

Бранка Л. Миленковић<sup>1</sup>  
Марија В. Лојаница  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет

## ТЕМЕЉНИ И ПРОЦЕДУРАЛНИ ПРИСТУП ПИСАЊУ НА ПРАГУ Ц2 НИВОА ПРЕМА ЗАЈЕДНИЧКОМ ЕВРОПСКОМ РЕФЕРЕНТНОМ ОКВИРУ ЗА ЖИВЕ ЈЕЗИКЕ (CEFR)<sup>2</sup>

Писање на енглеском као страном језику код студената увек представља додатно когнитивно оптерећење и пред њих поставља бројне захтеве и одлуке које они морају донети приликом писања. Због сложене природе процеса писања на страном језику, од значаја је узети у обзир ставове самих студената које они имају према писању. Рад је заснован на анализи *темељној* и *процедуралној* приступа процесу писања, а истраживање је спроведено путем анкете која представља мерни инструмент теоретичара Лавел (Lavelle 1993 у: Lavelle & Zuercher 2001.) под називом *Инвентар процеса укључених у вештину писања на факултетском нивоу* (енг. The Inventory of Processes in College Composition). Како је анкета спроведена на водећим државним факултетима филолошке оријентације у Србији, и то у Новом Саду, Београду, Крагујевцу и Нишу, установљено је да студенти у недовољној мери примењују *темељни* приступ процесу писања који представља оквире Ц2 нивоа *Заједничкој европској референсној оквиру за живе језике (CEFR)*.

**Кључне речи:** интерна интерпретација, ставови студената, темељни приступ писању, процедурални приступ писању

### 1. УВОД

Писање је веома сложена когнитивна активност и можемо рећи да постаје додатно сложена када се студент налази на вишем нивоу писања на страном језику. Писање као језичка вештина 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

---

1 brancca.milenkovic@gmail.com

2 Овај рад део је истраживања која се изводе на пројектима: 178014 *Динамика структуре савремене српског језика* и 178018 *Друштвене кризе и савремена српска књижевност и култура: национални, регионални, европски и глобални оквир*, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

нивоу вероватно су најзахтевније не само за неког ко учи страни језик, већ и за онога коме је дати језик матерњи.” (Nunan 1995: 6)

Према нашем мишљењу, управо због сложеног карактера активности, процес писања можемо посматрати са два различита становишта: са становишта *екстерне интјерпретације* и са становишта *интјерне интјерпретације*. *Екстерна интјерпретација* односила би се на анализу фаза писања кроз које писац пролази (фаза планирања/генерисање идеја, фаза преношења идеја/писање, фаза ревизије написаног текста), на анализу и исправку текста као производа. Док *екстерна интјерпретација* представља релативно доступније и веома плодно тле за истраживање, анализа *интјерне интјерпретације* представља захтевнији задатак зато што нас упућује на истраживање самог писца и доживљаја процеса писања из његовог/њеног угла.

## 2. ИНТЕРНА ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ПИСАЊА

Циљ овог потпоглавља је да објасни *интјерну интјерпретацију* и опише психолошки, емоционални и когнитивни 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 њојребе (academic writing)*”<sup>3</sup> 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 не само због бројних елемената процеса писања на том нивоу, већ и због афективних чинилаца који утичу на писање.

И код писања на матерњем језику и код писања на страном језику 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). Као најзначајније афективне чиниоце у писању Вајгл (Weigle 2002: 37) истиче анксиозност према писању (енг. *writing anxiety*) и страх од писања (енг. *writing apprehension*), указујући на чињеницу да у великој мери недостају истраживања која говоре о овим афективним чиниоцима у настави вештине писања код Ј2. 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), Палмкиста и Јанга (Palmquist & Young 1992) који говоре о моделу вештине

3 Преводни еквивалент за појам *academic writing* који је у савременој лингвистици веома распрострањен, преузет је од Благојевић (2008: 14).

писања и констатују да често постоји уверење ученика да је писање вештина чије успешно усвајање зависи од урођеног талента за писање (Dweck 1986, Palmquist & Young 1992, у: 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, осећају обесхраб-рени у покушају да напишу задовољавајући текст.

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 nelaгодност због потребе да се укључе у дијалог са читаоцем. Преношење поруке приликом писања представља тежак задатак, као што истиче Питер Елбоу (Elbow 1973, према: Vean 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, односно 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 *повраћне 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, усвајање стратегија 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 или више свима заједнички приликом писања, како писцима почетницима тако 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 представиле најзначајније факторе *интерне интерпретације*, у овом раду настојале смо да путем истраживања установимо какав је став студената према процесу писања и како они на личном плану доживљавају писање и наставу писања.

## 2.1. СТАВОВИ СТУДЕНАТА

Ставови студената анализирани су према подели на *шемељни* и *процедурални* приступ писању теоретичара Лавел (Lavelle 1993) која је такође истраживала ставове студената према процесу писања на факултетском нивоу. Међутим, пре него што представимо мерни инструмент који смо користиле у овом истраживању и сами истраживачки поступак, потребно је дефинисати појам *сшав* код студената.

Како Ференс (2000: 19) истиче: „Моћно је ослушквати ставове ученика!“. Креч и Крачфилд (1980: 63) став дефинишу као: „трајну организацију мотивационих, перцептивних и спознајних процеса с обзиром на одређене видове индивидуалног света“. Познато је да активности које су мултидимензионалне, као што је сложена активност писања, представљају потешкоће приликом учења и савладавања. Студенти често приступају активностима вештине писања са одређеним страхом и несигурношћу, те самим тим процес писања доживљавају као непријатну активност и задатак који је неопходно задовољити због предвиђеног наставног плана. Стога, услед утицаја поменутих чинилаца на продукцију, у раду смо се определиле за анализу *шемељној* и *процедуралној* приступа писању.

## 3. ТЕМЕЉНИ И ПРОЦЕДУРАЛНИ ПРИСТУП ПРОЦЕСУ ПИСАЊА

Основна дистинкција између *шемељној* и *процедуралној* приступа процесу писања односи се на чињеницу да се *шемељни* *присшуй* ослања на задатак писања као на потпуно и активно ангажовање ученика приликом учења вештине писања, док се *процедурални* *присшуй* 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 *шемељној* и *процедуралној* приступа процесу писања у следећој табели:

ТЕМЕЉНИ ПРИСТУП ПРОЦЕСУ ПИСАЊА	ПРОЦЕДУРАЛНИ ПРИСТУП ПРОЦЕСУ ПИСАЊА
Метакогнитивно, рефлексивно 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>4</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 1. Темељни и процедурални приступ процесу писања студентата

Као што можемо уочити, *темељни приступ* процесу писања обједињује дескрипторе Ц2 нивоа *Заједничкој европској референтној оквиру за живе језике*<sup>5</sup>. Одатле проистиче наше опредељење за анализу на основу овакве поделе која нам је најприближније могла дати увид у психолошко, емоционално, али и когнитивно стање студената приликом писања на вишем нивоу учења енглеског као страног језика.

4 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.

5 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. (Европски Савет 2001: 61, 83, према Шоу и Вејру (Shaw, D. & Cyril J. W. 2007: 13)

#### 4. ИСТРАЖИВАЊЕ: ИНСТРУМЕНТ И ИСТРАЖИВАЧКИ ПОСТУПАК

За спровођење овог неексперименталног истраживања као најприкладнија се наметнула техника анкетирања. Мерни инструмент коришћен приликом анкетирања био је *анкетни упитник<sup>6</sup> затвореног типа*. Како Јовановић и Кнежевић-Флорић (2007:83) истичу „анкетни упитник користи се у случајевима постојања релативно ограниченог броја одговора”. Како ова констатација не би била погрешно протумачена, а услед постојања недовољног броја одговора у нашем анкетном упитнику, требало би напоменути да се ова ограниченост 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. Анкетни упитник у нашем истраживању сачињен је, међутим, не од „питања”, већ од тврдњи за које су студенти морали да се одреде и на тај начин нам пруже увид у свој приступ процесу писања.

Анкета коришћена за потребе овог истраживања представља инструмент теоретичара Лавел (Lavelle 1993 у: Lavelle & Zuercher 2001), под називом *Инвентар процеса укључених у већину писања на факултетском нивоу* (енг. *The Inventory of Processes in College Composition*). Лавел је анкетом настојала да обухвати однос студената према природи писања и однос студената према себи као писцима. Премда је оригинални анкетни упитник сачињен од 75 тврдњи, подељених на две категорије *темелној* и *процедуралној* приступа писању, ми смо се за потребе наше анкете определиле за 46 тврдњи које су послужиле за спровођење овог истраживања. Број тврдњи је умањен из техничких разлога због саме захтевности спровођења анкетирања на различитим факултетима, те како бисмо осигурале да студенти не буду превише оптерећени, а у циљу добијања анкета које би биле у потпуности испуњене. Такође, поједине тврдње су се преклапале у значењу те смо стога одабрале тврдње које су студенти могли јасно разумети и поистоветити се са њима.

Од значаја је истаћи и критички осврт који смо имале према инструменту, а 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 од изузетног научног значаја и задовољава критеријум валидности у истраживању, мишљења смо да поједине тврдње не одговарају категоризацији темељног, односно

6 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 спроведена анкета садржи тврдње, а не питања са понуђеним одговорима.

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 *референтној идејној оквира*<sup>7</sup>. 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 ангажовањем писца у смислу промене фокуса током писања. Међутим, како би овакав приступ инструменту превазишао оквири овога рада и захтевао сасвим нови рад посвећен критичкој анализи постојећег инструмента, ми смо примениле инструмент у оригиналној верзији, уз незнатне, селективне измене у погледу концизности самог анкетног упитника.

Тврдње су, дакле, биле подједнако подељене на 23 тврдњи *темељној* приступа и 23 тврдњи *процедурној* приступа процесу писања. Појединачне тврдње биле су насумично распоређене и није постојала систематична организација тврдњи којом би било могуће уочити 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.

<sup>7</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)

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 првенствено след идеја организованих по неком редоследу.
46.	Бринем колико времена ће ми бити потребно да напишем есеј.

Табела 2. Анкетни упитник *шемељној* и *процедуралној* приступа писању



Тврдње представљене анкетним упитником можемо поделити на групу *темељној* и *процедуралној* приступа писању, како бисмо 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 када почнем да пишем све док не завршим.	Могу да пишем просте, проширене и сложене реченице.
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 с м 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 првенствено 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 3. Тврдње подељене на темљни и процедурални приступ процесу писања

Како смо настојале да сагледамо постојеће стање у настави вештине писања на основним академским студијама на водећим државним факултетима у земљи, спровеле смо анкету у оквиру које је учествовало 158 студената треће године англистике на факултетима филолошке оријентације у Новом Саду, Београду, Крагујевцу и Нишу.

У истраживању наш циљ био је да путем анкете анализирамо ставове студената и представимо увид у постојеће стање у настави вештине писања на академском нивоу у земљи како бисмо омогућиле унапређење наставне праксе у оквиру основних академских студија на групи за енглески језик. Задатак истраживања био је усмерен ка изналажењу одговора на следеће питање: да ли се студенти треће године опредељују за *шемељни* или *процедурални* приступ процесу писања.

Када је у питању поступак анализе података, за овај општи узорак било је неопходно применити квантитативну анализу и статистичку обраду података која нам је омогућила да добијене податаке протумачимо као статистички значајне или статистички безначајне. Статистичка обрада података вршена је коришћењем компјутерског програма СПСС верзија 17.0 из 2008. године (IBM SPSS Statistics Professional Edition). 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.

## 5. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ТУМАЧЕЊЕ

Приликом анализе добијених података најпре смо довеле у везу бројно стање студената као субјеката у анализи на различитим факултетима како бисмо потврдиле валидност добијених података. 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) бројчано су представљени у следећем графикању:

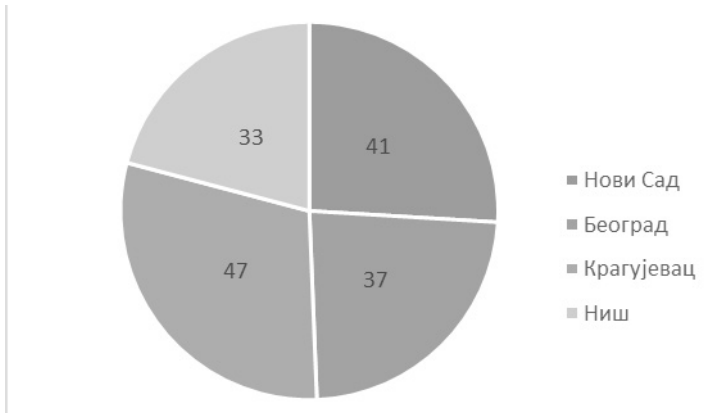


График 1. Расподела општег узорка по факултетима

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 резултата приликом обраде анкете.

Резултате истраживања, које смо добили анализом општег узорка, приказашемо као:

- 1) Разлику између *темељног* (у даљем тексту ТП) и *процедуралног* (у даљем тексту ПП) приступа писању на целокупном узорку и;
- 2) Разлику између појединачних тврдњи на целокупном узорку.

Од значаја је споменути и то да смо у истраживању примениле поступак *триангулације*<sup>8</sup> који подразумева вишеструки приступ анализи података и тиме обезбеђује валидност добијених резултата. У овом раду триангулација се огледа у два начина статистичке обраде података, први који се оријентише ка анализи целокупног узорка у односу на поделу тврдњи на темељни и процедурални приступ и други статистички поступак који је био оријентисан ка анализи сваке тврдње понаособ на основу целокупног узорка.

8 *Триангулација* (triangulation) представља још један релевантан параметар у оцени истраживачког поступка. Добијени подаци могу се посматрати из више углова, што се може односити 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. (Perry, Jr. 2011:81)

## 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 4 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 4. 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 ТП и за ПП приступ процесу писања, разлика која је добијена није статистички значајна ни на горњем, ни на доњем прагу статистичке значајности. Можемо закључити да на нивоу целокупног узорка не постоји статистички значајна разлика у примени ТП или ПП приступа писању. Студенти сва четири факултета приближно подједнако су се определили за темељни и за процедурални приступ процесу писања.

Овакво стање у настави вештине писања на факултетима у НС, БГ, КГ и НИ можемо и графички приказати и установити да је употреба *темељној* и *процедуралној* приступа процесу писања углавном изједначена на свим факултетима.

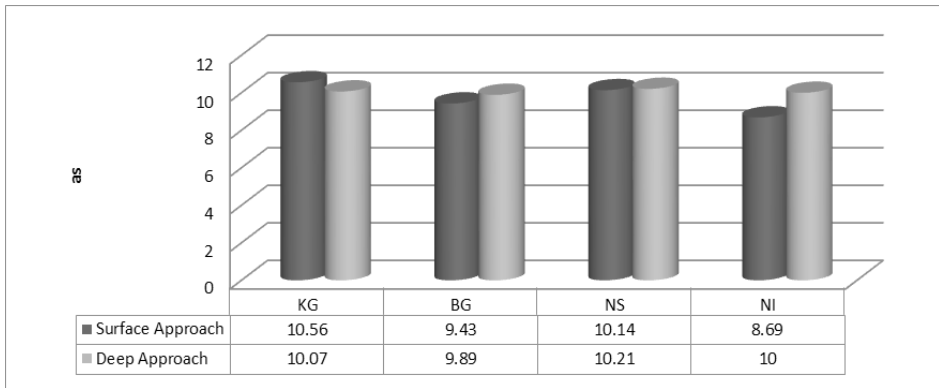


График 2. Опредељеност студената за *темељни/процедурални* приступ процесу писања према факултетима/градовима

Подједнака опредељеност како за ТП тако и за ПП приступ указује нам на стање у настави вештине писања које се може тумачити са становишта студената и њихове компетенције писања, али и са становишта наставне праксе којој су изложени.

Уколико резултате посматрамо са становишта компетенције вештине писања студената, од значаја је подсетити се основних постулата ТП и ПП приступа. Већ смо дефинисали *темељни приступ* као приступ у којем студенти показују више свести ка метакогницији; свест о рецепијенту; свест ка интегрисаном организовању есеја; потпуно лично ангажовање и независност у погледу помоћи наставника; док *процедурални приступ* подразумева организовану структуру есеја, али не и његову интегрисаност; мање лично ангажовање; одсуство свести о рецепијенту и потребу за помоћи наставника. Према оваквим ставовима по питању опредељености за ТП или ПП на основу анализе општег узорка можемо извести следеће закључке:

- Постоји изузетно висок степен усаглашености када су у питању ставови вештине писања студената на енглеском језику на нивоу сва четири факултета.
- Студенти се опредељују 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 метакогниције, комуникативне функције писања, као и на значај писања есеја који су организационо интегрисани. Чињеница да не познају комуникативну функцију језика значи да они немају потпуну свест о рецепијенту и повезивању пропозиционог садржаја како би текст био кохезиван и кохерентан.

Са становишта наставне праксе закључке морамо изводити путем критичке анализе, уз посебан осврт на то како наставници/професори подучавају вештину писања на академском нивоу за студенте Ц2 нивоа. Добијени резултати нас могу довести до следећих закључака који нам могу послужити да унапредимо наставну праксу вештине писања Ј2 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).

2) Међутим, виши степен дисперзивности уочен је приликом статистичке обраде података појединачних тврдњи на целом узорку испитаника. У Табели 5 приказан је преглед резултата свих 46 тврдњи, уз статистичке резултате о значајности разлике између тврдњи.

Дистрибуција одговора на целом узорку испитаника по питањима била је 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 5. Статистички значајна разлика према појединачним тврдњама

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 дошле 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.

Потом, квалитативном анализом установиле 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.

Резултате добијене поређењем појединачних тврдњи на целокупном узорку користиле смо како бисмо допуниле првобитне резултате о заступљености тврдњи у ТП и ПП писању. Квантитативном методом и применом статистичког поступка у анализи резултата наишле смо на изузетну дисперзивност у погледу опредељења студената за појединачне тврдње. Као што смо раније уочиле, 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. 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, потврђена је претпоставка 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.

## 6. ЗАКЉУЧАК

На основу добијених података путем анкетног упитника који смо спровеле на четири водећа факултета филолошке оријентације у Новом Саду, Београду, Крагујевцу и Нишу, установљено је да студенти недовољно приступају процесу писања са становишта темељног приступа писању. Иако је Ц2 нивоом предвиђено да студенти овладају метакогницијом, комуникативном функцијом језика и интегрисаним начином писања, евидентно је да постоји значајна дисперзивност у погледу одлука које они доносе приликом писања. Па тако, може се рећи да су студенти углавном неодлучни и несигурни приликом писања и да не поседују довољно висок ниво свести о комуникативној функцији писања на Ц2 нивоу. Они се често опредељују за пуко задовољавање форме писања и често пишу само зарад оцене, имајући искључиво наставника/



професора на уму као јединог могућег реципијента коме се обраћају. Према томе, можемо закључити да на факултетима у Новом Саду, Београду, Крагујевцу и Нишу недостаје експлицитна настава која студенте на вишем степену учења наставе вештине писања на енглеском језику упућује на елементе комуникативне компетенције. Педагошке импликације овог истраживања представљају императив у промени става наставника/професора према настави вештине писања, као и промене наставног плана који би требало студентима предочити елементе вишег реда писања као што су кохезија, кохерентност и метадискурс. Променом наставне праксе можемо очекивати и промене у ставовима студената према писању на енглеском као страном језику, и на крају можемо очекивати постизање вишег степена самопоуздања и личног задовољства приликом писања.

### Литература

- Bean, John C. 1996: *Engaging Ideas, The Professor's Guide to Integrated Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom.*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Благојевић С. 2008: *Метадискурс у академском дискурсу*, Ниш: Филозофски факултет.
- Brown D.H. 1987: *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Ferrance, E. 2000: *Action Research*, Providence: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University.
- Harris, K. R. and Graham, S. 1996: *Making the Writing Process Work – Strategies for Composition & Self-Regulation*, Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.
- Јовановић и Кнежевић-Флорић 2007: *Основи методологије педагошких истраживања са статистиком*, Педагошки факултет у Јагодини: НАЈ Горњи Милановац.
- Креч, Д. и Крачфилд, Р. 1980: *Елементарна психологија*, Београд: Научна књига.
- Lavelle and Zuercher 2001: The writing approaches of university students, *Higher Education* 42, 373-391, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Nunan, David 1995: *Language Teaching Methodology*, Hertfordshire: Phoenix ELT.
- Perry Jr. 2011: *Research in Applied Linguistics: Becoming a Discerning Consumer*, Taylor and Francis Group, Routledge.
- Shaw, S. D. and Weir, C. J. 2007: *Studies in Language Testing: Examining Writing*, Cambridge: CUP.
- Weigle, S. C. 2002: *Assessing Writing*, Cambridge: CUP.
- Widdowson, H. G. 2007: *Discourse Analysis*, Oxford: OUP.

**Branka Milenković, Marija Lojanica / DEEP AND SURFACE APPROACH TO WRITING AT THE C2 LEVEL ACCORDING TO THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE (CEFR)**

**SUMMARY** / Writing in English as a Second Language is always a cognitively demanding activity as it predisposes a myriad of demands and decisions students need to make during the writing process. Due to the complexity of writing in the second language we reflect upon the beliefs students possess towards their writing activity. In the study we analyze the *deep* and *surface* approach to writing using Lavelle's (Lavelle 1993 in: Lavelle & Zuercher 2001.) survey of the *Inventory of Processes in College Composition*. We conducted the research at the most prominent state faculties with philological orientation in the city of Novi Sad, Belgrade, Kragujevac and Niš and we came to the results that students do not always apply the *deep* approach to writing which is demanded at the C2 level of the *Common European Framework of Reference* (CEFR).

**Keywords:** internal interpretation, student attitudes, deep approach to writing, surface approach to writing

*Примљен: 27. октобра 2015.*

*Прихваћен за штампу новембра 2015.*