елис 1992: D. G. Ellis, *From Language to Communication (Communication Textbook Series: Language and Discourse Processes)*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
14. Зејмел 1976: V. Zamel, Teaching composition in ESL classroom: What we can learn from research in teaching of English: *TESOL Quarterly*, 10, 67-76.
15. Зејмел 1980: V. Zamel, Re-evaluating sentence-combining practice: *TESOL Quarterly*, 14(1), 81-90.
16. Зејмел 1982: V. Zamel, Writing: the process of discovering meaning: *TESOL Quarterly* 16/2, 195-209.
17. Иванич 1998: R. Ivanič, *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
18. Каминг 2001: A. Cumming, Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research, *International Journal of English Studies*, Vol. 1 (2), 1–23.
19. Канал и Свејн 1980: M. Canale & M. Swain, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, *Applied linguistics*, 1, 1–47.
20. Коен 1994: A. D. Cohen, *Assessing Language Ability in the Classroom*, Boston: Hingle Cengage Learning.
21. Кризмор 1983: A. Crismore, *Metadiscourse: What It Is and How It Is Used in School and Non-School Social Science Texts*. University of Illinois: Centre for the Study of Reading. Technical Report 273.
22. Кризмор 1989: A. Crismore, *Talking With Readers: Metadiscourse as Rhetorical Act*. New York: Peter Lang.
23. Мајсторовић, Д. 2008. *Дискурс, моћ и међународна заједница*. Бања Лука: Филозофски факултет.
24. Мари 2002: D. Murrey, *The Maker's Eye: Revising Your Own Manuscripts*, The McGraw-Hill Reader: Issues Across the Disciplines, 56–60, New York: CUNY.
25. Мауранен 1993: A. Mauranen, *Cultural Differences in Academic Rhetoric: A Text-Linguistic Study*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
26. Мекеј 1979а: S. McKay, Communicative writing: *TESOL Quarterly*, 13(1), 73-80.
27. Мекеј 1979b: S. McKay, Situation writing: *Cross Currents*, 6(2), 47-53.
28. Мекеј 1981: S. McKay, Prewriting activities: *TECFORS*, 4(3), 1-2.

29. Миленковић 2012: В. Milenković, At the crossroads of grammatical and communicative competence? – Academic writing at the C2 level (Common European Framework of Reference), *Romanian Journal of English Studies*, No. 2, Timsoara: Universitatea de Vest, 113–124.
30. Мишковић–Луковић 2006: М. Мишковић–Луковић, *Семантика и прагматика исказа: маркери дискурса у енглеском језику*, Београд: Филолошки факултет.
31. Пер, Вил Ван 1999: Увод у књигу Укроћени текст. У: *Како укротити текст*, С. Перовић (ур.), 3–11, Подгорица: Октоих: Институт за стране језике.
32. Половина 1986: В. Половина, *Лексичко-семантичка кохезија у разговорном језику*, Београд: Филозофски факултет.
33. Пресли & Волошин 1995: М. Pressley & V. Woloshyn, *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*, Cambridge: Brookline Books.
34. Прћић 2008: Т. Прћић, *Семантика и прагматика речи*, Нови Сад: Змај.
35. Рејд 1998: Ј. М. Reid (ed.), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, University of Wyoming: Prentice Hall Regents.
36. Рејмз 1983: А. Raimes, *Techniques in Teaching Writing*, Oxford: OUP.
37. Рејмз 1985: А. Raimes, What unskilled ESL students do as they write: a classroom study of composing: *TESOL Quarterly* 19/2, 229-258.
38. Савић 1993: С. Савић, *Дискурс Анализа*, Нови Сад: Војводина Про-Инг.
39. Силва и Брајс 2004: Т. Silva & С. Brice, Research in Teaching Writing, *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 70–106, USA: CUP.
40. Симић & Јовановић 2009: Р. Симић, & Ј. Јовановић, О дискурсу. *Узданица*, VI, бр. 2, 7-21.
41. Скеан 1998: Р. Skehan, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford: OUP.
42. Смит 1994: М. S. Smith, *Second Language Learning: Theoretical Foundations*, England: Longman.
43. Томпсон 2001: G. Thompson, Interaction in Academic Writing: Learning to Argue with the Reader, *Applied Linguistics*, 22, 1, pp. 58.
44. Флауер & Хејз 1981: L. Flower & J. Hayes, A Cognitive process theory of writing, *College composition and communication* 32/4, 365-387.

45. Флауер & Хоџ 1979: R. Flower & B. Hodge, *Critical linguistics, Language and Control*, London: Routledge, 185–213.
46. Фритинал & Вајгл 2014: E. Friginal & S. Weigle, Exploring multiple profiles of L2 writing using multi-dimensional analysis, *Journal of Second Language Writing*, 26, 80–95.
47. Хабард & Пауер 2003: R. S. Hubbard & B. M. Power, *The Art of Classroom Inquiry, A handbook for teacher-researchers*, Portsmouth: Heinemann.
48. Хајмз 1964: D. Hymes, *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*, New York, Evanston and London: Harper & Row.
49. Хајланд 1998: K. Hyland, Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks, *English for Specific Purposes*, Vol. 18, No. 1, pp. 3–26.
50. Хајланд 2003: K. Hyland, *Second Language Writing*, Cambridge: CUP.
51. Хајланд 2005: K. Hyland, Representing readers in writing: Student and expert practices, *Linguistics and Education*, 16, pp. 363–377.
52. Халидеј & Хасан 1976: M. A. K Halliday. & R. Hasan, *Cohesion in English*, London: Longman.
53. Херис & Грем 1996: K. R. Harris & S. Graham, *Making the Writing Process Work, Strategies for composition & self-regulation*, University of Maryland: Brookline Books.
54. Хеџ 1988: T. Hedge, *Writing*, Oxford: Oxford University Press.
55. Хјуз 2003: A. Hughes, *Testing for Language Teachers*, Cambridge: CUP.
56. Џорџета 2010: R. Georgeta (ed.), *Language Education Today: Between Theory and Practice*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
57. 2009: *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) – A Manual*.

**Извори са интернета:**

<http://www.vbs.rs/scripts/cobiss?ukaz=BASE&bno=80110&dept=04&id=0121429114127844>

преузето 25.11. 2015. у 01:24.

<http://www.vbs.rs/scripts/cobiss?ukaz=BASE&bno=70501&dept=05&id=0121429114127844>

преузето 25.11. 2015. у 01:24.

<http://www.vbs.rs/scripts/cobiss?ukaz=BASE&bno=70339&id=0121429114127844>

преузето 25.11. 2015. у 01:24.

<http://www.vbs.rs/scripts/cobiss?ukaz=BASE&bno=70614&id=0121429114127844>

преузето 25.11. 2015. у 01:24.

<http://www.vbs.rs/scripts/cobiss?ukaz=BASE&bno=70053&id=0121429114127844>

преузето 25.11. 2015. у 01:24.

<http://dictionary.reference.com/browse/emit?s=t> преузето 4. 8. 2014 у 00:45.

<http://dictionary.reference.com/browse/recipient?s=ts> преузето 4. 8. 2014 у 00:45.

<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/125207/James-S-Coleman> преузето 11. 7.

преузето 2014. у 14:20.

<http://www.simplypsychology.org/cognitive.html> преузето 16.07.2014. у 9:55

[http://eslus.com/articles/shakti\\_gattegno\\_keynote.htm](http://eslus.com/articles/shakti_gattegno_keynote.htm) преузето 10.07.2014. у 01:18

[http://lozanov.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=48:dr-georgi-](http://lozanov.org/index.php?option=com_content&view=article&id=48:dr-georgi-lozanov&Itemid=73&lang=cs)

[lozanov&Itemid=73&lang=cs](http://lozanov.org/index.php?option=com_content&view=article&id=48:dr-georgi-lozanov&Itemid=73&lang=cs) преузето 17. 7. 2014. у 02:28

<http://gsi.berkeley.edu/teachingguide/theories/piaget.html> преузето 4. 2. 2014. године

<http://digitalcommons.unl.edu/adaptessays/17> преузето 4. 2. 2014. године

## 9. ПРИЛОЗИ

### ПРИЛОГ БР. 1

#### STUDENT QUESTIONNAIRE

This questionnaire is designed for research purposes and your participation will be greatly appreciated! The questionnaire is anonymous!!

How many years in total have you studied English for? _____
---

The following questions relate to your experience of *writing* in English. Please answer as sincerely as possible and only check (✓) those statements that you believe are true for you.

1. Writing makes me feel good/satisfied. \_\_\_\_\_
2. Writing an essay/paper is always a slow process. \_\_\_\_\_
3. Studying grammar and punctuation would greatly improve my writing. \_\_\_\_\_
4. Having my writing evaluated scares me. \_\_\_\_\_
5. In writing I tend to give a lot of description and detail. \_\_\_\_\_
6. I put a lot of myself in writing. \_\_\_\_\_
7. I expect good grades on essays/papers. \_\_\_\_\_
8. I need special encouragement to do my best writing. \_\_\_\_\_
9. I use written assignments as learning experiences. \_\_\_\_\_
10. Writing an essay/paper is making a new meaning. \_\_\_\_\_
11. I can write simple, compound and complex sentences. \_\_\_\_\_
12. Writing is like a journey: my ideas progress from the moment I begin to write until I finish. \_\_\_\_\_
13. It is important to me to like what I've written. \_\_\_\_\_
14. My writing rarely expresses what I think. \_\_\_\_\_
15. I like to work in small groups to discuss ideas before writing. \_\_\_\_\_
16. The most important thing in writing is observing the rules of grammar, punctuation and organization. \_\_\_\_\_
17. I often think about my essay when I'm not writing (eg. late at night). \_\_\_\_\_
18. Writing helps me organize information in my mind. \_\_\_\_\_
19. I cue the reader by giving a hint of what's to come. \_\_\_\_\_
20. I often do written assignments at the last minute. \_\_\_\_\_

21. I can't revise my own writing because I can't see my own mistakes. \_\_\_\_
22. I imagine the reaction that my readers might have to my paper. \_\_\_\_
23. If the assignment calls for 500 words, I try to write just about that many. \_\_\_\_
24. I compare and contrast ideas to make my writing clear. \_\_\_\_
25. I visualize what I'm writing about. \_\_\_\_
26. My writing 'just happens' with little planning and preparation. \_\_\_\_
27. I start with a detailed outline. \_\_\_\_
28. I plan, write and revise at the same time. \_\_\_\_
29. I am my own audience in writing. \_\_\_\_
30. Originality in writing is highly important to me. \_\_\_\_
31. I use a lot of definitions and examples to make things clear. \_\_\_\_
32. I re-examine and restate my thoughts in revision. \_\_\_\_
33. When writing an essay, I stick to the rules.
34. I keep my theme/topic clearly in mind as I write.
35. There is only one best way to write an essay. \_\_\_\_
36. I complete each sentence and revise it before going onto the next. \_\_\_\_
37. Often my first draft is my finished product. \_\_\_\_
38. The teacher is the most important audience. \_\_\_\_
39. Revision is a one-time process at the end. \_\_\_\_
40. My intention in writing papers/essays is just to answer the question. \_\_\_\_
41. The main reason for writing an essay/paper is to get a good grade on it. \_\_\_\_
42. When given an argumentative assignment I immediately know which side to take. \_\_\_\_
43. I plan out my writing and stick to the plan. \_\_\_\_
44. In my writing I use some ideas to support other, larger ideas. \_\_\_\_
45. An essay is primarily a sequence of ideas, arranged in an orderly fashion. \_\_\_\_
46. I worry about how much time my essay/paper will take. \_\_\_\_

***READER-BASED WRITING***  
**(WRITING THAT TRULY COMMUNICATES)**

COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING WRITING – An approach that has been introduced in the past 2 decades, emphasizing *higher-order elements* in writing (coherence, cohesion, tone of the text, the writer's voice, audience, purpose of writing)

- *Lower-order elements* in writing deal with the mechanics of writing (spelling, punctuation, mostly grammar-related elements that are taught separately)

In the COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING THE WRITING SKILL the imperative is **NOT** only on the grammatically correct text, but on the one that interacts with the reader and accomplishes the communicative aim of the text (some texts that we read end up being vague and misinterpreted).

How do we communicate well through writing?

- By means of organizing our written discourse (the macro structure of the text – introduction/body/conclusion/using headings to separate parts of the text)
- By writing COHERENTLY (idea flow : repetition of ideas and fully satisfying the framework of reference)
- By using COHESIVE DEVICES
- By applying METADISOURSE ELEMENTS – through *Interactive resources* (guiding readers through the text) and *Interactional resources* (engaging the readers while reading the text and recognizing the authors voice in the text)

That way we enable our ideas to be communicated well.

Therefore, while writing, it is necessary not only to possess the GRAMMATICAL COMPETENCE, but also a broader COMMUNICATIVE COMPETENCE).

**COMMUNICATIVE COMPETENCE** realizes 4 different competences:

1. Linguistic competence (referring to grammatical competence)
2. Discourse competence (coherence & cohesion)
3. Sociolinguistic competence (text genre)
4. Strategic competence (metadiscourse markers)



ACCOMPLISHING COHERENCE IN WRITING  
(micro and macro structure)

MICRO STRUCTURE

Example of a coherent text:

*The process may seem complicated but actually **it** is not really, so long as **you** prepare things in advance and know what has to be done in what order. **Some of the things you need you** may already have, but **others**, of course, **you** may need to get. **They** are not always readily available and when **they** are **they** can be quite **expensive**. But the final result will make all the effort and **cost** worthwhile.*

(Widdowson 2007 : 50-51)

*The process may seem complicated..... But the final result..... worthwhile. ✓*

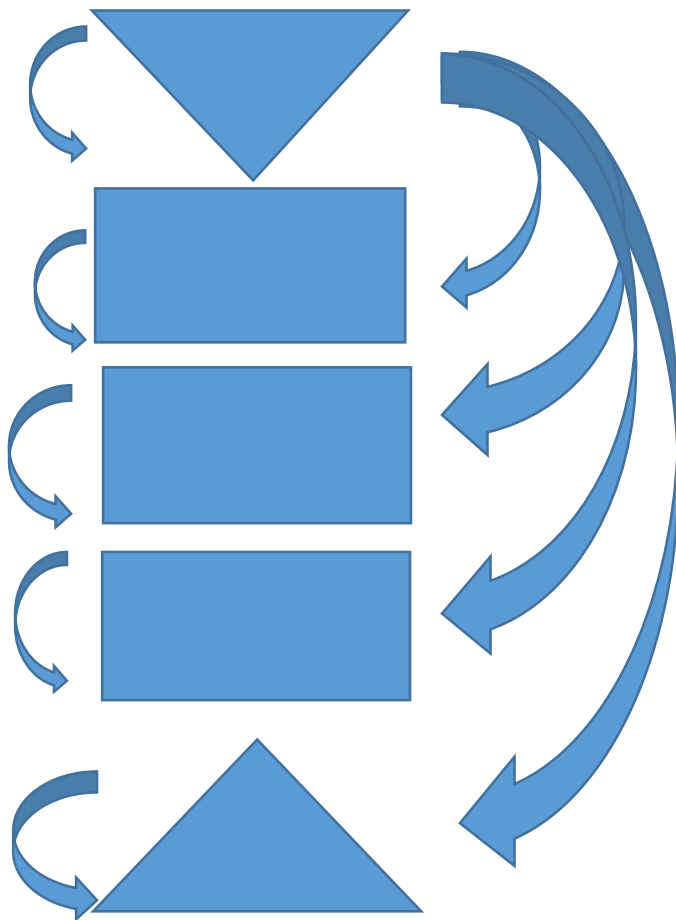
Example of a text that is not coherent:

*We spent our holiday in Romania. This is a **country** where **grapes** are grown. **They** are a kind of **fruit**. So are **bananas**. **Fruit** contains **vitamins**, and **these** are essential for a **healthy life**. So is **regular exercise**. **Jogging** is good for **you**. We do it every day...*

(Widdowson 2007 : 50-51)

*We spent our holiday in Romania..... ✗ We do it every day...*

**MACRO STRUCTURE:**



INTRODUCTION

4. BODY PARAGRAPH

1. BODY PARAGRAPH

5. BODY PARAGRAPH

CONCLUSION

**LEXICAL COHESION (Reiteration category)**

Based on Tanskanen (2006: 49-59)

<b>REITERATION</b>	<b>CHARACTERISTICS</b>
<b>1. <i>simple repetition</i></b>	It occurs when an item is repeated either in an identical form or with no other than a simple grammatical change, e.g. singular – plural, present tense – past tense.
<b>2. <i>complex repetition</i></b>	It occurs when an item is repeated with a more substantial change: the items may be identical but serve different grammatical functions, or they may not be identical but share a lexical morpheme.
<b>3. <i>substitution</i></b>	Substitution items function in a way very similar to lexical repetition. The most usual form of substitution is the use of a pronoun. The use of a pronoun instead of a lexical form does not undermine this relation, only formulates it in an alternative manner.
<b>4. <i>equivalence</i></b>	It refers to the relation more commonly called synonymy.
<b>5. <i>generalisation</i></b>	It covers the relation between an item and a more general item. This relation has been referred to as a superordinate or hyponymic relation, or specific-general.
<b>6. <i>specification</i></b>	This category is the opposite of generalization: it refers to the relation between an item and a more specific item, or also known as general-specific relation.
<b>7. <i>co-specification</i></b>	It refers to the relation between two items which have a common general term.
<b>8. <i>contrast</i></b>	This category refers to the relation between an item and another item which has an opposite meaning, also called antonymy.

## METADISCOURSE IN WRITING

“When linguists first started to look beyond grammatical structures to see **how** people actually used language in everyday lives, they tended to adopt a limited approach to what these purposes might be, drawing a broad distinction between *transactional* and *interactional* uses of language: the function which language serves to express ‘content’ and the function used to express personal relations and attitudes.” (Brown and Yule, 1983; Jakobson, 1960)

Metadiscourse is an important means of facilitating communication, increasing readability, supporting a position and building a relationship with the audience.

Metadiscourse expresses WRITER-READER connection!

### 1<sup>st</sup> GROUP OF METADISCOURSE MARKERS:

CATEGORY	FUNCTION	EXAMPLES
<b>Interactive (organizational)</b>	<b>Help to ‘guide’ the reader through the text</b>	<b>Resources</b>
<b>Frame markers</b>	Express the relationship between the sequences or stages (parts of the text)	<i>Finally, next, to conclude, my purpose is...</i>
<b>Endophoric markers</b>	Refer to information in other parts of the text	<i>‘Noted above’, ‘see Fig. 3’, ‘in section 2’...</i>
<b>Evidentials</b>	Refer to information from other texts	<i>according to Y, X states...</i>
<b>Code glosses</b>	Supply additional information (by rephrasing, explaining or elaborating on what has been said); make sure the reader is able to decode the writer’s intended meaning	<i>Namely, e.g., such as, in other words, this is called, that is, this can be defined as, for example...</i>

**\*\*\*HOMEWORK:** Find examples of these metadiscourse markers in texts and categorize them.

## 2<sup>nd</sup> GROUP OF METADISCOURSE MARKERS:

<b>CATEGORY</b>	<b>FUNCTION</b>	<b>EXAMPLES</b>
<b>Interactional (organizational)</b>	<b>Express the writer's stance and involve the reader in the text</b>	<b>Resources</b>
<b>Hedges</b>	Withhold complete commitment to the proposition/claim	<i>Possible, might, perhaps, seem, on the evidence provided, most of the... claim, etc.</i>
<b>Boosters</b>	Help in closing down alternatives and express their certainty in what they say	<i>Clearly, obviously, demonstrate, etc.</i>
<b>Attitude markers</b>	Indicate the writer's affective attitude (to convey surprise, agreement, importance, obligation, frustration etc.)	<i>Most explicitly signalled by attitude verbs (agree, prefer..), sentence adverbials (unfortunately, hopefully) and adjectives (appropriate, logical, remarkable..)</i>
<b>Self mentions</b>	Refer to the explicit author presence in the text (measured by first-person pronouns and possessive adjectives)	<i>I, me, mine, exclusive 'we', our, ours</i>
<b>Engagement markers</b>	Devices that explicitly address the readers, either to focus their attention or include them as discourse participants	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>By addressing readers as participants with reader pronouns (you, your, inclusive 'we')</i></li> <li>2. <i>Questions, directives (mainly imperatives such as 'see, note, consider' and obligation modals like 'should, must, have to..), as well as references to shared knowledge</i></li> </ol>

**\*\*\*HOMEWORK:** Find examples of these metadiscourse markers in texts and categorize them.

## ПРИЛОГ БР. 6

Name \_\_\_\_\_

### QUESTIONNAIRE ON METADISCOURSE MARKERS IN A TEXT

1. Which metadiscourse category was easier to recognize while reading and analyzing a text? **(circle the answer)**
    - a) Interactive – ‘guides’ the reader through the text
    - b) Interactional – interacts with /engages the reader
  
  2. Mark [√] the metadiscourse feature of the 1<sup>st</sup> category of metadiscourse markers (interactive) that was/were easy to find in a text:
    - a) Frame markers \_\_\_\_\_
    - b) Endophoric markers \_\_\_\_\_
    - c) Evidentials \_\_\_\_\_
    - d) Code glosses \_\_\_\_\_
  
  3. Mark [√] the metadiscourse feature of the 2<sup>nd</sup> category of metadiscourse markers (interactional) that was/were easy to find in a text:
    - a) Hedges \_\_\_\_\_
    - b) Boosters \_\_\_\_\_
    - c) Attitude markers \_\_\_\_\_
    - d) Self mentions \_\_\_\_\_
    - e) Engagement markers \_\_\_\_\_
-

Section A1: Salient Characteristics of CEFR Levels Chapter 1

Level		Table A1. Salient Characteristics: Interaction & Production (CEFR Section 3.6, simplified)
Proficient User	C2	It cannot be overemphasised that Level C2 is not intended to imply native speaker competence or even near native speaker competence. Both the original research and a project using CEFR descriptors to rate mother-tongue as well as foreign language competence (North 2002: CEFR Case Studies volume) showed the existence of ambilingual speakers well above the highest defined level (C2). Wilkins had identified a seventh level of "Ambilingual Proficiency" in his 1978 proposal for a European scale for unit-credit schemes. <b>Level C2</b> is intended to characterise the degree of precision, appropriateness and ease with the language which typifies the speech of those who have been highly successful learners. Descriptors calibrated here include: <i>convey finer shades of meaning precisely by using, with reasonable accuracy, a wide range of modification devices; has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms with awareness of connotative level of meaning; backtrack and restructure around a difficulty so smoothly the interlocutor is hardly aware of it.</i>
	C1	<b>Level C1</b> is characterised by a broad range of language, which allows fluent, spontaneous communication, as illustrated by the following examples: <i>Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions. There is little obvious searching for expressions or avoidance strategies; only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language. The discourse skills appearing at B2+ are more evident at C1, with an emphasis on more fluency, for example: select a suitable phrase from a fluent repertoire of discourse functions to preface his remarks in order to get the floor, or to gain time and keep it whilst thinking; produce clear, smoothly flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.</i>
	B2+	B2+ represents a strong B2 performance. The focus on argument, effective social discourse and on language awareness which appears at B2 continues. However, the focus on argument and social discourse can also be interpreted as a new focus on discourse skills. This new degree of discourse competence shows itself in conversational management (co-operating strategies); <i>give feedback on and follow up statements and inferences by other speakers and so help the development of the discussion; relate own contribution skilfully to those of other speakers. It is also apparent in relation to coherence/cohesion: use a variety of linking words efficiently to mark clearly the relationships between ideas; develop an argument systematically with appropriate highlighting of significant points, and relevant supporting detail.</i>
Independent User	B2	<b>Level B2</b> represents a break with the content so far. Firstly there is a focus on <b>effective argument</b> : <i>account for and sustain his opinions in discussion by providing relevant explanations, arguments and comments; explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options; develop an argument giving reasons in support of or against a particular point of view; take an active part in informal discussion in familiar contexts, commenting, putting point of view clearly, evaluating alternative proposals and making and responding to hypotheses. Secondly, at this level one can hold your own in social discourse: e.g. understand in detail what is said to him/her in the standard spoken language even in a noisy environment; initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he/she needs to, though he/she may not always do this elegantly; interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without imposing strain on either party. Finally, there is a <b>new degree of language awareness</b>: <i>correct mistakes if they have led to misunderstandings; make a note of "favourite mistakes" and consciously monitor speech for them; generally correct slips and errors if he/she becomes conscious of them.</i></i>
	B1+	B1+ is a strong B1 performance. The same two main features at B1 continue to be present, with the addition of a number of descriptors which focus on the exchange of quantities of information, for example: <i>provide concrete information required in an interview/consultation (e.g. describe symptoms to a doctor) but does so with limited precision; explain why something is a problem, summarise and give his or her opinion about a short story, article, talk, discussion interview, or documentary and answer further questions of detail; carry out a prepared interview, checking and confirming information, though he/she may occasionally have to ask for repetition if the other person's response is rapid or extended; describe how to do something, giving detailed instructions; exchange accumulated factual information on familiar routine and non-routine matters within his field with some confidence.</i>
	B1	<b>Level B1</b> reflects the <b>Threshold Level</b> specification and is perhaps most categorised by two features. The first feature is the ability to <b>maintain interaction and get across what you want to</b> , for example: <i>generally follow the main points of extended discussion around him/her, provided speech is clearly articulated in standard dialect; express the main point he/she wants to make comprehensibly; keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production. The second feature is the ability to cope flexibly with problems in everyday life, for example cope with less routine situations on public transport; deal with most situations likely to arise when making travel arrangements through an agent or when actually travelling; enter unprepared into conversations on familiar topics.</i>
Basic User	A2+	A2+ represents a strong A2 performance with <b>more active participation in conversation</b> given some assistance and certain limitations, for example: <i>understand enough to manage simple, routine exchanges without undue effort; make him/herself understood and exchange ideas and information on familiar topics in predictable everyday situations, provided the other person helps if necessary; deal with everyday situations with predictable content, though he/she will generally have to compromise the message and search for words; plus significantly more ability to sustain monologues, for example: express how he feels in simple terms; give an extended description of everyday aspects of his environment e.g. people, places, a job or study experience; describe past activities and personal experiences; describe habits and routines; describe plans and arrangements; explain what he/she likes or dislikes about something.</i>
	A2	<b>Level A2</b> has the <b>majority of descriptors stating social functions</b> like <i>use simple everyday polite forms of greeting and address; greet people, ask how they are and react to news; handle very short social exchanges; ask and answer questions about what they do at work and in free time; make and respond to invitations; discuss what to do, where to go and make arrangements to meet; make and accept offers. Here too are to be found descriptors on getting out and about: make simple transactions in shops, post offices or banks; get simple information about travel; use public transport: buses, trains, and taxis; ask and give directions, and buy tickets; ask for and provide everyday goods and services.</i>
	A1	<b>Level A1</b> is the lowest level of generative language use – the point at which the learner can interact in a simple way, ask and answer simple questions about themselves, where they live, people they know, and things they have, initiate and respond to simple statements in areas of immediate need or on very familiar topics, rather than relying purely on a very limited rehearsed, lexically organised repertoire of situation-specific phrases.

## ПРИЛОГ БР. 8

OVERALL WRITTEN PRODUCTION	
C2	<i>Can write clear, smoothly flowing, complex texts in an appropriate and effective style and a logical structure which helps the reader to find significant points.</i>
C1	<i>Can write clear, well-structured texts of complex subjects, underlining the relevant salient issues, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples, and rounding off with an appropriate conclusion.</i>
B2	<i>Can write clear, detailed texts on a variety of subjects related to his/her field of interest, synthesising and evaluating information and arguments from a number of sources.</i>
B1	<i>Can write straightforward connected texts on a range of familiar subjects within his/her field of interest, by linking a series of shorter discrete elements into a linear sequence.</i>
A2	<i>Can write a series of simple phrases and sentences linked with simple connectors like "and", "but" and "because".</i>
A1	<i>Can write simple isolated phrases and sentences.</i>

OVERALL WRITTEN INTERACTION	
C2	<i>As C1</i>
C1	<i>Can express him/herself with clarity and precision, relating to the addressee flexibly and effectively.</i>
B2	<i>Can express news and views effectively in writing, and relate to those of others.</i>
B1	<i>Can convey information and ideas on abstract as well as concrete topics, check information and ask about or explain problems with reasonable precision.</i>
	<i>Can write personal letters and notes asking for or conveying simple information of immediate relevance, getting across the point he/she feels to be important.</i>
A2	<i>Can write short, simple formulaic notes relating to matters in areas of immediate need.</i>
A1	<i>Can ask for or pass on personal details in written form.</i>



## ОБРАЗАЦ 1.

### Изјава о ауторству

Потписана Бранка Миленковић  
број уписа 07ДО23

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

*Комуникативни приступ у савладавању вештине писања на енглеском језику код студената Англистике на основним академским студијама*

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршила ауторска права и користила интелектуалну својину других лица.

У Крагујевцу,

25.11.2015.

**Потпис аутора**



## ОБРАЗАЦ 2.

### Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора: Бранка Миленковић

Број уписа: 07ДО23

Студијски програм: Наука о језику

Наслов рада: *Комуникативни приступ у савладавању вештине писања на енглеском језику код студената Англистике на основним академским студијама*

Ментор: Проф. др Савка Благојевић, редовни професор на Филозофском факултету у Нишу, ужа научна област *Англистика*

Потписана Бранка Миленковић

### Изјављујем

Да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предала за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу.**

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Крагујевцу.

У Крагујевцу,

25.11.2015.

Потпис аутора



### ОБРАЗАЦ 3.

#### Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Крагујевцу унесе моју докторску дисертацију под насловом: *Комуникативни приступ у савладавању вештине писања на енглеском језику код студената Англистике на основним академским студијама* која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предала сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Крагујевцу могу да користе сви који поштују одредбе садржине у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучила.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, чији је кратак опис дат на обрасцу број 4.)

У Крагујевцу,  
25.11.2015.

**Потпис аутора**

