

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Мр Ана Трипковић

**УПОРЕДНА АНАЛИЗА КОЛАБОРАТИВНОГ
И САМОСТАЛНОГ ПИСМЕНОГ ИЗРАЖАВАЊА
У ОСНОВНОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ
ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА**

Докторска дисертација

Ментор: доц. др Радмила Бодрич

Нови Сад, 2016.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

КЉУЧНА ДОКУМЕНТАЦИЈСКА ИНФОРМАЦИЈА

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Монографска документација
Tip zapisa: TZ	Текстуални штампани материјал
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Докторска дисертација
Ime i prezime autora: AU	мр Ана Трипковић
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	др Радмила Бодрич, доцент
Naslov rada: NR	<i>Упоредна анализа колаборативног и самосталног писменог изражавања у основношколској настави енглеског језика</i>
Jezik publikacije: JP	српски
Jezik izvoda: JI	српски, енглески
Zemlja publikovanja: ZP	Србија
Uže geografsko područje: UGP	Нови Сад, АП Војводина
Godina: GO	2016.
Izdavač: IZ	Ауторски репринт
Mesto i adresa: MA	Нови Сад др Зорана Ђинђића 2
Fizički opis rada: FO	(7 поглавља / 263 странице / 15 слика / 17 графикана / 38 табела / 252 референце / 5 додатака)
Naučna oblast: NO	Лингвистика

Naučna disciplina: ND	Примењена лингвистика, методика наставе енглеског језика
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	писмено изражавање, енглески као страни језик, колаборативне активности, анализа грешака, језичке вештине, писање као процес, вршњачко исправљање, потпомогнуто учење
UDK	
Čuva se: ČU	Универзитет у Новом Саду, Филозофски факултет
Važna napomena: VN	Нема
Izvod: IZ	<p>Циљ ове докторске дисертације је да се упоредно анализира колаборативно и самостално писмено изражавање у основношколској настави енглеског језика. Вештина писменог изражавања сматра се комплексном когнитивном језичком вештином, а истовремено игра веома битну улогу у глобалној заједници, тако да је неопходно да се више пажње посвети подучавању писања. Годинама се писање подучавало као производ, а не као процес. Наиме, наставници су наглашавали важност граматике и правописа, а недовољно пажње се посвећивало садржају написаног и организацији идеја. Да би се унапредило писмено изражавање ученика они морају више да се укључе у процес учења. Интеракција се истиче као кључни део учења и тако долази до све чешће колаборације на часовима. У активностима које се баве колаборативним писањем процес сарадње подједнако је битан као и процес писања.</p> <p>Сарадња међу вршњацима и потпомогнуто учење постали су саставни део наставе енглеског језика, али је циљ овог рада био да се провери њихова ефикасност у завршним разредима основне школе. Спроведено је истраживање у току 2014. године са ученицима осмих разреда основне школе. У току истраживања ученици су прво самостално писали саставе, а потом су радили писмене активности у групама. Кроз анализу грешака тих састава дошло се до закључка да ученици у групама, кроз</p>

	<p>колаборацију, праве мање грешака и пишу кохерентније саставе.</p> <p>У другом делу истраживања ученици су кроз анкете показали своје ставове према оваквим активностима. Претпоставља се да колаборативне активности повећавају мотивацију, ентузијазам и самопоуздање ученика. Како би се употпунило истраживање о ставовима ученика, поред анкетирања, у истраживачки процес била је укључена још и техника групног интервјуисања. На основу добијених резултата може се закључити да нешто више ученика воли колаборативне активности него што их не воли, али је велики број ученика несигуран о својим ставовима. Да би се унапредили ефекти колаборативног учења неопходно је подучити ученике како да ефикасније раде у групи.</p> <p>Наставници играју велику улогу у процесу учења код ученика и умногоме зависи од њих да ли ће ученици процес писања прихватити као забаван или напоран садржај часа. У последњем делу истраживања проверени су и ставови наставника према колаборативном и самосталном писању и може се тврдити да већина наставника има позитиван став према овим активностима.</p>
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	7. 2. 2014.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: član: član:

**UNIVERSITY OF NOVI SAD
FACULTY OF PHILOSOPHY**

KEY WORD DOCUMENTATION

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD dissertation
Author: AU	Ana Tripković, MA
Mentor: MN	Radmila Bodrič, PhD, Assistant Professor
Title: TI	<i>Comparative Analysis of Collaborative and Independent Writing in Primary-School EFL Teaching</i>
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian, English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Novi Sad, Vojvodina
Publication year: PY	2016.
Publisher: PU	Author's printing
Publication place: PP	Novi Sad dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	7 chapters, 263 pages, 15 pictures, 17 graphs, 38 tables, 252 references, 5 appendices
Scientific field SF	Linguistics
Scientific discipline SD	Applied linguistics, English language teaching methodology
Subject, Key words SKW	EFL writing, collaborative activities, error analysis, language skills, process writing, peer correction, scaffolding
UC	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	N/A
Abstract: AB	<p>The aim of this doctoral thesis is to perform a comparative analysis of collaborative and independent writing in primary-school EFL teaching. Writing skill is considered to be a complex cognitive language skill which has an important role in the global community. Therefore, it is essential to devote more time to teaching writing. Writing used to be taught for years as a product and not a process. Teachers emphasized the importance of grammar and spelling and not much attention was placed on the content of the written text or the organization of ideas inside it. In order to enhance written expression, students need to get involved in the learning process. Interaction is emphasized as the key part of learning and it increases collaboration during the lessons. The collaboration process is equally important as the writing process.</p> <p>Peer collaboration and scaffolding became the integral part of the English language classroom and the aim of this thesis was to check their effectiveness during the final years of primary schools. The research was conducted in 2014 with the students of the 8th grade. During this research students had to do individual writing and then they had writing activities in groups. Error analysis of the students' essays proves that students in collaborative writing make fewer errors and write more coherent compositions.</p>

	<p>In the second part of the research the students expressed their attitudes towards collaborative activities using questionnaires. It is assumed that collaborative activities increase motivation, enthusiasm and confidence among learners. In addition to this survey, group interviews were used as another research technique. According to the results it can be concluded that students prefer collaborative to individual writing, but also that a lot of students are uncertain about their attitudes. Furthermore, in order to enhance collaboration during the lessons it is necessary to teach students how to effectively work in groups.</p> <p>Teachers play an important role in the students' learning process and it largely depends on them whether students consider writing to be an interesting or exhausting part of the EFL lesson. The last part of the research deals with teacher's attitude to collaborative and individual writing and the results show that most teachers do have positive attitude towards collaboration.</p>
<p>Accepted on Scientific Board on: AS</p>	<p>7th February 2014</p>
<p>Defended: DE</p>	
<p>Thesis Defend Board: DB</p>	<p>president: member: member:</p>

ТИПОГРАФСКЕ КОНВЕНЦИЈЕ

- **полуцрно**: увођење стручног термина
- (*у загради курсивно*): називи термина на енглеском језику
- *курсивно*: називи књига, докумената, примери
- **полуцрно и подвучено**: грешка у примеру
- „у двоструким наводницима”: цитати, наводи одговора из анкета
- вердана – примери из ученичких састава

Апстракт

Циљ ове докторске дисертације је да се упоредно анализира колаборативно и самостално писмено изражавање у основношколској настави енглеског језика. Вештина писменог изражавања сматра се комплексном когнитивном језичком вештином, а истовремено игра веома битну улогу у глобалној заједници, тако да је неопходно да се више пажње посвети подучавању писања. Годинама се писање подучавало као производ, а не као процес. Наиме, наставници су наглашавали важност граматике и правописа, а недовољно пажње се посвећивало садржају написаног и организацији идеја. Да би се унапредило писмено изражавање ученика они морају више да се укључе у процес учења. Интеракција се истиче као кључни део учења и тако долази до све чешће колаборације на часовима. У активностима које се баве колаборативним писањем процес сарадње подједнако је битан као и процес писања.

Сарадња међу вршњацима и потпомогнуто учење постали су саставни део наставе енглеског језика, али је циљ овог рада био да се провери њихова ефикасност у завршним разредима основне школе. Сprovedено је истраживање у току 2014. године са ученицима осмих разреда основне школе. У току истраживања ученици су прво самостално писали саставе, а потом су радили писмене активности у групама. Кроз анализу грешака тих састава дошло се до закључка да ученици у групама, кроз колаборацију, праве мање грешака и пишу кохерентније саставе.

У другом делу истраживања ученици су кроз анкете показали своје ставове према оваквим активностима. Претпоставља се да колаборативне активности повећавају мотивацију, ентузијазам и самопоуздање ученика. Како би се употпунило истраживање о ставовима ученика, поред анкетирања, у истраживачки процес била је укључена још и техника групног интервјуисања. На основу добијених резултата може се закључити да нешто више ученика воли колаборативне активности него што их не воли, али је велики број ученика несигуран о својим ставовима. Да би се унапредили ефекти колаборативног учења неопходно је подучити ученике како да ефикасније раде у групи.

Наставници играју велику улогу у процесу учења код ученика и умногоме зависи од њих да ли ће ученици процес писања прихватити као забаван или напоран садржај часа. У последњем делу истраживања проверени су и ставови наставника према колаборативном и самосталном писању и може се тврдити да већина наставника има позитиван став према овим активностима.

Кључне речи: писмено изражавање, енглески као страни језик, колаборативне активности, анализа грешака, језичке вештине, писање као процес, вршњачко исправљање, потпомогнуто учење.

Abstract

The aim of this doctoral thesis is to perform a comparative analysis of collaborative and independent writing in primary-school EFL teaching. Writing skill is considered to be a complex cognitive language skill which has an important role in the global community. Therefore, it is essential to devote more time to teaching writing. Writing used to be taught for years as a product and not a process. Teachers emphasized the importance of grammar and spelling and not much attention was placed on the content of the written text or the organization of ideas inside it. In order to enhance written expression, students need to get involved in the learning process. Interaction is emphasized as the key part of learning and it increases collaboration during the lessons. The collaboration process is equally important as the writing process.

Peer collaboration and scaffolding became the integral part of the English language classroom and the aim of this thesis was to check their effectiveness during the final years of primary schools. The research was conducted in 2014 with the students of the 8th grade. During this research students had to do individual writing and then they had writing activities in groups. Error analysis of the students' essays proves that students in collaborative writing make fewer errors and write more coherent compositions.

In the second part of the research the students expressed their attitudes towards collaborative activities using questionnaires. It is assumed that collaborative activities increase motivation, enthusiasm and confidence among learners. In addition to this survey, group interviews were used as another research technique. According to the results it can be concluded that students prefer collaborative to individual writing, but also that a lot of students are uncertain about their attitudes. Furthermore, in order to enhance collaboration during the lessons it is necessary to teach students how to effectively work in groups.

Teachers play an important role in the students' learning process and it largely depends on them whether students consider writing to be an interesting or exhausting part of the EFL lesson. The last part of the research deals with teacher's attitude to collaborative and individual writing and the results show that most teachers do have positive attitude towards collaboration.

Key words: EFL writing, collaborative activities, error analysis, language skills, process writing, peer correction, scaffolding

Садржај

ПРЕДГОВОР	1
1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА	3
1.1. Предмет истраживања	3
1.2. Хипотезе и циљ истраживања	4
1.3. Методе и технике истраживања	6
1.4. Кратак преглед релевантне литературе и досадашњих истраживања из испитиване области	7
1.5. Структура дисертације	10
2. ТЕОРИЈСКИ И ПРАКТИЧНИ АСПЕКТИ ВЕШТИНЕ ПИСАЊА	13
2.1. Писање	13
2.2. Говор и писање	14
2.3. Писање у настави страних језика	16
2.4. Приступы писању	20
2.4.1. Писање као производ	22
2.4.2. Писање као процес	28
2.4.2.1. Писање као лични израз	33
2.4.2.2. Писање као когнитивни процес	34
2.4.2.3. Писање као ситуациони чин	36
2.4.2.4. Критике писања као процеса	37
2.4.3. Жанровски приступ	38
2.4.4. Поређење приступа писању и импликације за наставу	43
Закључак	46
3. ТЕОРИЈСКИ И ПРАКТИЧНИ АСПЕКТИ КОЛАБОРАТИВНОГ УЧЕЊА	47
3.1. Уводна разматрања	47
3.2. Социјални конструктивизам	48
3.3. Виготски и друштвена интеракција	50
3.4. Хипотезе о усвајању другог језика и колаборативно учење	56
3.5. Колаборативно учење	58
3.5.1. Колаборативно или кооперативно учење	60
3.5.2. Колаборативне активности у писању	62
3.5.3. Улога наставника у колаборативном активностима	64
3.5.4. Мотивација и колаборација	66
3.5.5. Проблеми у извођењу колаборативних активности	68
3.5.6. Предност колаборативних активности	70
Закључак	72
4. ГРЕШКЕ У ПИСАЊУ НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ	73
4.1. Грешке и ставови према грешакама	73
4.2. Описивање грешака	76
4.3. Значај грешака	79

4.4. Узроци грешака.....	81
4.5. Третман грешака.....	84
4.6. Анализа грешака и усвајање страног језика.....	90
4.6.1. Контрастивна анализа.....	91
4.6.2. Анализа грешака.....	93
4.6.3. Међујезик или ученички језик.....	94
Закључак.....	96
5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....	98
5.1. Циљеви истраживања.....	98
5.2. Поступак истраживања.....	99
5.2.1. Кратак опис истраживања.....	100
5.2.2. Врста истраживања.....	100
5.2.3. Истраживачке технике.....	103
5.2.3.1. Анкета за ученике.....	104
5.2.3.2. Анкета за наставнике.....	106
5.2.3.3. Групни интервјуи.....	106
5.2.3.4. Анализа грешака на узорцима.....	108
5.3. Испитани ученици.....	108
5.4. Испитани наставници.....	112
Закључак.....	114
6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	115
6.1. Обрада података.....	115
6.1.1. Анализа грешака.....	116
6.1.2. Анализа анкета.....	117
6.1.3. Анализа интервјуа.....	118
6.2. Резултати писмених задатака.....	118
6.2.1. Резултати самосталних писмених радова – квантитативна анализа дужине састава.....	119
6.2.2. Резултати самосталних писмених радова – анализа грешака.....	121
6.2.2.1. Чланови.....	123
6.2.2.2. Глаголски облици.....	124
6.2.2.3. Ортографија.....	126
6.2.2.4. Предлози.....	127
6.2.2.5. Редослед речи.....	128
6.2.2.6. Множина.....	129
6.2.2.7. Заменице.....	130
6.2.2.8. Лексичке грешке.....	131
6.2.2.9. Интерпункција.....	132
6.2.2.10. Остале грешке.....	133
6.2.2.11. Закључци о грешкама из самостално писаних састава.....	133
6.2.3. Резултати колаборативних писмених радова – квантитативна анализа дужине састава.....	135

6.2.3.1. Чланови.....	137
6.2.3.2. Глаголски облици	138
6.2.3.3. Ортографија.....	140
6.2.3.4. Предлози.....	140
6.2.3.5. Редослед речи.....	141
6.2.3.6. Множина.....	141
6.2.3.7. Заменице.....	142
6.2.3.8. Лексичке грешке.....	142
6.2.3.9. Интерпункција.....	143
6.2.3.10. Остале грешке.....	143
6.2.3.11. Закључци о грешкама из колаборативно писаних састава	144
6.3. Анализа примера.....	145
6.3.1. Примери самосталних радова ученика	145
6.3.2. Примери колаборативних радова	149
6.4. Резултати анкета за ученике.....	155
6.4.1. Мишљења ученика о писменим активностима – квантитативни део	156
6.4.2. Мишљења ученика о писменим активностима на часовима енглеског језика – квантитативни део	166
6.4.3. Мишљења ученика о колаборативним писменим активностима – квантитативни део	179
6.4.4. Мишљења ученика о писменим активностима – квалитативни део..	188
6.4.5. Мишљења ученика о колаборативним писменим активностима – квалитативни део	193
6.5. Резултати анкета за наставнике.....	196
6.5.1. Мишљења наставника о писменим активностима – квантитативни део	196
6.5.2. Мишљења наставника о писменим активностима – квалитативни део	203
6.5.3. Мишљења наставника о колаборативним писменим активностима – квантитативни део	206
6.5.4. Мишљења наставника о колаборативним писменим активностима – квалитативни део	209
6.6. Резултати групних интервјуа.....	212
Закључак.....	216
7. ЗАКЉУЧЦИ И СУГЕСТИЈЕ ЗА ДАЉА ИСТРАЖИВАЊА.....	217
7.1. Сумирање резултата и закључака истраживања.....	217
7.1.1. Сумирање резултата и закључака анализе грешака	217
7.1.2. Сумирање резултата и закључака анкета за ученике	223
7.1.3. Сумирање резултата и закључака анкета за наставнике.....	227
7.1.4. Сумирање резултата и закључака интервјуа.....	230
7.2. Сугестије за даља истраживања	232
ЛИТЕРАТУРА	235

ДОДАТАК 1: Анкета за ученике.....	247
ДОДАТАК 2: Анкета за наставнике енглеског језика у основним школама.....	252
ДОДАТАК 3: Питања употребљена за полуструктурисан интервју	257
ДОДАТАК 4: Сlike употребљене за писмене задатке	258
ДОДАТАК 5: Пример групног интервјуа.....	261

ПРЕДГОВОР

Још на основним студијама на Филолошком факултету у Београду, схватила сам да желим да се бавим методиком наставе. Прекретница је био један задатак где је требало смислити план часа за ученике нижих разреда основне школе. Направила сам цео фолдер с пропратним текстовима, сликама и картицама, а при том увидела да уживам у томе.

Након студија имала сам прилике да радим у разноврсним окружењима, од рада с тинејџерима различитих националности у школи за учење језика у Лондону, преко гимназијалаца друштвеног смера и одраслих људи у приватним школама страних језика, па све до деце у основној школи у којој и сад радим. Доселивши се у Нови Сад доживела сам највећу промену у професионалном смислу, јер сам после матураната из гимназије почела да радим са првим и другим разредом основне школе. Није било лако. Тад су ми речи једне моје професорке остале урезане у сећање: „Ако хоћеш да будеш добар предавач, треба да будеш у рововима, да видиш како је радити са свима.” А основци су ме фасцинирали, те пошто нема довољно студија о њима из области наставе енглеског језика, одлучила сам да их укључим у своја истраживања.

Као студент постдипломских студија добила сам прилику да постанем едукатор за професоре енглеског језика и заједно с тимом колега осмислили смо програм „Ка бољем разумевању” који се успешно изводи 8 година. У оквиру тог програма правили смо радионице за професоре и наставнике, а имали довољно слободе да бирамо теме које нас највише интересују. Исправљање грешака и колаборативна настава биле су теме које сам обрађивала једне године на семинарима и тако се родила идеја да спроведем истраживање о колаборативним

писменим активностима кроз анализу грешака. Имала сам среће да упознам доц. др Радмилу Бодрич, која је била члан комисије на одбрани мог магистарског рада и кад сам одлучила да урадим ово истраживање имала сам њену пуну подршку. Првенствено сам јој захвална на подстреку, великој подршци, пожртвовању и изузетно ефикасној комуникацији.

Поред тога, морам да се захвалим својим колегиницама из О. Ш. „Мирослав Антић” из Футога, које су пристале да учествују у истраживању. Хвала мојој драгој Тањи Трипковић на помоћи са статистичком анализом. Али свакако највећу захвалност дугујем својој породици. На прво место морам да ставим свекрву и свекра, без чије огромне жртве и одрицања не бих могла ништа да постигнем. Затим искрено хвала мојој деци која су прихватила многе промене током израде ове дисертације. И, на крају, хвала мом супругу на стрпљењу, помоћи, позитивној енергији, љубави и разумевању које је показао.

У Новом Саду, марта 2016.

1. УВОДНА РАЗМАТРАЊА

У првом поглављу овог рада биће представљен предмет истраживања, наведене су хипотезе и дефинисани циљеви. Поред тога, описане су методе и технике истраживања и направљен приказ досадашњих истраживања на дату тему. На крају је описана и структура рада.

1.1. Предмет истраживања

Предмет овог истраживања је писмено изражавање ученика у основношколској настави енглеског као страног језика. Урађено је упоређивање самосталног и колаборативног писања, с посебним освртом на ставове наставника и ученика и кроз анализу грешака. Питање које се поставља је како деца у основним школама усвајају писање на страном језику. У свим плановима и програмима страних језика заступљено је подучавање писања, међутим, у пракси много ученика не може да напише саставе на страном језику до краја средње школе, већ им се писање углавном своди на попуњавање граматичких и језичких вежбања.

За основне школе у Србији још увек не постоје усвојени образовни стандарди за енглески језик. Оквир којим наставници треба да се воде је Наставни план и програм за осми разред основног образовања и васпитања Министарства просвете, науке и технолошког развоја¹. По том програму, ученици осмих разреда основне школе треба да пишу структурисане и кохерентне текстове од 140 до 160

¹ Правилник о наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања („Службени гласник РС – Просветни гласник” број 2/10, 3/11, 8/13 и 5/14)

речи у којима би користећи познату лексику и морфосинтаксичке структуре описали догађаје.

У државним школама одељења углавном имају велики број ученика и колаборативни рад у таквим групама захтева много пажње и планирања. Неспорне су предности такве врсте активности, јер у савременом друштву се очекује да се ради у тимовима и сарађује у свим областима живота, а ученици се на тај начин уче како да прихватају туђа мишљења, слободно изразе своје ставове и заједно сарађују ка истом циљу. Идеја овог истраживања била је да провери да ли колаборација међу ученицима доприноси бољим резултатима у писменим радовима. Поред тога, веровало се да је писање индивидуална активност и да деца треба сама да је савладавају. Међутим, доказано је да се деца најбоље развијају уз помоћ вршњака и наставника (Blanton, 1998, 2002; Clark, 1995; Dávila de Silva, 2004; Early, 1990; Goodman, 1984; Hudelson, 1986; Urzua, 1987).

1.2. Хипотезе и циљ истраживања

У раду су испитане четири хипотезе. Први циљ је утврдити какве грешке најчешће праве ученици кад самостално пишу кратак текст на задату тему на енглеском језику и колико грешака ученици праве. Постављена је следећа хипотеза:

Хипотеза 1: Ученици ће направити много разноврсних грешака, а биће и оних ученика који неће моћи самостално да напишу кратак текст на енглеском језику.

Потом се испитује колаборативни рад ученика на писменим активностима и поново се идентификују грешке и проверава њихова врста и фреквенција. Циљ истраживања је упоредити те грешке са оним које су ученици правили самостално, па је постављена следећа хипотеза:

Хипотеза 2: Број грешака у саставима написаним кроз колаборацију биће знатно мањи у односу на број грешака код самосталног писања и смањује се појава правописних грешака.

Да би ученици успешно савладали језик морају бити мотивисани за то, те је веома важно проверити ставове ученика према одређеним активностима. Ако ученици имају негативан став према предложеним задацима, неће се ни трудити да их успешно изведу. Стога је следећи циљ овог истраживања био проверити ставове ученика према писменом изражавању, а нарочито према колаборативном писменом изражавању. Из тога је произашла трећа хипотеза:

Хипотеза 3: Ученици неће имати позитиван став према активностима писменог изражавања уопште узев, али им је став према активностима колаборативног писања изразито позитиван.

Наравно, мотивација није битан фактор само за ученике, већ и за наставнике, јер од њихових ставова и воље да пробају нешто другачије зависи и како ће изгледати настава. Зато је следећи циљ истраживања проверити ставове наставника о активностима писменог изражавања, са посебним освртом на колаборативно писмено изражавање.

Хипотеза 4: Наставници ће имати позитиван став према колаборативном активностима писменог изражавања, али их не употребљавају на часовима.

Дакле, циљ истраживања је да провери кроз анализу грешака и упоређивање самосталних и колаборативних писмених активности да ли ученици боље пишу у

групи, али и да се стекне увид у то какве ставове имају ученици и наставници према овим активностима. Крајњи циљ је увиђање могућности унапређења образовно-васпитног рада са ученицима основне школе кроз аспект писмених активности.

1.3. Методе и технике истраживања

Први део истраживања је постављање теоријског оквира који дефинише писмене активности, потом колаборативни рад и анализу грешака. За сагледавање ових области, тумачење основних појмова и педагошких приступа употребљена је дескриптивна научна метода.

Да би се дошло до одговарајућих резултата спроведено је комбиновано истраживање које укључује квалитативни и квантитативни приступ. Анкете које су попунили ученици и наставници створиле су услове за статистичку анализу и урађена је квантитативна обрада њихових резултата. За статистичку обраду података употребљен је компјутерски програм СПСС верзија 20. Поред резултата анкете, статистички су обрађене и грешке које су направили ученици у саставима, приликом њихове анализе.

Квантитативно истраживање омогућава укључивање већег броја испитаника. Међутим, помоћу истраживања квалитативног карактера продубљује се анализа. Док се у квалитативном истраживању добија одговор на питање „зашто”, у квантитативном истраживању добијамо одговор на питања „колико”, „колико често” и „шта” (Takona, 2002: 300).

Што се тиче истраживачких техника, односно процедура које су употребљене за прикупљање чињеница и података у оквиру истраживачког

проблема, употребљене су анализа текста, анкетање и интервјуи. Анализа текста је најчешћи вид анализе садржаја (Кнежевић-Флорић и Нинковић, 2012: 151). Ова техника је употребљена да би се анализирале грешке у свим радовима ученика, а потом упоредиле грешке прављене у самосталним и колаборативним радовима. Након прикупљања и прављења примарног корпуса, грешке су класификоване и урађена је квантитативна анализа.

Друга техника која је употребљена је анкетање. Анкетни листићи су употребљени да би се прикупили подаци о мишљењима, уверењима и ставовима ученика и наставника. Како би резултати били што релевантнији у анкетама су употребљена питања отвореног и затвореног типа.

Трећа техника која је употребљена је интервјуисање. У овом истраживању урађени су групни интервјуи са ученицима. Они функционишу као допуна анкетама, односно омогућавају да се дубље проникне у мишљења и ставове ученика. Интервјуи који су спроведени са ученицима били су полуструктурисан, наиме, постојала су основна питања која су постављана учесницима, али су њихови одговори доводили до додатних питања за разјашњавање.

1.4. Кратак преглед релевантне литературе и досадашњих истраживања из испитиване области

Научници тврде да је у истраживањима последњих 25 година углавном створена позитивна слика о млађим ученицима другог и страног језика и њиховом писању. Сматра се да су они способнији него што се претпоставља и да могу да произведу више него што од њих очекујемо (Leki и др., 2008: 11).

Веровало се да деца морају прво да науче да говоре на страном језику како би могли да науче да пишу, међутим, неки ученици се могу осећати сигурније да пишу него да говоре, а писање им се разликује од говора (Hudelson, 1984, 1986; Saville-Troike, 1984; Edelsky, 1986). Заправо, ученици користе знање које имају најбоље што умеју како би постигли жељени циљ (Hudelson, 1984, 1986).

Истраживачи су почели да се баве колаборативним писањем тек крајем 80-их година двадесетог века. Многи истраживачи бавили су се предностима друштвених аспеката учења (Daiute и Dalton, 1988; Dyson, 1989; Forman и Cazden, 1985), али је Виготски (Vygotsky, 1962, 1978) поставио темеље колаборативног учења, које произлази из социјалног конструктивизма. **Модел грађевинске скеле** или **потпомогнутог учења** (енг. *scaffolding*) је концепт који појашњава предност колаборативног учења. Овај модел појављује се у контексту учења страног језика међу вршњацима, кад заједно раде на одређеним задацима (Alegria de la Colina и Garcia Mayo, 2007; Kim и McDonough, 2008; Storch, 2002; Swain, 2010).

Када се узме у разматрање колаборативно писање у настави, урађено је много истраживања која показују предност овакве врсте рада у односу на остале. Доказано је да колаборативне активности подстичу интеракцију међу ученицима у учионици, потом, умањују напетост коју ученик осећа кад мора сам да обави задатак и подижу самопоуздање код ученика (Johnson и Johnson, 1998; Raimes, 1998; Reid и Powers, 1993; Rollinson, 2005).

Број истраживања у свету о колаборативном учењу је велики, па ће овде бити наведени примери истраживања која имају највише сличности са темом ове дисертације. Разлика је у томе што истраживања овог типа углавном укључују старије испитанике.

Истраживање слично овом спровео је Шехаде (Shehadeh, 2011) јер је проучавао утицај колаборативног писања на квалитет радова ученика, али и ставове ученика према колаборативном писању. Он је навео да је више истраживања урађено о усменом дискурсу у колаборацији, него о писменом. Дошао је до закључка да се у писменим радовима кроз колаборацију не побољшава прецизност, али да је много боља организација рада, садржај и употреба вокабулара. Истраживање које је радио спроведено је са старијим ученицима, чији је ниво енглеског био А2², односно нижи средњи ниво. Он је сматрао да је разлог што се прецизност није поправила у колаборативним активностима то што је знање енглеског језика његових испитаника на ниском нивоу. Међутим, постоје истраживања са ученицима истог нивоа која потврђују да је и прецизност кроз рад у групи постала боља (Alegria de la Colina и Garcia Mayo, 2007). Чак је и у закључку те студије наведено да су ученици побољшали своје резултате, иако је ниво њиховог језика релативно низак.

Проучен је и утицај колаборације са ученицима нивоа А1, односно почетног нивоа учења језика (Shiri Aminloo, 2013) и доказано је да су ученици који су радили колаборативно успели да поправе своје писање. Дакле, испитана је ефикасност колаборативног рада у писменим активностима са ученицима чији је ниво знања сличан нивоу знања ученика осмих разреда у основним школама, али су ипак испитаници у свим овим студијама били старији.

Занимљиво истраживање урађенио је и са шпанским ученицима (Dobao, 2012) у ком је упоређен рад у групи, пару и самостално и дошло се до резултата да

² У складу са Заједничким европским оквиром за језике, (енг. *Common European Framework of Reference for Languages*) (2001).

су најбољи текстови настали у групи, узимајући у обзир синтаксички и лексички ниво, потом следе текстови написани у пару и на крају самостални радови. Према томе, закључак је да заједнички рад доприноси бољим резултатима.

На основу студија о ставовима које су урађене, може се закључити да наставници и ученици углавном имају позитиван став према колаборацији на часу (Al Ajmi и Holi Ali, 2014; Shehadeh, 2011).

У истраживањима спроведеним у Србији, нема посебних истраживања о колаборативном писању конкретно на основношколском узрасту, мада је рађена анализа грешака у радовима ученика осмог разреда (Кочовић, 2015). Одређени аутори бавили су се проучавањем писања у настави енглеског језика у различитим контекстима (Бодрич, 2004; Јерковић, 2012; Павловић, 2005). Посебно је интересантан зборник радова Филозофског факултета у Новом Саду, који је уредила др Биљана Радић-Бојанић (2012), а који се бави колаборацијом у настави енглеског језика и књижевности, али кроз виртуелну интеракцију. У зборнику је наведено да је онлајн-колаборација ефикаснија од традиционалне комуникације, пошто су ученици опуштенији и отворенији за сарадњу.

1.5. Структура дисертације

Дисертација се састоји од седам поглавља. Након уводног поглавља где су дефинисани предмет, циљеви истраживања, наведене хипотезе и описана досадашња истраживања на сличну тему, следе три поглавља која дају теоријски приказ и ширу слику предмета истраживања.

Друго поглавље бави се писменим активностима и писањем уопште. Након дефинисања основних разлика између писања и говора, а потом и приказа писања у настави објашњени су основни приступи писању. Писање се посматра као производ, процес и жанр, описују се наведени приступи, са посебним освртом на писање као процес. На самом крају поглавља упоређени су различити приступи писању и наведене су импликације за наставу.

Треће поглавље описује теоријске аспекте колаборативног учења. Пошто је колаборативно учење настало из социјалног конструктивизма, на почетку поглавља описане су одлике социјалног конструктивизма, да би се потом навели принципи учења и важност друштвене интеракције које наводи Лев Виготски. Велики утицај на развој колаборативног учења имале су и хипотезе о усвајању језика, тако да су основне хипотезе дефинисане и појашњене. На крају поглавља фокус је на колаборацији у настави, пре свега у писменим активностима. Изнете су предности овакве врсте учења, њен утицај на мотивацију и наглашена је улога наставника у овим активностима.

У четвртном поглављу наводе се основни принципи анализе грешака. Након дефинисања појма грешке и описа како су се мењали ставови према грешкама кроз време, наглашен је њихов значај, описани су најчешћи узроци настанка грешака и питање њиховог третмана. Постоје три теорије које проучавају грешке, а то су контрастивна анализа, анализа грешака и теорија међујезика. Ово поглавље је завршено њиховим описом и навођењем њихових принципа.

Након теоријског дела, увод у истраживачки део рада представља пето поглавље у коме је описана методологија истраживања. У овом поглављу описани су циљеви истраживања, потом методе употребљене за његово спровођење, као и

истраживачке технике. У последњем делу детаљно је приказана структура испитаника, ученика и наставника.

Резултати истраживања приказани су у шестом поглављу. Они су подељени у четири групе: резултати анализе грешака, резултати анкета за ученике, резултати анкета за наставнике и, на крају, резултати групних интервјуа. Анализа грешака је приказана прво за самосталне радове, а потом и за колаборативне. Резултати анкета су подељени на квантитативни и квалитативни део који су посебно описани, како за анкете са ученицима, тако и са наставницима. На крају је урађена квалитативна анализа интервјуа.

Последње, седмо поглавље, састоји се из два дела. У првом делу сумирани су резултати истраживања и упоредо су наведени основни закључци проистекли из тих резултата. Као и у претходном поглављу одвојено су приказани резултати и изведени закључци за анализу грешака, анкете за ученике, анкете за наставнике и интервјуе. У другом делу овог поглавља, уједно и последњем делу истраживања, дате су сугестије за даља истраживања.

2. ТЕОРИЈСКИ И ПРАКТИЧНИ АСПЕКТИ ВЕШТИНЕ

ПИСАЊА

У овом поглављу приказан је преглед литературе о писању у настави страних језика. Представљена су мишљења водећих стручњака из области методике наставе страних језика о писменим активностима и њиховој употреби у настави, али су приказани и приступи подучавању где се писање посматра као производ, процес и жанр.

2.1. Писање

Писменост, односно способност читања и писања, почела се сматрати пожељном вештином за целу популацију тек последњих 200 година (Harmer, 2004:3). Писање је изузетно комплексно и у току писања симултано се одвија више различитих процеса, те је самим тим когнитивно захтевно. Са напредовањем модерне технологије постаје све значајније у свакодневном животу. У савременом свету писање представља основу многих занимања, тако да је то вештина којом је потребно добро овладати како би се испратили сви развојни трендови. То је продуктивна, визуелна вештина (Nunan, 2015: 77) и сматра се кључном у образовању како за матерњи, тако и за страни језик. Соколик (Sokolik, 2003: 88) представља писање кроз контрасте:

- писање као физички процес, као сам чин писања и преношења речи на папир и писање као ментални процес, кроз смишљање идеја и начина за њихово изражавање;
- писање као исказивање и преношење идеја;
- писање као процес и производ.

У многим истраживањима писање се представљало кроз различите дихотомије, али три начина која преовлађују у литератури о подучавању писања су следећи (Agustín Llach, 2011; Hyland, 2009; Matsuda, 2003):

- писање као производ или процес;
- писање као когнитивна или друштвена активност;
- писање као активност оријентисана на садржај или на форму.

2.2. Говор и писање

Научити писање није тако једноставно јер оно не представља просто записивање онога што би било изговорено. Потребно је разликовати усмени и писани језик како би се развиле одговарајуће активности за подучавање писања у учионици (Nunan, 1991; Hammond, 1987), а Ричардс (Richards, 1995: 100) наводи да је управо разлика између говора и писања разлог потешкоћа које ученици имају са истим. Док се правила говора усвајају кроз интеракцију, правила писања морају се подучавати. Ен Рејмс (Raimes, 1983: 4-5) наводи неколико основних разлика:

- Говор је универзалан. Сви усвоје матерњи језик у првих неколико година живота, али не науче сви да читају и пишу.

- Говор има различите дијалекте, док је писани језик углавном стандардизован.
- У говору се користи глас (јачина, нагласак, интонација) и говор тела као помоћ у преношењу идеја. У писању се треба ослонити само на речи.
- У говору се користе паузе и интонација, а у писању интерпункција.
- Говорници користе изговор, а писци правопис.
- Говор је обично спонтан и непланиран док писање одузима време, планирано је и постоји могућност поновног прегледања и мењања онога што је написано.
- Говорник говори слушаоцу који је обично ту и чију реакцију је могуће видети, док реакцију на писање није могуће видети, или се реакција накнадно исказује.
- Говор је углавном неформалан и репетитиван, док је писање формалније и компактно.
- У говору се користе краће и једноставније реченице него у писању.

Традиционална веровања која су подржавали структуралисти и бихевиористи посматрала су говор као праву манифестацију језика док је писање било само приказивање говора. Има и веровања да је језик представљен кроз говор, а писање је само начин очувања језика (Patel и Praveen, 2008: 125). Међутим, новији трендови у научним истраживањима третирају говор и писање као два одвојена, али повезана начина комуницирања (Harklau, 2002; Matsuda, 2003; Weigle 2002).

Иако потичу из истих лингвистичких извора, ове две вештине користе различите менталне процесе, употребљавају се у различитим друштвеним контекстима и у различите сврхе. Пошто су то две одвојене језичке способности

потребно је различито их и третирати приликом подучавања и усвајања језика (Weigle, 2002; Agustín Llach, 2011).

2.3. Писање у настави страних језика

Да би ученици развили општу језичку компетенцију неопходно је да овладају свим језичким вештинама (читање, слушање, усмено и писмено изражавање). Приступу учењу и подучавању страних језика мењали су се кроз историју и до краја двадесетог века развиле су се многе методе за учење од граматичко-преводне до комуникативног подучавања језика. У већини ових приступа писање на страном језику имало је споредну функцију и сматрало се као споредна вештина која доприноси савладавању граматике и језичких форми (Homstad и Thorson, 1994; Richards, 1990). Дворакова (Dvorak, 1986: 147) наводи да су активности у уџбеницима предвиђене за писање састава углавном везане за обраду граматике или усмено изражавање, а да се не посвећује довољна пажња вештинама неопходним за успешно писање.

Вештина писменог изражавања сматра се комплексном когнитивном вештином пошто се од ученика очекује да примене одговарајуће когнитивне стратегије, интелектуалне вештине, вербалне информације и одговарајућу мотивацију (Tierney, 1989: 136). Кушингова (Cushing, 2002: 1) наводи да способност писменог изражавања има битну улогу у нашој глобалној заједници, те се све више пажње поклања подучавању ове вештине. Писмено изражавање је компликована вештина, како за говорнике матерњег језика, тако и за ученике који уче језик као страни, пошто треба водити рачуна о много ствари као што су садржај,

организација, сврха, интерпункција, писање великих почетних слова. Додатни проблем представља то што се годинама писање подучавало као производ, а не као процес. Наиме, наставници су наглашавали важност граматике и интерпункције тј. правописа, а не толико садржај и организацију идеја.

Поред тога што морају да уче писање како би могли да комуницирају писменим путем, Рејмсова (Raimes, 1983: 3) тврди да писање подстиче учење страног језика уопште, пре свега јер се у писању употребљавају научене структуре, али и зато што оно омогућава ученицима страних језика да буду креативни, да предузимају ризике и покушавају да употребе новонаучене језичке облике. Постоји танка граница између писања и мишљења, због чега је писање нарочито корисно приликом учења језика. Међутим она још наводи (Raimes, 1991, наведено у Nunan, 1999: 273) да код ученика страних језика постоје две врсте писања, а то су **писање ради учења** (енг. *writing for learning*) и **писање за приказивање** (енг. *writing for display*) односно писање радова који ће бити оцењени.

Не постоји једноставан одговор на питање како подучавати писање. Потребно је водити рачуна о вештинама вишег нивоа мишљења као што су планирање и организација, као и о вештинама нижег нивоа мишљења, као што су правопис, одабир речи, интерпункција (Richards и Renandya, 2002: 303). Уколико ученици недовољно познају језик онда писање постаје још теже.

Чак иако постоје потешкоће у писању на страном језику оно је ипак користан, основни и саставни део часова страних језика. Ево неколико разлога због којих је писање веома корисно у настави страних језика (Scott и Ytreberg, 1990: 69):

- додаје још једну физичку димензију процесу учења. Поред очију и ушију додају се и руке.

- допушта ученицима да изразе своје личности. Чак и у вођеним активностима ученици имају избора.
- писмене активности помажу да се консолидује учење осталих вештина. Балансиране активности увежбавају језик и помажу памћењу. Вежбање слободног говора помаже и слободном писању. Читањем ученици могу да уоче правила језика која касније могу да употребе у писању.
- кад напредак код учења језика постане видљив, писмене активности омогућавају свестан развој језика. Много језичких структура се чешће појављује у писању него у говору.
- писање је само по себи корисно. Посебан је осећај кад ученици виде своје речи написане. Ученици имају осећај задовољства што су успели да напишу нешто што желе да кажу.

Скривенер (Scrivener, 2011: 235) писмене активности у учионици дели на неколико врста:

- **преписивање** (енг. *copying*) – преписивање задатака са табле или из уџбеника;
- **израда вежбања** (енг. *doing exercises*) – записивање једноставних речи, фраза или реченица као одговор на одређени задатак. Овде нема много места за креативност.
- **вођено писање** (енг. *guided writing*) – наставници наводе ученике да пишу дуге текстове, али као рестриктивне и контролисане задатке нудећи им примере, моделе, корисне речи и изразе, савете, предлоге за организацију задатка.

- **писање као процес** (енг. *process writing*) – ученици пишу по својој жељи консултујући се са наставником и вршњацима током целог процеса који обухвата прикупљање идеја, организовање мисли и писање неколико верзија.
- **слободно писање** (енг. *unguided writing*) – ученици пишу без упутстава, помоћи или савета од стране наставника. Једино им се може дати тема за писање.

На почетку ове скале фокус је на прецизности, док је на крају фокус на течности.

У школама ученици углавном пишу саставе за наставнике, али и белешке и сажетке за себе. У учионици се писање користи да се провери знање језика који се учи или као средство за учење језика зато што писањем настаје производ који се може одмах прегледати и показати како наставницима, тако и ученицима шта је научено, а на шта треба обратити више пажње (Richards, 1995: 100). Међутим, ученици углавном пишу реченице по моделу, вршећи модификације и замене у шаблонским реченицама које су већ савладали. Задатак је наставника да подстакне другачију врсту писања и да ученици покушају да изразе своја мишљења писменим путем.

Рејмсова (Raimes, 1991) тврди да се подучавању писменог изражавања мора приступити пажљиво, узимајући у обзир комплексност теме, различитост ученика, различите стилове учења и педагошке принципе те наглашава значај вежбања. Што су ученици више укључени у процес учења, више ће и научити.

Пошто је писмено изражавање комплексно за когнитивне способности ученика, у настави страних језика се усвајају различити приступи како би његово подучавање било што ефикасније у педагошкој пракси (Harmer, 2001a: 251).

Истраживања у овој области нису дала универзална решења за употребу у учионици нити створила јединствен метод за подучавање писања. Ученици имају различита знања, различите циљеве, окружење, те је просто немогуће употребити јединствен модел за све. Да би се писање успешно подучавало неопходно је да наставник буде свестан важности како когнитивних, тако и друштвених фактора и самим тим да обезбеђује релевантне теме, подстиче кооперацију међу вршњацима и укључује различите врсте групних активности (Hyland, 2003).

2.4. Приступи писању

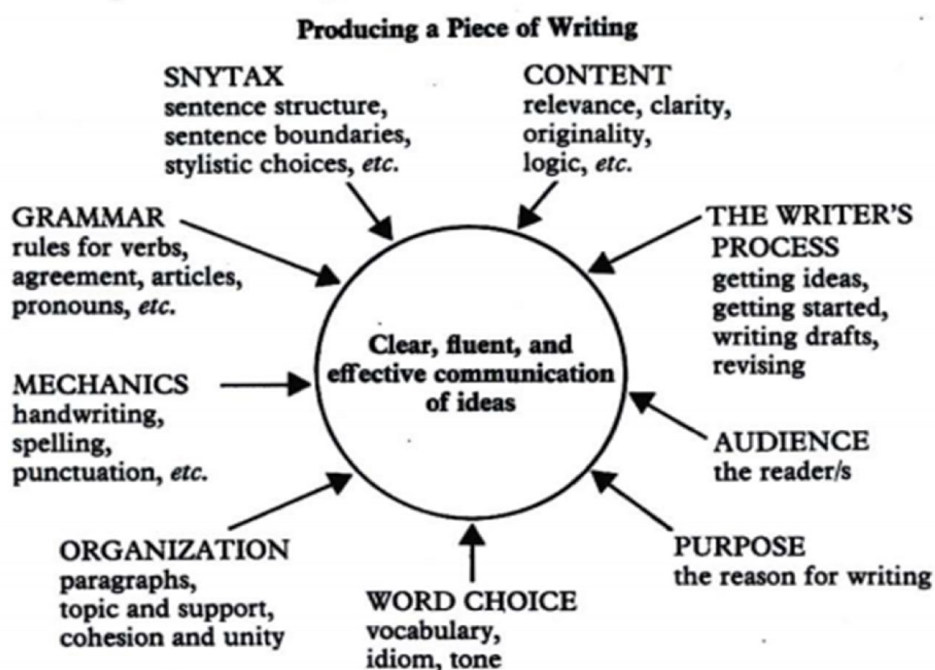
Приликом писања неког текста потребно је у обзир узети много ствари.

Потребно је размишљати о (Raimes, 1983: 6):

- **садржају** (енг. *content*) – релевантности, јасности, оригиналности, логици;
- **процесу писања** (енг. *the writer's process*) – прикупљању идеја, почетку писања, писању нацрта, прегледању;
- **публици којој се пише** (енг. *audience*) – читаоцима;
- **сврси текста** – (енг. *purpose*) разлог због ког се пише;
- **одабиру речи** – (енг. *word choice*) речи, идиоми, тон писања;
- **организацији текста** – (енг. *organization*) пасусима, теми, повезаности и јединству текста;
- **механичкој страни писања** (енг. *mechanics*) – рукопису, спеловању, интерпункцији;

- **граматици** (енг. *grammar*) – правилима за употребу глагола, слагању граматичких облика, члановима, заменицама, итд. и
- **синтакси** (енг. *syntax*) – структури реченица, сегментацији реченица, стилском одабиру, итд.

Рејмсова је питање шта је потребно за писање текста представила следећим дијаграмом (Raimes, 1983: 6):



Слика 1: Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press, стр. 6.

Наставници су наглашавањем различитих делова дијаграма у комбинацији са њиховим схватањима како треба подучавати писање развили много приступа подучавању писања.

Многи научници су правили различите класификације истраживања о приступима писању (Myhill и Locke, 2007), те је развијено прилично теорија о писању, па, иако су многе проистекле једне из других нису никада у потпуности замениле теорије које су претходно постојале. Оне се међусобно допуњују и преплићу. Стога је наведено да је приликом састављања плана и програма за

подучавање писања најбоље сагледавати све теорије као опције. Оне обично стављају фокус на различите делове самог чина писања и то најчешће следеће (Hyland, 2003: 2):

- **језичке структуре** (енг. *language structures*);
- **функције текста** (енг. *text functions*);
- **теме** (енг. *themes or topics*);
- **креативне изразе** (енг. *creative expression*);
- **процесе састављања** (енг. *composing processes*);
- **садржај** (енг. *content*);
- **жанр или контекст писања** (енг. *genre and context of writing*).

Три главна приступа подучавању писања посматрају **писање као производ** (енг. *product approach*), **писање као процес** (енг. *process approach*) и **писање као жанр** (енг. *genre approach*) (Hyland, 2003; Silva, 1990; Raimes, 1991).

Хајланд (Hyland, 2003) појашњава да је код писања као производа фокус на тексту који се пише, односно на форми. Тај фокус се пребацује на ученика кад се писање посматра као процес и на крају у жанровском писању у обзир се узима читалац.

2.4.1. Писање као производ

У овом приступу писање се посматра као вештина која обухвата лингвистичко знање и фокусира се на правилну употребу вокабулара, синтаксе и везника (Pincas, 1982a). Он је настао у периоду када је у методици наставе другог и страног језика доминирао аудио-лингвални приступ. Говор је имао примат над

писањем и писање је служило само да подстакне говор и помогне у развоју граматичких и синтаксичких облика. То је и традиционалан приступ где су ученици подстакнути да пишу по моделу који се обично обради у почетним фазама припреме за писање, а тежило се писању без грешака. Наставник се фокусира на крајњи производ писања и проверава се правилна употреба вокабулара, граматике, правописа, као и организација садржаја (Brown, 1994; Richards, 1995).

Примарни циљ часова страног језика је да се обезбеди довољно могућности за вежбање писања различитих врста текстова, а други циљ је да се умањи број грешака у писању. У овом приступу користе се **контролисано састављање** (енг. *controlled composition*) и **вођено састављање** (енг. *guided composition*). Мада Силва та два појма поистовећује и наводи да они потичу из усменог приступа Чарлса Фриза који је претеча аудиолингвалног метода. (Silva, 1990: 12).

Беџер и Вајтова су навели да у приступу писању као производу постоје четири корака (Badger и White, 2000: 153).

- 1) **уознавање** (енг. *familiarization*);
- 2) **контролисано писање** (енг. *controlled writing*);
- 3) **вођено писање** (енг. *guided writing*);
- 4) **слободно писање** (енг. *free writing*).

У првој фази упознавања или фамилијаризације, ученици уче одређене граматичке облике и вокабулар, обично кроз текстове (Hyland, 2003: 3). Пинкасова (Pincas, 1982a) ову фазу дефинише као припрему ученика за писање у којој се приказују вештине које ће употребити. Код контролисаног писања ученици увежбавају устаљене шаблоне често користећи вежбе супституције, односно једноставне замене језичких облика. У току фазе вођеног писања ученици пишу по

датом моделу да би у последњој фази самостално написали задати текст користећи шаблоне које су усвојили (Hyland, 2003: 4).

Пошто су правила писања рестриктивнија од правила говорног језика, мање се толеришу грешке у писању, па је за ученике енглеског као страног језика нека врста контролисаног или вођеног писања неопходна (Broughton и др., 2003: 118). Због овога је потребно осмислити наставу писања у три главне фазе:

1. контролисано писање,
2. вођено писање и
3. слободно писање.

Прве две фазе се понекад поистовећују, што је погрешно. Пример контролисаног писања је кад ученици треба да попуне празнине у тексту или кад пишу на основу слике или неког другог модела који је поставио наставник. У том случају сви у разреду имају сличан крајњи производ. Код вођеног писања наставник поставља ситуацију, припрема ученике за писање и помаже им током израде. У слободном писању, наставник даје само тему, а све остало је на ученику.

Приступи писању као производу подстичу активности у учионици у којима ученик имитира, трансформише или пише по моделу. Најчешће је на нивоу реченице, јер се веровало да ученици пре него што могу да савладају писање пасуса, треба да савладају писање реченица (Nunan, 1991: 87).

Браун (Brown, 1982) је тврдио да су слободни састави непродуктивни и сматрао да је сажимање текстова одлична техника за писање, нарочито код ученика чији ниво језика није задовољавајући.

Ричардс (Richards, 1995: 106-107) приступ писању као производу у настави другог језика дефинише кроз следеће ставове:

- Ученици имају специфичне потребе за писање, за полагање неког испита у институцији или неке личне разлоге.
- Циљ програма писања је да подучи ученике да напишу управо такве текстове са којима ће се највише сусретати. Фокусираће се на језичке шаблоне и форме.
- Ученици ће имати угледне саставе у којима ће бити употребљена граматичка правила и реторички шаблони које ученици треба да користе у својим саставима.
- Правилна реченична структура је основна компонента писања. Граматичке вештине су наглашене.
- Грешке се избегавају или контролишу употребом модела који ученици опонашају или константним вођењем и провером онога што ученици напишу.

Подучава се и механичка страна писања: рукопис, правопис, употреба великог слова и знакова интерпункције.

Рејмсова назива овај приступ као **приступ од контролисаног до слободног писања** (енг. *controlled-to-free-approach*). У њему се писање развија поступно: ученици прво обрађују реченице, а потом пасусе у којима врше строго контролисане вежбе као што су пребацивања једнине у множину, или из садашњег у прошло време, као и спајање реченица од различитих клауза. На овај начин се могло много написати, а да се при том избегне велики број грешака. Овај систем наглашава граматику, синтаксу и механику писања. У њему је нагласак на прецизности, а не на оригиналности (Raimes, 1983: 6-7).

Хајланд (Hyland, 2009) у својим књигама које се баве истраживањима и подучавањима писања приступе који се фокусирају на производ дели у две групе:

- **текстови као предмети** (енг. *texts as objects*) и
- **текстови као дискурс** (енг. *texts as discourse*).

На основу идеја структурализма и трансформационе граматике Ноама Чомског, главна идеја овог приступа је да је текст самосталан предмет који може да се анализира и описује независно од контекста, писаца или читалаца. Писање се издваја из контекста и одваја од личних искустава писаца и читалаца, па се текст третира као предмет који може да прочита свако ко говори истим језиком као писац.

Овај приступ се и даље користи приликом подучавања у неким школама, а нарочито код подучавања писања у пословном енглеском. Главни критеријум доброг писања код овог приступа је граматичка правилност и јасно излагање. Из те перспективе побољшање писања може да се мери повећаном употребом неких граматичких облика као што су релативне клаузе, пасив, модали, кроз неколико узастопно написаних текстова. Састави се посматрају као демонстрација познавања језичких форми и схватања система правила приликом креирања текста. Зато је циљ подучавања заправо вежбање тачности језика и представља само додаток граматичкој обуци на часовима језика (Hyland, 2009).

На овај начин тешко је установити стварни напредак у писању код ученика, пошто неки ученици могу бити способни да напишу тачне реченице, али не и добар текст. Поред тога, уколико нема грешака, то не значи да је ученик побољшао своје писање, већ можда користи само језичке облике које познаје и не предузима ризике да пише на вишем нивоу (Hyland, 2009:11).

Други приступ писању као производу Хајланд назива текстови као дискурс. Дискурс представља начин на који ми користимо језик да комуницирамо, постигнемо сврху у одређеној ситуацији. Овде писац има неке циљеве и намере коеј покушава да испуни кроз писање. Језичка форма овде није издвојена од контекста већ је смештена у друштвене оквире. Рејмсова (Raimes, 1983: 7-8) то назива **приступ шаблона пасуса** (енг. *paragraph-pattern approach*) где се фокус ставља на организацију написаног. Ученици преписују пасусе и добијају угледне пасусе на основу којих треба да пишу самостално. Овај приступ заснива се на принципу да у различитим културама људи на различите начине организују своју комуникацију.

Силва (Silva, 1990: 12) цео приступ писању као производу назива контролисано састављање и каже да је учење језика у том периоду било представљено као развијање навика услед утицаја бихевиористичке психологије и да је писање на другом језику једноставно стварање навика. Писац заправо у учионици само употребљава претходно научене језичке структуре, читалац је наставник коме је улога да исправља грешке и није претерано заинтересован за квалитет идеја и израза, већ првенствено за лингвистичке облике. Текст је скуп реченичних шаблона и служи само за вежбање језика. Иако је овај приступ застарео и не спомиње се у литератури, осим кад се ниподаштава, Силва сматра да је он и даље присутан у пракси.

2.4.2. Писање као процес

Приступи подучавања писања на енглеском као страном језику константно су се мењали под утицајем педагогије која је проучавала писање на енглеском као матерњем језику. Дошло је до велике промене и фокус је пребачен на писање као процес, који је настао као реакција на традиционалне приступе који су наглашавали говорни језик и граматичку структуру (Hedgcock, 2005).

Тек су шездесетих година двадесетог века научници почели да посвећују више пажње разумевању писања и његовом подучавању па је почео да се сагледава цео процес, а не само производ (Sokolik, 2003; Clark, 2012). Савременији поглед на подучавање језика фокусира се на језик на нивоу дискурса. Уместо прегледања самог текста, наставнике све више почиње да интересује сам процес писања. У почетку овог процеса наглашава се квантитет, а не квалитет. Потребно је записати што више идеја у било ком облику. Подстиче се колаборативни рад како би се повећала мотивација и развио позитиван став ка писању. Фокус на граматику се смањује (Nunan, 1991: 87).

Кларкова (Clark, 2012: 1) сматра да се писање не може посматрати као процес већ као процеси, скуп различитих процеса које писци користе у зависности од тога шта пишу.

У приступу писању као процесу не постављају се само питања о сврси и аудиторијуму, већ и кључно питање: Како ћу ово написати? Како ћу почети? Ученици треба да схвате да оно што напишу представља само почетак и прву верзију која може накнадно да се доради. Они добијају времена да размисле о ономе што пишу и уз одговарајуће повратне информације од наставника или

ученика откриће нове идеје, нове изразе. Наставници дају прилику ученицима да истраже тему кроз активности које организују пре самог писања кроз разне дебате, дискусије, прављење спискова, мозгање. Време и повратне информације су две кључне ствари које наставник пружа ученику приликом ове врсте писања. Процес писања постаје процес открића: откривање нових идеја и нових језичких облика за исказивање тих идеја (Raimes, 1983: 10).

С друге стране, кад се писању приступа као процесу онда је нагласак на когнитивном приступу писању. Фокус задатка се премешта са језика на ученике и ученици имају већу контролу над оним што пишу. Они оцењују своје писање, тако да се и улога наставника мења, те он више није евалуатор него помагач.

Теорије о писању које посматрају писање као процес, било да се фокусирају на његову друштвену или когнитивну природу, наглашавају садржај писања који се сматра подједнако битним као и тачност језика (Agustín Llach, 2011: 43).

Научници на различите начине описују фазе у процесу писања. По Марију (Murphy, 1980: 5, наведено у Richards, 1995) постоје три фазе писања:

- 1) **увежбавање** (енг. *rehearsing*),
- 2) **израда нацрта** (енг. *drafting*) и
- 3) **прегледање**. (енг. *revising*).

Током увежбавања или припреме писања проналази се тема, идеје о теми, размишља се о њој и допушта се да се идеје повезују и организују. Размишља се о томе који је циљ писања и ко ће бити читаоци. У току израде нацрта, необрађене идеје се записују на папир истовремено се мењајући, тако да овде може доћи до враћања на претходну фазу. У фази прегледања проверава се оно што је написано и брише се непотребно.

Сличне фазе у процесу писања наводи и Хармер (Harmer, 2004: 4-5) који представља писање као цикличан процес који се састоји од четири дела:

- 1) **планирања** (енг. *planning*),
- 2) **израде нацрта** (енг. *drafting*),
- 3) **уређивања** (енг. *editing*) и
- 4) **коначне верзије** (енг. *final version*).

Приликом планирања неопходно је повести рачуна о три ствари. Пре свега треба размотрити сврху писања јер ће то утицати и на језик који ће ученици употребити, али и на информације које ће пренети. Читаоци су друга ствар о којој треба водити рачуна, јер ће се на основу тога ко су читаоци одредити да ли ће писање бити формално или неформално. На крају, треба направити структуру садржаја, на који начин и којим редоследом ће изложити идеје. Четврта фаза писања коју Хармер убацује је коначна верзија, а то је верзија која остане након уређивања текста. Пошто процес писања није линеаран, може се приказати као кружни процес на скици испод:



Слика 2: Преузето и преведено из Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited, стр. 6.

Нешто детаљнији приказ процеза се може наћи код Сиоуа (Seow, 2002: 315) који за основу писања као процеса у учионици има четири главне фазе:

- 1) планирање (енг. *planning*),
- 2) израда нацрта (енг. *drafting*),
- 3) прерађивање (енг. *revising*) и
- 4) уређивање (енг. *editing*).

Поред овога постоје и три фазе које екстерно наставник намеће ученику:

- реаговање (енг. *responding*),
- евалуација (енг. *evaluating*) и
- активности након писања (енг. *post-writing*).

Планирање је било која активност која подстиче ученике да пишу. Приликом израде нацрта почиње писање на основу прикупљених идеја и не води се толико рачуна о граматичким правилима и уредности. У овој фази потребно је да

ученик размисли ко ће читати његов рад. Иако је то углавном само наставник, може се ђацима задати да имају на уму и другу публику. Након процеса израде нацрта следи реаговање на написано. У овој фази наставник или вршњаци могу да реагују на оно што је написано у нацрту. Сматра се да је веома битно да ова фаза буде између процеса израде нацрта и прерађивања, али обично је наставници ураде заједно са фазом евалуације. Потом следи фаза прерађивања где ученик на основу реакција које је добио на израђен нацрт пише нову верзију текста. Уређивање је следећа фаза процеса писања у којој ученици проверавају правопис, интерпункцију, граматичке структуре. Евалуација написаног која може бити бројчана или холистичка и коју могу обавити наставник или вршњаци јесте следећа фаза. Напослетку наставник уводи активности после писања у учионици, где се на различите начине обрађује текст који су ученици написали (Seow, 2002).

Када посматрамо писање као процес онда се писац, односно ученик, а не текст, ставља као полазна тачка истраживања. Хајланд (Hyland, 2009: 18) наглашава важност истраживања о томе шта је то што добри писци раде кад се нађу пред задатком да нешто напишу и покушавају да формулишу методе које ће најбоље помоћи ученицима да усвоје ове вештине. Дакле, код писања као процеса централну улогу заузима писац и да би се детаљније проучио овај приступ разматрају се аспекти о којима писци воде рачуна док пишу, а то су:

1. усмереност на личну креативност индивидуалног писца;
2. усмереност на когнитивне процесе писања;
3. усмереност на непосредни контекст писца.

2.4.2.1. Писање као лични израз

Када је фокус стављен на личну креативност индивидуалног писца писање се посматра као лични израз који тако представља експресивистички поглед на писање. Експресивизам се развио кроз дела Елбоуа и Марија (Elbow, 1998; Murray, 1985), а његов циљ је да се писци подстичу да кроз писање пронађу свој глас и направе дело које је свеже и спонтано. Главна претпоставка је да мишљење претходи писању и да слободно изражавање идеја може да доведе до откривања самог себе и когнитивног сазревања. Развој писања се посматра као потпуно испреплетан с личним развојем. Значи експресивисти не посматрају писање као писање засновано на правилној употреби граматике и језика, већ као креативни чин открића у коме је писцу процес подједнако битан као и производ (Hyland, 2009: 18-19).

Да би се развила лична креативност у настави, писање се не подучава па је улога наставника да буде помагач и да буде подстицајан, позитиван и кооперативан. Пошто је писање развојни процес, наставници не треба да дају сугестије, моделе нити да намећу своје ставове. Нажалост, овај приступ не даје никакве теоријске принципе на основу којих се може оценити добро писање нити пружа савете како да се дође до доброг писања.

У овом приступу је екстреман фокус на ученику. Ученик као писац је у центру пажње, а главни циљ је његово креативно изражавање. Међутим, основна претпоставка да сви ученици имају сличне урођене креативне и интелектуалне потенцијале и да су им само потребни прави услови да их искажу, сада делује мало наивно. Цео приступ се ослања на писца као асоцијално биће и не узима у обзир

културне разлике, личне инхибиције, разлику између почетника и вештих писаца (Hyland, 2009: 20).

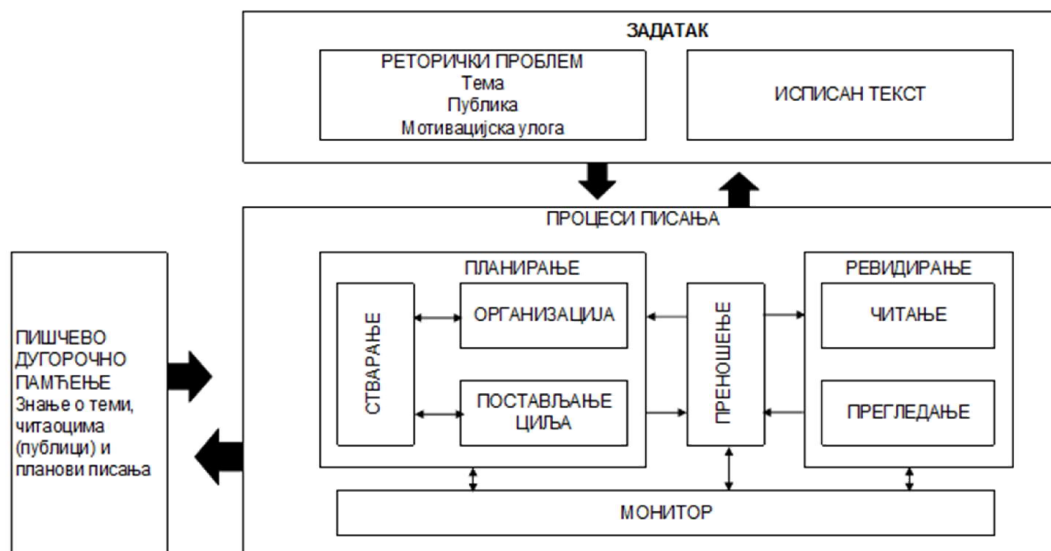
Експресивисти су успели да помере фокус истраживања и подучавања писања са форме на писца, али запоставља комуникацију у стварном свету. Иако је овај приступ углавном превазиђен, још увек се може наћи у неким учионицама матерњег језика у САД-у.

2.4.2.2. Писање као когнитивни процес

Други аспект о ком добри писци воде рачуна је усмереност на писање као когнитивни процес. Овај поглед на процес писања много се разликује од претходних јер се заснива на техникама и теоријама из когнитивне психологије, а не на књижевној креативности. У суштини, писање се посматра као активност решавања проблема где писци приступају писању као проблему и покушавају да га реше својим интелектуалним ресурсима. Наводи се да писање није линеаран процес већ истраживачки и генеративан у току ког писци откривају и реформулишу своје идеје. Џенет Емиг (Emig, 1977) је међу првима почела истраживање о писању као когнитивном процесу и то користећи **технику гласног размишљања** (енг. *think aloud protocols*). Она је тако утврдила да процес писања није једносмеран већ рекурзиван и креативан, а ово сазнање довело је до стварања различитих когнитивних модела писања.

Когнитивни модел писања који је имао најважнију улогу у даљим истраживањима направили су Флауерова и Хејз (Flower и Hayes, 1981). По њима на

процес писања утичу задатак и дугорочно памћење писца. Они су шематски представили модел.



Слика 3: Преведен модел писања из Flower, L. and Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32: 370.

Процес писања у овом моделу подељен је у три фазе: **планирање** (енг. *planning*), **преношење** (енг. *translating*) и **ревидирање** (енг. *reviewing*). Као што се види на скици, у процесу планирања писац прикупља идеје, поставља циљ, организује, да би након тога у фази преношења дошло до процеса писања односно преношења идеја у писану форму. У трећој фази се текст прегледа, поново чита и праве се измене уколико се уоче неки проблеми.

Овај модел је помогао да се писање приближи наставницима на научном нивоу јер је обећавало теорију „дубоке структуре”, односно теорију како треба подучавати писање. Лепота овог модела лежи у његовој једноставности и велики спектар менталних активности које се могу појавити током састављања текста могу да се објасне релативно малим бројем субпроцеса. У овом моделу могу бити

укључене и индивидуалне разлике, тако да може да објасни процес писања и код почетника и код експерата (Hyland, 2009: 21).

Чињеница је да нема довољно истраживања у овом пољу, а нарочито не оних која би обухватила више писаца истовремено. Иако има много студија случаја које подржавају овај модел, нема довољно чврстих доказа да технике писања као процеса доводе до бољег писања.

2.4.2.3. Писање као ситуациони чин

Трећи аспект који наводи Хајланд (Hyland, 2009: 26) подразумева фокус на непосредни контекст писца. Овај аспект наглашава сам чин писања више него когнитивни модел и назива се писање као ситуациони чин. Писање је друштвени чин који може да се појави у одређеним ситуацијама. На њега утичу и лични ставови и претходна искуства које поседује писац, као и посебни политички и институционални контексти у којима се дешава. Ова перспектива нас води изван могућих резултата пишчевих размишљања у другачији друштвени контекст. Један потенцијалан проблем који може настати у учионици је да ученици могу да донесу претходна негативна искуства са писањем, те да писмени задаци код њих изазивају страх од писања. То осећају ученици који су интелектуално способни да испуне захтеве задатка, али који сматрају да њихово писање није довољно креативно, интересантно, софистицирано или изражајно.

2.4.2.4. Критике писања као процеса

Посматрање писања као процеса наишло је и на бројне критике. Сматра се да се ученици превише усмеравају на наративни начин писања и да запостављају неке друге жанрове, због чега касније могу имати проблем приликом писања састава на испитима (Martin, 1985; Rodrigues, 1985; Horowitz, 1986).

Хоровиц (Horowitz, 1986) је критички настројен ка писању као процесу и сматра да писање више различитих верзија неће довести до тога да ученици пишу брже и боље саставе нарочито кад су у питању старији студенти. Он сматра да приступ који је оријентисан на процес даје лажну слику ученицима о њиховим могућностима.

Овакво писање засновано је на индуктивном учењу (у индуктивном приступу учењу, ученицима се не објашњавају експлицитно језичка правила већ они до њих стижу закључивањем на основу датих примера (Gollin, 1998)) које одговара само неким ученицима (Martin, 1985). Процес писања је исти без обзира на то шта се пише и ко пише, тако да се у овом приступу може занемарити контекст (Badger и White, 2000: 154).

Писање као процес није погодно за сваку ситуацију пошто претерано наглашавање делова процеса може да доведе до упадања у **замку процеса** (енг. *the process trap*), како је Хармер назива (Harmer, 2004: 12). То значи да делови процеса могу да одузму превише времена и да понекад ограниче спонтаност и креативност.

Да би се писање као процес ефикасно спровело у учионици потребно је време. Поред времена неопходног за писање потребно је и време за прегледање, што делује веома компликовано у учионицама са великим бројем ученика и због

недовољне дужине часова. Компромис који се овде остварује је да се много времена на часу посвети првим фазама писања, а потом да се подстиче самосталност и рад ван школе (Hedge, 2000: 318).

2.4.3. Жанровски приступ

Један од недостатака писања као процеса је да се превише наглашавају когнитивни процеси, а недовољно се пажње посвећује друштвеним утицајима. Овај недостатак и доводи до развоја жанровског приступа писању. У овом приступу се наводи да писање није једноставан резултат интерних процеса већ га одређује и сврха и контекст.

Жанровски приступ је новији приступ у настави енглеског језика. Појавио се 1980-их година и много подсећа на приступ писању као производу, те би се могао сматрати као продужетак оваквог приступа (Badger и White, 2000: 155). Разликују се по томе што се у жанровском приступу наглашава да се писање разликује у зависности од друштвеног контекста.

Жанр је термин којим се групишу текстови који показују како писци типично користе језик у ситуацијама које се понављају. Сваки жанр има особине које га разликују од других жанрова, а које подразумевају специфичну сврху, општу структуру, посебна језичка обележја и дели се са представницима исте културе (Hyland, 2009: 15). Жанр се може дефинисати као начин на који је текст организован како би постигао своју друштвену сврху (Christie и Derewianka, 2008: 6-7).

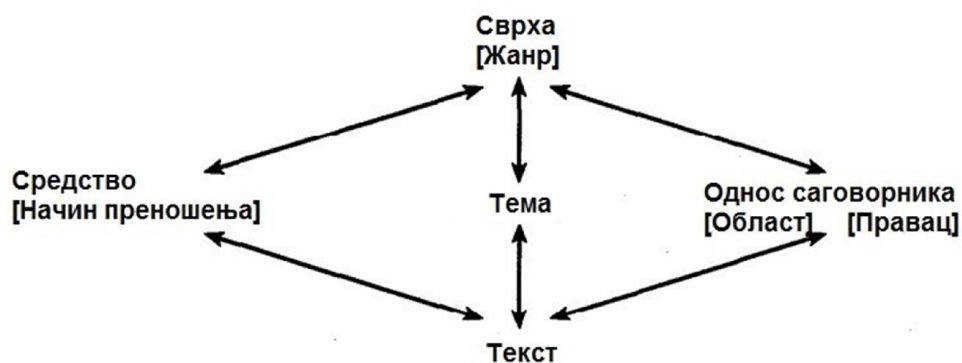
Дакле, сврха писања је најбитнија код разликовања жанрова. Различите врсте писања, односно жанрови, као што су писма, рецепти, правни извештаји, служе различитој сврси. На жанр утичу и друге особине ситуације, као што је тема, однос између писца и читаоца и начин организације (Badger и White, 2000). У ширем смислу, кад група текстова има исту сврху, често има и исту структуру и припада истом жанру (Hyland, 2009).

Кад ученик почне да пише у складу са одабраним жанром, онда може да примени технику писања као процеса. Једна од предности употребе жанровског приступа је што почетним фокусом на сам жанр, на лингвистичке и реторичке особине текста које су наведене како би постигле неки циљ, наставник може да припреми ученика за писање. Према томе, кроз овај приступ ученик добија више почетне подршке за писање. Комбинујући процес и жанр, препознајући да је писање лично, али и друштвено, скреће се пажња на потешкоће које ученик може имати приликом писања на страном језику: да се претходна знања, искуства и културна очекивања које ученик донесе у учионицу можда не слажу са оним што се очекује у другом језику (Gordon, 2008).

Рејмсова (Raimes, 1983: 8-9) овај приступ назива комуникативни приступ и сматра да се кроз њега наглашава сврха написаног дела и публика којој је намењено. Ученици се подстичу да размишљају као прави писци и поставе себи питања: зашто то пишу и ко ће читати то што је написано. Због тога наставници уводе друге ученике као читаоце који могу да реагују на оно што прочитају, тако што ће одговорити или коментарисати оно што је написано, преформулисати или сажети текст, али га неће исправљати. Поред тога наставници уводе контекст и читаоца за оно што ће бити написано, па се од ученика тражи да напишу нешто некој конкретној особи.

Мартин (Martin, 1993: 200) је направио дијаграм приказа процеса жанровског приступа подучавању писања у коме је покушао да прикаже везу писца са темом, односом са публиком и начин организације текста.

Мартинов модел жанра



Слика 4: Преузето и преведено из Martin. J. R. (1993). 'A contextual theory of language'. In: B. Cope and M. Kalantzis (eds.). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press. стр: 11.

Коуп и Каланцисова (Cope и Kalantzis, 1993: 11) су жанровску писменост представили као кружни модел. У том моделу су три фазе:

- 1) представљање модела главног жанра (енг. *modeling the target genre*), где се ученицима приказују примери жанра на ком ће писати, потом,
- 2) ученици састављају текст уз подршку наставника (енг. *the construction of a text by learners and a teacher*) и коначно
- 3) самостално састављање текста од стране ученика (енг. *the independent construction of text by learners*).

У теорији овај циклус може да се понавља, али углавном се свака фаза појављује само по једном.

У области наставе енглеског језика Дадли Еванс (1997: 154) такође идентификује три фазе жанровског приступа писању. Прво се уводи и анализира

модел одређеног жанра, потом ученици раде вежбања у којима употребљавају неопходне језичке форме и напослетку праве коначну верзију текста. Овај приступ много подсећа на писање као производ (Dudley-Evans, 1997 наведено у Badger и White, 2000).

Кроз употребу текстова као модела и идеја о анализи тих текстова наводи на то да поборници овакве врсте учења посматрају учење делом као имитацију, а делимично као разумевање правила и њихово примењивање (Badger и White, 2000).

Предности подучавања писања заснованог на жанру (Hyland, 2009: 17-18) јесу следеће:

- експлицитно – јасно је шта треба научити како би се олакшало усвајање вештине писања;
- систематично – обезбеђује јасан оквир за фокус на језик и контекст;
- засновано на потребама – води се рачуна да су циљеви курса и садржај извучени из потреба ученика;
- постоји ослонац приликом писања – наставник има централну улогу у помагању усвајања код ученика и исказивања њихове креативности;
- оснажава – омогућава приступ различитим варијантама у примерима добрих текстова;
- критично – даје ученицима средства да разумеју и испитају примере добрих текстова;
- повећава сазнања – наставници су свесни различитих врста текстова и сходно томе могу да посаветују ученике.

Истраживање и подучавање писања фокусирано на читаоца Хајланд (Hyland, 2003: 29-30) поистовећује са жанровским приступом. У овом приступу се питање

контекста проширује на сврху, циљеве и употребу који коначна верзија написаног текста може имати. Писци морају да бирају речи и презентују материјал тако да буде приступачан њиховим читаоцима. То се још назива и **интерперсонална функција језика** (енг. *interpersonal function of language*). Другим речима, писање је интерактивно исто колико и когнитивно. Друштвени поглед на писање Хајланд (Hyland, 2009: 30) сврстава у три групе: писање као друштвена интеракција, писање као друштвена конструкција и писање као моћ и идеологија.

- **Писање као друштвена интеракција** (енг. *writing as social interaction*) – идеја да је писање друштвена интеракција између читалаца и писаца додаје му комуникативну димензију. Питање читалаца је довело и до подстицања наставника и вршњака да реагују на оно што је написано у току процеса писања да би ученици видели како други људи разумеју њихов текст. Поред тога, наставник излаже ученике различитим жанровима у којима они као читаоци треба да схвате шта су писци хтели да кажу и потом да искористе своја сазнања у току писања.
- **Писање као друштвена конструкција** (енг. *writing as social construction*) – Писац треба да се одмакне и не посматра писање као креатор нити као комуникатор са читаоцем већ као члан заједнице. Ми не користимо језик да бисмо комуницирали са светом већ са другим члановима наших друштвених група од којих свака има своје норме, своје категоризације, конвенције, начине рађења ствари.
- **Писање као моћ и идеологија** (енг. *writing as power and ideology*) – овде се такође узима у обзир друштвени контекст за писање, али се наглашава да је кључна димензија контекста однос моћи која постоји у њему и идеологије које одржавају тај однос.

Хармер (2004) наводи да превелика усмереност на различите жанрове може да доведе до **жанровске замке** (енг. *the genre trap*). Наиме, ако ученици користе текстове као моделе и имитирају оно што је неко други написао, постоји опасност да они неће научити да креативно пишу, а писање је, пре свега, креативна активност. Ово се може спречити тако што би се ученицима показивали примери, а не модели по којима треба да пишу. Поред тога, треба обезбедити разноврсне моделе за писање једног жанра (Harmer, 2004: 29).

2.4.4. Поређење приступа писању и импликације за наставу

Ова три главна приступа подучавању писања, која посматрају писање као производ, процес или жанр, међусобно се допуњују. Недостатак приступа писању као производу је што је вештинама које су део процеса, као што је планирање текста, додељена мала улога и да су потцењена знања и вештине које ученик доноси у учионицу. Предност је што се препознаје потреба да ученици добију неко језичко предзнање о тексту и схвата се да је имитација један од начина на који људи уче.

Недостатак подучавања писања као процеса је у томе што се често све врсте текстова производе користећи исте фазе процеса, не придаје се довољно важности врсти текста коју писци производе и разлогу зашто пишу такве текстове, али и не даје се ученицима довољно језичког знања за писање. Главна предност је у томе што се подразумева важност вештина неопходних за писање и препознаје се да оно што ученици доносе у учионицу доприноси развоју способности писања.

Негативна страна жанровског приступа је у томе што се потцењују вештине неопходне да се напише један текст и ученици се посматрају углавном као пасивни учесници. Позитивно је то што се сматра да се писање одвија у одређеној друштвеној ситуацији и схвата да се учење може десити кроз имитацију и анализу. Пошто ниједан приступ није у потпуности задовољавајући често се праве комбинације (Badger и White, 2000).

Сви ови приступи се преклапају и тешко да се може наћи учионица у којој наставник користи само један приступ. Дакле, не постоји само један начин да се подучава писање, већ више начина. Наставници најчешће комбинују више различитих приступа, али обично показују склоност ка једном од њих (Hyland, 2003).

Да би одлучили какву технику за подучавање писмених активности треба користити на часу треба поставити следећа питања (Raimes, 1983: 12-23):

- Како ће писање помоћи мом ученику да боље научи страни језик?
- Како да пронађем довољно тема? Рејмсова предлаже да треба пронаћи више начина да се бави једном добром темом.
- Како могу да помогнем ученику да му тема буде смислена?
- Ко ће читати то што моји ученици напишу?
- Како ће ученици радити заједно у учионици?
- Колико времена је потребно да дам ученицима за писање?
- Шта да радим по питању грешака?

Додатна питања која разматрају су (Broughton et al, 2003: 121):

- Да ли задатак одговара потребама ученика?
- Да ли је задатак на одговарајућем нивоу?

- Хоће ли задатак ученицима представљати изазов?
- Хоће ли ученицима бити забавно?

Ученици имају потешкоће са продуктивним вештинама у учионици и наставници им могу помоћи тако што ће им дати задатке који су на одговарајућем нивоу за њих. Потом, неопходно је да задатак буде смислен и да има неку сврху које су ученици свесни. Ученицима који нису развили навику да самостално пишу потребно је помоћи. Не треба очекивати да ученици одмах прикажу правилну употребу језика и креативност већ да постепено развијају сигурност. Ово се постиже тако што им се прво дају рестриктивнији задаци који касније постају све слободнији.

Да би ученици могли несметано да комуницирају, наставници им могу помоћи тако што би им омогућили да обраде кључне речи пре него што их употребе у активности, али треба имати на уму да они не могу само да упију нове речи већ им је потребно време да запамте и усвоје неопходне структуре. То значи да наставници треба унапред да планирају и обраде кључне речи, потом их провежбају па тек онда употребе у језичким активностима писања или говора. Ученици неће желети да пишу о стварима које не познају и које им нису интересантне, тако да треба бирати теме које су им блиске или их заинтриговати другим темама (Harmer, 2001a).

Роберт Тери (Terrell, 1989) сматра да писање треба да има комуникативну улогу и да ученици чији ниво страног језика није висок могу да се баве комуникативним писањем ако су им задаци довољно реалистични и смислени и прилагођени њиховом нивоу језичке компетенције.

Леки (Leki, 1990) се бави темом како наставници треба да реагују на саставе ученика и наглашава да је главно питање да ли ученици пишу да прикажу

граматичку тачност или је нагласак на садржини и да ли ученици могу да предузимају ризике. Тренутно истраживање показује да коментари наставника на писмене задатке имају изузетно мало утицаја на писање ученика и доказано је да највећи утицај коментари наставника имају у току самог процеса писања.

Закључак

У овом поглављу наведени су теоријски и практични аспекти вештине писања. Након основног осврта на разлику између писања и говора, приказана је улога писања у настави страних језика, а потом издвојени приступи писању. Наиме, оно се може посматрати као производ, процес и жанр, те је дато објашњење свих ових приступа заједно с њиховим предностима и недостацима. У следећем поглављу нагласак ће бити стављен на колаборативно писање.

3. ТЕОРИЈСКИ И ПРАКТИЧНИ АСПЕКТИ

КОЛАБОРАТИВНОГ УЧЕЊА

У овом поглављу биће приказан преглед литературе из области колаборативног учења. Након приказа какав је утицај друштвене околине на учење кроз преглед основа социјалног конструктивизма, а потом и кроз радове Виготског и Крашена, наводе се основни теоријски и практични аспекти колаборативног учења. Поред општих карактеристика колаборативних активности, нагласак је стављен и на њихову употребу у настави, а посебно у писменим активностима, истакнута је улога наставника, и представљене су њихове предности и недостаци.

3.1. Уводна разматрања

Иако су у истраживањима у двадесетом веку били наглашени когнитивни и експресивистички приступи учењу, многи научници почињу да постављају питања о томе колико је валидно и корисно фокусирати се само на појединца. На развој идеја о проучавању процеса писања велики утицај имале су идеје из когнитивне психологије. Највећи утицај су имала истраживања Брунера, Пијажеа и Виготског (Clark, 2012: 12-13). Главна идеја когнитивне психологије је да би се успешно објаснило и посматрало неко понашање, као што је у овом случају писање, потребно је схватити менталне структуре које одређују такво понашање. Језик и мисао су главне менталне структуре које утичу на писање. Стога когнитивни психолози сматрају да бисмо схватили како ученици науче да пишу морамо да схватимо како се те структуре развијају у току одрастања и сазревања. Поштујући

природни редослед у усвајању ствари и у писању се треба фокусирати прво на личне, рефлексивне и експресивне теме, пре него што пређемо на неке компликованије. Тиме пратимо когнитивни развој ученика.

Историјски гледано писмено изражавање се углавном посматрало као самосталан процес. У традиционалним учионицама наставници су тражили тишину током часова писменог изражавања, а ученици су обично писали на теме које им зада наставник по унапред одређеном обрасцу (Schultz, 1997: 255). Виготски (Vygotsky, 1962, 1978) сматра да је интеракција кључни део учења. Он тврди да процес учења представља интернализацију претходно екстернализованог когнитивног процеса. Дакле, ученици прво уче од других кроз комуникацију, потом кроз гласно размишљање (тј. екстернализацију процеса) и на крају кроз интернализацију процеса који су гласно изразили.

Током двадесетог века наставници и научници почели су да се занимају за друштвене аспекте учења и развоја. Много истраживача бавило се предностима друштвених аспеката учења (Daiute и Dalton, 1988; Dyson, 1989; Forman и Cazden, 1985), али је Виготски поставио темеље колаборативног учења.

3.2. Социјални конструктивизам

Колаборативно учење настало је из **социјалног конструктивизма** (енг. *social constructivism*). Теорије конструктивизма тврде да се знање и разумевање полако граде, а у социјалном конструктивизму велики нагласак је стављен на важност друштвеног контекста (Pritchard и Woollard, 2010). Постоје два аспекта друштвеног контекста која утичу на напредак и размеру учења (Gredler, 1997;

Wertsch, 1991, наведено у Pritchard и Woollard, 2010: 6): прво системи које ученик усвоји из своје културе, као што су језик, употреба математичких система и логика које се развијају током целог живота, а друго је друштвена интеракција са компетентнијим члановима друштва. Ова друштвена интеракција неопходна је да би млађи ученици усвојили симболичке системе, као што је језик, као и да би их ефикасно употребљавали.

Језик и мишљење су нераскидиво повезани. Језик нам омогућава да именујемо свет и наша искуства у њему, да се издвојимо и нађемо наше место у том свету. Кроз језик ми управљамо концептима, разумевамо односе и организујемо идеје. Према томе, језик је основно средство кроз које се одвија учење (Oldfather и др. 1999: 10). Значења нису универзална, већ су под снажним утицајем културе.

У теорији конструктивизма сматра се да људи чине друштво, али и да друштво чини људе (Onuf, 2013: 3). У оквиру ове теорије учење се описује као процес трансформације путем учествовања у друштвено-културним активностима (Rogoff, 2003). Узимајући у обзир сва ова схватања долази се до закључка да је и за учење страног језика изузетно важно развити интеракцију међу ученицима и подучавати културу језика који се учи.

Постоје три основна аспекта социјално конструктивистичког размишљања (Pritchard и Woollard, 2010: 7):

- Реалност: социјални конструктивисти сматрају да је реалност конструисана кроз заједничку људску друштвену активност. Реалност није нешто што постоји у јединственој форми већ сваки појединац може да створи своју слику реалности која не мора да се поклапа са осталима, мада је у суштини најчешће веома слична.

- **Знање:** Знање је људска творевина. Појединци стварају разумевање и значење кроз друштвене интеракције и интеракције са околином. Као и реалност и знање може да се разликује од једне до друге особе. Приликом усвајања различитих знања велику улогу игра и предзнање које поседују појединци.
- **Учење:** По представницима социјалног конструктивизма учење је друштвени процес. Да би учење било ефикасно и дугорочно оно мора да се одвија кроз интеракцију појединца са осталим члановима друштва у друштвеном контексту у коме је нови инпут повезан са предзнањем и разумевањем.

Ови аспекти сажимају основна схватања социјалног конструктивизма. У овом контексту и писање се посматра као друштвена конструкција пошто рефлектује и обликује мишљење. На све писце утиче **унутрашњи говор** (енг. *inner speech*) како га Виготски назива, који се развија као одговор на концепте језика и мисли у одређеној култури (Vygotsky, 1962: 149).

3.3. Виготски и друштвена интеракција

Лев Виготски је навео да је **друштвена интеракција** (енг. *social interaction*) кључни фактор индивидуалног развоја (Vygotsky, 1978: 57). Кроз ову интеракцију настају и учвршћују се нове компетенције. Оне првобитно настану на друштвеном плану, да би кроз учешће у интеракцији са другима те нове компетенције постале део репертоара индивидуалних компетенција процесом **интернализације** (енг. *internalization*) (Vygotsky, 1962, 1978).

Процес интернализације је изузетно важан и један је од основних елемената теорије Виготског. Он наводи да је културни развој детета, односно развој **виших психолошких функција** (енг. *higher psychological functions*), социјалног порекла и да се посредује знаком. Процес интернализације састоји се од низа трансформација (Vygotsky, 1978: 56-57):

- 1) операција која у почетку представља екстерну активност се реконструише и почиње да употребљава интерно;
- 2) интерперсонални процес се трансформише у интраперсонални. Свака функција у културном развоју детета појављује се два пута: прво на друштвеном плану, а касније на индивидуалном – прво међу људима, а онда унутар детета. Све више психолошке функције настају кроз интеракције са другим људима;
- 3) трансформација интерперсоналног процеса у интраперсонални резултат је низа развојних догађаја. Процес који се трансформише наставља да постоји као екстерни облик активности пре него што се интернализује.

Дакле, дете уз помоћ особа из окружења почиње да користи знак и кроз процес интернализације постаје способно да самостално и независно користи функције које је усвојило.

Виготски је најзначајнији представник социјалног конструктивизма, а као кључни појам у свим теоријама учења социјалног конструктивизма узима се његов термин **Зоне наредног развоја** (ЗНР) (енг. *Zone of Proximal Development*). Зона наредног развоја представља разлику између онога што ученик може самостално да постигне и онога што може да постигне у сарадњи са способнијим другим особама.



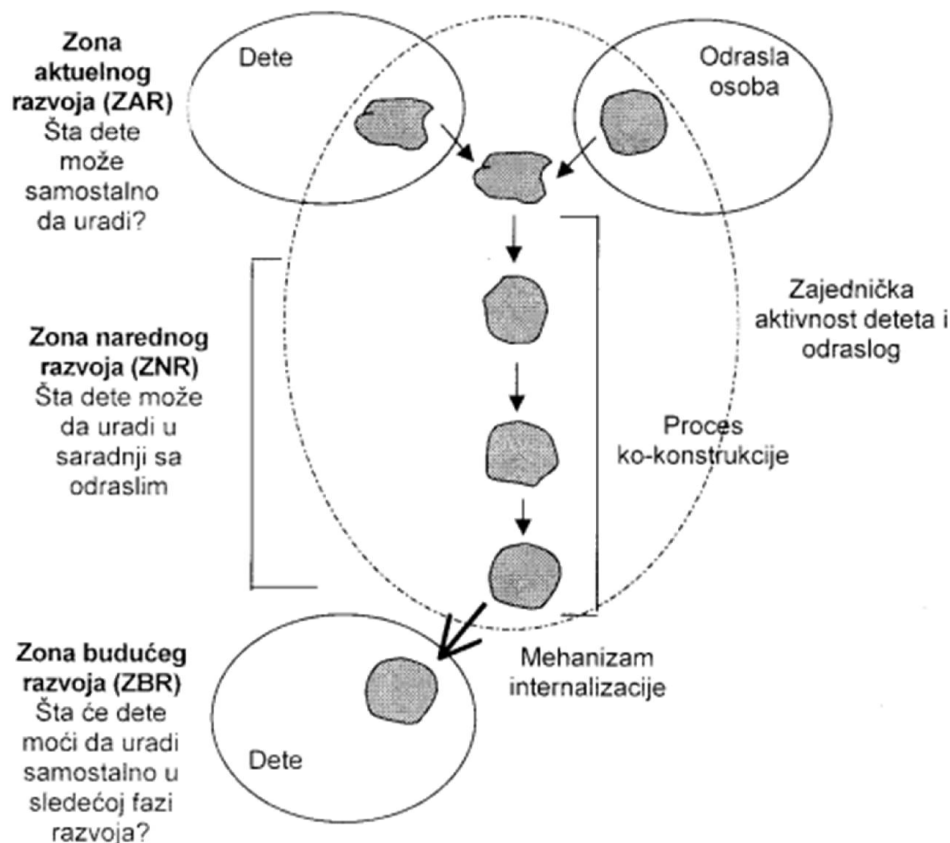
Слика 5: Преведено и преузето из Pritchard, A and Woollard, J. (2010). *Psychology in the Classroom: Constructivism and Social Learning*. London and New York: Routledge, стр.10.

На слици је приказан једноставан шематски приказ ЗНР. Зона актуелног развоја представља тренутна знања и разумевања детета, а да би дете максимално искористило своје потенцијале, неопходно је да у интеракцији са компетентнијим особама решава проблеме који су у његовој Зони наредног развоја. Уколико би се приликом решавања проблема користиле новине које су далеко изван дететове ЗНР, оне које су тренутно ван домета детета односно у зони његовог будућег развоја, интеракција није довољно подстицајна и неће доћи до интернализације процеса. До развоја нових компетенција неће доћи ни у случају да компетентнија особа не уводи на адекватан начин садржаје који се налазе у ЗНР кроз интеракцију са дететом (Vygotsky, 1962; 1978; Wells, 1999).

На основу идеја Виготског, Александар Бауцал направио је нешто комплекснији приказ ЗНР³ (Бауцал, 2003). Он наводи да дете нема адекватну стратегију да реши задатак и да компетентнији партнер уноси своје знање и

³ Видети слику испод.

одговарајућу стратегију омогућавајући тако детету да дође до решења. Приликом заједничких активности дете ће испољавати способности које није испољило самостално. Оно што Бауцал наглашава је да компетентнији партнер треба да има способност да разуме стратегију коју примењује дете и да може да га води кроз процес заједничке изградње адекватније стратегије.



Слика 6: Преузето из Бауцал, А. (2003). Конструкција и ко-конструкција у зони наредног развоја: дали и Пијаже и Виготски могу бити у праву? *Психологија*, 36, 517-542. (стр. 519)

ЗНР представља карактеристику саме интеракције детета и компетентније особе која се мења у зависности од начина на који се решавају проблеми и спроводе заједничке активности (Tudge, 1992).

Важно је навести да иако је Виготски развио концепт ЗНР кроз проучавање деце школског узраста и у својим радовима се фокусира на дете и термин развоја

детета, јасно је да принципи теорије учења коју он пропагира могу да се генерализују и употребе за учење у општем смислу. У новијим истраживањима ови концепти се користе за учење код одраслих особа, али и деце пре поласка у школу (Wells, 1999).

Основна стратегија коју наставници користе у складу са овом теоријом је да спроводе одговарајуће правовремене интервенције у току учења у оквиру ЗНР. Међутим, треба имати на уму да социјална интеракција јесте нужна, али сама по себи није довољна за когнитивни развој. Да би се формирала нова когнитивна способност потребно је да се уради следеће у сарадњи са компетентнијом особом (Бауцал, 2003: 520):

- потребно је да дете учествује активно у процесу интеракције са одраслом особом;
- потребно је формирати заједничку активност (такву да јој исход зависи од оба партнера);
- потребно је водити рачуна да је задатак који се решава кроз заједничку активност у ЗНР;
- Компетентнија особа треба да омогући детету да постепено преузима контролу над стратегијом коју су заједнички формирали, односно треба да омогући процес интернализације.

Надовезујући се на појам Зоне напредног развоја неки аутори су развили сличне концепте. Најпознатији концепт развили су Вуд, Брунер и Росова (Wood, Bruner и Ross, 1976) и назвали га **модел грађевинске скеле**, или **потпомогнуто учење**, (енг. *scaffolding*), дајући му назив као метафору за зидање грађевинских конструкција. Заправо, компетентнија особа треба да постави скелу, односно пружи

одговарајућу подршку детету у току решавања проблема, те му на тај начин помогне да дође до жељеног циља. У том процесу одрасли „контролишу” оне делове задатка који су изван способности детета, допуштајући му да се концентрише и обави делове задатка који су у рангу његових способности. На овај начин, задатак се успешно решава. Међутим, претпоставља се да овај процес не би само довео до успешног решавања задатака уз помоћ одраслих, већ би довео до развоја компетенције која би детету омогућила да самостално изврши задатак. Дете мора прво да схвати решење проблема пре него што буде могло да га самостално изведе.

Помоћ при извођењу задатака кроз овај модел обезбеђује се због следећих особина „скеле” (Брковић, 2011: 95):

- она даје подршку
- функционише као когнитивно оруђе
- проширује опсег дејства ученика
- дозвољава ученику да реши задатак који без ње не би успео
- користи се селективно да помогне ученику где и кад је потребно.

Модел грађевинске скеле, тј. потпомогнуто учење, може се користити и у настави. Он може бити планиран (Pritchard и Woollard, 2010: 38), што подразумева да је наставник већ одлучио којим средствима ће помоћи напретку ученика ка коначним циљевима учења. Подршка се пружа на различите начине. Поред објашњења које може усмено да пружи наставник, он може ученику да обезбеди материјале који би га усмерили у правом смеру или да му омогући интеракцију са вршњацима.

Друга врста помоћи коју наводе Причард и Вулард (Pritchard и Woollard, 2010: 38) је *ad hoc* интервенција, односно помоћ на лицу места. То умногоме зависи од тога да ли ће наставник бити на правом месту у право време и тешко је планирати овакву врсту помоћи. У оваквој ситуацији врста интервенције је од суштинске важности. Она може бити у облику кратког питања или упућивања на неке нове изворе, као и предлог другачијег приступа решавању проблема. Најбитније је да ова помоћ буде само подстицај и подршка, а не једноставно пружање одговора.

Као што сам термин указује, грађевинска скела је привремена потпорна структура. Кад дете уз помоћ скеле стигне до циља, она може да се уклони како би се ученику омогућило да напредује ка следећем циљу.

3.4. Хипотезе о усвајању другог језика и колаборативно учење

Поред великог утицаја Виготског на промовисање колаборативног учења, не може се занемарити ни утицај других хипотеза о учењу страних језика. Пре свега, Крашенова хипотеза инпута (Krashen, 1985, 1987) тврди да људи усвајају језик само на један начин – тако што разумеју поруке које им се преносе, односно, тако што примају **разумљив инпут** (енг. *comprehensible input*). У учењу се напредује тако што ученици разумеју инпут који је нешто изнад њиховог тренутног нивоа језичке компетенције. Могуће је разумети нове језичке облике уз помоћ контекста, који подразумева екстралингвистичке информације, знања о свету која поседују ученици и претходно стечених језичких знања. Међутим, уколико је језик који

ученици слушају много изнад нивоа разумљивог инпута не долази до усвајања нових језичких облика.

Основа Крашенове хипотезе била је везана за усвајање матерњег језика код детета, међутим он прилагођава хипотезу и контексту учионице. Он наводи да ученици могу међусобно да пруже разумљив инпут и тај језик који они користе Крашен назива **међујезиком** (енг. *interlanguage*). Његову употребу подстичу разне активности на часовима које подразумевају колаборацију. Пошто постоји опасност да ученици усвоје и погрешне облике које користе њихови вршњаци препоручује се да се овакве врсте активности не користе дуг временски период (Krashen, 1985).

Мерил Свејн је своје истраживање о усвајању језика усмерила у другом правцу, те је почела да наглашава важност продукције језика и тако је настала **Хипотеза продукције** (енг. *output hypothesis*) (Swain, 1998, 2000). Она сматра да продукција језика приморава ученике да детаљније обраде језик и уложе више менталног напора. Приликом продукције језика ученик има контролу. Код писања и читања ученици морају да прошире свој међујезик како би постигли комуникативне циљеве задатка. Они морају да стварају језичке облике и значења и самим тим да открију шта могу и шта не могу да ураде.

У колаборативном учењу размена идеја омогућава расправљање о могућим значењима. На овај начин ученици добијају прилику да приме разумљив инпут, али и да продукују језик (Lin, 2015). Нагласак на разумљив инпут је ставио и Лонг (Long, 1985) у својој хипотези о интеракцији, али је он нагласио важност друштвене интеракције која повећава количину инпута који ученици примају. Код овакве интеракције ученици траже потврду разумевања и објашњења уколико нешто не схватају. Интеракција међу ученицима доводи до учења другог језика.

3.5. Колаборативно учење

Социјални конструктивизам често се повезује са **колаборативним учењем** (енг. *collaborative learning*). Иако постоје различите форме колаборативног учења које се користе у настави, заједничка карактеристика свих тих облика је да имају заједничке претпоставке о ученицима и процесу учења (Smith и MacGregor, 1992: 9-10):

- Учење је активан и конструктиван процес: да би се научиле нове идеје или вештине ученици морају активно да их користе и да имају одређену сврху. Ученици нова знања комбинују са оним што већ знају. У колаборативним активностима ученици креирају нешто ново и то је кључна ствар за учење.
- Учење зависи од разноврсности контекста: колаборативне активности дају ученицима задатке чије решавање представља изазов и у њима се постављају провокативна питања. Овакве активности често почињу са проблемом и уместо да ученици буду само посматрачи питања и одговора, или проблема и решења, они постају непосредни извршиоци. Разноврсан контекст представља изазов за ученике јер они вежбају и развијају мишљење и решавање проблема вишег реда.
- Ученици се разликују: они су различитог порекла и имају различите стилове учења, искуства и циљеве. Наставници више не могу да користе јединствен приступ у настави. Кад ученици раде заједно, они доносе различите погледе на свет и тако поспешују учење.
- Учење је суштински друштвено: У току колаборативних активности ученици заједно разговарају и покушавају да реше заједнички проблем.

Диленбург (1999) у својој дефиницији колаборације наводи да се колаборативном може сматрати она ситуација у којој вршњаци приближно истог нивоа знања раде на истој активности, имају исти циљ и раде заједно. Он наводи неколико критеријума којима се дефинише колаборативна интеракција (Dillenbourg, 1999: 8-9):

- Први критеријум је да колаборативна ситуација треба да буде **интерактивна** (енг. *interactive*). Степен интеракције међу вршњацима не дефинише њена учесталост већ колико она утиче на когнитивне процесе вршњака.
- Други критеријум је да колаборација подразумева **синхрону комуникацију** (енг. *synchronous communication*).
- Трећи критеријум колаборативне интеракције је да је она у основи **преговарачка** (енг. *negotiable*), односно да учесници у колаборацији не намећу своја мишљења, већ преговарају, објашњавају своја виђења и покушавају да убеду вршњаке у своје ставове.

Колаборација је битна у развоју писмености код деце. Неке од карактеристика саме колаборације које Линдфорсова (Lindfors, 2008: 53) наводи су следеће:

- Колаборација често буде изнад нивоа актуелног знања ученика, али не превише. Наиме, кроз колаборацију се остварује прелазак у Зону наредног развоја, што је Виготски навео као основни предуслов за успешно учење.
- Често подразумева асиметрично партнерство: екперта и почетника.
- Подстиче ангажовање почетника. Искуснији партнери покушавају да помогну почетницима.

- Укључује почетника у процес учења. Почетник се не бави дрџловима и моделима већ аутентичним текстом.
- Узима у обзир интересовања и ниво знања почетника.

3.5.1. Колаборативно или кооперативно учење

Термин колаборације у учионици често се поистовећује са групним радом, пошто колаборација подразумева комуникацију. Међутим, у литератури групне активности најчешће се називају колаборативне, али и **кооперативне** (енг. *cooperative*). Питање које се поставља у литератури је да ли су ова два појма различита или су то синоними за исте врсте активности. Приликом описа приступа и метода који промовишу интеракцију међу ученицима неки научници су користили термин колаборативно учење (Bruffee, 1973, 1984; Golub, 1988), а други исте те методе називали кооперативно учење (Baloche, 1998; Cohen, 1994; Slavin, 1985).

Неколико научника је обрадило тему разлике између колаборативног и кооперативног учења (Davidson и Major, 2014; Panitz, 1999) и ово су неки од њихових закључака:

- Колаборација је филозофија интеракције и представља лични животни стил, док кооперација представља структуру интеракције која треба да олакша остваривање крајњег циља или стварање неког производа (Panitz, 1999:3).
- Колаборативно учење је лична филозофија, а не само наставна техника. Може се употребити у свим ситуацијама у којима се човек нађе у групи при чему се наглашавају способности и допринос сваког члана групе. Чланови

групе међусобно сарађују и преузимају одговорност за успех групе (Panitz, 1999: 3-4).

- Кооперативно учење представља групу процеса који помажу људима да међусобно сарађују како би постигли одређене циљеве. Овакву врсту сарадње више контролише наставник, тако да је код кооперативног учења фокус више на наставнику, а код колаборативног више на ученику (Panitz, 1999: 5)
- У кооперативном учењу фокус је на заједничком раду и међусобној зависности, док је код колаборативног учења фокус на заједничком раду, ка истом циљу, али чланови групе не морају да међусобно зависе једни од других. Дакле, код колаборативних активности ученици могу да поделе задатке, које би урадили појединачно, а потом их заједно прикупили да постигну жељени циљ. С друге стране, код кооперативних активности ученици заједно раде на свим деловима задатка. Циљ оваквих активности је да ученици раде заједно, а не само на заједничком пројекту (Davidson и Major, 2014: 21-22).
- Циљ колаборативног учења је да ученици предузму одговорност за заједнички рад. У кооперативним активностима наставник подстиче рад ученика, иде од групе до групе и пружа подршку и помоћ (Davidson и Major, 2014: 22-23).
- Хармер (Harmer, 2004: 73) наводи да је у активностима које се баве кооперативним писањем процес сарадње подједнако битан као и процес писања.

- Ученици могу да раде кооперативно, а да нема посебне интеракције међу њима (нпр. само седе заједно током активности), док је интеракција неизоставан део колаборативног учења (Bennet и Dunne, 1992)

Пошто нема универзалног договора многи научници и наставници користе ова два термина као синониме. Међутим, неки сматрају да је термин колаборативно учење шири од термина кооперативно учење и да га обухвата. Наиме, у свом раду Смитова и МекГрегорова су навеле да кооперативно учење представља један од колаборативних приступа учењу (Smith и MacGregor, 1992: 11). Због тога је одлучено да се у раду користи термин колаборативно учење.

3.5.2. Колаборативне активности у писању

У литератури постоји много потврда о ефикасности вршњачког подучавања и рада са вршњацима (Cohen, Kulik и Kulik, 1982). Истраживачи су још и тврдили да сарадња међу вршњацима доприноси побољшању писменог изражавања (Daiute и Dalton, 1989; Dyson, 1988), а доказано је ефикасна и у друштвеним наукама, математици и решавању проблема (Johnson и Johnson, 1979; Slavin, 1985). Писмено изражавање у малим групама представља ефикасан начин да се унапреде способности ученика (Legenhausen и Wolff, 1990).

Писање делује најмање колаборативна активност од свих креативних активности и издвојено од друштвених и контекстуалних утицаја. Особама не треба помоћ да би могли да пишу. Многи сматрају писање индивидуалном активношћу, личним изражавањем унутрашњих схватања и осећања једне особе. Међутим то су

само митови и писање се може сматрати као веома колаборативна активност (Sawyer, 2009: 166).

Када писање посматрамо као процес онда се и појединачни делови процеса могу урадити колаборативно, а не цео процес. Изузетно је важно да ученици знају тачно шта се од њих очекује у процесу писања у групи.

Колаборација међу ученицима доводи до повећања мотивације и развијања позитивног става према активностима писменог изражавања (Nunan, 1991). Колаборативно писање би требало да доведе до побољшања ставова ученика, односно афективног домена учења услед повећане разноврсности и интересовања, активности и интерактивности ученика, подстицања и мотивације, ентузијазма, самопоуздања и осећања успешности (Yarrow и Topping, 2001).

Што више информација ученици имају о свом писменом изражавању, то боље схватају како могу да побољшају своје резултате (Cardelle и Corno, 1981). Писање на основном нивоу треба да буде процес који доноси енергију и узбуђење.

Џејсон Вирц (Wirtz, 2012) сматра да су ученици бољи у интерпретацији него у писању, тако да је њихов допринос у колаборативним активностима и заједничком писању у групама огроман. Вршњачки коментари ће научити ученике да не постоје „прави” одговори кад је у питању писање. На исту тему ће сви ученици различито одговорити и ученици схватају да је писање процес и омогућава константан развој. Помоћу вршњачких коментара увећава се учешће ученика на часу, али се и смањује учешће наставника. Међутим, не треба занемарити чињеницу да постоји проблем са вршњачким коментарима, пошто ученици не воле да се осећају непријатно и најчешће не воле да се други осећају непријатно.

Теоријска основа за вршњачку проверу лежи у друштвеној природи језика, употреби језика и учењу језика (Mittan, 1989; Sayers, 1989). Прегледајући једни

другима радове ученици схватају да сви имају проблеме и да сви праве грешке. Активности колаборативног писања би требало да подстичу самопоуздање и да ослобађају ученике од стреса и притиска приликом извршавања активности.

Прегледање и евалуација су на много вишем нивоу у колаборативним активностима у односу на индивидуалне, јер је у процес укључено више особа (Harmer, 2001a). Заправо, колаборативно учење закомпликује, али и обогати процес прегледања (Smith и MacGregor, 1992: 17).

Можда је један од највећих доприноса целокупног колаборативног процеса чињеница да се на крају добијају писци који су самосталнији јер су развили вештине да самостално ураде прегледање и исправљање написаног (Rollinson, 2005: 29).

Да би писање у групама било успешно потребно је да наставник уложи много труда и да пажљиво осмисли структуру група и часа. То је посао који захтева много времена, али кад се направе ефикасне групе за писање, ученици много добијају из њих (Copeland и Lomax, 1988).

3.5.3. Улога наставника у колаборативном активностима

Иако су колаборативне активности фокусиране на ученике, да би се успешно спровеле неопходна је помоћ и надгледање наставника.

Тинејџери су изузетно захтевни за рад у учионици и научно је доказано да је социјална интеракција у том периоду кључна за нормалан развој (Lauria de Gentile и Leiguarda de Ogue, 2012). Ученици воле да проводе време са својим вршњацима, тако да је рад у групи много подстицајнији за њих него самосталан рад.

Колаборативни групни рад представља активност у којој је фокус на ученику, док је наставник само помагач и подстиче ангажовање ученика и учење језика.

Наиме, улога наставника у учењу све више се сматра као улога сарадника, и истраживања су показала да ученици преузимају контролу над својим учењем и развојем (Brown и Ferrara, 1985; Bruner, 1966; Piaget, 1967). Наставници играју велику улогу у процесу учења код ученика и умногоме зависи од њих да ли ће ученици процес писања прихватити као забаван или напоран садржај часа. Њихов утицај је веома битан у основношколском периоду кад ученици почињу да креирају своје ставове и веровања.

Код колаборативног учења, ученици уче једни од других у групама. Дајан Ларсен Фримен (Larsen-Freeman, 2008) тврди да је код ове врсте учења заправо битан начин на који ученици сарађују са наставником. Наставник је тај који мора да подучи децу стратегијама за учење, у овом случају колаборативне или друштвене вештине.

Улоге у учионици се мењају: и наставници и ученици добијају нове, комплексније улоге и учионица постаје заједница међусобно повезаних личности (Smith и MacGregor, 1992).

Колаборативну средину подстиче наставник који посматра сваког ученика као потенцијални извор података, који дозвољава да ученици ризикују и греше и који нема увек „прави одговор”. Учионица постаје место где ученици вежбају решавање проблема. Наставник показује да он и даље учи, а да ученици могу постати наставници и подучавати друге одређеним стварима (Gilles и VanDover, 1988).

И на крају, да би ученици имали позитиван однос према колаборативном учењу неопходно је да наставник има такав став према оваквим активностима.

3.5.4. Мотивација и колаборација

Кључни фактор за успешно учење је мотивација ученика. Успешно подучавање, с друге стране, подразумева да наставник успева да подстиче мотивацију код ученика, нарочито у ситуацијама у којима ученик нема унутрашњу мотивацију. Потребно је сагледати мотивацију у различитим контекстима и постоји неколико основних оријентаца која тумаче мотивацију (McInerney, 2000: 4):

- Когнитивне теорије наглашавају менталне процесе и перцепцију као битне елементе мотивације и наглашавају лична веровања;
- Социјално когнитивне теорије поред менталних процеса наглашавају и друштвени контекст мотивације;
- Бихевиоралне теорије наглашавају екстерне елементе који немају везе са когницијом већ са системом награде и казне;
- Хуманистичке теорије укључују особине претходно наведених теорија, али наглашава појам самосталног развоја као основе за мотивацију.

Ниједна од ових теорија не објашњава мотивацију самостално, али пружају добар увид у њену природу. Наравно, колаборативно учење је уско повезано са социјално когнитивном теоријом и повезује се са стварањем унутрашње мотивације.

Код учења страног језика мотивација се сматра веома битним фактором који значајно утиче на постигнућа ученика (Gardner, 1985). Традиционална настава негује такмичарску структуру оцењивања где се стварају могућности да се покаже супериорност над вршњацима (Slavin, 1996). Кроз колаборативне активности

ученици су подједнако мотивисани за успех групе и појединаца, вршњака који чине ту групу, али и деле заједничку одговорност.

У социјалној психологији је познато да „група” као друштвена целина има огроман утицај на понашање својих чланова (Dörnyei, 2001). Золтан Дерњеи (Dörnyei, 2001: 100-101) наводи да истраживања из свих крајева света једногласно тврде да ученици који раде кроз колаборацију и кооперацију имају позитивнији став према учењу и веће самопоуздање. Разлоге за такву везу колаборације и мотивације он види у следећем:

- Подстиче се повезаност ученика у групи без обзира на њихове различитости. Разлог томе је што ученици зависе једни од других и деле заједничке циљеве;
- Ученици очекују да ће бити успешнији у групи јер сматрају да ће имати помоћ вршњака у извршавању задатака;
- Кроз рад у групи постиже се редак спој академских и друштвених циљева;
- У колаборативним активностима постоји осећај обавезе и моралне одговорности за остале чланове, тако да се чланови групе међусобно подстичу кад ниво мотивације опадне;
- Сазнање да нечији појединачан допринос доводи до успеха групе увећава напор који ученици улажу у рад;
- Овакве активности су углавном позитивне и има мање стреса и напетости;
- Групе углавном раде самостално, а доказано је да осећај самосталног рада повећава мотивацију;
- Задовољство након испуњеног задатка се увећава, јер се дели са осталим члановима групе;

- У групном раду је изузетно битан напор који појединац улаже у складу са својим могућностима и тај напор се цени.

Хуманистичко-афективни приступ настави има подршку у Хипотези о афективном филтеру коју је развио Стивен Крашен (Krashen, 1987). Он тврди да афективни фактори (они који укључују мотивацију, самопоуздање и знатижељу) утичу на процес усвајања страног језика. Наиме, најефикасније усвајање језика ће се десити у средини у којој нема забринутости, где ученици не стрепе од критика, подсмеха, односно тамо где је „афективни филтер” низак. Афективна и когнитивна страна учења се не могу одвојити и само кад се обе стране користе заједно долази до успешног процеса учења.

Дакле, да би ученици били мотивисани потребно је у редовне активности укључити и колаборативно учење, промовисати интеракцију међу ученицима, а не надметање.

3.5.5. Проблеми у извођењу колаборативних активности

Употреба колаборативних активности може бити изузетно искуство, али постоје многе дилеме и изазови код њиховог извођења. Колаборација не настаје магијом већ је потребно пажљиво испланирати активности.

Треба прихватити чињеницу да колаборација у учионици доноси много проблема, али да је решавање тих проблема нешто што помаже да учионица постане заједница (Gilles и VanDover, 1988).

Ричард Чизом покушао је да издвоји и дефинише основне проблеме са којима се наставници сусрећу у колаборативном учењу (Chisolm, 1990) и издвојио

је четири: отпор ученика, неискуство, неслога и правичност. Да би се избегли ови проблеми он је направио одређене стратегије. Пре свега задатак мора да буде добро осмишљен, интересантан и користан, а да се при том води рачуна о томе да ученици имају довољно времена да га заврше, те уколико је задатак преобиман треба га поделити у фазе. Од изузетне важности је да наставник пружи адекватна упутства за израду задатка. Поред тога, неопходно је припремити ученике за рад у групи, дати им савете, објаснити им зашто је рад у групи користан и упозорити их да ће се појављивати проблеми за које морају сами да нађу решење.

Један од проблема са којим се наставници често сусрећу је успостављање једнаког учешћа ученика у раду групе. Као што је Хармер (Harmer, 2001) навео може се десити да један ученик преузме улогу лидера и доминира целим током активности, док остали остану тихи. Да би се предупредила оваква ситуација наставник може доделити одговарајуће улоге и задатке у групи и на тај начин укључити све чланове групе у рад. Поред тога он наводи проблем заједничког рада у групи уколико ученицима не одговарају чланови групе. Решење овог проблема је допустити ученицима да сами бирају групе. Међутим најчешћа негативна осећања која ученици имају кад оформе нове групе су (Dörnyei и Murphey, 2009: 15):

- Анксиозност
- Несигурност у вези са прихватањем као члана групе
- Несигурност у сопствене способности
- Уопштено недостатак сигурности
- Инфериорност
- Ограничен идентитет и слобода
- Непријатност

- Анксиозност због употребе другог језика
- Стрепња да ли ће схватити шта треба да раде

Ученици често разговарају на матерњем језику о потпуно другој теми и тиме угрожавају циљ колаборативних активности (Harmer, 2001). Није довољно само прихватити да су колаборативне активности ефикасан метод за подучавање, већ је веома битно обучити ученике да развију посебне вештине неопходне за колаборативно учење како би радили продуктивно и складно у паровима и малим групама (Golub, 1988; Oxford, 1990).

3.5.6. Предност колаборативних активности

И поред наведених недостатака употреба колаборативних активности у настави се свакодневно промовише. Разлог за то су свакако добробити које оваква врста учења доноси. Чињеница да ученици учествују у активној размени идеја у оквиру своје групе повећава интересовање ученика за учење. Пошто ученици постају укључени у дискусију и преузимају одговорност за своје учење подстакнути су да почну критички да размишљају (Totten и др., 1991). Поред тога, ученици успевају да науче више у малим групама, али и дуже памте научене ствари.

Постоји много когнитивних фактора који указују на предност колаборативних активности. Веома важни за колаборативно писмено изражавање јесу: повећано ангажовање и време проведено на изради задатка, непосредна помоћ, спецификација циљева, појашњавање, подстицање (Topping и Ehly, 1998; Topping, 2001). Некада се сви ови фактори могу применити на све учеснике групе, али

некада одређени ученици преузимају водећу улогу и тада они уче кроз објашњавање.

Према мишљењу Линове (Lin, 2015: 22-23) колаборативно учење:

- пружа више шанси за вежбање језика – у групама се повећава време које сваки појединачни ученик има на часу да комуницира на страном језику;
- побољшава квалитет говора ученика – у колаборативним активностима може се направити друштвено окружење које личи на оно у стварном животу;
- ствара позитивну климу за учење – код ученика који осећају недостатак самопоуздања, мање групе представљају мање стресну ситуацију, самим тим ученици слободније износе своје идеје и имају шансу да чују различита мишљења;
- промовише друштвену интеракцију – колаборативне активности пружају ученицима могућност да успоставе интеракцију и тиме развијају когнитивне вештине и вештине комуникације;
- омогућава критичко размишљање – подстиче се развој критичког мишљења кроз решавање проблема, дискусију, појашњавање и евалуацију мишљења својих вршњака.

Са психолошког становишта колаборативне активности доприносе развоју емпатије међу ученицима, као и веће толерантности ка различитостима, развијању осећања прихватања, самопуздања, али и побољшавају присуство на часовима (Woolfolk, 2004).

Неки научници тврде да ученици могу да науче посматрањем других ученика како раде одређене задатке. Уколико су ученици заинтересовани, чак иако

не учествују у колаборативном процесу могу да науче нешто из њега (Gilles и VanDover, 1988).

Закључак

Друштвена интеракција обликује особе, њихов језик и мишљење, те се и учење не може посматрати ван друштвеног контекста. Колаборативно учење има много својих предности како на социјалном, тако и на психолошком нивоу, а може допринети општем успеху ученика. Иако представљају прави изазов, уз одговарајућу мотивацију наставника и припрему ученика, колаборативне активности на часу могу довести до великог напретка код учења страног језика. Показано је и да се кроз овакве активности може вежбати и писање у групи, а у следећем поглављу биће приказане методе које су употребљене за истраживање и упоредну анализу колаборативног и самосталног писменог изражавања.

4. ГРЕШКЕ У ПИСАЊУ НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

Као што је већ описано у претходним поглављима, писање само по себи представља изузетно комплексну активност, али она постаје још сложенија кад говоримо о писању на страном језику. Чак и кад ученици усвоје довољно вокабулара на страном језику и науче основне граматичке структуре, они имају проблема да практично примене та знања и самим тим се јављају проблеми приликом писања. Многи истраживачи широм света наводе као проблем то што ученици слабо примењују знања која имају (Wachs, 1993). Ученици углавном покушавају да пишу тако што преводе реченице које су саставили на матерњем језику, што доводи до великог броја грешака. Једна од највећих препрека за успешно писање на страном језику је управо тај велики број грешака које ученици праве. У овом поглављу биће дат осврт на ставове према грешкама, њихов значај и узроке настанка. Поред тога наведена су основна питања која се баве третманом грешака и три врсте анализе грешака са својим предностима и недостацима.

4.1. Грешке и ставови према грешкама

Интересовање за грешке приликом учења другог и/или страног језика почело је 60-их година прошлог века, а један од првих научника који се бавио овим грешкама био је Кордер (Corder, 1967). Он је навео да се усвајање матерњег језика разликује од усвајања другог језика пре свега због мотивације, али и чињенице да се други језик почиње усвајати кад је процес сазревања углавном завршен. Међутим, кад се узму у обзир процеси кроз које се пролази приликом учења језика,

Кордер (Corder, 1982: 6) не види битније разлике и закључује да се може тврдити да су бар неке стратегије учења ових језика исте. Заједничка стратегија и деци која усвајају матерњи језик, али и одраслима који уче други и/или страни језик јесте прављење грешака. То је средство које користе и једни и други да би научили језик, односно, да би проверавали хипотезе о његовој природи.

Термин **грешка** (енг. *error*) користи се да означи језичку форму или структуру коју говорник матерњег језика сматра неприхватљивом због неправилне употребе (Klassen, 1991). Приликом учења језика потребно је разликовати грешке које настају незнањем (енг. *error*) и **омашке** (енг. *mistake*) које настају услед брзине или непажње. Браун (Brown, 1987: 217) је дефинисао разлику између ова два појма наводећи да је омашка неуспех да се правилно употреби познат систем, док је грешка приметно одступање од граматике одрасле особе, матерњег говорника језика. Ученици могу сами да исправе омашку, док грешку не могу (James, 1998: 83). Ове две врсте грешака се још називају и **грешке у извођењу** (енг. *performance errors*) и **грешке у компетенцији** (енг. *competence errors*) (Touchie, 1986: 76). Грешке у извођењу су оне грешке које ученици праве кад су уморни или ужурбани, док су грешке у компетенцији озбиљније грешке и показују неправилно научене облике.

Кордер (1982: 10) прави разлику између **систематских** (енг. *systematic*) и **несистематских** (енг. *non-systematic*) грешака. Учениково досадашње знање или **прелазна компетенција** (енг. *transitional competence*) утиче на стварање прве врсте грешака и њих Кордер назива грешкама, док несистематске грешке представља као омашке. Писање би требало да буде много прецизније од говора (Thornbury, 2010: 249), тако да у писању можемо углавном говорити о грешкама, а не о омашкама. За процес учења језика важне су само грешке, а не омашке, али постоји проблем

приликом њиховог разликовања. Да би се тај проблем превазишао мора да се уради анализа грешака (Corder, 1982: 10).

Грешке се још могу поделити на локалне и глобалне где **локалне грешке** (енг. *local errors*) не ометају преношење значења, док **глобалне грешке** (енг. *global errors*) ометају комуникацију (Burt и Kiparsky, 1978, у Touchie, 1986: 76). Примери локалних грешака су погрешна употреба предлога, чланова или помоћних глагола, док погрешан ред речи у реченици може да представља глобалну грешку.

Приликом учења језика грешке се појављују у свим његовим компонентама па разликујемо и фонолошке, морфолошке, лексичке и синтаксичке грешке (Touchie, 1986: 77). Илустрације ради, фонолошка грешка се појављује код говорника енглеског којима је матерњи језик арапски, пошто не разликују изговор фонема /p/ и /b/ те се може чути како изговарају *pird* уместо *bird*. Код ученика којима је српски матерњи језик пример фонолошке грешке је употреба /t/ уместо /θ/, или /d/ уместо /ð/. Примери морфолошких грешака често настају приликом прављења множине именица: *sheeps, womens, furnitures*. Лексичке грешке настају услед погрешног директног превода с матерњег језика (пример: *The clock is now ten.*). Најчешће синтаксичке грешке су код редоследа речи, слагања субјекта и предиката, неправилне употребе заменичких облика (пример: *The boy that I saw him is called Ali*).

Временом су се ставови према грешкама, које настају приликом учења страног језика, много изменили. Током 60-их година двадесетог века, у периоду кад је за учење употребљаван аудиолингвални метод, грешке су сматране неуспехом. Ученици су механички понављали дрилове правилних језичких конструкција и надали се да ће на тај начин избећи прављење грешака (Larsen-Freeman, 2008; Brown, 1987).

Крајем 1960-их долази до развоја когнитивне психологије и њеног великог утицаја на теорију усвајања језика, тако да се одустаје од идеје да је језик једноставно стварање навика, већ да је неопходна ментална активност приликом његовог усвајања. Оне представљају увид у то шта се дешава у мозгу док учимо. Почиње подстицање ученика да комуницирају на језику који уче, а грешке се почињу сматрати нормалним процесом у току учења (Lu, 2010).

Скривенер (Scrivener, 2011) сматра да су грешке доказ да се учење одвија, али и да се највише учи путем покушаја и грешака. Ученици се труде да употребе одређене облике и експериментишу покушавајући да утврде шта доноси најбоље резултате. Поред тога, наставници су почели да сматрају грешке као добру основу за даљи рад и напредовање, јер оне помажу да се одреди ниво на ком се налазе ученици, као и да их усмере у даљем учењу.

4.2. Описивање грешака

У претходном одељку дати су примери таксономије грешака и њихова основна подела. Описивање грешака је саставни део анализе грешака. Кордер (Corder, 1982: 36) наводи да је описивање грешака лингвистичка операција где се грешке описују применом лингвистичких теорија на корпус грешака.

Постоји јасна разлика између **описивања** и **објашњавања** грешака (енг. *description and explanation*) (Dulay и др., 1982: 145). Потребна је дескриптивна таксономија грешака која ће их класификовати на основу њихових видљивих, површинских обележја, што ће послужити као основа за касније објашњавање

грешака (Dulay и др., 1982: 146). Дали су четири типа дескриптивне класификације, засноване на:

- 1) **језичким категоријама** (енг. *linguistic category*)
- 2) **површинским стратегијама** (енг. *surface strategy*)
- 3) **компаративној анализи** (енг. *comparative analysis*)
- 4) **комуникацијском ефекту** (енг. *communicative effect*)

1) **Класификација заснована на језичким категоријама** разврстава грешке према **језичким нивоима** (енг. *language component*), **језичким конституентима** (енг. *linguistic constituent*) или и према једнима и према другима.

Језички нивои обухватају:

- фонологију (изговор),
- синтаксу и морфологију (граматику),
- семантику и лексикон (значење и вокабулар) и
- дискурс (стил).

Конституенти су оне јединице које чине сваки од наведених језичких нивоа (Dulay и др., 1982: 146-147).

2) **Таксономија површинских стратегија** (Dulay и др., 1982: 150-163) класификује грешке према начину на који им је површинска структура измењена.

Ученици могу:

- **изоставити** језичку јединицу (енг. *omit*) – пример: *He saw □ man.*⁴
- **додати** непотребну јединицу (енг. *add*) – пример: *He didn't saw⁵ anything.*

⁴ Ознака □ показује место на ком је изостављена неопходна језичка форма, што је у овом случају члан *a* – правилно: *He saw a man.*

⁵ У овој грешци додавања урађено је дупло обележавање, пошто две језичке јединице, уместо једне носе одређено обележје. Правилно: *He didn't see anything.*

- **погрешно је градити** (енг. *misform*), – пример: *They runned⁶ downstairs to look for the owner.* или
- **погрешно распоредити** (енг. *misorder*) – пример: *Outside⁷ it's raining.*

3) **Компаративна таксономија** (енг. *comparative taxonomy*) (Dulay и др., 1982: 163-172) заснована је на компаративној анализи језичких структура. Поред се неправилне структуре начињене током учења другог језика с неком другом врстом структура (нпр. Грешке ученика енглеског као другог језика и грешке деце која енглески усвајају као матерњи). Компаративна анализа може се правити и поређењем еквивалентних реченица матерњег језика и језика који се учи. Две врсте грешака које се овако издвајају су:

- **развојне грешке** (енг. *developmental errors*) – то су грешке које су сличне онима које праве деца кад усвајају циљни језик као матерњи (пример: *He tolded them: "Beware of the ghost!"*)
- **међујезичке грешке** (енг. *interlingual errors*) – то су оне грешке које су по структури сличне семантички еквивалентним синтаagmaма на матерњем језику ученика. (пример: *In the wall, they look the scary shadow.*)

4) Класификација заснована на **комуникацијском ефекту** посматра грешке са становишта ефекта који оне остварују на слушаоца или читаоца (Dulay и др., 1982: 189-192). То су, већ споменуте, глобалне и локалне грешке, односно оне које узрокују непоразум и оне које га не узрокују.

- Пример глобалне грешке: *They not were are.*

⁶ Приказана је грешка уопштавања, где је употребљено правилно обележје уместо неправилног. Правилно: *They ran downstairs to look for the owner.*

⁷ Погрешан ред речи. Правилно: *It's raining outside.* Сви примери узети су из ученичких радова на којима је урађено истраживање.

- Пример локалне грешке: *When they come in the house is the very awkward.*⁸

4.3. Значај грешака

Пошто су многа истраживања, али и наставници језика почели да прихватају грешке као пожељан и уобичајен део процеса учења језика, наглашава се и њихов значај. Ученичке грешке се проучавају из педагошких разлога. Наиме, да би се грешке у учењу језика отклониле, потребно је добро проучити природу тих грешака и наћи системски начин за њихово исправљање. Други разлог за проучавање грешака је теоријске природе. По томе, проучавање природе грешака је део проучавања језика као система, које је неопходно да би се разумео процес усвајања другог/страног језика. То знање је неопходно како би се саставили предлози за даље развијање и унапређивање материјала и техника за подучавање језика (Corder, 1982: 1).

Кордер (Corder, 1982: 10-11) је у свом раду навео да ученичке грешке пружају доказ о језичком систему који они користе (односно, који су до тог периода савладали). Он још наводи да су грешке значајне на три начина:

- Оне су значајне за наставнике јер им показују (уколико ураде њихову детаљну анализу) колико је ученик напредовао ка свом циљу, као и шта све преостаје ученику да научи.

⁸ Примери узети из корпуса ученичких радова на којима је урађено истраживање.

- Истраживачима грешке представљају доказ о томе како долази до усвајања или учења језика. Показују и какве стратегије и процедуре користи ученик кад открива језик.
- Грешке су веома битне и за самог ученика, јер их он користи као средство за учење. Он тестира хипотезе о природи језика који учи и битне су како за дете које усваја матерњи језик, тако и за ученике страних језика.

Ричардс и Сампсонова (Richards и Sampson, 1974) разматрали су језик ученика и када је у питању значај грешака навели су да је анализа грешака један од начина на који наставници могу да оцене учење и подучавање, али и да одреде приоритете за своје будуће напоре. Они још тврде да грешке могу да помогну код успостављања реалистичних циљева за учење. Поред тога, анализа грешака може имати лингвистички значај код проучавања људског језика и интелигенције. Потом, Ричардс и Сампсонова у обзир узимају и године испитаника, што се може употребити са психолингвистичког становишта и упоређивања говора код деце и одраслих особа.

Нешто детаљније педагошке импликације наведене су у студији спроведеној у Тајвану (Chiang, 1981: 205). На основу фреквенције грешака наставник може да сазна у којим областима ученици имају највише проблема и самим тим, може ставити нагласак на подучавање те области. Из резултата контрастивне анализе могу се пронаћи примери где матерњи језик олакшава учење страног језика, па се ти примери могу употребити у настави. Потом, на основу велике фреквенције грешака, може се осмислити програм допунске или корективне наставе. Грешке могу помоћи у креирању материјала за учење, али и планова и програма. Анализа грешака може помоћи индивидуализацији наставе, односу разумевању

индивидуалних проблема ученика. Штавише, грешке могу помоћи наставницима да схвате какве стратегије користе ученици за учење језика, што омогућава боље подучавање.

У многим студијама истраживачи су нагласили педагошке импликације и значај анализе грешака за побољшање подучавања језика (Darus и Subramaniam, 2009: 487-488). Нешто конкретније истраживања су показала и то да наглашавањем ученичких грешака долази до побољшања граматичке прецизности (White и Arndt, 1991).

4.4. Узроци грешака

Након што се приликом анализе грешака грешке идентификују и опишу, следи њихово објашњавање, а то подразумева утврђивање извора грешке, односно објашњење њеног настанка (Ellis, 1995: 57). Извор грешака може бити:

- психолонгвистички – у вези с познавањем система другог језика и проблема које имају ученици користећи га у језичкој продукцији,
- социолонгвистички – тиче се способности ученика да језик усклади са социјалним контекстом,
- епистемички – односи се на недовољно опште знање ученика,
- у структури текста – представља проблем повезивања информација у кохерентан текст (Ellis, 1995: 57-58)

За анализу грешака и питање учења страног језика, најбитнији су психолонгвистички извори.

Једно од првих и најзначајнијих истраживања о узроцима грешака спровео је Ричардс (Richards, 1974: 173) и навео следеће узроке њихове појаве:

- **Интерлингвалне грешке** (енг. *interlingual errors*) – које се још могу звати грешке трансфера или интерференције јесу грешке које настају под утицајем матерњег језика. (пример: *I will only begin in⁹ 8 am.*).
- **Унутарјезичке грешке** (енг. *intralingual errors*) – рефлектују опште карактеристике учења правила, односно погрешне генерализације, непотпуну употребу правила и непознавање услова у којима се правила употребљавају. (пример: *I can to speak French.*)
- **Развојне грешке** (енг. *developmental errors*) – указују да ученик покушава да развије хипотезе о језику из свог ограниченог искуства из уџбеника или учионице. (пример: *Did he comed?*)

Унутарјезичке и развојне грешке показују компетенцију ученика у одређеним стадијумима учења језика и указују на основне карактеристике усвајања језика. Пошто је сличност између унутарјезичких и развојних грешака превелика, Ричардс их је у својим каснијим истраживањима сврстао у једну категорију. Те грешке он потом дели у четири подкатегије (Richards, 1971: 174-180):

- Грешке настале **претераним уопштавањем** (енг. *over-generalization*) – појављују се кад ученик створи погрешну структуру на основу свог искуства са сличним структурама у том језику (нпр. енглески *He can sings* уместо *He can sing*). Овде се обично подразумева употреба једне неправилне језичке структуре уместо две.

⁹ Предлог који се на српском језику користи уз сате је у, док на енглеском треба употребити

- **Непознавање ограничења појединих правила** (енг. *ignorance of rule restrictions*) – Ученик може да примени језичко правило у контексту у ком се иначе не примењује такво правило (нпр: *He made me to go to rest.*). Ове грешке најчешће настају аналогijом или учењем правила напамет.
- **Непотпуна примена правила** (енг. *incomplete application of rules*) – Ученик употребљава непотпуно развијену језичку структуру (нпр. *You like to sing?*). Објашњење оваквих врста грешака је у редунацији. Ученици су заинтересовани пре свега за комуникацију, а пошто успевају да остваре ефикасну комуникацију без усвајања одређених правила долази до појаве оваквих грешака.
- **Погрешне претпоставке** (енг. *false concepts hypothesized*) – Оне настају из погрешног разумевања разлика у језику који се учи (нпр. *One day it was happened*), што често произилази из лоше градације делова језика који се подучавају.

Узроци грешака и покушаји да се направи одређена таксономија и систематизација грешака су присутни у многобројним истраживањима (Brown, 1987; Dulay и Burt, 1974; Ellis, 2003; James, 1998), али највећи број истраживача слаже се са основном разликом између интерлингвалних и унутарјезичких грешака, односно грешака које ученици праве због негативног трансфера и оних које настају кроз учење правила новог језика и испробавањем хипотеза.

Према бихејвиористичким схватањима учење другог језика исто је као и свако друго учење и подразумева: **опонашање** (енг. *imitation*), **понављање** (енг. *repetition*) и **подстицање** (енг. *reinforcement*). Ученик покушава да опонаша оно што чује, а редовним понављањем и вежбањем омогућује му се да развије навике у другом језику (Ellis, 1996: 19). Због оваквог описа учења сматра се да својства

матерњег језика утичу на ток учења другог и страног језика. Ученици преносе гласове, структуре и начине употребе из једног језика у други, што се назива **трансфер** (енг. *transfer*). Бихејвиористи су дефинисали појам трансфера као аутоматски, односно неконтролисан процес и подсвесну употребу понашања научених у прошлости у покушају да се дође до нових одговора (Dulay и др., 1982: 98).

Појам трансфера се у образовању користи да опише употребу прошлих знања и искустава за нове ситуације (Dulay и др., 1982: 101). Кристал (Кристал, 1996: 372) у својој енциклопедији језика описује трансфер на следећи начин:

„Сматра се да својства првог језика утичу на ток учења другог и да ученици ‘преносе’ гласове, структуре и начине употребе из једног језика у други, што је познато као ‘трансфер’. Према широко прихваћеној типологији, разликују се две врсте трансфера. Сличности између два језика доводе до ‘позитивног трансфера’, што значи да су неке навике из првог језика прихватљиве и у другом језику (нпр. Претпоставка да субјект претходи глаголу успешно се преноси из енглеског у француски). Разлике међу језицима производе ‘негативан трансфер’, што је општепознато као ‘интерференција’ навике из првог језика изазивају грешке у другом језику (нпр. Иста претпоставка о редоследу субјекта и глагола не преноси се успешно на велшки). [...] Негативан трансфер сматра се највећим извором тешкоћа при учењу страног језика. Стога је главни циљ бихејвиористичке наставе да помоћу интензивне вежбе оформи нове, коректне језичке навике, елиминишући при том грешке интерференције.

Поред овога Браун (Brown, 1987), наглашава да један од узрока грешака може бити и контекст учења, најчешће учионица или уџбеници. Може се десити да ученик погрешно интерпретира објашњење које је добио од наставника, или чак и да га наставници науче погрешно.

4.5. Третман грешака

Пошто је закључено да су грешке свакодневна појава и да их се често појављују приликом учења језика, изузетно је важно да наставници направе

стратегију за третман ученичких грешака. Наставник не би требало да исправља све грешке које направе ученици пошто би то могло да буде обесхрабрујуће за њих.

Хендриксон (Hendrickson, 1978, наведено у Szubko-Sitarek и др.: 9-10) издваја пет основних питања која је потребно поставити о третману грешака код учења страног језика.

- 1) Да ли треба исправљати грешке ученицима?
- 2) Када треба исправљати грешке ученицима?
- 3) Какве грешке треба исправљати?
- 4) Како треба исправљати грешке?
- 5) Ко треба да исправља грешке?

Иако делују једноставно, ова питања су изазвала бројне коментаре и подстакла многа истраживања, а овде су наведени најутицајнији одговори.

Научници који сматрају да не треба исправљати грешке ученицима, разматрали су тај проблем узимајући у обзир мотивацију. Натуралисти сматрају да се исправљање грешака негативно одражава на мотивацију ученика и да омета ток комуникације на часу. Наводи се да је потребно избегавати стратегије исправљања које могу да осрамоте ученике, фрустрирају их или их спрече у даљем покушају комуникације (Holley и King, 1974). Крашен (Krashen, 1981) у хипотези о афективном филтеру тврди да исправљање грешака, без обзира на начин на који се исправљају, може да доведе до повећања анксиозности код ученика и тако омета њихово учење. Међутим, неки истраживачи (George, 1972) сматрају да игнорисање грешака подстиче ученике да комуницирају и да ученицима треба дати довољно времена да интернализују језик.

С друге стране, неки научници (Vigil и Oller, 1976) тврде да грешке треба филтрирати, а потом исправљати. Они сматрају да исправљање грешака може да

фрустрира ученике, али да је наставник дужан да омогући комуникацију на часу, тако да треба да исправља грешке уколико оне блокирају даљу комуникацију или потпуно мењају значење поруке коју ученик жели да пренесе. Вицил и Олер су развили **Модел афективне и когнитивне повратне информације** (енг. *Affective and Cognitive Feedback Model*) као технику за исправљање грешака. Приказ модела је на слици испод. Ток у комуникацији је приказан као ток у саобраћају. Зелено светло на моделу представља сигнал пошљаоцу поруке (ученику, наставнику или ученицима) да настави да покушава да пренесе поруку, док црвено светло означава да треба да престане са својим покушајима. Тада долази до исправљања грешке. Жуто светло представља оне грешке које захтевају мање измене, али не спречавају комуникацију.



Слика 7: „Модел афективне и когнитивне повратне информације” (енг. *Affective and Cognitive Feedback Model*), прилагођено из Vigil и Oller, 1976, у Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. (стр. 216)

Насупрот натуралистима постоје и научници (Cathcart и Olsen, 1976; Leki 1992) који сматрају да је потребно исправљати све грешке. Овај став су заузели јер

су у истраживањима добили одговоре од ученика да им је од изузетног значаја да им буду исправљене грешке у изговору, граматички и вокабулару.

Друго питање које уноси дилему међу наставнике јесте кад треба исправљати грешке. Да ли је потребно сачекати или их исправити чим настану? Пре свега треба проверити да ли се активност бави развијањем **течности** или **тачности**, тј. правилности језика (енг. *fluency vs. accuracy*). Најчешће је код усмених комуникативних активности потребно сачекати и накнадно исправити грешку. Међутим, ученици сматрају да је много ефикасније исправити грешку у изговору или граматичку грешку чим се појаве. Још неки од фактора који утичу на то кад ће грешка бити исправљена су социолингвистички фактори. Хендриксон (Hendrickson, 1978) ту наводи пример ученика који једини у разреду не зна неку реч. Исправљање би га посрамило и створило одбојност ка учењу језика. Поред овога постоји и пример стигматизације (Touchie, 1986), односно прављење разлика између ученика нижих и виших социоекономских класа те се овде треба ослонити на интуицију и проценити да ли је неопходно исправити грешке.

Спроведена су истраживања (Corder, 1973; Rowe, 1969; Holley и King, 1974; Waltz, 1982) која доказују да је потребно оставити довољно времена ученицима да пробају сами да исправе своје грешке. У случајевима кад су наставници остављали само по неколико секунди времена ученици су исправљали преко 50% грешака које су направили. Овај проценат постаје још већи уколико наставници дају неки наговештај ученику да треба да исправи грешку. Кордер још тврди да ће ученици боље усвојити језик уколико сами постану свесни своје грешке и исправе је (Corder, 1973).

Треће питање које се поставља је какве врсте грешака треба исправљати. Делимично се одговор на ово питање преклапа са одговором на прво питање о томе

да ли уопште треба исправљати грешке. Пре свега, потребно је исправљати грешке које ометају опште значење и разумљивост, односно глобалне грешке више него локалне. Потом треба исправљати грешке које се често појављују, као и оне које се појављују код великог броја ученика. Уколико је педагошки фокус у току неког часа на одређеном језичком облику, онда наставници треба да исправљају грешке у вези с датим обликом (Touchie, 1986).

Ни на следеће питање о томе како треба исправљати грешке не постоји јединствен одговор. Чињеница је да много тога зависи од сензибилитета самог наставника, али постоји сагласност да наставници морају бити обазриви приликом исправљања. Развијено је много различитих техника исправљања грешака и њихова употреба зависи од много фактора. Ученици који су испитани по овом питању (Oladejo, 1993: 81) навели су да им је омиљени начин исправљања грешака кад их наставници наведу и дају им наговештаје који их доведу до тачног језичког облика. Поред тога они воле и експлицитно показивање грешака и давање тачних одговора. Нису исказали претерано одушевљење идејом да им наставници употребе грешку као пример на часу нити да им само укаже на грешку, а не дају никакав наговештај о томе како је исправити. Убедљиво највећи број ученика (чак 95%) се слаже да не би волели да им наставници не прегледају радове и не укажу на грешке.

Последње питање је ко може да исправља грешке на часовима. Пре свега, уобичајено је да наставници исправљају грешке и пруже објашњење о томе шта је правилна опција коју треба употребити, пошто се они и посматрају као извор информација о језику који се учи. Потом, ученици могу да исправљају сами себе. Ово је најефикаснија техника јер ће они тако лакше запамтити исправљену грешку. Штавише, грешке могу исправљати и вршњаци, али оваквој врсти исправљања грешака потребно је обазриво прићи. У приступима подучавању који се више

усмеравају на ученике подстиче се самостално и вршњачко исправљање грешака. Урађена су истраживања (Walz, 1982: 56) која показују да ученици, којима је знање језика који уче на напредном нивоу, могу да исправе 95% својих грешака.

Има много супротстављених мишљења о ефикасности самосталног и вршњачког исправљања. С једне стране, од ученика се очекује да не буду само пасивни посматрачи у процесу учења и стога се сматра да је самостално исправљање добро (Gardner, 1999), потом се оваква врста исправљања повезује са идејом Виготског о потпомогнутом учењу. С друге стране, постоје и научници који тврде да оваква врста исправљања није ефикасна (Topping, 2001). Због свега тога и даље постоје питања о томе да ли ученици који уче други или страни језик имају довољно знања да помогну једни другима у решавању језичких проблема. Поред тога, неки од проблема са оваквом врстом исправљања грешака могу да се припишу различитим културолошким вредностима, јер неки ученици више воле да раде самостално, док други желе да раде у групама. Не постоји сагласност о најбољој врсти исправљања грешака ни међу истраживачима, али ни међу предавачима страних језика. Зато је неопходно обавити још истраживања на ову тему (Ganji, 2009).

Кад су у питању грешке у писменим активностима развој приступа писању као процесу доводи до смањења фокуса на ученичке грешке током 1979-их и 1980-их, међутим, последњих година поново се наглашава важност анализе грешака и исправљања грешака, нарочито код ученика страних језика (Ferris, 2011). Џон Траскот (Truscott, 1996) објавио је есеј у коме се залаже да се укине исправљање граматичких грешака у саставима ученика другог језика. Он тврди да нема довољно доказа о томе да исправљање грешака помаже ученицима приликом писања и тврди да постоје практични проблеми, у смислу способности и воље наставника и

ученика да исправе грешке или прихвате исправке. Штавише, закључио је да исправљање грешака није само бескорисно већ и штетно за ученике који се баве писањем, пошто би то време на часу проведено у исправљању грешака могли да проведу у неким продуктивнијим аспектима писмених активности.

Овај есеј довео је до многобројних реакција и поновне усмерености на грешке у педагошким истраживањима. Разлози који се наводе у корист исправљања грешака у писменим радовима јесу следећи (Ferris, 2011: 12-15):

- повратне информације о грешкама помажу ученицима да прегледају и измене своје текстове;
- повратне информације о грешкама временом доводе до повећања прецизности у писању;
- ученици и наставници цене повратне информације о грешкама;
- прецизност у писању текстова је важна у свакодневном животу.

Све ове недоумице проистичу из недовољног броја истраживања спроведених у овој области. Посебно је важно повећати број истраживања у подучавању енглеског као страног језика, пошто је највећи део литературе посвећен ученицима који уче енглески као други језик.

4.6. Анализа грешака и усвајање страног језика

Из претходно наведеног може се закључити да су грешке неизоставни део процеса учења страног језика и да су, као такве, одувек интригирале истраживаче. Уколико би било могуће пронаћи узрок грешака, онда би се та сазнања могла употребити у подучавању језика и самим тим помоћи ученицима да што пре

достигну одређени ниво знања језика, а да праве што мање грешака. Развијене су три теорије које проучавају грешке: **контрастивна анализа** (енг. *Contrastive Analysis*), **анализа грешака** (енг. *Error analysis*) и **теорија међујезика** (енг. *Interlanguage theory*).

4.6.1. Контрастивна анализа

Контрастивна анализа представља систематично проучавање два језика са циљем да утврди њихове структурне разлике и сличности. Теоретску основу контрастивне анализе поставио је Ладо (Lado, 1957). Он тврди да ће приликом учења страног језика, ученицима бити једноставно да усвоје елементе тог језика који уче, који су слични са њиховим матерњим језиком, док ће им потешкоће стварати они елементи језика који се много разликују. Ова интерференција матерњег језика може се представити као позитиван или негативан трансфер између матерњег језика и језика који се учи. Из тога следи да би се систематичним поређењем два језика могло доћи до стварања практичне граматике која би омогућила лакше усвајање језика.

Хипотеза контрастивне анализе вуче корене из бихевиоризма и структурализма 60-их и 70-их година 20-ог века и језик се посматра као скуп навика које је потребно усвојити (Brown, 1987). Основни циљеви контрастивне анализе могли би да се сумирају на следећи начин (Van Els и др., 1984: 38):

- 1) Пружити увид у сличности и разлике међу језицима.
- 2) Објаснити и предвидети проблеме приликом учења страних језика.
- 3) Развити адекватне материјале за подучавање језика.

Међутим, овде се не узима у обзир чињеница да нису све грешке интерлингвалног типа. Јача верзија контрастивне анализе тврди да се потешкоће у учењу страних језика могу предвидети детаљном и систематичном контрастивном анализом, а потом се ти резултати употребити за израду наставних материјала. Пошто су сматрали да се контрастивна анализа може употребити за предвиђање проблема развијен је модел који је назван **хијерархија комплексности** (енг. *hierarchy of difficulty*), по коме наставници или лингвисти могу да предвиде релативну комплексност одређеног аспекта језика који се учи (Stockwell, Bowen и Martin, 1965). Недостаци овакве хијерархије су ти што је она превише поједностављена, а и у тако поједностављеној хијерархији, понекад је било тешко одредити у коју категорију спада језичка структура (Brown, 1987).

С друге стране, слабија верзија контрастивне анализе је експланаторна и на основу ове верзије проблеми се могу само описати, али не увек и предвидети. Она препознаје значај интерференције и сматра да она постоји, али се залаже за накнадна описивања међу језицима, а не за предвиђања (Wardhaugh, 1970). Од слабије верзије контрастивне анализе у савременијој литератури развила се посебна верзија названа **међу-лингвистички утицај** (енг. *cross-linguistic influence*) који указује да се препознаје значајан утицај претходних искустава приликом учења и да утицај матерњег језика не може бити занемарен (Brown, 1987).

Контрастивна анализа је прилично критикована, пре свега због чињенице да не узима у обзир све факторе учења, али и зато што не може да предвиди неке од уобичајених грешака које се често појављују приликом учења језика. Значај контрастивне анализе лежи у чињеници да помоћу ње могу да се уоче одређене области интерференције и могуће грешке (Fisiak, 1981). Фисиак наводи и да је потребно спроводити контрастивну анализу упркос њеним недостацима, јер нису

све претпоставке контрастивне анализе погрешне. Предлаже се комбинација анализе грешака са контрастивном анализом, где би се потоња користила за објашњавање интерлингвалних грешака.

4.6.2. Анализа грешака

Пошто контрастивна анализа није обезбедила објашњења за велики број ученичких грешака развијена је анализа грешака 60-их година двадесетог века, а као један од зачетника сматра се Кордер (Corder, 1967). То је врста језичке анализе у којој се пореде грешке направљене на језику који се учи са сопственим језичким системом. Ова анализа се бави интралингвалним грешкама. Корисна је пошто усмерава наставнике, писце материјала за учење језика и креаторе планова и програма и указује на проблематичне области. Као што Кордер (Corder, 1967) наводи, ова анализа подсећа на анализу усвајања матерњег језика код деце и показује нам слику језичког развоја ученика, али може да нам да назнаке за даљи процес учења.

Кордер (Corder, 1967) је навео модел анализе грешака који се састоји из три дела:

- 1) прикупљање података,
- 2) опис грешака,
- 3) објашњавање грешака – крајњи циљ ове анализе.

У првом кораку неопходно је изабрати корпус из кога ће се извући и пронаћи грешке. Оне се потом класификују, а након тога се уради детаљна граматичка анализа. Иако су многи истраживачи подржали ову основну поделу

(Brown, 1987; Ellis, 1997) постоје и они коју су је проширили. Тако Гасова и Селинкер (Gass и Selinker, 1994: 103) идентификују шест корака анализе грешака: прикупљање података, идентификовање грешака, класификовање грешака, квантификовање грешака, проналажење узрока грешке, поправљање грешака.

Иако има много предности, анализа грешака је наишла и на критике у неким лингвистичким круговима. Браун (Brown, 1987: 218-219) је навео да, пре свега, постоји опасност да фокус на грешке буде превелики и да се заборави на позитиван подстицај ученика. Смањење броја грешака јесте битно код учења страног језика, али је главни циљ постизање комуникације на том језику.

Други проблем који се наводи је превелики нагласак на продуктивне језичке вештине, писање и говор, а разумевање језика је подједнако битно. Трећи разлог који Браун наводи као недостатак анализе грешака јесте што она не узима у обзир **стратегију избегавања** (енг. *avoidance strategy*). Наиме, ученик може избегавати језичку структуру која му ствара потешкоће, а анализом грешака би се дошло до закључка да он уопште нема проблема са том структуром. Напослетку, анализа грешака нас фокусира превише на један језик уместо да разматрамо универзалне аспекте језика.

4.6.3. Међујезик или ученички језик

Концепт **међујезика** (енг. *interlanguage*) увео је Селинкер (Selinker, 1972) да значи да се језик ученика може посматрати као посебан језички варијетет. Ово је засновано на теорији да ученици кад уче језик створе систем који се разликује како од матерњег језика, тако и од језика који покушавају да науче. Научници и

истраживачи су почели да посматрају учење страног језика као процес креативног стварања тог посебног система у коме ученици тестирају своје хипотезе о језику који уче из различитих извора знања: познавања матерњег језика, ограничених знања језика који уче, познавања комуникативних функција језика, знања о језику уопште, као и знања о животу, људима и свету (Brown, 1987).

Продукција међујезика има следеће карактеристике (Tarone, E. и др., 1976: 96-98):

- 1) Говорници страног језика ретко се усагласе са оним што се очекује да произведу говорници матерњег језика,
- 2) Продукти међујезика нису прецизни преводи фраза са матерњег језика,
- 3) Искази на међујезику нису насумице произведени,
- 4) Међујезик се појављује како код одраслих, тако и код деце која уче страни језик.

Постоји много различитих начина да се опише језички развој ученика у њиховим покушајима да произведу страни језик. Он се може поделити у четири фазе (Brown, 1987: 227-229):

- 1) Прва је **фаза насумичних грешака** (енг. *random errors*) у којој ученик само наслућује да има систематична веза међу одређеном групом језичких јединица. У овој фази ученик покушава да насумице погоди који је правилан облик.
- 2) Друга је **фаза појављивања** (енг. *emergent phase*) где расте конзистентност у продукцији међујезика. Ученик почиње да препознаје систем и интернализује одређена правила. У овој фази ученик и даље не успева сам да исправи своје грешке, а поред тога избегава одређене теме и језичке структуре.

- 3) **Систематична фаза** (енг. *systematic phase*) је она у којој ученик показује већу доследност у коришћењу језика. Највећа разлика између друге и треће фазе је у томе што ученик у трећој фази може сам да исправи своје грешке уколико му се укаже на њихово постојање.
- 4) Последња фаза се зове **фаза стабилизације** (енг. *stabilization phase*), а то је она у којој ученик прави мало грешака и почиње течно да говори. Овде ученик може самостално да исправља своје грешке, без потребе да му се на њих указује.

Битно је схватити да ове фазе не описују укупан језички систем. Ученик може бити у другој фази кад је у питању једна језичка област, а у четвртој фази за неке друге језичке области.

Критике које су се појавиле на ову теорију јесу да се међујезик превише фокусира на морфосинтаксички део језика, док се занемарује семантички. Сам концепт међујезика није довољно добро дефинисан, а нису развијени ни ефикасни приступи који би омогућили емпиријска проучавања (Јіе, 2008).

Закључак

Као што је приказано у овом поглављу грешке су неизоставни део учења и ставови према њима су се мењали кроз време. Наставници су свесни да се одређене грешке понављају, а ученици их праве јер тестирају хипотезе о језику који уче. Ученици не могу сами да исправе грешке док не стекну довољно знања, а поставља се питање за наставнике како исправљати грешке. Поред тога, за ученике је од великог утицаја и ко исправља грешке на часу. Чињеница је да ученици у

колаборативним групама могу међусобно да исправљају грешке, а да при том афективна повратна информација буде добра и самим тим ученици прихватају исправке и усвајају нове изразе. У даљем истраживању биће приказана анализа грешака ученичких писмених радова на енглеском језику, које су радили прво самостално, а потом и у групи, с циљем да се утврди да ли се фреквенција грешака смањује, као и које грешке ученици најчешће исправљају у заједничком раду.

5. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У овом поглављу биће објашњени циљеви истраживања, наведене хипотезе и истраживачка питања. Поред тога, биће описан истраживачки поступак, односно објашњено каква врста истраживања је спроведена, које истраживачке технике су употребљене, описани су учесници у истраживању као и начин добијања резултата.

5.1. Циљеви истраживања

Циљ овог истраживања је упоређивање активности самосталног и колаборативног писања код ученика на основношколском узрасту. Упоређивање је извршено на више нивоа: кроз анализу грешака, потом кроз ставове ученика према њима, као и кроз ставове наставника.

Циљеви истраживања:

1. Утврдити какве грешке најчешће праве ученици кад самостално пишу кратак текст на задату тему.

Хипотеза 1: Ученици ће направити много разноврсних грешака, а биће и оних ученика који неће моћи самостално да напишу кратак текст на енглеском језику.

2. Утврдити какве грешке ученици праве приликом колаборативног писања и упоредити их са већ наведеним грешкама самосталног писања.

Хипотеза 2: Број грешака у саставима написаним кроз колаборацију биће знатно мањи у односу на број грешака код самосталног писања и смањује се појава правописних грешака.

3. Проверити ставове ученика о писменом изражавању, а нарочито колаборативном писменом изражавању.

Хипотеза 3: Ученици неће имати позитиван став према активностима писменог изражавања уопште узев, али им је став према активностима колаборативног писања изразито позитиван.

4. Проверити ставове наставника о активностима писменог изражавања, са посебним освртом на колаборативно писмено изражавање.

Хипотеза 4: Наставници ће имати позитиван став према колаборативном активностима писменог изражавања, али их не употребљавају на часовима.

5.2. Поступак истраживања

Да би се испитале наведене хипотезе урађено је експериментално истраживање које је трајало од марта до краја маја 2014. У истраживању су учествовали ученици осмих разреда основне школе и наставници који предају у основним школама у Србији. Испод је дат кратак опис истраживања и детаљан опис учесника истраживања и истраживачких техника које су употребљене.

5.2.1. Кратак опис истраживања

У првом делу истраживања ученици су, у склопу својих редовних наставних активности, самостално урадили активност у којој се од њих захтевало да, у форми кратког састава, опишу слике које су повезане са темом коју обрађују. Три недеље након тога исти ученици поново су радили писмену активност описивања слике, али овај пут у групама, односно колаборативно. Групе су унапред направљене на основу иницијалног теста из септембра 2013. Формиране су групе ученика са приближним нивоом знања енглеског језика. Након тих часова ученици су попуњавали анкете у којима се истражује њихов став о писању уопште, као и ставови о колаборативном писању. Поред тога, по један насумице одабран представник сваке групе је учествовао у групном интервјуу у коме су детаљније образложена њихова мишљења.

Поред разматрања ставова ученика према писменим активностима, урађена је и анкета о ставовима наставника. Пре свега анкетирани су наставници школе у којој је истраживање спроведено. Потом је анкетирање наставника настављено у току 2014. године електронским путем¹⁰.

5.2.2. Врста истраживања

Урађено истраживање је **експлораторно** (енг. *exploratory or formulative*) јер је циљ упознавање и стицање новог увида у одређени феномен (Kothari, 2004), а у

¹⁰ За електронску дистрибуцију анкета употребљен је Google forms.

овом случају то су колаборативне писмене активности. Сprovedено је **комбиновано истраживање** (енг. *mixed methods research*), односно истраживање које комбинује квалитативни и квантитативни приступ. Ова врста истраживања постала је изузетно популарна у педагогији нарочито појавом компјутерских програма који олакшавају квантитативну обраду квалитативних података (Hesse-Viber, 2010). Комбиновано истраживање омогућило је свеобухватнији опис појаве пошто је на овај начин могуће прикупити више разнородних података и самим тим доћи до валиднијих и поузданијих закључака. Заправо речи, слике и текстови користе се да додају значење бројевима (Johnson и Onwuegbuzie, 2004). Као предност ове врсте истраживања наводи се још и да оно наглашава најбоље из квалитативног и квантитативног истраживања, а елиминише њихове недостатке. Потом, анализа се ради на више нивоа, повећава се валидност, а може да допре до већег аудиторијума (Dörnyei, 2007).

Основно својство комбинованих истраживања је **триангулација** (енг. *triangulation*) која представља комбиновање различитих теоријских приступа, истраживачких нацрта, метода и техника и инструмената у истраживању истог феномена (Кнежевић-Флорић и Нинковић, 2012; Greene, Caracelli и Graham, 1989; Patton, 2002). Принцип триангулације користи се у друштвеним наукама како би се постигла већа валидност истраживања. Студије које се ослањају само на један метод истраживања су подложније грешкама (Patton, 2002).

Постоје различити типови триангулације, а Дензин (Denzin, 1978: 291) издваја четири:

1. **триангулација извора података** (енг. *triangulation of data sources*)
2. **триангулација метода сакупљања података** (енг. *methods triangulation*)
3. **триангулација истраживача** (енг. *investigator triangulation*)

4. **триангулација теорија** (енг. *theory triangulation*)

Први тип триангулације подразумева употребу различитих извора информација, а фокус је на различитом времену, месту и особама од којих потичу информације. Код триангулације метода сакупљања података подразумева се употреба различитих квалитативних и квантитативних метода истраживања, као што су анкете, интервјуи, дневници. Уколико неколико истраживача ради заједно добија се триангулација истраживача, док се у триангулацији теорија користе различите теоријске перспективе.

У овом истраживању постигнута је триангулација извора података, тако што су подаци добијени од наставника, ученика и кроз анализу писмених одговора, али и кроз триангулацију метода сакупљања података јер су употребљене анкете, групни интервју и тест. Из овога следи да је постигнута **вишеструка триангулација** (енг. *multiple triangulation*), а Дензин (Denzin, 1978) сматра да друштвене науке морају тежити вишеструкој триангулацији ради веће валидности података.

Иако је триангулација најчешће навођено својство комбинованих истраживања, други разлог је **комплементарност** (енг. *complementarity*) (Greene, Caracelli и Graham, 1989). Она омогућава истраживачу да стекне комплетнију слику о феномену који проучава и да појасни добијене резултате. Комплементарност је, као и триангулација корисна у случају кад се добију подаци који се могу упоређивати (Yauch и Steudel, 2003). Скупови података о писменим активностима уопште, као и о писменим колаборативним активностима који у овом истраживању добијени у оквиру анкета за ученике комплементарни су. Поред тога кроз питања отвореног типа у анкетама прикупљени су квалитативни подаци који су такође комплементарни са статистичким подацима добијеним на питања затвореног типа и

то даје још један детаљнији увид у испитивање истраживачких питања, потпунија објашњења и дубље разумевање.

Трећи разлог за употребу комбинованог метода истраживања наведен у студији у којој је анализирано 57 научних студија урађених помоћу комбинованог истраживања (Greene, Caracelli и Graham, 1989) назива се **развој** (енг. *development*). То подразумева употребу резултата добијених помоћу једне методологије да би се припремила питања за употребу друге методологије. У овом истраживању су резултати прикупљени кроз анкете имали утицај на избор питања за групне интервјуе.

5.2.3. Истраживачке технике

За потребе овог истраживања употребљена је истраживачка техника анкетирања. Урађене су анкете са ученицима и наставницима¹¹ да би се проверили њихови ставови о писменим активностима, са посебним нагласком на колаборативно писање. Ова истраживачка техника одабрана је пошто може да прикаже ставове и мишљења испитаника, потом, може да се истраже ставови, како о садашњости, тако и о прошлости и будућности, а анкетирање као истраживачка техника је изузетно економично.

Са циљем да се повећа ваљаност и поузданост анкета, приликом састављања анкетног упитника прве верзије су испробане са 20 ученика седмог разреда и 10 наставника. То је довело до незнатних промена у формулацији тврдњи и питања, али и промена редоследа Ликертове скале која је у првој верзији била постављена

¹¹ Анкете за ученике и наставнике налазе се у Додатку 1 и Додатку 2.

од 1 до 5, где је 1 било „у потпуности се слажем”, а 5 „уопште се не слажем”. У коначној верзији анкете 1 представља тврдњу „уопште се не слажем”, а 5 „у потпуности се слажем”. Поред тога, у анкетама за ученике су направљене одвојене табеле да би се повећала прегледност анкетног листића.

Пошто већина људи покушава да се уклопи у друштвено прихватљиве оквире, а то се посебно може рећи за тинејџере, постојала је вероватноћа да ће они имати тенденцију да одговарају онако како се од њих очекује, односно да неће изнети искрене одговоре. Да би се то избегло и добили што искренији одговори све анкете су рађене анонимно.

5.2.3.1. Анкета за ученике

Анкете за ученике састоје се од четири основна дела. Први део су основни подаци испитаника, потом су испитани општи ставови о писању на матерњем језику, да би се прешло на испитивање ставова о писању на енглеском језику и последњи део је мишљење о колаборативним активностима. Анкете су започете основним објективним подацима у којима су ученици навели свој пол, године и од кад су почели да уче енглески језик. Поред тога, тражено је да ученици наведу да ли уче енглески на још неки начин осим у школи, као и питање да ли су ученици имали директног додира са англофоном културом, односно да ли су били у земљама енглеског говорног подручја и ако јесу која је сврха њихове посете. Приликом прављења распореда питања употребљена је стратегија левка по којој је веома битно да се упитници почну са општим питањима како би се испитаници

придобили за сарадњу, а након тога се прогресивно фокусира на тему самог истраживања (Кнежевић-Флорић и Нинковић, 2012).

У другом делу анкете испитивани су ставови о писању уопштено, односно о писању на матерњем језику. Постављена су питања затвореног типа са вишеструким избором на дескриптивној Ликертовој скали у распону од 1 до 5 односно од „нимало се не слажем” до „у потпуности се слажем”. Дакле питања су са понуђеним одговорима интензитета, јер треба да покажу интензитет слагања испитаника са наведеним тврдњама. Поред ставова испитаници су наводили и колико често се изражавају писменим путем у различитим формама и имали су понуђене одговоре: никад, ретко, најмање једном месечно, најмање једном недељно и најмање једном дневно. Слична питања су употребљена у другом делу упитника, у коме су ученици изразили своје ставове о писању на енглеском, али и навели колико често пишу на енглеском кроз питања затвореног типа. Како би се детаљније позабавили писањем на енглеском језику постављена су им и питања отвореног типа чији циљ је био проверити и детаљније појаснити изнете ставове, као и дати предлоге за побољшање рада.

Последњи део анкете, у коме се испитује мишљење о колаборативним писменим активностима, састоји се од петнаест питања затвореног типа са понуђеним одговорима и два питања отвореног типа у којима би испитаници изнели своје ставове о предностима и недостацима колаборативног писања на часу. Пошто су испитаници били ученици основне школе водило се рачуна да језик којим су постављана питања буде једноставан и разумљив.

Постављало се питање да ли ће испитаници, нарочито кад узмемо у обзир да су то ученици основне школе, озбиљно приступити попуњавању анкета. Сматра се да уколико се деци у школи подели анкета, да ће они да је посматрају као задатак,

те да ће озбиљно обавити тај задатак. Други разлог који се наводи је да људи воле да изражавају своја мишљења и одговарају на питања уколико сматрају да се њихово мишљење уважава (Dörnyei, 2007).

5.2.3.2. Анкета за наставнике

Анкете за наставнике такође се састоје од комбинације питања отвореног и затвореног типа. Први део анкете је општи део у коме се испитује пол, старост, радни стаж и ниво образовања, просечан број ученика у одељењу и којим разредима предају. Потом следе два дела у којима се испитују ставови наставника. У другом делу, кроз тринаест питања затвореног типа испитују се ставови према писменим активностима у настави уопште, где су на тврдње понуђени одговори од „нимало се не слажем” до „у потпуности се слажем”. Да би се и квалитативно обрадила ова област постављена су и два питања отвореног типа. Трећи, последњи део анкете за наставнике има седам питања са вишеструким избором о употреби колаборативних активности у настави и два питања отвореног типа.

5.2.3.3. Групни интервјуи

Након урађених колаборативних активности обављени су групни интервјуи са ученицима. Патон (Patton, 2002) сматра да је комбинација упитника, кроз које добијамо статистичке податке, и интервјуа изузетно важна за истраживања. Он наводи да и много мањи узорак испитаника у групним интервјуима доприноси

бољем разумевању, продубљивању истраживања и фокусирању на лични ниво испитаника. Дакле, истраживање се окреће ка субјективном и проверавају се мишљења, осећања, уверења и расположења испитаника. У интервјуу је учествовало по четири или пет ученика, из сваког одељења и то по један насумице изабран ученик из сваке групе, тако да је укупан број ученика који су учествовали у групном интервјуу 21. Интервју је био **полуструктурисан** (енг. *semi-structured interview*). Ученици су одговарали на унапред припремљена питања¹², али кад се појавила потреба за додатним образложењима и питањима продубљивала се расправа.

Ови интервјуи спроведени су лицем у лице (енг. *face-to-face interviews*), у личном контакту са испитаницима. Предност ових интервјуа у односу на анкете је што је било могуће поставити додатна питања, али и појаснити испитаницима сва питања која им нису била јасна. У њима нема временске дистанце између постављања питања и одговора, те истраживач и испитаници могу одмах да реагују на оно што су чули, а и сами одговори су спонтанији. Поред одговора, невербална комуникација може истраживачу да пружи додатни увид у мишљења испитаника. То подразумева јачину гласа, говор тела, интонацију (Opdenakker, 2006). Разговор је снимљен у аудио формату, али су и поред тога направљене белешке о понашању учесника интервјуа и њиховој невербалној комуникацији.

Да би интервју био успешан, неопходно је да учесници разумеју зашто су интервјуисани, односно која је сврха таквог истраживања, као и да имају довољно поверења у истраживача (Patton, 2002). Пошто су испитаници тинејџери у веома

¹² Списак питања дат је у Додатку 3.

осетљивном развојном периоду чињеница да познају истраживача омогућава им да буду опуштенији и слободно исказују своја мишљења.

5.2.3.4. Анализа грешака на узорцима

Ученици су писали кратке саставе самостално и у групи па је анализа грешака урађена на 111 самосталних састава и 21 саставу у групи. Анализа је изведена по Кордеровом методу (Corder, 1967) који се састоји од три корака:

- 1) прикупљање грешака
- 2) идентификација грешака и
- 3) опис грешака.

Након што су прикупљени састави ученика идентификоване су грешке у њима, а опис грешака је урађен квантитативно и квалитативно. Наиме, грешке су пребројане и проверен је процентуално однос грешака у поређењу са бројем написаних речи, прво у самосталним радовима, а потом и у колаборативним. На крају су упоређени резултати грешака из самосталних и колаборативних задатака, како би се дошло до закључка о ефикасности ових писмених активности.

5.3. Испитани ученици

Истраживање је спроведено од марта до маја 2014. године у О. Ш. „Мирослав Антић” у Футогу са пет одељења осмих разреда. Ученици уче енглески језик у школи по два часа од по 45 минута недељно. Било је обухваћено укупно 111

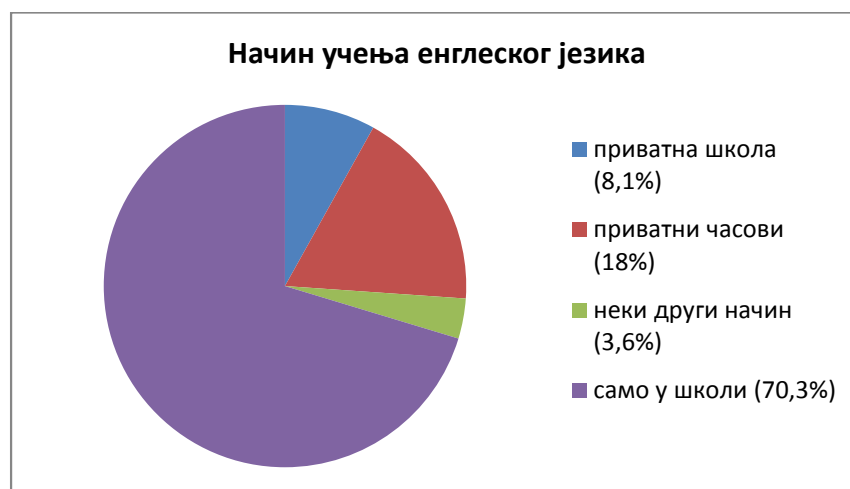
ученика, од тога 54 дечака и 57 девојчица. Број ученика по одељењима приказан је у табели. Поред тога приказана је и структура одељења према полу. Уједначен распоред броја ученика по одељењима и равномеран однос дечака и девојчица изузетно је битан у оваквом одабиру узорка.

		Пол		Укупно	
		Мушки	Женски		
Одељење	VIII1	Број ученика	11	11	22
		% у оквиру одељења	50.0%	50.0%	100.0%
	VIII2	Број ученика	12	12	24
		% у оквиру одељења	50.0%	50.0%	100.0%
	VIII3	Број ученика	10	12	22
		% у оквиру одељења	45.5%	54.5%	100.0%
	VIII4	Број ученика	11	11	22
		% у оквиру одељења	50.0%	50.0%	100.0%
	VIII5	Број ученика	10	11	21
		% у оквиру одељења	47.6%	52.4%	100.0%
Укупно		Број ученика	54	57	111
		%	48.6%	51.4%	100.0%

Табела 1: Структура ученика према полу и одељењима

Већина ученика има 14 година, њих 89, док петнаест година има 21, а једна ученица има 16 година и сви су ученици осмог разреда. Од укупног броја ученика, 80 њих или 72% почело је да учи енглески у првом разреду основне школе, 30 је похађало часове енглеског од предшколског периода, док је једна ученица почела са учењем енглеског у другом разреду основне школе. На дијаграму је приказано да већина ученика, 78 или 70,3% похађа наставу енглеског само у школи. На приватне часове иде 20 ученика, или 18% од укупног броја, а 9 ученика, односно 8,1%, иде у приватне школе. Само четири ученика су се изјаснила да на други начин уче енглески. Од тога три ученика су навела да уче кроз интеракцију на интернету и у игрицама, док једна ученица има специјализовану припремну наставу за

Карловачку гимназију. Дакле, велики број ученика стиче знање само у оквиру редовног школског система.



Графикон 1: На које све начине и где ученици уче енглески језик

У циљу провере спољних утицаја које су ученици могли имати приликом учења енглеског језика они су се изјашњавали о томе да ли су боравили у некој од земаља енглеског говорног подручја. Од њих 111, само 4 ученика посетило је земље енглеског говорног подручја. Осим једне девојчице која је рођена у Аустралији и тамо живела до своје шесте године, остало троје били су само у краћим посетама. Један ученик је посетио Велику Британију на 12 дана баш у циљу учења и увежбавања енглеског језика, док су преостале две ученице биле у посети родбини у Ирској, Сједињеним Америчким Државама и Канади на по неколико недеља. Из овога се може закључити да је само двоје ученика имало искуство које је могло значајније да утиче на њихово знање енглеског језика.

Просечна оцена ученика на крају првог полугодишта осмог разреда је 3,52, а по одељењима је приказана у табели испод.

Одељење	Просек оцена
VIII1	3,38
VIII2	3,71
VIII3	3,57
VIII4	3,43
VIII5	3,49
Укупно	3,52

Табела 2: Просек ученика са краја првог полугодишта осмог разреда

На основу оцена може се закључити да је већина ученика успешно савладала активности предвиђене наставним планом и програмом. Међутим, на почетку године, ученици су радили иницијални тест¹³ и просечан резултат иницијалног теста је 37,8 %. Пошто је иницијални тест дијагностичког типа ученици га раде како би наставници, али и они сами, могли да прате њихов развој у току године. Стога ученици приступају овом тестирању са одређеном дозом опуштености и резултати показују реално стање у одељењима без претходних припрема и учења. Последње вежбање на овом тесту намењено је провери писања на енглеском језику. Задатак је био да се уз помоћ питања напише кратак текст о личним интересовањима. Само 12 ученика је покушало да нешто напише, док су остали једноставно прескакали ово вежбање. То је био и показатељ њиховог односа према писању, односно, претпоставка која је употребљена за формирање хипотезе у овом истраживању да већина ученика не воли да пише на енглеском језику. Вежбање је носило 10 бодова, а просечан број бодова оних који су покушали да ураде ово

¹³ За иницијални тест употребљен је тест који прати уџбенике *English Plus 4*, Oxford University Press.

вежбање је 4,42. Дакле, и они ученици који су понешто написали нису били превише успешни у томе. Два ученика су освојила максималан број бодова.

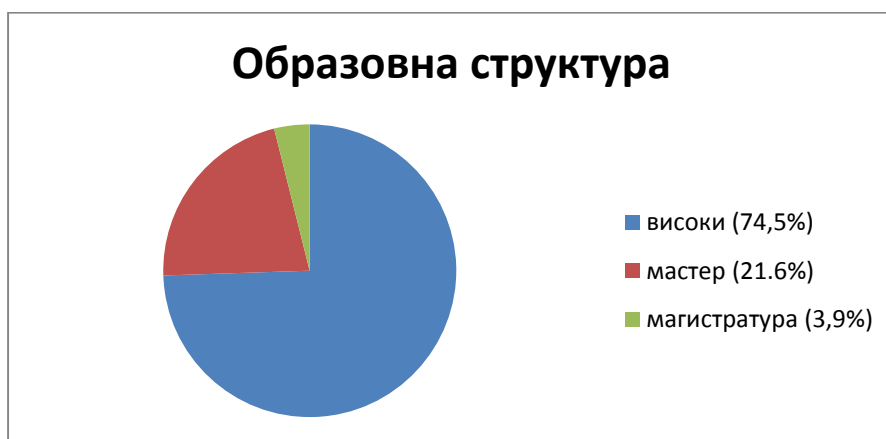
5.4. Испитани наставници

У истраживању је учествовао 51 наставник, где је 3 наставника наведене школе учествовало у анкетању у току извођења експерименталног дела истраживања у школи, док су остали на интернету попуњавали анкету о својим ставовима и искуствима са писменим активностима као и на семинарима стручног усавршавања. Од тог броја 4 наставника су мушког пола, док је осталих 47 женског пола, што је и очекивано. Укупно 23 наставника ради само са ученицима старијих разреда, док два наставника имају само одељења нижих разреда, а осталих 26 ради како са вишим, тако и са нижим разредима. Испитани наставници имају између 24 и 57 година, а просечна старост је 36,51 година.

Дужина радног стажа креће се у распону од 1 до 30 година. Просечан радни стаж испитаника је 10,65 година. Стандардна девијација је 6,925 година. Међу испитаним наставницима нема оних који имају средњу или вишу школу, као ни наставника са докторатом, што је и очекивано, пошто Закон о основама система образовања и васпитања наводи да је наставник лице које је стекло одговарајуће високо образовање на студијама другог степена (мастер академских наука) или на основним студијама у трајању од најмање четири године.¹⁴ Структура образовања

¹⁴ Закон о основама система образовања и васпитања: „Службени гласник РС“, бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015 и 68/2015

испитаника приказана је на графикону испод. Од 51 испитаника два имају магистратуру, 11 мастер и 38 високи степен образовања.



Графикон 2: Образовна структура испитаних наставника

Пошто се проверавају ставови наставника о организовању активности у групи проверавано је и колико ученика наставници имају просечно у одељењима. У упитнику су биле понуђене четири опције: „до 15”, „15-20”, „20-25” и „преко 25”. Највећи број наставника предаје одељењима која имају од 20-25 ученика, њих 25, што је 49% од укупног броја испитаника. Поред тога, 15 наставника, односно 29,4% има преко 25 ученика у одељењима којима предаје, тако да је укупан број наставника који раде у великим одељењима 40. Дакле преко 78% наставника ради у великим групама.



Графикон 3: Број ученика по одељењима

Закључак

Комбиновано истраживање је одабрано као основа за овај рад и објашњена је основа овакве врсте истраживања. Описане су технике, испитаници и сам процес. Резултати и детаљна анализа података обрађени су у следећем поглављу.

6. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У овом поглављу биће приказани резултати истраживања спроведеног са главним циљем да утврди ефикасност колаборативних писмених активности и однос ученика и наставника према њима. Резултати истраживања обрађени су квантитативно и квалитативно. Поглавље се састоји од дела у коме је објашњено како су обрађени подаци, потом квалитативних и квантитативних приказа анализе грешака у самосталним радовима на енглеском језику, колаборативним радовима на енглеском језику, као и обраде података анкета које су попуњавали ученици, а потом и наставници. Завршни део обухвата и преглед групних интервјуа. Кроз све ове делове покушава се приказати шира слика колаборативног рада у учионици и упоредити њихов утицај како кроз резултате приликом израде састава на енглеском језику, тако и кроз ставове наставника и ученика.

6.1. Обрада података

Као што је већ наглашено, обрађени су подаци прикупљени из 3 различита извора: састава на енглеском језику, анкета и интервјуа. У саставима је урађена анализа грешака, потом је урађена статистичка анализа анкета за ученике и наставнике и квантитативна анализа питања. Анализа групних интервјуа даје посебан осврт на ставове ученика према колаборативним активностима.

6.1.1. Анализа грешака

Грешке су анализирани и упоређене у две групе састава. Прво су обрађени подаци о саставима које су ученици самостално писали. Ту је било укупно 222 кратка састава од 111 ученика. Потом су обрађене грешке пронађене у групним радовима, укупно 21 састав, јер је била 21 група.

Ослањајући се на предлоге Кордера (Corder, 1967) за анализу грешака, прво су прикупљени подаци, који су након тога анализирани, односно грешке су описане и на крају објашњене. Међутим, да би се ефикасније упоредили грешке у различитим саставима, урађена је класификација, а потом и квантификација грешака, што одликава приступ Гасове и Селинкера (Gass и Selinker, 1994) који су у својој анализи грешака имали 6 корака. Њихових 6 корака обухвата: прикупљање података, идентификовање грешака, класификовање грешака, квантификовање грешака, проналажење узрока грешке, поправљање грешака. Како би се што ефикасније упоредили грешке у радовима који су рађени у другачијим условима, пропраћено је првих 5 корака, наиме, прикупљени су подаци, потом су идентификоване грешке које су касније класификоване. Урађена је и квантификација грешака, односно избројано је колико различитих врста грешака је направљено, а потом је кроз дескриптивну статистику и поређење према броју речи употребљених за писање састава одређено које су најчешће врсте грешака. Током описа грешака, тражени су и навођени могући узроци грешака. На крају грешке нису поправљане, али би за нека будућа проучавања могло да се провери какав би утицај исправљање грешака имало на даље резултате ученика.

6.1.2. Анализа анкета

Анкете које су урађене биле су комбинованог типа, односно имале су питања са понуђеним одговорима на Ликертовој скали и питања отвореног типа. Због тога је било потребно обрадити квантитативне и квалитативне податке.

За обраду квантитативних података употребљен је софтверски пакет за анализу и обраду података СПСС¹⁵. Добијени резултати су описани помоћу дескриптивне статистике. Програм обрађује податке о основним фреквенцијама, те омогућава да се истражи дистрибуција одређених варијабли и да се преброје груписани одговори. Подаци који су употребљени за опис одговора су средња вредност дистрибуције, потом медијана, која представља педесети перцентил, односно ону тачку на дистрибуцији која је дели на два једнака дела. Модус је још један параметар који је употребљен приликом описа резултата, а представља најчесталију вредност на дистрибуцији. Стандардна девијација указује на то колико вредности на дистрибуцији одговора варирају, односно, колико су удаљене од аритметичке средине.

Поред основног статистичког описа података, употребљени су непараметарске методе које се заснивају на претпоставци да постоји било која вероватноћа расподеле. Прва непараметарска метода која је употребљена, била је **Ман-Витнијев У тест** (енг. *Mann-Whitney U test*) или тест суме рангова. Друга метода је **Крускал-Валисов тест** (енг. *Kruskal-Wallis test*), који је заправо сличан претходном тесту, али се користи кад има више од две групе које се пореде.

¹⁵ IBM SPSS statistics, version 20.

Након статистичке обраде података, урађена је и анализа питања отвореног типа, која указују прецизније какви су ставови испитаника.

6.1.3. Анализа интервјуа

Обављено је пет групних интервјуа, са по једним представником сваке групе из сваког одељења. Укупно је у интервјуима учествовао 21 ученик. Након што су направљени транскрипти, упоређивани су одговори на питања међу групама, али и са одговорима добијеним у анкетама. Ученици су кроз интервјуе могли детаљније да објасне своје искуство са колаборативним писањем и покажу своје мишљење.

6.2. Резултати писмених задатака

Резултати писмених задатака приказани су одвојено. Прво је урађена анализа самосталних писмених радове и то квантитативна, а потом и квалитативна. Након тога је приказана анализа колаборативних радова и у оквиру те анализе упоређени су резултати са самосталним радовима.

6.2.1. Резултати самосталних писмених радова – квантитативна анализа дужине састава

Приликом описа слика ученици нису имали ограничења по питању дужине текста који ће написати. Према Наставном програму за осми разред основног образовања и васпитања Министарства просвете, науке и технолошког развоја, ученици осмих разреда основне школе треба да пишу структурисане и кохерентне текстове од 140 до 160 речи у којима би користећи познату лексику и морфосинтаксичке структуре описали догађаје. Пошто су морфосинтаксичке структуре које су ученици обрађивали у периоду израде овог писменог задатка биле у вези са одећом и изразима о облачењу, прва слика била је приказ шест особа које чекају аутобус по лошем времену. Њихови различити стилови облачења требало је да подстакну ученике да напишу смислен текст. Нажалост, чак 12 ученика од укупно 111 није написало ништа на енглеском језику. Један од њих је и ученик који је описао слику на српском. Три ученика су написала по једну или две фразе, али су их прекрижили и предали тако. Дакле, 10,8% није ништа написало приликом описа ове слике.

Међу ученицима који су описивали слику није било много кохерентних и смислених састава. Ученици су често само таксативно наводили реченице једне испод других започињући их именом особе, потом наводећи глаголски облик глагола носити (енг. *wear*) и потом набрајајући шта то носе људи са слике. На пример:

Todd wear scarf and hat.
Hugo wear suit.
Maya is wear long dress.

Просечно су ученици писали седам реченица, а уједно је и највећи број ученика (њих 15) написало управо толико реченица. Приказ фреквентности броја реченица дат је у табели:

Број реченица	Фреквенција	Процент
0	12	10,8%
1	1	0,9%
2	2	1,8%
3	3	2,7%
4	9	8,1%
5	11	9,9%
6	13	11,7%
7	15	13,5%
8	8	7,2%
9	9	8,1%
10	7	6,3%
11	5	4,5%
12	7	6,3%
13	2	1,8%
14	3	2,7%
15	2	1,8%
16	1	0,9%
17	1	0,9%

Табела 3: Приказ броја реченица написаних у првом задатку

Највише написаних реченица је 17. Ученици су користили од 4 до 139 речи за описивање слике, али је просечан број употребљених речи 45.

Друга слика коју су ученици описивали била је приказ дешавања, опис радње и самим тим што ученици нису наводили појединачне реченице, већ покушавали да их повежу у целину, написан је мањи број реченица. Чак 14 ученика, или 12,6% није ништа написало приликом описа ове слике, а највише је написано 12 реченица.

Број реченица	Фреквенција	Процент
0	14	12,6%
1	6	5,4%
2	5	4,5%
3	12	10,8%
4	18	16,2%
5	16	14,4%
6	12	10,8%
7	8	7,2%
8	10	9,0%
9	5	4,5%
10	2	1,8%
11	2	1,8%
12	1	0,9%

Табела 4: Приказ броја реченица написаних у првом задатку

Највише ученика написало је 4 реченице, а просечан број реченица је 4,60. За писање је употребљено између 3 и 120 речи, просечно 30,5 речи. Дакле, ученицима је било захтевније да напишу опис радње од описа људи и употребили су мањи број речи. Међутим, у речи у првом задатку урачуната су и имена особа која су написана на слици, а ученици су их много понављали, те је и број употребљених речи већи.

Од свих 111 ученика, укупно 4 нису написала ништа на енглеском ни за једну ни за другу слику, што потврђује део хипотезе да ће бити ученика који ништа неће писати.

6.2.2. Резултати самосталних писмених радова – анализа грешака

Пошто су ученици користили углавном најједноставније језичке облике није било много разноврсних грешака и подељене су у десет група: чланови, глаголски облици, предлози, ортографија (правопис), редослед речи у реченици, множина, заменице, лексичке грешке, интерпункција и остале грешке.

Врста грешке	Фреквенција
Чланови – први део	477
Чланови – други део	325
Глаголски облици– први део	347
Глаголски облици– други део	252
Предлози – први део	36
Предлози – други део	27
Ортографија – први део	246
Ортографија – други део	103
Редослед речи – први део	28
Редослед речи – други део	23
Множина – први део	66
Множина – други део	33
Заменице – први део	21
Заменице – други део	10
Лексичке грешке – први део	49
Лексичке грешке – други део	23
Интерпункција – први део	79
Интерпункција – други део	18
Остале грешке – први део	26
Остале грешке – други део	15

Табела 5: Приказ броја и врсти грешака у самосталним радовима

Из табеле је очигледно да је број грешака које су ученици правили огроман, али и да су највећи број грешака ученици правили приликом употребе чланова,

затим у глаголским облицима које су користили и приликом писања речи, односно ортографске грешке.

6.2.2.1. Чланови

У прикупљеном корпусу пронађено је укупно 802 грешке са употребом чланова на енглеском језику и управо ово представља највећи проблем ученицима. Чланови представљају функцијске, лексички празне речи које детерминишу именицу као одређену, или као неодређену (Ђорђевић, 1997). Ова врста детерминатора не постоји у српском језику, те је овај велики број грешака очекиван. Велики број ученика пише управо тако што преводи реченице које смисли на српском, односно матерњем језику, на енглески језик и онда изоставља чланове. Постоје три врсте грешака које су ученици правили са члановима. Пре свега, изостављали су чланове на местима на којим они треба да стоје, потом су употребљавали погрешне чланове и на крају стављали чланове у деловима реченице где не треба да се употребе.

Примери када ученици изостављају чланове на местима где треба да стоје¹⁶:

1. □ Woman carry □ umbrella. (*A; an)¹⁷
2. Maya is wear □ dress. (*a)
3. □ Fox hidden in □ hole. (*a, a)

Примери када су ученици употребљавали погрешне чланове:

1. She has **a** umbrella. (*an)
2. He's got **the** hat, **the** scarf and gluvs. (*a, a)
3. On **a** right side standing Maya. (*the)

¹⁶ Место на коме би требало ставити члан означено је следећим симболом: □

¹⁷ * означава правилан облик, али само оне врсте грешке о којој се пише.

Примери када ученици употребе чланове у делу реченице где то није потребно:

1. He is a well deassed.
2. It's a raining.
3. Clouds are a gray.

Просечно је у првом задатку прављено 4,3 грешке са члановима по ученику, а у другом делу 2,93. Кордер (Corder, 1967) и наводи да је изостављање одговарајућих облика једна од најчешћих грешака које се појављују. Након ове анализе чланова, очигледно је да би свим ученицима било од великог значаја да им се скрене пажња на грешке које праве приликом њихове употребе.

6.2.2.2. Глаголски облици

У узорку који је провераван ученици нису морали да употребе сложене глаголске облике. Направљено је укупно 599 грешака. Најучесталије грешке су се односиле на употребу глаголског облика који су потпуно неправилни и не постоје у енглеском језику, већ су део неког ученичког међујезика. Потом је много грешака направљено тако што се употребљавао само основни облик глагола без промена. Ученици су већ радили да просто садашње време има у већини лица непромењен глаголски облик, тако да су употребљавајући га тамо где му није место правили интралингвалне грешке. Поред ових интралингвалних грешака проблем је био и употреба презент партиципа, односно глагола са наставком –ing за који ученици знају да треба да се употреби приликом грађења неког времена, али нису сигурни где.

1. Maggie **is wear** skirts. (*is wearing)
2. She **is have** umbrella. (*has)
3. Hugo **is wery** scarf. (*is wearing)
4. Dog **is get** wet. (*is getting)
5. The girl **holding** umbrella. (*is holding)
6. Hugo **wear** suit. (*is wearing)
7. Boy **plant** a tree. (*is planting)

Веома честа је била и неправилна употреба простог садашњег и трајног садашњег времена (енг. *Simple Present Tense and Present Continuous Tense*).

1. The woman **is having** umbrella. (*has)
2. They **plant** in the garden. (*are planting)
3. You see children who **dig** hole. (*are digging)

Поред употребе погрешног времена, ученици су правили грешке и кад су добро одабрали време:

1. Chul Woo **come** from China. (*comes)
2. She **have** a long hair. (*has)

Ово је још један пример грешака које настају због тога што разлика између наведених времена не постоји на српском језику, а поново се појављују облици који би настали буквалним превођењем сваке речи са српског на енглески. Забрињавајућа је чињеница да ученици почињу у школи да разликују ове основне облике већ од првог разреда, а посебна пажња им се посвећује у петом разреду и након тога на почетку сваког следећег разреда се разлика између ова два времена понавља и наглашава, па ипак је број грешака изузетно велики.

Иако је приликом описа слике могуће употребити садашње или прошло време, само један ученик је описао слике у прошлом времену, док се у два састава проблем појавио и са слагањем времена.

Two boys and the girl **want** to plant a tree. It **was rain** and it **was** cold so everyone **was** wet. Girl **have** a umbrella but wind **was** strong and umbrella **is blown** away. They **plant** a tree and **go** home.

Од 9 глаголских облика који су употребљени пет је у садашњем, а четири у прошлом времену.¹⁸

Ученици су почели да уче и пасивне облике глагола у складу са наставним планом и програмом, али је погрешном употребом пасива један ученик добио потпуно другачије значење реченица:

1. The rain **is started**. (*started)
2. Two boys **were digged** in a hole. (*were digging)

6.2.2.3. Ортографија

У српском језику Вук Караџић је применио Аделунгов принцип „пиши као што говориш, читај као што је написано”, тако да 349 грешака у писању речи није изненађење. За ученике велики проблем представљају речи које имају удвојена слова и то се манифестовало и кроз ове радове. Примери су овде издвојени из реченица: *umbrella, cary, glases, dres, hiden* (**umbrella, carry, glasses, dress, hidden*).

Поред оваквих грешака, ученици употребљавају погрешне самогласнике: *wering, shavel, jecket, dreas, bas, shous* уместо **wearing, *shovel, *jacket, *dress, *bus, *shoes*. Понекад грешком у писању добију другу реч, коју нису желели да употребе.

1. Todd wear scarf, **boats** and hat. (*boots)
2. Maya wear coat and umbrella and **hells**. (*heels)
3. Liz have a umbrella and **buts**. (*boots)
4. It is **could**. (*cold)
5. Todd wear **heat**. (*hat)

¹⁸ У одломку се не обраћа пажња на остале врсте грешака, којих има много.

Занимљиво је што се појављују грешке које су настале интерференцијом немачког, који је ученицима други страни језик, и енглеског. Тако добијамо примере:

1. He wear suit **und** tie. (*and)
2. Todd wear a glass and **scharf**. (*scarf)
3. Chul Woo **ist** cold. (*is)

Кад ученици покушавају да напишу речи које су чули, али нису писали раније добију се комбинације које је понекад тешко дешифровати.

1. They are an **basteisen**. (*bus station)
2. Grls have **dumbrella**. (*the umbrella)
3. It's a **reainq**. (raining)

Највеће изненађење био је покушај писања једног ученика који је употребио слова са дијакритикама, која уопште не постоје у енглеском језику. Он је само набрајао речи које је мислио да зна, тако да је покушао да склопи реченицу на следећи начин:

Chul Woo, tišr, šorc (*Chul Woo is wearing a T-shirt and shorts.)

6.2.2.4. Предлози

Кад су у питању грешке са правилном употребом предлога, направљено их је укупно 63. Међутим, од тог броја, чак 36 грешака се понавља. У питању је одабир предлога у фрази *on the picture*. Пошто им је задатак био да ураде опис слике, онда и не изненађује фреквенција ове грешке. Поред ове грешке, ученици су изостављали неопходне предлоге.

1. They are waiting □ bus. (*waiting for)
2. They going □ their work. (*going to)

3. Alicia is □ the right of Tod. (*to the right of)
Потом су ученици користили погрешне предлоге, као у наведеним

реченицама:

1. Todd is standing **in** the left. (*on)
2. **At** the forest is windy. (*in)
3. **Left on** boy is a fox. (*To the left of)
4. Ground turned **in** the mud. (*into)
5. She is angry **on** him. (*at)

На крају, било је 12 грешака приликом описа места на ком су стајали људи на првој слици. Ученици су писали *in the bus station* или *on the bus station*, на местима на којима је требало написати *at the bus stop*.

6.2.2.5. Редослед речи

У првој групи састава направљено је 28 грешака које су укључивале погрешан редослед речи, док је у другој групи тај број био 23. Највећи број грешака односи се на реченицу *Outside is windy* коју су ученици користили за описивање времена на обе слике. Очигледно је оваква реченична конструкција настала директним преводом реченице на српском „Напољу је ветровито”.

Међу осталим грешкама у овој групи такође се види велики утицај распореда речи у реченицама на српском језику, а погрешног распореда речи унутар синтагми није било.

1. Todd there is on the left of Alicia.
2. In forest is cold.
3. Around them is mud.
4. In picture is three women and two men.

6.2.2.6. Множина

Грешке са правилном употребом множине су међу учесталијим грешкама. Укупно их је било 99, а рачунате су грешке са множином именица, глагола и заменица. Најчешће грешке биле су слагање глагола и именице у множини.

1. There **is** three ladies. (*are)
2. There **is** three women and three man. (*are)
3. There **is** a lot of stones. (*are)
4. **It's** clouds and rain. (*There are)

Потом су ученици у неким реченицама наводили облик глагола заједно у једнини и множини.

1. Clouds **is are** gray. (*are)
2. There **are is** could. (* It is cold.)

Неправилна множина такође збуњује ученике. За неке именице су свесни да је множина неправилна, али их не пишу како треба, мада је већина грешака настала претераном генерализацијом и додавањем наставка –с за множину на речима на којима то није потребно.

1. There is **women** in the picture. (*woman)
2. He has a big **foots**, I think. (*feet)
3. Two **mens** plant tree for shovel. (*men)
4. There are four **childrens**. (*children)
5. **Peoples** on the left are dress. (*people)

Показне заменице треба да се слажу са именицама које следе, али то се у неким примерима не дешава.

1. Of **this** six people, there are three men and three women. (*these)
2. **That** boys have **shovel**. (*Those) (*shovels)

Претходни пример приказује још једну врсту грешака где ученици описују да деца имају мотике, али остављају именицу у једнини. Слично је и у следећим примерима:

1. They carry **umbrella**. (*umbrellas)
2. They haven't any **umbrella**. (*umbrellas)

6.2.2.7. Заменице

Направљена је укупно 31 грешка са заменицама. Пошто су ученици имали понуђена имена ликова на првој слици коју су описивали, нису морали ни да користе заменице превише често.

Пре свега, ученици су имали проблем са заменичким облицима који имају функцију присвојног детерминатора.

1. **She's** name is Alice. (*Her)
2. **He's** name is Hugo. (*His)
3. I see on **she's** face. (*Her)

Ове грешке су интралингвалног типа, пошто ученици препознају да се присвојан облик прави додавањем наставка -с са апострофом, по аналогији на саксонски генитив, али то није правило за стварање присвојних придева.

Поред овога грешка која се понавља кроз радове је да ученици употребљавају присвојни облик на местима на којима би требало да употребе личну заменицу са глаголом бити. На пример:

1. **Its** windy. (*it's)
2. Like **its** summer. (*it's)

Облик заменице *it* у реченицама који је представљао проблем, Радмила Ђорђевић (Ђорђевић, 1997) назива допунско *it* као формални субјект. Ученици га изостављају, као у следећим примерима::

1. □ Is reining.
2. □ Is really mud.

На крају, постојали су и проблеми са разликовањем субјекатског и објекатског облика заменице:

1. After **he** on the right, after she on the right. (*him)
2. **Him** is very cold. (*He)

3. **Him** was saw the criminal. (*He)

6.2.2.8. Лексичке грешке

Лексичким грешкама у радовима назване су оне грешке које подразумевају употребу семантички погрешних речи у реченицама. Највећи проблем ученицима задали су глаголи *wear* и *carry*, који се могу превести на српски језик као носити, међутим на енглеском је разлика међу њима велика. У првој групи састава реченице су подразумевале употребу колокације *wear an umbrella* као и *wear a briefcase*, док су у другој групи радова најчешће грешке биле *wear a tree*, *wear a shovel*.

Да није само проблем био разликовати ова два глагола показују и следећи примери:

1. Grls **hand** in dumbrella. (*A girl is holding an umbrella.)
2. Her wear like normal girl. (*She is dressed like a normal girl.)

Потом су употребљаване речи на српском или речи измишљене на основу облика жељене речи на српском језику:

1. Maggie **wear acktovka**. (*Maggie is carrying a briefcase.)
2. Lucy **cold** umbrella and wear **kaput**. (*Lucy is holding an umbrella and wearing a coat.)
3. He is in football **dress**. (*He is in a football jersey.)
4. Jack **i** Mark **doing** hole. (*Jack and Mark are making a hole.)

Лексичке грешке су настајале и директним преводом или употребом измишљених речи које звуче слично речима које су ученици желели да употребе.

1. Is **colding**. (*It is cold.)
2. He dressed **to warmaly**. (*He is dressed too formally.)
3. Todd is wearing in the **fat** clothes. (*Todd is wearing warm clothes.)
4. In **autsay** wind is **bloying**. (*The wind is blowing outside.)

Као што се може видети из датих примера, лексичке грешке могу бити како интерлингвалног тако и интралингвалног типа. Разноврсне су и занимљиве јер показују начин размишљања ученика. Укупно их је било 72.

6.2.2.9. Интерпункција

Пошто ученици нису писали кохерентне саставе и често су само набрајали реченице једне испод других, једноставно нису сматрали да је потребно да те реченице завршавају тачкама, тако да је велики број грешака настао управо на овај начин. Баш због тога је и број ових грешака тако велики, односно, направљено је 97 грешака.

Осим такве врсте грешака, дешавало се да ученици пишу дугачке реченице у којима нису прекидали мисао на одговарајући начин. Неколико грешака је настало због писања великог слова, односно изостављања великих слова тамо где су она потребна. Дешавало се да реченице не почињу великим почетним словом, да се заменица *ja* (енг. *I*) пише малим словом и да се придеви који описују националности пишу малим почетним словом.

1. One girl hold **umbrella she** is sad. (*umbrella. She)
2. Chul Woo is **chines** boy. (*Chinese)
3. **I'ts** raining. (*It's)

У последњем примеру се види погрешна употреба апострофа. Дакле, највећи број ових грешака показује немарност ученика приликом писања састава.

6.2.2.10. Остале грешке

Међу грешкама које нису разврстане у претходних 9 група, углавном су оне у којима није могло да се претпостави о чему ученици пишу, односно нема разумевања и комуникације, што је основа језика.

1. This fluffy boy dig.
2. Tod wear bear.
3. Maya is flovawli umbrella.
4. They goll in mud.
5. Hugo wear suit, tie, hat and Biere Fice.
6. Dark it shovel?
7. Girl could umbrella.

Укупно је пронађена 41 грешка овог типа у радовима ученика и оне су равномерно распоређене међу одељењима.

6.2.2.11. Закључци о грешкама из самостално писаних састава

Ученици свих одељења направили су огроман број грешака (укупно 2144 грешака међу 8379 речи). Нешто детаљнија анализа указује на то да има има веома много сличних грешака, нарочито при употреби чланова и различитих глаголских облика. Процентуално 27,9% грешака односи се на глаголске облике, 37,4% грешака су чланови и 16,3% су правописне грешке.

Највећи број грешака је интерлингвалног типа, односно грешке које настају негативним трансфером из матерњег језика. Ово, заједно са врстом грешака указује на чињеницу да ученици прво смишљају реченице на матерњем језику, а потом их преводе на енглески.

Оваква анализа може много да помогне наставнику приликом доношења одлуке о томе како ће третирати грешке. Дакле, овим одељењима би већи фокус на чланове и више вежбања из те области могли да смање највећи део грешака. Потом, само скретање пажње на грешке у интерпункцији и неопходност писања интерпункцијских знакова и великих слова требало би да допринесе и већој кохерентности текстова. Поред тога, потребно је да наставник обради и форму, односно стил који се користи приликом писања. Једна ученица је приликом писања користила изразе и манир који је прикладан само за разговор са другарицама.

Oh, I see they are planting trees. One boy in raincoat and wind hat on his head is digging a hole. And another boy is digging. So yeah, they are planting trees, this is a forest I mean they want a forest I guess. But it's raining and probably it's windy and cold and I see a lot of mud. So yeah, I hate mud.

На крају, ови ученички радови показују и потребу за подучавањем културе и различитости, пошто су ученици непримерено описивали поједине особе на сликама и показали нетолеранцију према припадницима различитих култура.

1. Chul Woo is retard. That guy is stupid, very stupid. He probably don't have a cerebrum.
2. She has weird legs.
3. Hugo is awful, fat and angry.
4. Chul Woo wear stupid socks and shoes.
5. Hugo is just like a barrel, fat.

Дакле, импликације за подучавање језика које наставници могу да извуку из анализе грешака су огромне.

6.2.3. Резултати колаборативних писмених радова – квантитативна анализа дужине састава

Приликом рада у групама, прикупљен је 21 састав као узорак за анализу. Наиме у четири одељења ученици су радили у четири групе, а у једном одељењу било је пет група.

Ученици су написали текстове који су имали између 4 и 16 реченица, а просечан број реченица је 9,95. Приликом самосталног писања, ученици су за први задатак писали просечно 7 реченица, док су за други писали просечно 4,6 реченица. Приказ фреквенције по групама приказан је испод.

Број реченица	Фреквенција	Процент
4	2	9,5%
6	3	14,3%
8	1	4,8%
9	3	14,3%
10	2	9,5%
11	3	14,3%
12	1	4,8%
13	3	14,3%
14	2	9,5%
16	1	4,8%

Табела 6: Приказ броја реченица написаних у колаборативном задатку

Међутим, већа разлика у односу на самосталне радове се уочава код броја речи које су употребљене. Приликом заједничког писања ученици су успели да напишу између 41 и 195 речи. Просечан број речи по саставу је 100,29. Ако се узме у обзир да је исто времена проведено за писање оба самостална састава као за

израду једног састава у групи, може се закључити да је у групи написано мање реченица (просечно 11,6 самостално, а 9,95 у групи). С друге стране, кад се погледа број речи у самосталним саставима укупно је просечно написано по 75,5 речи, док је у заједничком раду просек 100,29. Пре свега није било група које нису ништа успеле да напишу, док је било ученика који сами нису ништа написали. Потом, сви задаци делују кохерентније и складније, повезани у једну наративну целину.

Грешке су поново подељене у истих 10 група као и код обраде самосталних задатака. Приказ врсте и броја грешака је у следећој табели.

Врста грешке	Фреквенција
Чланови	61
Глаголски облици	115
Предлози	17
Ортографија	56
Редослед речи	11
Множина	13
Заменице	14
Лексичке грешке	18
Интерпункција	12
Остале грешке	12

Табела 7: Приказ броја и врсти грешака у самосталним радовима

Укупно је направљено 313 грешака у узорку од 2106 речи. Поређењем броја речи и грешака долази се до податка да је 14,9% текста погрешно написано у колаборативном раду, док је у самосталним радовима број грешака 25,5%. Овим се доказује део хипотезе да је број грешака у саставима написаним колаборативно много мањи од броја грешака у самосталним радовима. Други део хипотезе наводи да ће број правописних грешака бити знатно мањи. У колаборативним радовима просечно је направљено 2,67 грешака по раду, док је у самосталним тај број нешто већи 3,13. Погрешно написаних речи у односу на укупан број речи у

колаборативним радовима има 2,7%, док тај проценат у самосталним радовима износи 4,2%. Статистички подаци указују да је број ортографских грешака смањен у колаборативним активностима у односу на самосталне активности и потврђује и други део хипотезе.

6.2.3.1. Чланови

Док су у самостално написаним саставима чланови представљали убедљиво највећи проблем ученицима и генерисали највећи број грешака, у колаборативним радовима, број оваквих грешака је знатно мањи. Направљена је укупно 61 грешка. Међу овим грешкама, поново је највећи број грешака изостављање чланова.

1. When they knock, □ scary men opened the door. (*a¹⁹)
2. They understand that everything was □ joke. (*a)
3. One rainy night □ married couple was walking. (*a)
4. Holly had □ idea. (*an)

Употреба чланова на местима на којима то није потребно је следећа по учесталости врста грешака са члановима.

1. They **a** screame.
2. Haus look **a** spooky.
3. After **the** 5 min they were sleeping.

Најмање проблема било је са употребом погрешног члана у фрази и то најчешће у ситуацијама кад се користио одређени члан уместо неодређеног.

1. They found **the** house. (*a)
2. **The** creapy man was open the door and they are scary like a little baby. (*A)

¹⁹ Грешка где је употребљено *men* уместо *man* урачуната је у грешке са множином.

Дакле, може се закључити да је рад у групи био изузетно ефикасан у смањивању броја грешака са члановима, али би се број оваквих грешака сигурно смањило још више да је посвећено више пажње овој области на часовима који би се могли посветити третирању грешака.

6.2.3.2. Глаголски облици

У колаборативном корпусу број грешака које су ученици направили са глаголским облицима је највећи. Међутим, када се упореди број грешака са укупним бројем речи, долази се до закључка да су грешке 5,5% од укупног броја речи код колаборативног писања, док су код самосталног писања биле 7,2%. Стога, иако је највише било ове врсте грешака и њихов број је смањен у односу на самосталне радове.

Пошто су састави које су писали ученици заједно у свим примерима повезани у једну причу, ученици су овде углавном користили прошла времена за препричавање радње, за разлику од првих задатака где је доминантно употребљавано садашње време.

Највећи број грешака је настао управо због слагања времена. Ученици су писали причу у прошлом времену, а онда би убацили одређене глаголске облике у садашњем времену.

1. When they **knok**, scary men opened the door. (*knocked)
2. They **get in** and they made desition to sleep there. (*got in)
3. They asked him if they **can** spend the night at his house. (*could)

Као што се види и у трећем примеру, ученици су користили индиректан говор за своју причу и ту су настајале грешке, али слагање времена и правилно

преношење питања из директног у индиректан говор нису обрађивали у школи по плану и програму, па су ове грешке и очекиване.

Дешавало се да погрешно употребе облик који се састоји од глагола бити и инфинитива глагола.

1. One nice sunny day husband and wife **is decide** to walk in any wood. (*decided)
2. The creapy man **was open** the door and they are scary like a litle baby. (*opened)
3. They **are knock** on the door some house. (*knocked)

Ово је такође интерлингвална грешка јер се за грађење прошлог времена на српском језику користи глагол бити и радни глаголски придев, те су наведене грешке настале директним превођењем реченица са матерњег на енглески језик. На пример, у трећој реченици српска верзија реченице би била „Они су куцали на врата неке куће.” тако да је облик „су куцали” преведен као *are knock*.

Поред овога, ученици су правили грешке са пасивним облицима глагола, погрешном употребом садашњег перфекта, али и код основних облика прошлог времена.

1. The car **was broken** down. (*broke)
2. Marzia **was started** to scream and wake up Felix. (*started)
3. That day was the last day they **seen** sunlight. (*saw)
4. The rain **has falling** down. (*was falling²⁰)
5. They into to room and the women **has scared**. (*was scared)
6. He **didn't saw** anything. (*didn't see)
7. But he **tolded** them "Be ware of the ghost." (*told)

Било је, дакле, много разноврсних грешака, али су и глаголске фразе које су употребљаване биле комплексније од основних облика које је већина ученика употребила самостално.

²⁰ Мада би у овом примеру уобичајено било рећи *It was raining*. Облик *The rain was falling* се појављује у песмама и сматра се као поетичнији израз.

6.2.3.3. Ортографија

Већ је наведено да је број правописних грешака смањен у колаборативним радовима у односу на самосталне радове. Поново је највише грешака било код удвојених слова.

1. While **slleping** look shadow and get scared. (*sleeping)
2. They went on a **holliday**. (*holiday)
3. They were looking for **accomodation**. (*accommodation)

Неке речи су написане онако како се изговарају на енглеском, у неким примерима је употребљена реч која се слично изговара, али различито пише, а поново се појављује негативни трансфер из немачког јер је *and* написано као *und*.

1. But **imideatly thet** ghost are **disapird**. (*immediately; that; disappeared)
2. Jack find some house **witch** look like a horror. (*witch)
3. Can we **commin** to the house? (*come in)
4. **Wen** they **feel a sleep** monster **appeard**. (*When; fell; asleep; appeared)

У једном саставу био је и пример погрешно написаних латиничних слова *b* и *d*. Уместо *break down* било је написано *dreak bown*. Очигледно је да неки ученици нису довољно описмењени ни на матерњем језику, тако да је за њих писање на страном језику велики подухват.

6.2.3.4. Предлози

Укупно је било 17 грешака са предлозима и то у 10 група, док у 11 група није било оваквих грешака. Није било много истих грешака, а најчешћа грешка била је употреба погрешног предлога, мада се дешавало и да се употреби више

предлога, него што је потребно, као и да се изостави предлог на месту на коме треба да буде.

1. I will only begin **in** 8 am. (*at)
2. They are knock on the door □ some house. (*of)
3. They **into to** room and the women has scared. (*came into)
4. **On** the end that was a stuped cat. (*In)

6.2.3.5. Редослед речи

За разлику од самосталних састава, у којима је било много сличних грешака са неправилним распоредом речи у реченици, у колаборативним радовима, било је само 11 таквих грешака, а 12 група није направило ниједну грешку овог типа. Опет је поновљена најчешћа грешка овог типа из претходних радова:

1. Outside is raining. (*It's raining outside.)
2. In evening is started very strong rainy. (*Very strong rain started in the evening.)
3. in order to not spend the night on the rain. (*in order not to spend the night on the rain.)

6.2.3.6. Множина

У колаборативним радовима направљено је укупно 14 грешака са употребом једнине и множине. Од тога је 5 грешака направљено у једној групи, док 14 група или 66,7% ученика нису правили грешке овог типа. Највећи број грешака је настао због употребе једнине у реченицама у којима је субјекат синтагма настала координацијом именица или именичких фраза.

1. Jack and Holly **was** scary. (*were)
2. Marlie and Charlie **is** scared because they're car is brokendown. (*are)
3. There **is** a man and woman. (*are)

6.2.3.7. Заменице

Пронађено је укупно 12 грешака са заменицама у колаборативним радовима.

У 13 група овакве грешке се нису појављивале. Највећи проблем су представљали присвојни облици заменица.

1. Marlie and Charlie is scared because **they're** car is brokendown. (*their)
2. **They** car was broke down. (*Their)
3. **Him** said very sad thingt. (*He)

6.2.3.8. Лексичке грешке

Ученици су 13 пута употребили погрешну реч у својим радовима у групи.

Најчешћа грешка била је погрешна употреба глагола *look*.

1. In the wall they **look** the scary shadow. (*saw)
2. While slleeping **look** shadow and get scared. (*saw)

Уобичајена је грешка међу ученицима енглеског језика да помешају употребу одређених придева. У овом корпусу то је придев *scary* који је неправилно употребљен, као и партицип *scared*.

1. This house is so **scared**. (*scary)
2. Jack and Holly was **scary**. (*scared)

6.2.3.9. Интерпункција

Иако су текстови били написани углавном у облику састава, опет се дешавало да ученици не поставе знаке интерпункције на одговарајуће место. У неким примерима нема тачке и све је спојено у једну велику групу речи.

1. Husband and wife break down car near was house approach and knock a door when open door man in was scary wan day and house unusual.
2. Their auto didn't work, they didn't know why.

Тешко је бити у потпуности сигуран шта су деца мислила да искажу овим фразама у првој реченици. Она се може поделити у 5 краћих реченица. Међутим у другој реченици је јасно да је неопходно само раздвојити две реченице тачком, уместо зарезом. Све грешке у интерпункцији су сличне овима.

6.2.3.10. Остале грешке

Остало је 12 грешака које нису разврстане у претходних 9 категорија. То су грешке где је тешко разумети оно што је написано и где су изостављене неке речи које су семантички носиоци значења.

1. They not were are.
2. They wrly scar.
3. When they was slept, the scary shadow.
4. They towards motel 13.

6.2.3.11. Закључци о грешкама из колаборативно писаних састава

Поред тога што је број грешака мањи општи утисак је да су радови урађени у групи много бољи, да су употребљаване комплексније језичке фразе и изрази, а да су све групе написале нешто. Поново је број интерлингвалних грешака висок и у овим саставима је било очигледно да су ученици преводили реченице са матерњег језика. У три групе, текст је био исписан на српском и на енглеском. У једној групи састављен је много дужи састав на српском изнад дела на енглеском. Дакле, ученици су прво саставили причу заједно, а онда покушали да је преведу и нису стигли до краја. Још један пример има прво састав на српском, а онда комплетан превод на енглески. У једном раду је упоредо, са леве и десне стране папира, написан састав на српском и на енглеском. То значи да су три групе правиле верзије на српском и енглеском језику.

Ученици су добили неколико сличица и њихов задатак био је да их опишу како год желе. Није била задата форма и могли су сами да бирају како ће то да ураде. Три групе ученика су писале причу у облику стрипа, а само 3 рада нису имала никакав цртеж уз састав. Састави су били занимљиви и имали су много необичних идеја. Ученици су правили приче, па су, у складу с тим, давали наслове тим причама.

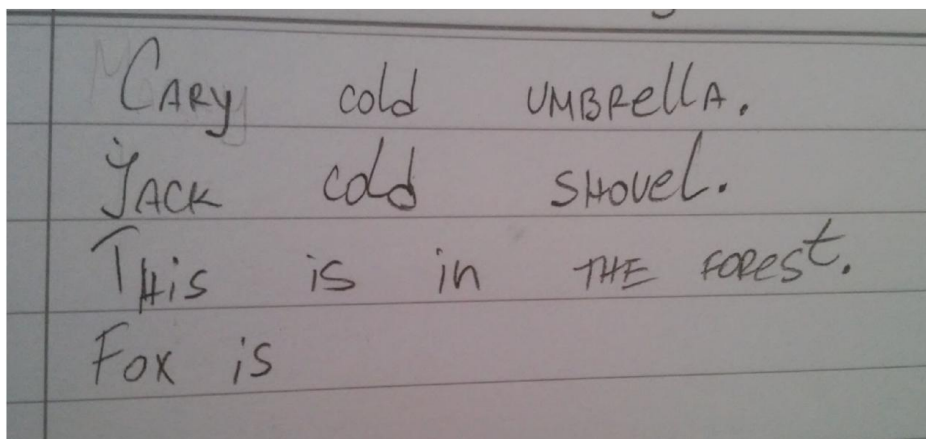
Може се закључити да су колаборативно урађени радови били много успешнији, са знатно мање грешака свих врста и са много вишим нивоом употребљеног језика.

6.3. Анализа примера

У овом одељку биће приказана анализа грешака на неколико примера ученичких радова. Изабрана су четири самостални рада и четири колаборативна рада и то примери краћих и дужих радова с различитим бројем грешака, како би се стекао увид у језичке способности ученика. Циљ је да се прикаже кохерентност текстова или недостатак кохерентности и смислености, односно јединства текста.

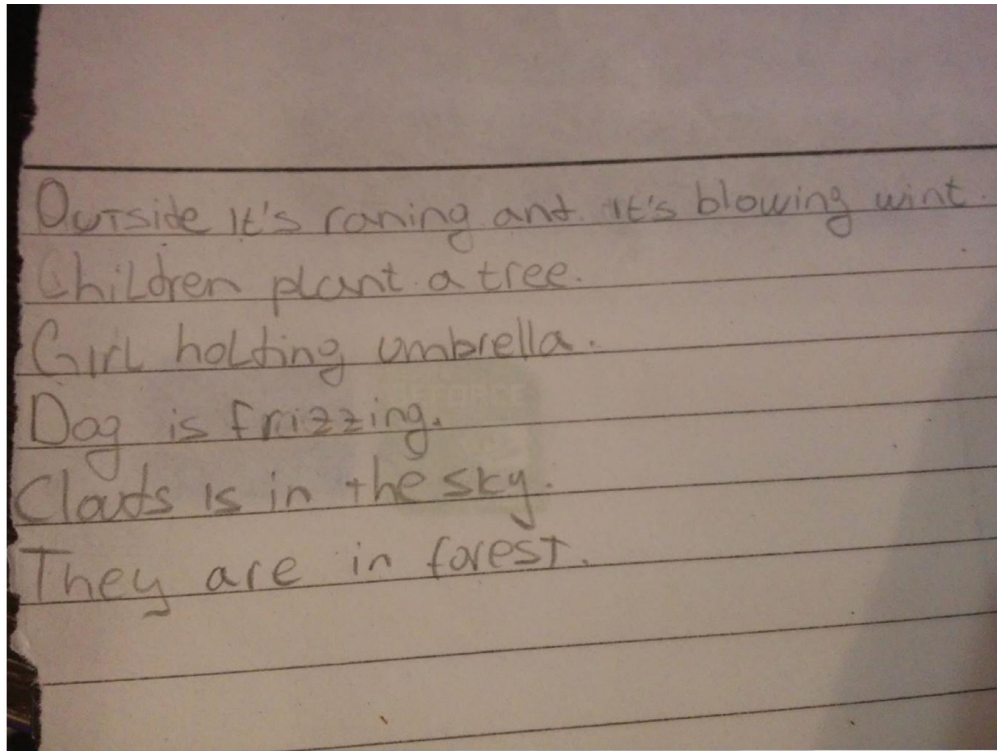
6.3.1. Примери самосталних радова ученика

Први самостални рад показује како је изгледао рад ученице која није могла самостално ништа да састави. Речи *umbrella*, *shovel* и *forest* обрађене су у току припремне активности.



Слика 8: Први пример самосталног рада.

Међутим, већина слабијих ученика је ипак успевала понешто да напише. Један пример таквог писменог рада је на следећој слици. Као што се види, ученик је написао шест једноставних реченица и у свакој реченици се налазе грешке.



Слика 9: Други пример самосталног рада.

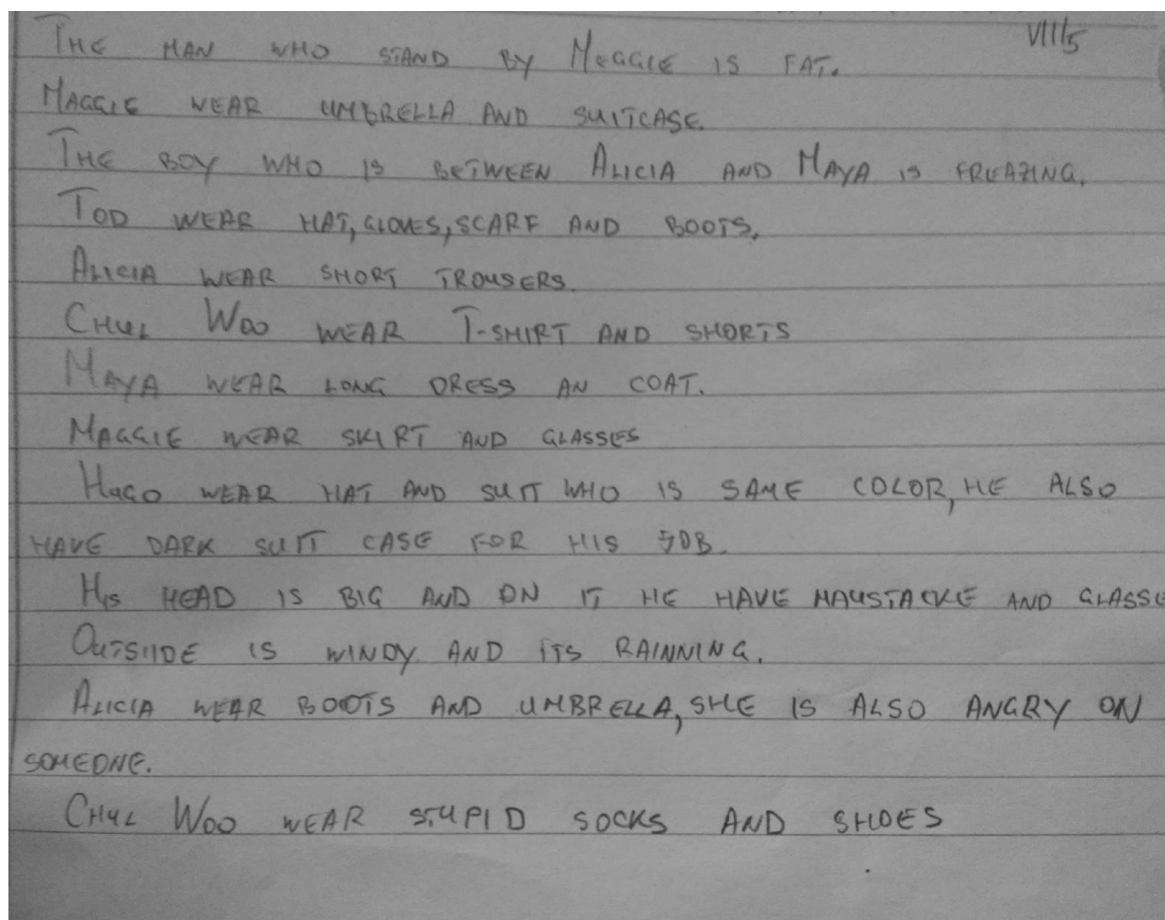
Највише грешака ученик је направио јер није употребио чланове на 5 места (пример: *Girl holding umbrella.* - **A girl is holding an umbrella.*). Потом, глаголски облик је правилан само у две реченице: *Dog is frizzing.* и *They are in forest.* У оба случаја то је правилно употребљен облик помоћног глагола бити. У раду су три ортографске грешке (*raning, wint* и *frizzing* – **raining, wind* и *freezing*). Редослед речи у првој реченици није добар и одсликава негативан трансфер из српског језика јер су настале директним превођењем.

Outside it's raning and it's blowing wint. – **It's raining outside and the wind is blowing.*

Проблем с множином је код слагања субјекта и предиката у реченици *Clouds is in the sky.* – **Clouds are in the sky.*

Међутим, највећи проблем овог писменог рада је што нема унутрашњу структуру, већ представља низ неповезаних реченица.

Трећи пример самосталног рада је нешто дужи рад, који има велики број грешака. Иако је много више написано, рад поново нема никакву структуру и написан је као низ насумице исписаних реченица. Има укупно 13 реченица између којих нема кохерентности, а број грешака је 30.



Слика 10: Трећи пример самосталног рада.

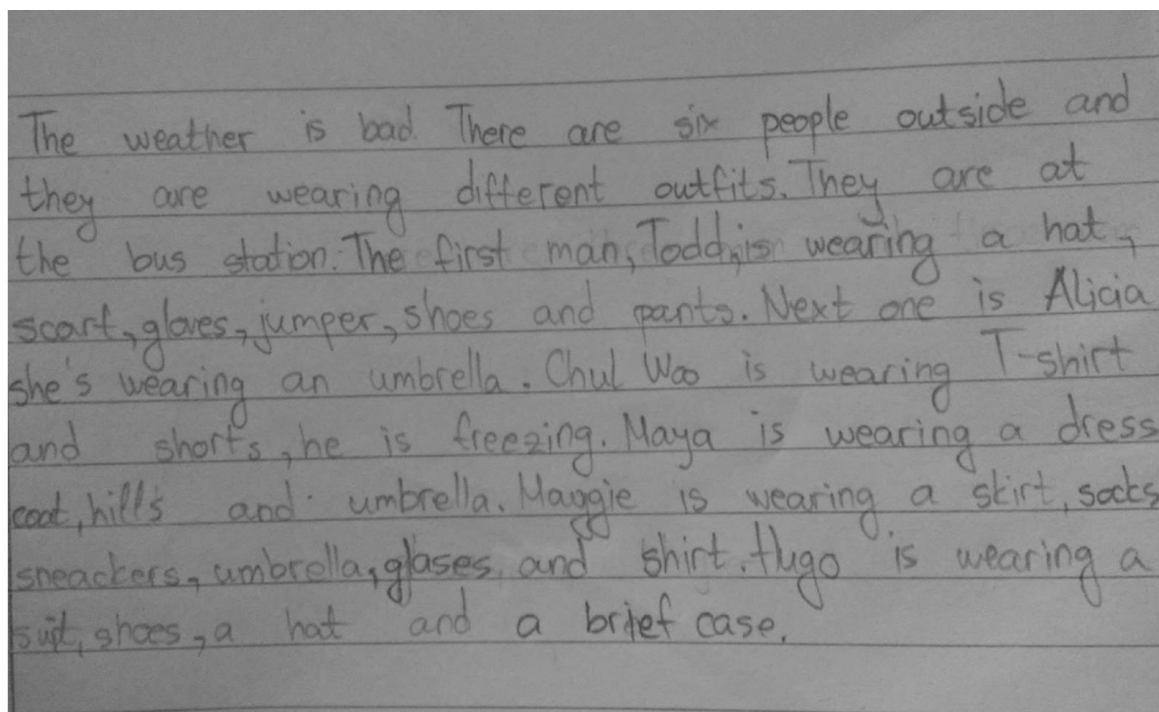
Чак 9 пута је поновљен глагол *wear* и то једном као лексичка грешка јер је употребљен уместо глагола *carry* (*Maggie wear umbrella and suitcase.* – **Maggie is holding an umbrella and a suitcase.*). Поново су глаголски облици проблем и сви глаголи су у погрешном облику осим глагола *to be*.

Чланови су велики проблем овом ученику, јер их је изоставио чак 12 пута, а употребио свега два пута али погрешно. Употребио је одређени члан на месту где је

потребно ставити неодређени (*The man who stand by Meggie is fat. – *A man standing next to Meggie is fat.*).

У односу на остале радове и на укупан број грешака, у трећем примеру ортографских грешака нема много. У питању су 4 грешке (*freazing, maustacke, raining, suit case – *freezing, moustache, raining, suitcase*). Има и две грешке с погрешном употребом предлога: једну већ поменути *stand by – *stand next to*. Друга неправилна употреба предлога је у примеру: *angry on – *angry at*, где се може претпоставити да је ова грешка последица негативног трансфера из српског језика. На исти начин је настала грешка с неправилним редоследом речи: *Outside is windy and its raining. – It is windy outside and it's raining.*

У овом примеру је показана употреба лексике која није прихватљива и која звучи увредљиво, али и бесмислено пошто је директан превод са српског: *Chul Woo wear stupid socks and shoes. – *Chul Woo is wearing funny/unusual socks and shoes.*



Слика 11: Четврти пример самосталног рада

Овај пример урадила је добра ученица и нема много грешака. Најупадљивија грешка у овом кратком опису је погрешно писање речи *hills* – **heels, sneackers* – **sneakers* и *glases* – **glasses*. Потом недостаје члан уз *Next one* – **The next one* и *Chul Woo is wearing T-shirt.* – **Chul Woo is wearing a T-shirt.* Лексички је правилније рећи да је место где су људи чекали *bus stop*, а не *bus station*.

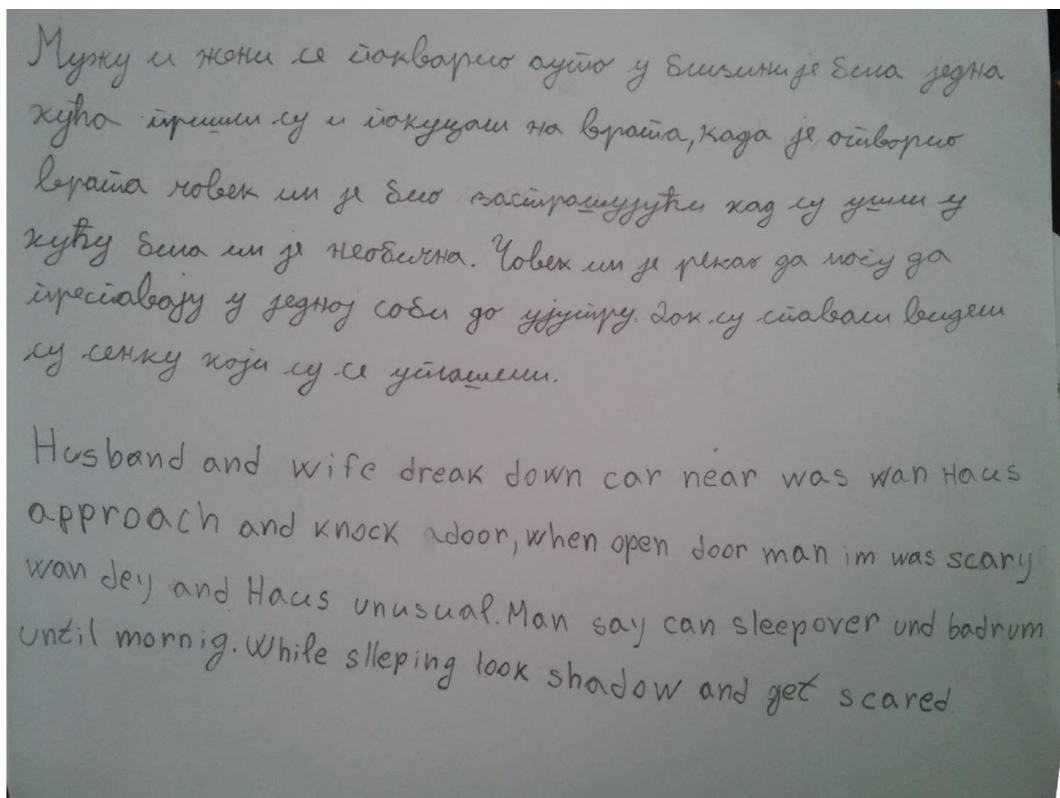
Није само мањи број грешака то што издваја овај састав од претходних. Ово је један од ретких самосталних састава који не представља једноставно набрајање реченица. Ових десет реченица је организовано у један пасус, а пасус је основна јединица организације у писању (Oshima и Hogue, 1998: 16). Изузетно је битно да се главна идеја јасно разради у пасусу, а то је у овом саставу постигнуто.

Да би пасус био кохерентан мора постојати добар прелаз са једне реченице на другу, што је у овом примеру, на датом нивоу постигнуто. Поред тога, кохерентност пасуса се огледа и кроз логичан редослед реченица, што је, такође, постигнуто у датом пасусу.

6.3.2. Примери колаборативних радова

Пошто су групе за колаборативно писање прављене на основу иницијалног теста, ученици сличних способности су сврстани у заједничке групе. То значи да је било једноставније изабрати примере радова који би приказали како раде слабије групе, средње и најбоље групе.

Први пример колаборативног рада је урађен на српском, а потом су ученици испод покушали да преведу састав на енглески.

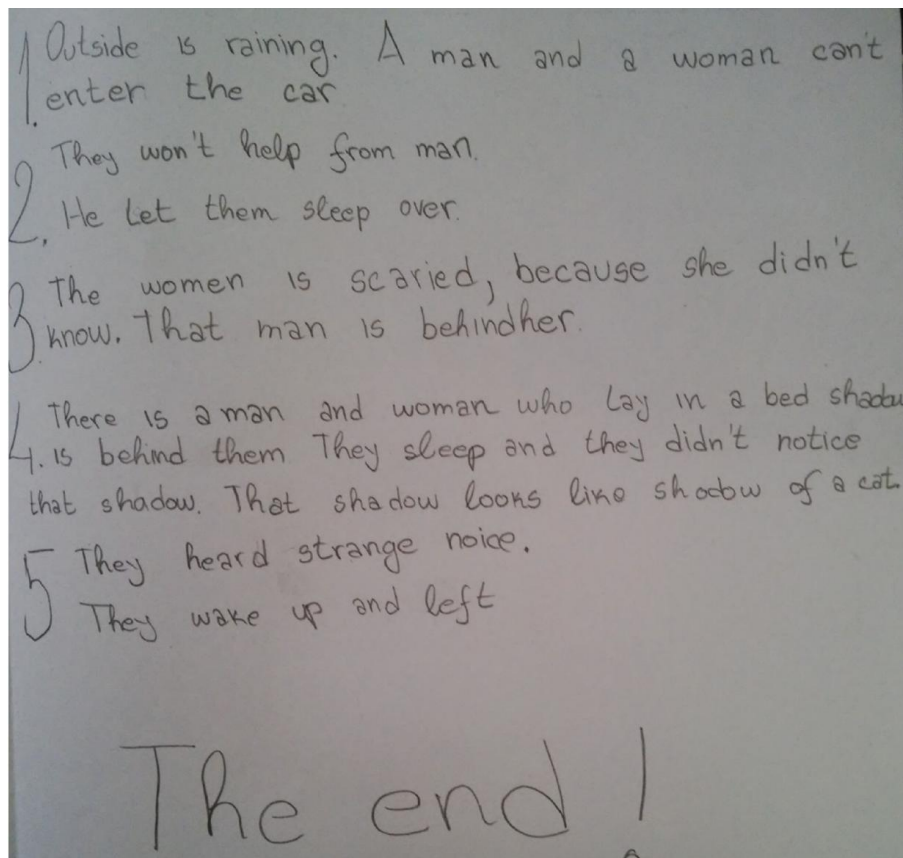


Слика 12: Први пример колаборативног рада

Ово је најслабији пасус који је урађен, али су у групи били ученици који нису саставили ниједну смислену реченицу самостално, тако да је овакав пасус за њих напредак. Још једна позитивна ствар је што су ученици покушавали да раде заједно на задатку и тежили ка истом циљу, тако да су прво радили онако како је њима било прихватљиво, а то је на српском језику.

Што се самог рада тиче, он показује основну неписменост, пошто нема ни адекватно одвојене реченице, а има и грешка у писању латиничног слова *b* које је написано као *d*. Значење не би могло бити пренето да читалац није упознат с темом о којој су писали, а овако може само да се нагађа. Грешке које су за овај узраст изненађујуће јесу писање броја један као *wan* – *one и *haus* – *house пошто је то основни вокабулар који треба да се усвоји у нижим разредима основне школе и међу првим језичким елементима се учи на часовима енглеског језика.

Други пример колаборативног рада је организован тако да се састоји од 5 кратких пасуса. Међутим, занимљиво је да су ти пасуси нумерисани. Написано је укупно 11 реченица.



Слика 13: Други пример колаборативног рада

На почетку се види понављање грешке која је била једна од најчешћих у самосталном писању. *Outside is raining.* – **It's raining outside.* Да је грешка третирана након првог дела, постојала би мања шанса да се понови и у овом колаборативном раду.

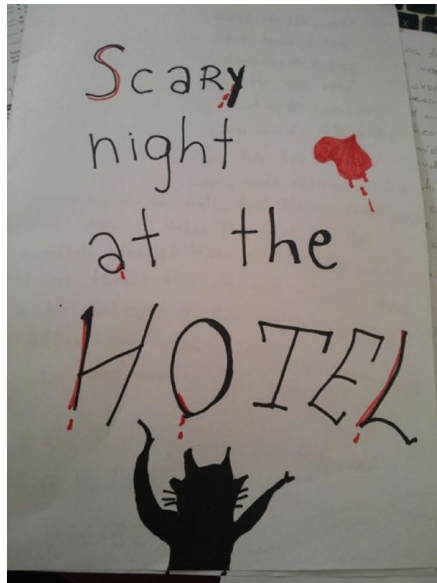
Занимљива је и употреба чланова која је у овом саставу била много боља. У самосталним радовима, чланови су углавном изостављани, док је у овом раду било примера неправилне употребе члана: *There is a man and a woman who lay in a bed...* Пошто су човек и жена већ споменути у саставу требало би употребити одређени члан **The man and the woman were/are lying in bed...*

Број ортографских грешака није велики, само три грешке се налазе у овом делу. Потом, само је једна грешка у слагању субјекта с предикатом. Закључује се да нема превише грешака, али су овде упадљиве синтаксичке грешке. Наиме, реченице не представљају целовиту мисао, већ су прекинуте. На пример: *The women is scared, because she didn't know. That man is behindher. – *The woman was scared because she didn't know that man was behind her.*

Дакле, текст није довољно кохерентан. Чак четири реченице почињу заменицом *They*, тако да је проблем целовитости и даље један од највећих проблема. Међутим, кад се упореди с набрајањем реченица у самосталним радовима, долази се до закључка да су ученици ипак били успешнији у колаборативном задатку.

Трећи пример колаборативног рада направљен је са посебном насловном страном и текстом на другој страни који је украшен. Ученици су могли да допринесу раду групе и кроз тај уметнички део, ако нису могли другачије да учествују.

Овај пример колаборативног писања има 13 реченица које су организоване у 4 пасуса који представљају 4 логичке целине. Прелази с једне централне теме у пасусу на другу су солидно урађени и прича је заокружена добрим завршетком. Проблем у структури рада су везни елементи реченице. Очигледно је да ученици не познају довољно везника на енглеском језику, тако да имају проблем у вези с преласком између реченица. Чак 4 реченице ученици су почели са *When*, а три са *After*. Па ипак, структура овог састава много је боља од структуре самосталних састава средњег нивоа, тако да се може извести закључак да је колаборација у овом случају била изузетно корисна.



One rainy night married couple, was walking. When they went home, a car was broken down. They towards hotel 13.
One man hosted them. He was very strange! When they went in ~~the~~ room, they heard. ~~some~~ some strange sounds. After this woman was scared, but they lay in bed. When they were slept, some strange shadow appeared on the wall. And strange sound was woke them up. When they woke up the monster attacked them. After this event it was talked that man who accepted them in his hotel 13 was that **MONSTER!**
After many years the question remained what happened in this Room! :)
P.S. The day when this happened was Friday 13th!!
ACCIDENT?!

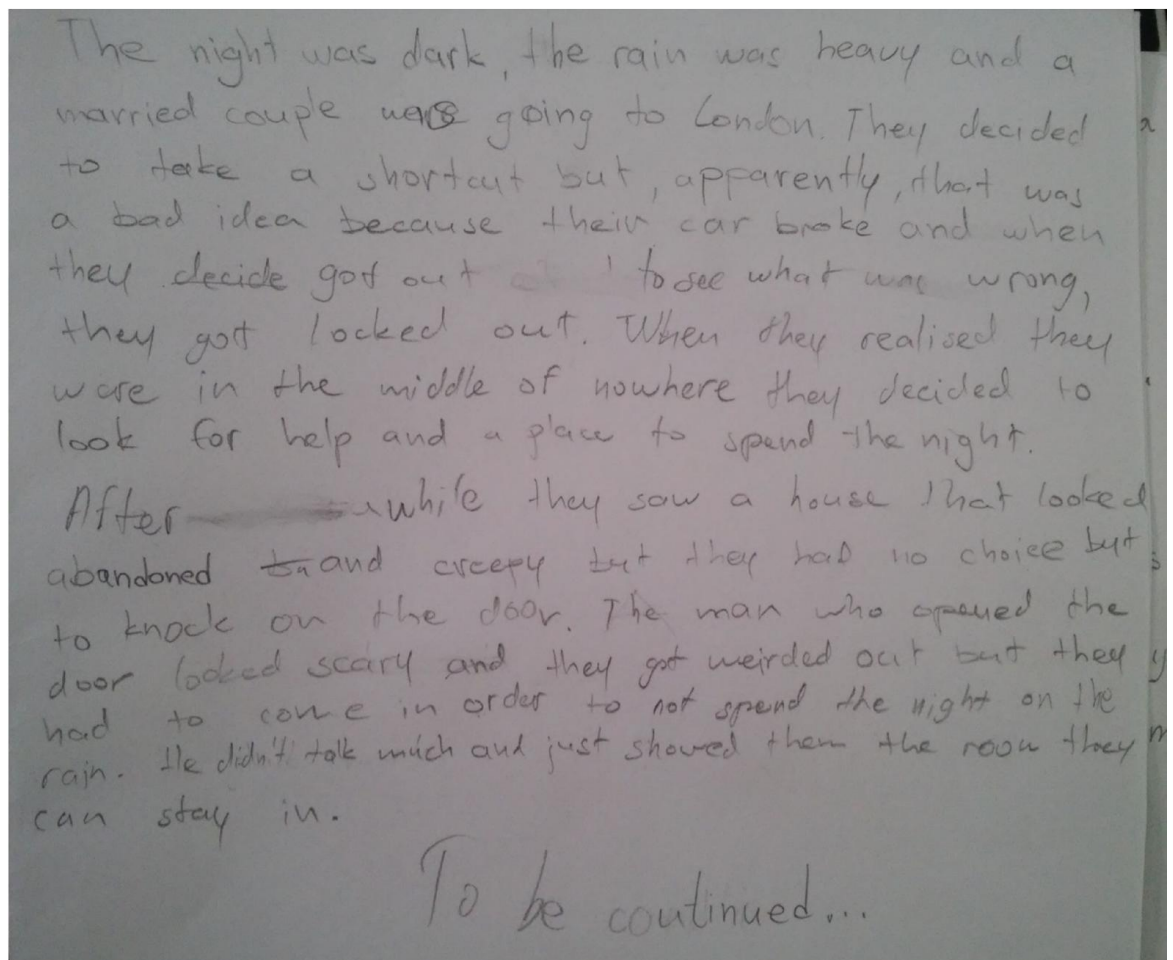
Слика 14: Трећи пример колаборативног рада

Што се тиче језичких грешака, најочигледнији су проблеми с глаголским облицима. Ученици имају проблем са грађењем и употребом прошлог времена, нпр:

- When they went home, a car was broke down. – *On their way home the car broke down.
- When they were slept, some strange shadow appeared on the wall. – *While they were sleeping a strange shadow appeared on the wall.
- And strange sound was woke them up. – * A strange sound woke them up.

Учестале грешке биле су грешке са употребом чланова и правописне грешке, а овде имају 3 грешке с члановима и једна правописна грешка, тако да је овај састав по свим критеријумима бољи од већине самосталних радова.

Последњи пример колаборативног писања који ће бити приказан је састав групе јаких ученика.



Слика 15: Четврти пример колаборативних активности

The night was dark, the rain was heavy and a married couple was going to London. They decided to take a shortcut, but, apparently, that was a bad idea because their car broke and when they got out to see what was wrong, they got

locked out. When they realized they were in the middle of nowhere they decided to look for help and a plan to spend the night.

After a while they saw a house that looked abandoned and creepy, but they had no choice but to knock on the door. The man who opened the door looked scary and they got weirded out, but they had to come in order to not spend the night on the rain. He didn't talk much and just showed them the room they can stay in.

To be continued...²¹

Ова група написала је 138 речи и поделила их у два пасуса, али је очигледно да нису стигли да заврше причу и да су имали још идеја. Синтаксичка структура реченица у овом саставу је на много вишем нивоу у односу на остале, пошто су писане сложене реченице и употребљавани јасни прелази између реченица.

Кад се упореде ови примери састава на енглеском језику који су урађени самостално и у групи, долази се до закључка да је колаборативни рад повећао како прецизност тако и саму структуру текста који је написан.

6.4. Резултати анкета за ученике

Ученици су попунили анкете на часовима, непосредно након колаборативних активности. Анкете су радили анонимно и слободно су исказали своје мишљење. Анкете су обрађене квантитативно и квалитативно, и резултати су приказани тим редоследом. Поред тога обрада анкета подељена је на три дела: мишљења ученика о писменим активностима, мишљења ученика о писменим активностима у настави енглеског језика и мишљење о колаборативним писменим активностима.

²¹ Због лошег рукописа и слабе видљивости овог документа, цео састав је прекуцан испод.

Слика је дата само као увид у то на који начин је организован текст.

6.4.1. Мишљења ученика о писменим активностима – квантитативни

део

У првом делу анкете ученици су одговарали на шест питања затвореног типа да покажу своје опште ставове о писању. Одговори са фреквенцијама и процентима наведени су у табели испод.

Општи ставови о писању	Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран/на		Углавном се слажем		У потпуности се слажем		Укупно	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
Волим да пишем на матерњем језику.	4	3,6%	4	3,6%	1	0,9%	23	20,7%	79	71,2%	111	100,0
Немам проблема са писањем састава у школи.	6	5,4%	2	1,8%	30	27%	35	31,5%	38	34,2%	111	100,0
У слободно време много пишем (нпр. песме/ приче / блог)	47	42,3%	27	24,3%	15	13,5%	12	10,8%	10	9%	111	100,0
Сматрам да је врло битно исправно писати и водим рачуна о граматички, употреби великих почетних слова, интерпункцијским знацима чак и кад пишем пријатељима.	2	1,8%	7	6,3%	9	8,1%	36	32,4%	57	51,4%	111	100,0
Тешко ми је да смислим о чему да пишем.	15	13,5%	29	26,1%	28	25,2%	32	28,8%	7	6,3%	111	100,0
Волим да покажем другима оно што сам написао/ла.	33	29,7%	26	23,4%	29	26,1%	13	11,7%	10	9%	111	100,0

Табела 8: Структура ученика према ставовима о писању

Прва тврдња коју су ученици оцењивали гласила је „Волим да пишем на матерњем језику.” Одговори ученика на ову тврдњу су изненађујући, јер је чак 91,9% ученика, што је у узорку ове величине 102 ученика, рекло да се у потпуности или делимично слаже са овом тврдњом. Средња вредност је 4,82, али су модус и медијана 5, а стандардна девијација од 0,962 показује равномерну дисперзију око средње вредности.

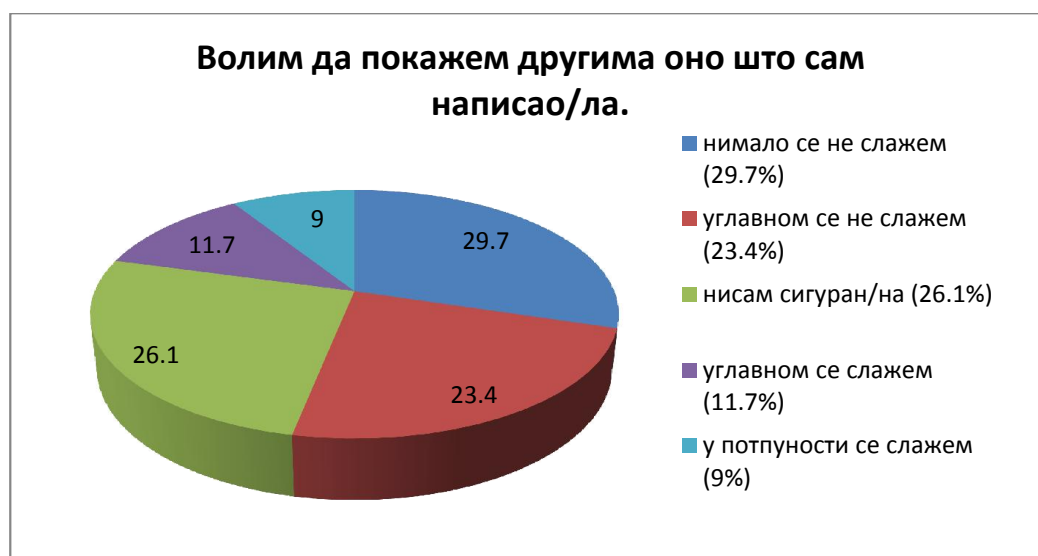
Само 8 ученика је навело да не воли да пише, али је само двоје од њих у одговору на следећу тврдњу потврдило да имају проблеме са писањем састава у школи. Од ученика који су одговорили да воле да пишу 65,7% њих сматра да нема проблема са писањем састава, док остатак ученика није сигуран.

Дакле из претходних тврдњи може се закључити да ученици уопштено воле да пишу, али већина њих то не ради у слободно време. Наиме на тврдњу да у слободно време много пишу модус је 1, односно, највише ученика је навело да се у потпуности не слаже са овом тврдњом. Средња вредност од 2,20 и медијана која износи 2,00 показују да има велики број ученика који се углавном не слажу са овом тврдњом. Може се рећи да у слободно време пише само 22 ученика, односно 19,8%.

Занимљив одговор доноси питање о правопису. Тврдња коју су испитаници оцењивали била је „Сматрам да је врло битно исправно писати и водим рачуна о граматички, употреби великих почетних слова, интерпункцијским знацима чак и кад пишем пријатељима.” Само 9 ученика се у потпуности или делимично не слаже са овом тврдњом, али је занимљиво да то није оних 9 ученика који не воле писање. Само два ученика која су навела да не воле писање, не воде рачуна о правопису. И поново висок проценат деце води рачуна о правилима писања, чак 83,8%.

Нешто равномерније распоређене одговоре дали су ученици на тврдњу да им је тешко да смисле шта да пишу. Статистички подаци показују да је средња вредност 2,88, односно да се већина ученика не слаже са том тврдњом, али да има и много ученика који се слажу. Управо модус 4 то и показује јер је највећи број ученика одговорио да се углавном слаже са овом тезом.

Последња тврдња у овом делу о писању уопште је „Волим да покажем другима оно што сам написао/ла.” Овај податак је значајан јер у заједничком писању ученици треба да буду довољно сигурни у себе и да поред исказивања својих идеја, покажу оно што су написали осталима. Међутим, одговори на ову тврдњу су такође разноврсни.



Графикон 4: Приказ одговора на тврдњу „Волим да покажем другима оно што сам написао/ла”

Из овога можемо видети да само 12,6% ученика нема проблем да покаже оно што је написало другима, али и 26,1% њих није сигурно, тако да би постојали одређени фактори који би утицали на њихову одлуку.

За статистичку проверу потенцијалних разлика у ставовима према писању по одељењима употребљен је Крускал-Валисов тест (енг. *Kruskal-Wallis test*). Да би се применио овај тест потребно је дефинисати две хипотезе које ће се упоређивати:

H_0 : Општи ставови о писању се не разликују по одељењима

H_1 : Општи ставови о писању различити су у различитим одељењима

	p
Волим да пишем на матерњем језику.	0,528
Немам проблема са писањем састава у школи.	0,542
У слободно време много пишем (нпр. песме/ приче / блог)	0,711
Сматрам да је врло битно исправно писати и водим рачуна о граматички, употреби великих почетних слова, интерпункцијским знацима чак и кад пишем пријатељима.	0,161
Тешко ми је да смислим о чему да пишем.	0,234
Волим да покажем другима оно што сам написао/ла.	0,410

Табела 9: Резултати Крускал-Валисовог теста о ставовима према писању према одељењима

Како су све p вредности веће од 0,05 закључујемо: На нивоу значајности од 95% тврдимо да нема статистички значајне разлике у општим ставовима о писању по одељењима.

Пошто разлика по одељењима није било, постављене су још две хипотезе да се испитају разлике по полу ученика.

H_0 : Општи ставови о писању не зависе од пола ученика

H_1 : Општи ставови о писању разликују се у зависности од пола ученика

Применом Ман-Витнијевог U теста (енг. *Mann-Whitney U test*), за испитивање потенцијалних разлика у ставовима у зависности од пола ученика, добијене су следеће p вредности:

	p
Волим да пишем на матерњем језику.	0,696
Немам проблема са писањем састава у школи.	0,000
У слободно време много пишем (нпр. песме / приче / блог)	0,000
Сматрам да је врло битно исправно писати и водим рачуна о граматички, употреби великих почетних слова, интерпункцијским знацима чак и кад пишем пријатељима.	0,000
Тешко ми је да смислим о чему да пишем.	0,163
Волим да покажем другима оно што сам написао/ла.	0,025

Табела 10: Резултати Ман-Витнијевог U теста о ставовима према писању према полу ученика

Постоји статистички значајна разлика у ставовима: „Немам проблема са писањем састава у школи”, „У слободно време много пишем (нпр. песме / приче / блог)”, „Сматрам да је врло битно исправно писати и водим рачуна о граматички, употреби великих почетних слова, интерпункцијским знацима чак и кад пишем пријатељима”, „Волим да покажем другима оно што сам написао/ла” између дечака и девојчица.

		Немам проблема са писањем састава у школи.										Укупно	
		Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран		Углавном се слажем		У потпуности се слажем			
		Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%		
Пол	Мушки	4	7.4	2	3.7	21	38.9	17	31.5	10	18.5	54	100.0
	Женски	2	3.5	0	0.0	9	15.8	18	31.6	28	49.1	57	100.0
Укупно		6	5.4	2	1.8	30	27.0	35	31.5	38	34.2	111	100.0

Табела 11.: Приказ одговора на тврдњу „Немам проблема са писањем састава у школи” разврстаних по полу ученика

Највећи број дечака није сигуран да ли има проблеме са писањем састава у школи, док се највећи број девојчица у потпуности слаже са наведеном тврдњом, односно нема проблема са писањем. На нивоу значајности од 95% закључујемо да постоји статистички значајна разлика у одговору на ово питање у зависности од пола ученика. Наиме, девојчице имају мање проблема са писањем од дечака.

		У слободно време много пишем (нпр. песме / приче / блог)										Укупно	
		Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран		Углавном се слажем		У потпуности се слажем			
		Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%		
Пол	Мушки	34	63.0	10	18.5	5	9.3	3	5.6	2	3.7	54	100.0
	Женски	13	22.8	17	29.8	10	17.5	9	15.8	8	14.0	57	100.0
Укупно		47	42.3	27	24.3	15	13.5	12	10.8	10	9.0	111	100.0

Табела 12.: Приказ одговора на тврдњу „У слободно време много пишем (нпр. песме/ приче / блог)” разврстаних по полу ученика

Дакле, и по питању писања у слободно време, на нивоу значајности од 95% закључујемо да постоји статистички значајна разлика у одговору на ово питање у зависности од пола ученика. Девојчице много више пишу у слободно време од дечака.

		Сматрам да је врло битно исправно писати и водим рачуна о граматички, употреби великих почетних слова, интерпункцијским знацима чак и кад пишем пријатељима										Укупно	
		Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран		Углавном се слажем		У потпуности се слажем			
		Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%		
Пол	Мушки	2	3,7	5	9,3	8	14,8	21	38,9	18	33,3	54	100,0
	Женски	0	0,0	2	3,5	1	1,8	15	26,3	39	68,4	57	100,0
Укупно		2	1,8	7	6,3	9	8,1	36	32,4	57	51,4	111	100,0

Табела 13: Приказ одговора на тврдњу „Сматрам да је врло битно исправно писати и водим рачуна о граматички, употреби великих почетних слова, интерпункцијским знацима чак и кад пишем пријатељима” разврстаних по полу ученика

Највећи број дечака се углавном слаже, док се највећи број девојчица у потпуности слаже. На нивоу значајности од 95% закључујемо да постоји статистички значајна разлика у одговору на ово питање у зависности од пола ученика, али оба пола сматрају да је битно исправно писати.

		Волим да покажем другима оно што сам написао/ла										Укупно	
		Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран		Углавном се слажем		У потпуности се слажем			
		Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%		
Пол	Мушки	20	37,0	15	27,8	10	18,5	7	13,0	2	3,7	54	100,0
	Женски	13	22,8	11	19,3	19	33,3	6	10,5	8	14,0	57	100,0
Укупно		33	29,7	26	23,4	29	26,1	13	11,7	10	9,0	111	100,0

Табела 14.: Приказ одговора на тврдњу „Волим да покажем другима оно што сам написао/ла” разврстаних по полу ученика

И за питање о томе колико су спремни да покажу другима оно што су написали може се закључити на нивоу значајности од 95% да постоји статистички значајна разлика у одговору на ово питање у зависности од пола ученика. Дечаци се нимало не слажу, док девојчице нису сигурне.

Дакле, из ових основних одговора долази се до закључка да ученици воле да пишу, воде рачуна о томе како пишу и углавном немају проблема са идејама, што погодује креативном писању, али да веома мало пишу у слободно време. Следећа група питања управо проверава колико ученици пишу, али се фокусира и на различите форме писања. Резултати су приказани у табели испод.

Колико често пишу наведене форме?	Никад		Ретко		Најмање једном месечно		Најмање једном недељно		Најмање једном дневно		Укупно	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
Белешке у школи/ домаће задатке	7	6,3 %	18	16,2 %	3	2,7 %	24	21,6 %	59	53,2 %	111	100
Саставе	10	9%	52	46,8 %	35	31,5 %	10	9%	4	3,6 %	111	100
Текстуалне поруке	5	4,5 %	18	16,2 %	4	3,6 %	14	12,6 %	70	63,1 %	111	100
Електронску пошту	25	22,5 %	46	41,4 %	13	11,7 %	11	9,9 %	16	14,4 %	111	100
Инстант поруке (користећи Skype/MSN/AIM и слично)	12	10,8 %	18	16,2 %	13	11,7 %	37	33,3 %	31	27,9 %	111	100
На друштвеним мрежама (Facebook/Twitter/Ask/M ySpace)	2	1,8 %	5	4,5 %	0	0%	8	7,2 %	96	86,5 %	111	100
Блог	73	65,8 %	25	22,5 %	3	2,7 %	6	5,4 %	4	3,6 %	111	100
Кратке приче	65	58,6 %	32	28,8 %	5	4,5 %	4	3,6 %	5	4,5 %	111	100
Песме	76	68,5 %	17	15,3 %	6	5,4 %	7	6,3 %	5	4,5 %	111	100
Лични дневник	65	58,6 %	25	22,5 %	8	7,2 %	6	5,4 %	7	6,3 %	111	100
Писма/Разгледнице	56	50,5 %	49	44,1 %	4	3,6 %	0	0%	2	1,8 %	111	100
Новинске чланке	99	89,2 %	5	4,5 %	4	3,6 %	1	0,9 %	2	1,8 %	111	100
Извештаје	90	81,1 %	14	12,6 %	4	3,6 %	1	0,9 %	2	1,8 %	111	100

Табела 15.: Структура ученика према учесталости писања различитих форми

Резултати ових питања показују да само 59 ученика, односно 53,2% свакодневно прави белешке у школи или ради домаће задатке. Ученици ретко пишу и саставе, али и све остале форме које не подразумевају употребу електронских уређаја. Око 10% ученика пише нешто чешће песме, кратке приче и лични дневник,

али већина ученика не пише никад извештаје, новинске чланке, писма и разгледнице.

Очигледно је да ученици више користе модерне уређаје за писање. Убедљиво највише ученика, 86,5%, свакодневно пише на друштвеним мрежама које су замениле и мобилне телефоне, јер 63,1% пише текстуалне поруке. Међутим, дуже текстове не пишу ни на модерним уређајима, што се може закључити на основу одговора за учесталост писања блогова или електронске поште (14,4% и 3,6%). У једном коментару је написано да ученици сад праве влогове, односно видео блокове и снимају материјал који касније постављају на *youtube*.

Да би се установило да ли има статистичких разлика међу одговорима по одељењима постављене су следеће хипотезе.

H_0 : Учесталост писања појединих садржаја не разликује се по одељењима

H_1 : Учесталост писања појединих садржаја разликује се по одељењима

Применом Крускал-Валисовог теста утврђено је да постоји статистички значајна разлика између одељења у учесталости писања текстуалних порука (p вредност = 0,001), учесталости писања садржаја на друштвеним мрежама ($p = 0,02$) и учесталости писања писама ($p = 0,041$), док за остале садржаје нема статистички значајне разлике између одељења ($p > 0,05$).

Пошто је већ доказано да постоји статистичка разлика у ставовима о писању међу дечацама и девојчицама да би се проверила учесталост писања различитих садржаја постављене су следеће хипотезе.

H_0 : Учесталост писања појединих садржаја не разликује се између полова

H_1 : Учесталост писања појединих садржаја разликује се између полова

Применом Ман-Витнијевог У теста за ниво значајности 95% постоји статистички значајна разлика код учесталости писања састава ($p = 0,027$), кратких прича ($p = 0,002$), личних дневника ($p = 0,000$) и писама ($p = 0,019$), док за остале садржаје нема статистички значајне разлике између девојчица и дечака ($p > 0,05$).

			Пол		Укупно
			Мушки	Женски	
Писање састава	Никад	Број	5	5	10
		%	9.3%	8.8%	9.0%
	Ретко	Број	32	20	52
		%	59.3%	35.1%	46.8%
	Најмање једном месечно	Број	12	23	35
		%	22.2%	40.4%	31.5%
	Најмање једном недељно	Број	4	6	10
		%	7.4%	10.5%	9.0%
	Најмање једном дневно	Број	1	3	4
		%	1.9%	5.3%	3.6%

Табела 16: Структура ученика према полу и учесталости писања састава

			Пол		Укупно
			Мушки	Женски	
Писање кратких прича	Никад	Број	39	26	65
		%	72.2%	45.6%	58.6%
	Ретко	Број	12	20	32
		%	22.2	35.1	28.8
	Најмање једном месечно	Број	2	3	5
		%	3.7	5.3	4.5
	Најмање једном недељно	Број	1	3	4
		%	1.9	5.3	3.6
	Најмање једном дневно	Број	0	5	5
		%	0.0	8.8	4.5

Табела 17: Структура ученика према полу и учесталости писања кратких прича

			Пол		Укупно
			Мушки	Женски	
Писање личног дневника	Никад	Број	44	21	65
		%	81.5	36.8	58.6
	Ретко	Број	7	18	25
		%	13.0	31.6	22.5
	Најмање једном месечно	Број	1	7	8
		%	1.9	12.3	7.2
	Најмање једном недељно	Број	1	5	6
		%	1.9	8.8	5.4
	Најмање једном дневно	Број	1	6	7
		%	1.9	10.5	6.3

Табела 18: Структура ученика према полу и учесталости писања личног дневника

			Пол		Укупно
			Мушки	Женски	
Писање писама/разгледница	Никад	Број	34	22	56
		%	63.0	38.6	50.5
	Ретко	Број	17	32	49
		%	31.5	56.1	44.1
	Најмање једном месечно	Број	2	2	4
		%	3.7	3.5	3.6
	Најмање једном дневно	Број	1	1	2
		%	1.9	1.8	1.8

Табела 19: Структура ученика према полу и учесталости писања писама/разгледница

6.4.2. Мишљења ученика о писменим активностима на часовима енглеског језика – квантитативни део

Из првог дела анкете може се закључити да ученици воле да пишу, али да то не чине често. У другом делу су одговарали на питања о писању на енглеском језику и резултати су приказани у табели испод.

Општи ставови о писању на часовима енглеског језика	Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран/на		Углавном се слажем		У потпуности се слажем		Укупно	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
1. Занимљиво ми је да пишем на енглеском језику.	24	21,6%	18	16,2%	28	25,2%	22	19,8%	19	17,1%	111	100,0
2. Пишем на енглеском језику и ван наставе.	43	38,7%	22	19,8%	11	9,9%	13	11,7%	22	19,8%	111	100,0
3. Мислим да ми знање енглеског језика није довољно добро да бих могао самостално да пишем.	20	18%	16	14,4%	33	29,7%	24	21,6%	18	16,2%	111	100,0
4. Увек ми је потребна помоћ кад пишем на енглеском језику.	20	18%	27	24,3%	9	8,1%	27	24,3%	28	25,2%	111	100,0
5. Немам довољно мотивације да пишем на енглеском језику.	26	23,4%	17	15,3%	24	21,6%	18	16,2%	26	23,4%	111	100,0
6. Често пишемо на часовима енглеског језика.	10	9%	12	10,8%	25	22,5%	26	23,4%	38	34,2%	111	100,0
7. Лакше ми је да пишем ако могу да користим речник.	12	10,8%	8	7,2%	13	11,7%	36	32,4%	42	37,8%	111	100,0
8. Пишем веома споро јер проводим много времена размишљајући о правилном избору речи и граматички.	15	13,5%	21	18,9%	26	23,4%	24	21,6%	25	22,5%	111	100,0

Општи ставови о писању на часовима енглеског језика	Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран/на		Углавном се слажем		У потпуности се слажем		Укупно	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
9. Веома је битно да научимо добро да пишемо на енглеском језику.	5	4,5%	5	4,5%	10	9%	34	30,6%	57	51,4%	111	100,0
10. Наставница нам често исправља грешке у писменим активностима.	7	6,3%	11	9,9%	15	13,5%	31	27,9%	47	42,3%	111	100,0
11. За домаћи задатак често добијемо да нешто креативно напишемо на енглеском језику.	27	24,3%	19	17,1%	29	26,1%	24	21,6%	12	10,8%	111	100,0
12. Увек по завршетку писања проведем одређено време проверавајући да ли сам направио/ла грешке.	20	18%	14	12,6%	24	21,6%	32	28,8%	21	18,9%	111	100,0
13. Волео/ла бих да радимо више писмених активности на часовима енглеског језика.	45	40,5%	14	12,6%	28	25,2%	12	10,8%	12	10,8%	111	100,0

Табела 20: Структура ученика према ставовима о писању на часовима енглеског језика

Дакле, као што се може видети из табеле, ученици имају другачији однос према писању на енглеском у односу на писање на матерњем језику. Иако већина ученика тврди да воли да пише на матерњем језику, модус и медијана 3 за одговор на прву тврдњу показују да ученици нису сигурни да ли воле да пишу на енглеском језику. Средња вредност од 2,95 је показатељ да више ученика не воли да пише на енглеском језику. Овим се потврђује део треће хипотезе по којој већина ученика

неће имати позитиван став према писању на енглеском. Мада, када се сагледа процентуално, долази се до података да 37,9% ученика не воли да пише на енглеском језику, док 36,9% ученика воли, а осталих 25,2% је неутрално, што је веома мала разлика, те да би за прецизније утврђивање било потребно продубити и наставити испитивање са више група.



Графикон 5: Приказ одговора на тврдњу „Занимљиво ми је да пишем на енглеском језику.”

Када се упореди структура одговора по одељењима долази се до закључка да нема великих разлика у одговорима, а да најмање ученика VIII4 има позитиван став према писању на енглеском језику, а да управо у том одељењу ниједан ученик није изразио негативан став према писању на матерњем језику, већ су се сви углавном или у потпуности слагали са тврдњом да воле да пишу на матерњем језику. Поред тога, у истом одељењу је направљен највећи број грешака како у самосталним радовима, тако и у колаборативним саставима.

		нимало се не слажем	углавном се не слажем	нисам сигуран/на	углавном се слажем	у потпуности се слажем	Укупно
Одељења	VIII1	3	4	7	4	4	22
	VIII2	6	1	7	5	5	24
	VIII3	2	6	5	5	4	22
	VIII4	8	4	3	4	3	22
	VIII5	5	3	6	4	3	21
	Укупно	24	18	28	22	19	111

Табела 21: Структура ученика према ставовима о писању на часовима енглеског језика по одељењима

Највећи број ученика не пише на енглеском ван наставе, али има 31,5% ученика који користе енглески за писање ван школе. Да би се проверило колико знање енглеског утиче на ставове ученика према писању постављена је трећа тврдња „Мислим да ми знање енглеског језика није довољно добро да бих могао самостално да пишем.” Одговори на ово питање су прилично разнолики, а стандардна девијација од 1,321 показује већу дисперзију одговора. Средња вредност је 3,04, а модус и медијана 3, тако да је статистички гледано највећи број ученика несигуран у своје знање.

Иако нису сигурни у своје знање, велики проценат ученика, 49,5%, сматра да им је увек потребна помоћ приликом писања, док 42,3% мисли да могу самостално да пишу.

Проблем мотивације ученика спомиње се и у одговорима наставника, који сматрају да ученици нису довољно мотивисани за рад. Међутим, одговори на тврдњу да немају довољно мотивације да пишу на енглеском језику јесу разноврсни. Највише испитаника је одговорило са 1 или 5, тако да постоје два модуса, а то су одговори „нимало се не слажем” и „у потпуности се слажем”. Средња вредност 3,01 уз стандардну девијацију од 1,486 показује да су одговори на ово питање разнолики. Од укупног броја испитаника 38,7% се не слаже са тврдњом

да нема мотивације, док се 39,6% изјаснило да нема довољно мотивације, а остали нису сигурни. Дакле, из одговора ученика се не види да мотивација представља велики проблем за писање. Поред тога, у деветој тврдњи од ученика се тражило да оцене да ли је њима битно да науче добро да пишу на енглеском језику и 82% сматра да је то тачно, а само 9% није сагласно са овом тврдњом. Ово показује да у свим ученицима постоји унутрашња мотивација и свест о томе да је за њих добро да науче језик. И поред тога, на последњу тврдњу, број 13, о томе да ли би више волели писмених активности на часовима енглеског, већина ученика је одговорила одрично, заправо 53,5% ученика се нимало, нити делимично не слаже са овим.

Пошто се у претходном делу анкете велики број деце изјаснио да не пише свакодневно на матерњем језику, чак ни на часовима, онда је занимљив податак да се 57,6% ученика у потпуности или углавном слаже са тврдњом да често пишу на часовима енглеског језика, а 19,8% не пише често.

Тврдња број 7 са којом се сложило 70,2% ученика била је да им је лакше ако користе речник приликом писања. Пошто је већ наведено да велики број ученика сматра да нема довољно знања да пише самостално, омогућити им приступ речнику може створити неку врсту сигурности и подићи им самопоуздање, тако да би можда радије и приступали изради писмених активности.

Веома сличан број ученика мисли да споро пише због тога што проверава граматику и размишља о правилној употреби речи. Из следеће тврдње, број 8, закључује се да им наставница углавном исправља грешке (70%), тако да је разумљиво да постоји део ученика који се увек труди да напише што прецизније.

Пошто је велики број наставника навео да ученици пишу саставе на њиховим часовима, постављено је питање ученицима да ли за домаћи задатак

добијају саставе. Од укупног броја ученика 41,4% тврди да не добијају саставе за домаћи, а 26,1% није сигурно.

Ставови према писању на часовима енглеског језика су упоређени према одељењима и полу да би се утврдило да ли постоји статистички значајна разлика. За први део постављене су хипотезе:

H_0 : Ставови о писменим активностима на часовима енглеског језика не разликују се по одељењима.

H_1 : Ставови о писменим активностима на часовима енглеског језика разликују се по одељењима.

Применом Крускал-Валисовог теста утврђено је да, на нивоу значајности од 95%, постоји статистички значајна разлика између одељења када су у питању два става: „Наставница нам често исправља грешке у писменим активностима.” ($p = 0,037$) и „За домаћи задатак често добијемо да нешто креативно напишемо на енглеском језику” ($p = 0,018$).

Наставница нам често исправља грешке у писменим активностима.		Одељење					Укупно
		VIII1	VIII2	VIII3	VIII4	VIII5	
Нимало се не слажем	Број	2	2	1	1	1	7
	%	9.1	8.3	4.5	4.5	4.8	6.3
Углавном се не слажем	Број	0	2	1	7	1	11
	%	0.0	8.3	4.5	31.8	4.8	9.9
Нисам сигуран/на	Број	2	1	3	4	5	15
	%	9.1	4.2	13.6	18.2	23.8	13.5
Углавном се слажем	Број	6	9	5	6	5	31
	%	27.3	37.5	22.7	27.3	23.8	27.9
У потпуности се слажем	Број	12	10	12	4	9	47
	%	54.5	41.7	54.5	18.2	42.9	42.3
Укупно	Број	22	24	22	22	21	111
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Табела 22: Структура ученика према тврдњи „Наставница нам често исправља грешке у писменим активностима” по одељењима

Може се закључити да одељење VIII4 има различите ставове у односу на остала одељења и сматрају да им наставница не исправља грешке у радовима.

За домаћи задатак често добијемо да нешто креативно напишемо на енглеском језику.		Одељење					Укупно
		VIII1	VIII2	VIII3	VIII4	VIII5	
Нимало се не слажем	Број	4	7	1	7	8	27
	%	18.2	29.2	4.5	31.8	38.1	24.3
Углавном се не слажем	Број	1	3	6	8	1	19
	%	4.5	12.5	27.3	36.4	4.8	17.1
Нисам сигуран/на	Број	6	7	5	4	7	29
	%	27.3	29.2	22.7	18.2	33.3	26.1
Углавном се слажем	Број	8	5	5	2	4	24
	%	36.4	20.8	22.7	9.1	19.0	21.6
У потпуности се слажем	Број	3	2	5	1	1	12
	%	13.6	8.3	22.7	4.5	4.8	10.8
Укупно	Број	22	24	22	22	21	111
	%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Табела 23: Структура ученика према тврдњи „За домаћи задатак често добијемо да нешто креативно напишемо на енглеском језику” по одељењима

Из претходне табеле се види да поново одељење VIII4 има различите ставове у односу на остала одељења јер укупан број ученика који се нимало не слажу или се углавном не слажу са овом тврдњом је много већи у односу на остала одељења. Поред тога, у одељењу VIII3 само један ученик се нимало не слаже са овом тврдњом, што је много мање у односу на остала одељења.

У ставовима према писменим активностима уопштено доказана је разлика према полу, тако да се та разлика проверава и у ставовима према писању на часовима енглеског језика.

H_0 : Ставови о писменим активностима на часовима енглеског језика не разликују се по полу.

H_1 : Ставови о писменим активностима на часовима енглеског језика разликују се по полу

Применом Ман-Витнијевог У теста, за ниво значајности 95%, постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица код тврдњи: „Занимљиво ми је да пишем на енглеском језику.”, ($p = 0,027$). „Немам довољно мотивације да пишем на енглеском језику.”, ($p = 0,036$). „Увек по завршетку писања проведем одређено време проверавајући да ли сам направио/ла грешке.”, ($p = 0,000$). За остале тврдње прихватамо хипотезу да се ставови о писменим активностима на часовима енглеског језика не разликују по полу, што је илустративно приказано у Табелама 24, 25 и 26.

Занимљиво ми је да пишем на енглеском језику	Пол				Укупно	
	Мушки		Женски		Број	%
	Број	%	Број	%		
Нимало се не слажем	12	50.0%	12	50.0%	24	100.0%
Углавном се не слажем	12	66.7%	6	33.3%	18	100.0%
Нисам сигуран	16	57.1%	12	42.9%	28	100.0%
Углавном се слажем	11	50.0%	11	50.0%	22	100.0%
У потпуности се слажем	3	15.8%	16	84.2%	19	100.0%
Укупно	54	48.6%	57	51.4%	111	100.0%

Табела 24: Структура ученика према тврдњи „Занимљиво ми је да пишем на енглеском језику” према полу

Немам довољно мотивације да пишем на енглеском језику	Пол				Укупно	
	Мушки		Женски		Број	%
	Број	%	Број	%		
Нимало се не слажем	6	23.1%	20	76.9%	26	100.0%
Углавном се не слажем	9	52.9%	8	47.1%	17	100.0%
Нисам сигуран	15	62.5%	9	37.5%	24	100.0%
Углавном се слажем	10	55.6%	8	44.4%	18	100.0%
У потпуности се слажем	14	53.8%	12	46.2%	26	100.0%
Укупно	54	48.6%	57	51.4%	111	100.0%

Табела 25: Структура ученика према тврдњи „Немам довољно мотивације да пишем на енглеском језику” према полу

Увек по завршетку писања проведем одређено време проверавајући да ли сам направио/ла грешке	Пол				Укупно	
	Мушки		Женски		Број	%
	Број	%	Број	%		
Нимало се не слажем	14	70.0%	6	30.0%	20	100.0%
Углавном се не слажем	11	78.6%	3	21.4%	14	100.0%
Нисам сигуран	12	50.0%	12	50.0%	24	100.0%
Углавном се слажем	12	37.5%	20	62.5%	32	100.0%
У потпуности се слажем	5	23.8%	16	76.2%	21	100.0%
Укупно	54	48.6%	57	51.4%	111	100.0%

Табела 26: Структура ученика према тврдњи „Увек по завршетку писања проведем одређено време проверавајући да ли сам направио/ла грешке” према полу

Девојчице су углавном мотивисане да пишу на енглеском језику, док су дечаци углавном немотивисани. Већина девојчица проверава грешке, али више од половине испитаних дечака то не ради. У следећој табели приказани су проценти одговора на питање колико често пишу дате форме за часове енглеског језика и ту је 23,4% ученика навело да никад не пише саставе, а још 41,4% да их ретко пише.

Колико често пишу наведене форме за часове енглеског језика?	Никад		Ретко		Најмање једном месечно		Најмање једном недељно		Најмање једном дневно		Укупно	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
Белешке у школи/ домаће задатке	13	11,7 %	16	14,4 %	8	7,2 %	57	51,4 %	17	15,3 %	111	100
Саставе	26	23,4 %	46	41,4 %	29	26,1 %	9	8,1 %	1	0,9 %	111	100
Текстуалне поруке	47	42,3 %	34	30,6 %	10	9%	10	9%	10	9%	111	100
Електронску пошту	68	61,3 %	24	21,6 %	11	21,6 %	5	4,5 %	3	2,7 %	111	100
Инстант поруке (користећи Skype/MSN/AIM и сл.)	62	55,9 %	24	21,6 %	9	8,1 %	10	9%	6	5,4 %	111	100
На друштвеним мрежама (Facebook/Twitter/Ask/M ySpace)	39	35,1 %	26	23,4 %	12	10,8 %	13	11,7 %	21	18,9 %	111	100
Блог	93	83,8 %	10	9%	3	2,7 %	2	1,8 %	3	2,7 %	111	100
Кратке приче	76	68,5 %	24	21,6 %	6	5,4 %	3	2,7 %	2	1,8 %	111	100
Песме	88	79,3 %	12	10,8 %	4	3,6 %	6	5,4 %	1	0,9 %	111	100
Лични дневник	97	87,4 %	8	7,2 %	5	4,5 %	0	0%	1	0,9 %	111	100
Писма/Разгледнице	92	82,9 %	14	12,6 %	2	1,8 %	2	1,8 %	1	0,9 %	111	100
Новинске чланке	101	91%	7	6,3 %	0	0%	3	2,7 %	0	0%	111	100
Извештаје	99	89,2 %	10	9%	1	0,9 %	1	0,9 %	0	0%	111	100

Табела 27: Структура ученика према учесталости писања различитих форми за часове енглеског језика

Увиђа се из претходне табеле, да ученици једино нешто чешће пишу белешке на часу и на друштвеним мрежама. Ситуација је слична као и са писањем на матерњем језику, да ученици користе електронске уређаје за писање.

Статистички се упоређује колике су сличности међу одељењима када су у питању понуђени садржаји на часовима енглеског језика.

H_0 : Писање одређених (понуђених) садржаја на часовима енглеског језика исто је за сва одељења

H_1 : Писање одређених (понуђених) садржаја на часовима енглеског језика разликује се по одељењима

Применом Крускал-Валисовог теста утврђено је да, на нивоу значајности од 95%, постоји статистички значајна разлика између одељења када су у питању: Писање белешки и домаћих задатака ($p = 0,033$), писање састава ($p = 0,000$) и писање песама ($p = 0,002$).

Писање белешки и домаћих задатака		Одељење					Укупно
		VIII1	VIII2	VIII3	VIII4	VIII5	
Никад	Број	1	4	3	3	2	13
	%	7.7%	30.8%	23.1%	23.1%	15.4%	100.0%
Ретко	Број	1	7	1	5	2	16
	%	6.2%	43.8%	6.2%	31.2%	12.5%	100.0%
Најмање једном месечно	Број	0	0	4	1	3	8
	%	0.0%	0.0%	50.0%	12.5%	37.5%	100.0%
Најмање једном недељно	Број	13	11	12	10	11	57
	%	22.8%	19.3%	21.1%	17.5%	19.3%	100.0%
Најмање једном дневно	Број	7	2	2	3	3	17
	%	41.2%	11.8%	11.8%	17.6%	17.6%	100.0%

Табела 28: Структура ученика према учесталости „Писања белешки и домаћих задатака” по одељењима

Највећи проценат ученика који никад или веома ретко пише белешке и домаће задатке је из одељења VIII2, док је у одељењу VIII1 највећи проценат ученика који једном дневно пишу белешке и домаће задатке.

Писање састава		Одељење					Укупно
		VIII1	VIII2	VIII3	VIII4	VIII5	
Никад	Број	0	5	5	7	9	26
	%	0.0%	19.2%	19.2%	26.9%	34.6%	100.0%
Ретко	Број	5	14	10	11	6	46
	%	10.9%	30.4%	21.7%	23.9%	13.0%	100.0%
Најмање једном месечно	Број	12	3	7	3	4	29
	%	41.4%	10.3%	24.1%	10.3%	13.8%	100.0%
Најмање једном недељно	Број	4	2	0	1	2	9
	%	44.4%	22.2%	0.0%	11.1%	22.2%	100.0%
Најмање једном дневно	Број	1	0	0	0	0	1
	%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%

Табела 29: Структура ученика према учесталости „Писања састава” по одељењима

У одељењу VIII1 највећи проценат ученика који једном недељно пишу саставе.

Писање песама		Одељење					Укупно
		VIII1	VIII2	VIII3	VIII4	VIII5	
Никад	Број	18	12	21	19	18	88
	%	20.5%	13.6%	23.9%	21.6%	20.5%	100.0%
Ретко	Број	2	6	0	1	3	12
	%	16.7%	50.0%	0.0%	8.3%	25.0%	100.0%
Најмање једном месечно	Број	1	2	1	0	0	4
	%	25.0%	50.0%	25.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Најмање једном недељно	Број	1	3	0	2	0	6
	%	16.7%	50.0%	0.0%	33.3%	0.0%	100.0%
Најмање једном дневно	Број	0	1	0	0	0	1
	%	0.0%	100.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%

Табела 30: Структура ученика према учесталости „Писања песама” по одељењима

Статистичке разлике су пронађене између полова када је у питању било писање одређених садржаја на матерњем језику, да би се испитало и на енглеском постављене су следеће хипотезе.

H_0 : Писање одређених (понуђених) садржаја на часовима енглеског језика исто је за оба пола

H_1 : Писање одређених (понуђених) садржаја на часовима енглеског језика разликује се по половима

Применом Mann-Whitney U теста, за ниво значајности 95%, постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица када је у питању писање личног дневника за часове енглеског језика ($p = 0,028$). За остале садржаје нема статистички значајне разлике између полова ($p > 0,05$)

6.4.3. Мишљења ученика о колаборативним писменим активностима – квантитативни део

У последњем делу анкете за ученике, потребно је било одговорити на питања о колаборативним писменим активностима. Ученици су прво одговорили на 15 питања затвореног типа и њихови одговори су приказани у табели испод.

Мишљење о колаборативним писменим активностима	Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран/на		Углавном се слажем		У потпуности се слажем		Укупно	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
1. Волим да радим писмене активности у групи на часу.	13	11,7%	11	9,9%	18	16,2%	30	27%	39	35,1%	111	100,0
2. Не волим да износим своје мишљење пред другима.	34	30,6%	24	21,6%	22	19,8%	18	16,2%	13	11,7%	111	100,0
3. Било ми је лакше да нешто напишем кад радим у групи.	19	17,1%	11	9,9%	16	14,4%	27	24,3%	38	34,2%	111	100,0
4. Допада ми се атмосфера на часу кад радимо у групи.	16	14,4%	9	8,1%	14	12,6%	27	24,3%	45	40,5%	111	100,0
5. У групи сам могао/ла слободно да изразим своје идеје.	12	10,8%	7	6,3%	26	23,4%	33	29,7%	33	29,7%	111	100,0
6. Помагали смо једни другима како бисмо што боље написали причу.	15	13,5%	6	5,4%	14	12,6%	27	24,3%	49	44,1%	111	100,0
7. Активно сам учествовао/ла у раду групе.	7	6,3%	6	5,4%	17	15,3%	35	31,5%	46	41,4%	111	100,0
8. Сви чланови групе су допринели у раду.	14	12,6%	19	17,1%	19	17,1%	27	24,3%	32	28,8%	111	100,0
9. Нисмо увек били сложни око тога шта треба написати.	7	6,3%	13	11,7%	25	22,5%	28	25,2%	38	34,2%	111	100,0
10. У групи се издвојила једна особа као вођа.	16	14,4%	10	9%	17	15,3%	21	18,9%	47	42,3%	111	100,0
11. Успео/ла сам да напишем више самостално него у групи.	24	21,6%	20	18%	31	27,9%	14	12,6%	22	19,8%	111	100,0

Мишљење о колаборативним писменим активностима	Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран/на		Углавном се слажем		У потпуности се слажем		Укупно	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
12. Детаљније смо проверили могуће грешке у написаном тексту приликом рада у групи.	15	13,5%	16	14,4%	34	30,6%	18	16,2%	28	25,2%	111	100,0
13. Рад у групи је губљење времена јер морамо једни другима много ствари да појашњавамо.	46	41,4%	21	18,9%	23	20,7%	9	8,1%	12	10,8%	111	100,0
14. Научио/ла сам нешто ново кроз рад у групи.	19	17,1%	12	10,8%	21	18,9%	35	31,5%	24	21,6%	111	100,0
15. Волео/ла бих да поново радимо овакве врсте активности.	16	14,4%	6	5,4%	15	13,5%	25	22,5%	49	44,1%	111	100,0

Табела 31: Структура ученика према мишљењу о колаборативним писменим активностима

Прва тврдња била је „Волим да радим писмене активности у групи на часу.” Највећи број ученика одговорио је да се слаже у потпуности, што показује и модус 5. Међутим, било је разноврсних одговора али средња вредност од 3,64, уз стандардну девијацију 1,360 потврђује да се већина ученика слаже са овом тврдњом. На почетку истраживања постављена је хипотеза: Ученици неће имати позитиван став према активностима са писменим изражавањем уопште узев, али им је став према активностима са колаборативним писањем изразито позитиван. Дакле, статистички подаци показују да је став ученика према колаборативним активностима позитиван, а графикон приказује процентуалну расподелу одговора.



Графикон 6: Приказ одговора на тврдњу „Волим да радим писмене активности у групи на часу”

Као што се може видети из графикана укупно 62,1% ученика се углавном или у потпуности слаже са тврдњом да воле да раде писмене активности у групи. Број оних који се не слажу је 21,6%. Осталих 16,2% није сигурно. Дакле, први део хипотезе је потврђен у претходним одговорима о писању на енглеском уопште, док се овим потврђује други део тезе да ученици више воле да пишу колаборативно.

Да би ефикасно радили у групи и могли подједнако да допринесу, неопходно је да ученици буду вољни и довољно сигурни у себе да могу да изнесу своје мишљење. Управо то је и била друга тврдња која је испитана и на основу резултата долази се до закључка да 27,9% ученика има проблем са слободним изражавањем свог мишљења, док 52,2% нема проблема да изнесе своје мишљење. Поред овога, ученици су се освртали на своје искуство у раду у групи током истраживања и највећи број ученика је потврдио да су могли слободно да изнесу своја мишљења, њих 59,4%, али је 17,1% сматрао да нису могли да искажу оно што мисле у групи.

На питање да ли им је било лакше да раде у групи највећи број ученика је одговорио потврдно, али има 30 ученика који се не слажу са тим и сматрају да им је било лакше да самостално пишу.

Код колаборативних активности атмосфера се спомиње као веома битан фактор због кога ученици и наставници воле односно не воле ову врсту рада на часу. Већина ученика сматра да је атмосфера на часу била добра у току колаборативних активности, модус је 5, односно, највише ученика се у потпуности слаже са тврдњом да им се допада атмосфера. Средња вредност 3,68 то потврђује. Процентуално 22,5% деце наводи да им се атмосфера није допадала.

Однос између ученика у групи показује колико ће успешна активност бити. Главни циљ овакве активности је сарадња и тврдња која то проверава је „Помагали смо једни другима да бисмо што боље написали причу.” Са овом тврдњом слаже се 76 ученика од њих 111, односно 68,4%.

Да би успешно поделили све обавезе, веома је битно да свако преузме одговорност за свој део посла и да допринесе раду тима. Упитани да ли су активно учествовали у раду групе, ученици су већином одговарали потврдно. Чак 72,9% сматра да су активно учествовали, а 11,7% ученика је свесно да нису били активни у раду групе. С друге стране, на тврдњу „Сви чланови групе су допринели раду.” сложило се само 51,3% испитаних ученика. Укупно 33 ученика, односно 29,7% сматра да нису сви учествовали у раду групе. Може се закључити да ученици различито посматрају свој допринос групи. Док неки сматрају да су и њихове идеје допринос, други тврде да уколико нису ништа написали, онда нису ни допринели групи.

Занимљиви су одговори на тврдњу да нису увек били сложни у групи шта ће да напишу. Само 18% ученика се лако и сложно договорило шта ће написати, док су у осталим групама расправљали о различитим идејама.

У току колаборативног писања које су радили испитаници улоге у групи нису биле посебно подељене, већ им је само дат задатак. Спонтано се у већини

група издвојио вођа. Од њих 111, 47 испитаника је навело да се у потпуности слаже са тврдњом да су имали вођу у групи, а углавном се слаже још 21, што укупно износи 61,2% испитаника.

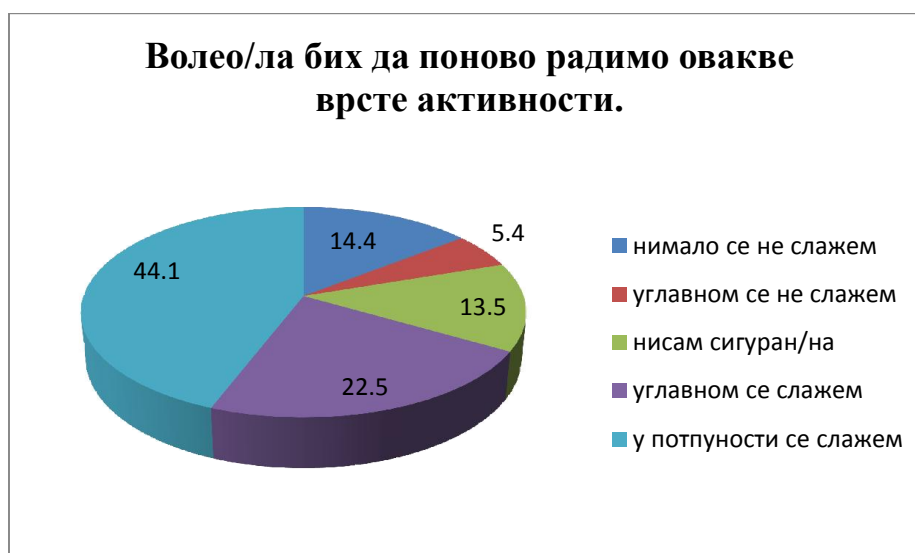
Много ученика је сматрало да је више написало самостално него у групи, али је дистрибуција одговора разнолика. Средња вредност овог одговора од 2,91 и стандардна девијација од 1,405 показују да тврдњу о томе да ученици самостално пишу више него у групи не можемо са сигурношћу утврдити нити оповргнути. Од свих испитаних ученика 39,6% сматра да је више написало у групи него самостално, док је чак 27,9% несигурно, а остали сматрају да су више успели да напишу самостално.

Подаци о ставовима ученика према грешкама су разнолики. Средња вредност од 3,25 показује да нешто више ученика сматра да су детаљније проверавали грешке у групи, мада 27,9% ученика се са том тврдњом нимало или углавном не слаже.

Иако су записивали замерке на рад у групи, већина ученика сматра да рад у групи није губљење времена, односно 41,4% њих се нимало не слаже са том тврдњом. Велики проценат (20,7%) је и неодлучних ученика, који нису сигурни по овом питању, а 18,9% се углавном или делимично слаже са овом тврдњом.

Да би ученици прихватили колаборативне активности као позитивне и подстицајне активности на часу неопходно је да увиде да помоћу оваквих активности они успевају да науче нешто. Од укупног броја ученика 53,1% сматра да су успели да науче нешто, док 27,9% не види да су успели нешто да науче кроз ове активности. Модус и медијана су 4, тако да је највећи број ученика одговорио да се углавном слаже са овом тврдњом.

На крају, поставља се питање да ли би ученици поново учествовали у оваквим активностима. Иако је углавном око 60% ученика имало позитивна мишљења о колаборативним активностима резултат на тврдњу „Волео/ла бих да поново радимо овакве врсте активности.” показује да 66,6% ученика жели да поново учествује у овим активностима, а 19,8% то не жели.



Графикон 7: Приказ одговора на тврдњу „Волим да радим писмене активности у групи на часу”

Напоследку је урађено статистичко поређење међу одељењима о мишљењима у вези са колаборативним писањем кроз следеће две хипотезе:

H_0 : Мишљење о колаборативним писменим задацима на часовима енглеског језика исто је за сва одељења

H_1 : Мишљење о колаборативним писменим задацима на часовима енглеског језика разликује се између одељења

Применом Крускал-Валисовог теста утврђено је да, на нивоу значајности од 95%, постоји статистички значајна разлика између одељења када су у питању изјаве: „Волим да радим писмене активности у групи на часу” ($p = 0,011$), „Помагали смо једни другима како бисмо што боље написали причу” ($p = 0,006$) и „У групи се издвојила једна особа као вођа” ($p = 0,037$). За остале тврдње мишљење

о колаборативним писменим задацима на часовима енглеског језика исто је за сва одељења ($p>0,05$).

Волим да радим писмене активности у групи на часу		Одељење					Укупно
		VIII1	VIII2	VIII3	VIII4	VIII5	
Нимало се не слажем	Број	0	3	3	5	2	13
	%	0.0%	23.1%	23.1%	38.5%	15.4%	100.0%
Углавном се не слажем	Број	1	5	1	3	1	11
	%	9.1%	45.5%	9.1%	27.3%	9.1%	100.0%
Нисам сигуран	Број	3	5	4	4	2	18
	%	16.7%	27.8%	22.2%	22.2%	11.1%	100.0%
Углавном се слажем	Број	6	4	10	5	5	30
	%	20.0%	13.3%	33.3%	16.7%	16.7%	100.0%
У потпуности се слажем	Број	12	7	4	5	11	39
	%	30.8%	17.9%	10.3%	12.8%	28.2%	100.0%

Табела 32: Структура ученика према одговорима на тврдњу „Волим да радим писмене активности у групи на часу” по одељењима

У одељењима VIII1 и VIII5 је знатно већи број ученика који воле да раде писмене активности у групи.

Помагали смо једни другима како бисмо што боље написали причу		Одељење					Укупно
		VIII1	VIII2	VIII3	VIII4	VIII5	
Нимало се не слажем	Број	3	4	1	4	3	15
	%	20.0%	26.7%	6.7%	26.7%	20.0%	100.0%
Углавном се не слажем	Број	1	1	0	3	1	6
	%	16.7%	16.7%	0.0%	50.0%	16.7%	100.0%
Нисам сигуран	Број	2	3	3	5	1	14
	%	14.3%	21.4%	21.4%	35.7%	7.1%	100.0%
Углавном се слажем	Број	4	4	7	9	3	27
	%	14.8%	14.8%	25.9%	33.3%	11.1%	100.0%
У потпуности се слажем	Број	12	12	11	1	13	49
	%	24.5%	24.5%	22.4%	2.0%	26.5%	100.0%

Табела 33: Структура ученика према одговорима на тврдњу „Помагали смо једни другима како бисмо што боље написали причу” по одељењима

Поново се са овом тврдњом најмање слаже одељење VIII4, што поново објашњава чињеницу да је број грешака у колаборативним саставима знатно већи у овом одељењу у односу на остала одељења.

У групи се издвојила једна особа као вођа		Одељење					Укупно
		VIII1	VIII2	VIII3	VIII4	VIII5	
Нимало се не слажем	Број	1	9	4	1	1	16
	%	6.2%	56.2%	25.0%	6.2%	6.2%	100.0%
Углавном се не слажем	Број	3	2	0	1	4	10
	%	30.0%	20.0%	0.0%	10.0%	40.0%	100.0%
Нисам сигуран	Број	5	4	3	2	3	17
	%	29.4%	23.5%	17.6%	11.8%	17.6%	100.0%
Углавном се слажем	Број	3	3	5	6	4	21
	%	14.3%	14.3%	23.8%	28.6%	19.0%	100.0%
У потпуности се слажем	Број	10	6	10	12	9	47
	%	21.3%	12.8%	21.3%	25.5%	19.1%	100.0%

Табела 34: Структура ученика према одговорима на тврдњу „У групи се издвојила једна особа као вођа” по одељењима

Овом анализом може се закључити да су у одељењу VIII2 ученици радили заједно и да нису имали очигледно истакнутог вођу, док је највећи број ученика VIII4 навео да се слаже са тврдњом да им се у раду у групи издвојила једна особа као вођа.

Када се уради анализа мишљења према колаборативним активностима према полу добијају се још неке статистички значајне разлике.

H_0 : Мишљење о колаборативним писменим задацима на часовима енглеског језика исто је за оба пола

H_1 : Мишљење о колаборативним писменим задацима на часовима енглеског језика разликује се између полова

Применом Ман-Витнијевог U теста, за ниво значајности 95%, постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица када је у питању активност у групи ($p=0,043$). Девојчице активније учествују у раду групе. Дечаци су, за разлику од девојчица, мишљења да је рад у групи губљење времена ($p=0,034$). За остала мишљења нема статистички значајне разлике између полова ($p >0,05$).

6.4.4. Мишљења ученика о писменим активностима – квалитативни

део

Да би се добио бољи увид у одговоре ученика и пружила им се прилика да прокоментаришу своје одговоре, постављена су им питања отвореног типа. Пре свега, ученици су одговарали на питање да ли и у којој мери користе енглески језик ван школе. Већина ученика ретко или никако не користи енглески ван школе. Ако га користе ретко, написали су да употребљавају неке речи или да га користе само кад раде домаће задатке или на приватним часовима. Три ученика су навела да покушавају да говоре кад отпутују у иностранство, односно на летовање.

Укупно 38 ученика је навело да користи енглески и ван школе. За комуникацију користе пре свега интернет. Највише ученика користи друштвене мреже и игре на интернету да комуницира на енглеском са друштвом, док 18 ученика има родбину у иностранству која слабо говори српски, тако да са њима покушавају да говоре енглески. Они ученици који користе друштвене мреже скоро свакодневно комуницирају на енглеском, док ученици који комуницирају са родбином и пријатељима из иностранства то чине обично једном месечно или још ређе.

Питање о томе шта највише воле да пишу на часовима енглеског језика требало је да употпуни одговор на тврдњу „Занимљиво ми је да пишем на енглеском језику.” Од 111 ученика 47 је одговорило да не воли и не жели ништа да пише на енглеском како на часовима, тако ни у слободно време. Један ученик је то образложио на следећи начин: „Не волим ништа да пишем на енглеском, зато што ми није занимљиво и зато што га не знам.” Поред тога ученици наводе да

избегавају писање на енглеском језику због тога што не би писали како треба. Уочљиво је да неки ученици који су написали да воле да пишу на матерњем језику, а за енглески нису сигурни, стављају коментаре да не пишу на енглеском због прављења грешака, а при томе праве граматичке грешке на српском, односно пишу спојено „неволим” и „ненапишем”.

Ови одговори поткрепљују део треће хипотезе да већина ученика неће имати позитиван став према писању на енглеском језику. На тврдњу да им је занимљиво да пишу на часовима енглеског 42 ученика су одговорила негативно. Међу ученицима који су у одговору на питање навели да не воле да пишу на енглеском, како на часу, тако ни у слободно време, њих 13 је као одговор на тврдњу у упитнику заокружило 3, односно „нисам сигуран/на”. Поред тога 5 ученика је навело да се углавном слаже да им је занимљиво да пишу на енглеском и један ученик који се у потпуности слаже са тим, а у отвореном питању наводе да ипак не воле да пишу. Овим је хипотеза да већина ученика не воли да пише на енглеском језику потврђена.

Још 14 ученика тврди да на часовима не воли да пише, али да воле у слободно време и наводе различите форме које воле да пишу самостално, док 6 ученика одговара са „Не знам.”

Од ученика који су наводили конкретне одговоре на то шта би волели да пишу на часовима, а шта у слободно време највише је оних који наводе да би писали саставе и кратке приче. Потом се спомињу дијалози, реферати, туторијали за игрице, преводи, песме, текстуалне поруке, блогови. Велики број ученика тврди да воли да пише у слободно време, али не и на часу и обратно.

Кроз овај одговор ученици показују и како гледају на писање, пошто је њих 13 навело да воли да преписује непознате речи на часовима. Дакле, креативност не

мора да буде саставни део њиховог писања. Поред овога 4 ученика каже да би волели да пишу домаће задатке и граматику, а још 4 „шта год им наставница зада.”

Поред осврта на форме писања које би користили, неколико ученика наводи да би волели да пишу на занимљиве теме, без обзира на форму. Спомињу и да не воле да пишу, али да хоће ако имају подршку наставника или дозвољену употребу речника.

Често ученици неће да пишу у школи јер имају одбојност према школи као институцији тако да су добијени и овакви одговори: „Ништа не волим да пишем на часу енглеског језика, због тога што је то школа па испадне као домаћи задатак. У слободно време приче највише волим, односно најчешће пишем на енглеском када користим електронску пошту.” „Не волим да пишем на часу зато што су теме досадне и осећам се присиљено на рад. У слободно време користим енглески колико и српски.”

Пошто су теме о којима се пише веома битне за ученике, следеће питање на које су одговарали је „О чему бисте волели да пишете на часовима енглеског језика?”

Углавном су као одговор ученици наводили конкретне теме као на пример: о познатим личностима, серијама, тренутним дешавањима, музици, занимљивостима, другачијим обичајима, спорту, текстовима које читају, симпатијама (љубави), породици и животу, открићима, храни, гејмингу, земљама у којима се говори енглески језик, доживљајима, политици, моди.

Од форми наводи саставе, песме, приче, блогове, реферате и преводе, а поново се појављују ученици који би волели још нових речи. Има и ученика који немају превише захтева, па додају: „О било чему само да више вежбамо.” „Овако како радимо је скроз у реду.”

Укупно 18 ученика је само написало „не знам”, а чак 41 ученик или није одговорио на ово питање или су писали да не желе да пишу на енглеском. Више од пола негативних одговора написано је „О ничему”. Још два ученика наводе да не би волели да пишу на часу и један од њих наглашава да би волео само да се говори на енглеском, док друга ученица каже: „Не бих волела да пишем на ЧАСОВИМА енглеског. Волим да пишем када ја то пожелим и шта ми се у том тренутку пише.”

Четврто питање отвореног типа тражи од ученика да ураде самоевалуацију, односно наведу колико добро пишу на енглеском и шта треба да поправе. Овога пута су ученици били прилично конкретнији. Само њих троје је навело да не зна како пише на енглеском језику, док је 40 ученика себе лоше оценило. Они углавном наводе да не пишу добро и да треба све да поправе, али има и оних који наводе да би требало да пораде више на граматички и састављању основних реченица. Мада, поново има ученика који наглашавају да би више волели да побољшају говорне вештине и 4 ученика понавља да не зна апсолутно ништа и да не воли и не жели да пише. Треба нагласити да има и оних који кажу да би искрено волели много тога да побољшају. („Не пишем добро на енглеском и ако би волела да знам. Могла би више вежбати да би напредовала.”).

Остатак ученика сматра да пише солидно или добро, па чак и одлично. Неки тврде да не пишу баш најбоље, али да основне ствари знају одлично да напишу, а има и оних који сматрају да не пишу баш најбоље самостално, али да уз помоћ речника постижу добре резултате. Највећи број њих (28) наводи да би требало да побољша граматичку, а негде прецизирају и области граматике на којима треба да пораде (времена, редослед речи у реченици). Потом 9 ученика мисли да пишу добро, али да би могли да поправе фонд речи, док њих 5 наводи проблем са

правилним писањем речи. Чак 6 ученика сматра да добро пише, али да треба да побољша изговор енглеског језика.

Постоје веома самоуверени ученици који су навели да пишу одлично и да не треба ништа да побољшају. Један од њих је записао следеће: „Мислим да је моје знање енглеског језика на високом нивоу, односно негде при врху, нпр на скали од 1 до 10, око 9 или 9,5. Не знам шта бих могао да побољшам.”

Одговори на ово питање су интересантни кад се упореде са врстом и бројем грешака у саставима које су ученици писали. Поред тога што је пронађено изузетно много грешака, највећи број грешака је са употребом чланова, а тај проблем није наведен нигде, иако су навођена времена и редослед речи у реченици.

Због проблема мотивисаности који наводе и ученици и наставници постављено је питање ученицима шта би наставници могли да ураде како би ученици постали мотивисанији за писање. Чак 44 ученика оставило је ово питање неодговорено или написало да не зна како им побољшати мотивацију. Поред тога 18 ученика сматра да наставници не могу ништа да ураде по том питању. Неки наглашавају да не воле енглески, а неки да наставници немају ништа са тим, већ да се они сами мотивишу: „Мени мотивација долази сама од себе. Не волим кад неко покушава да ме мотивише.”

Међу идејама за побољшање мотивације 10 ученика је навело да је потребно употребити занимљивије теме, а 3 сматрају да би били мотивисанији да имају више рада у групи. Штавише, ученици сматрају да би их различите награде мотивисале (9 ученика). Као награде се наводе оцене, плусеви, али и слаткиши и новац. Још 5 ученика сматра да наставници треба боље да објасне шта и како треба писати и да помажу ученицима у току часа и да више времена посвете онима који слабије знају. Да наставници буду опуштенији, смиреннији, мање нервозни, још једна је идеја коју

наводе ученици: „Да не буду нервозни на часу јер и то утиче на нас и наше размишљање.”

Ученици сматрају да наставници треба да осмисле занимљивије часове, можда да укључе игре, музику, слике, компјутер и ТВ и да се ради кроз шалу и забаву. Могли би наставници и да задају занимљивији домаћи, да сви покушају да раде постере и презентације, да говоре само на енглеском и да уопштено задају више задатака са писањем. Једна ученица предлаже „бар једном месечно увести посебан час само да се вежба писање.”

6.4.5. Мишљења ученика о колаборативним писменим активностима – квалитативни део

Након урађених колаборативних активности за ученике постављена су два питања отвореног типа у којима они треба да наведу предности и недостатке овакве врсте рада на часу. Од 111 ученика, 24 није одговорило на ово питање или је написало да не зна. Потом је 9 ученика навело да оваква врста писања нема предности. Једна ученица је нагласила да воли да ради сама и да сматра да је рад у групи губљење времена, а један ученик је навео да мисли да рад у групи нема предности јер пола ученика не зна довољно добро енглески да би сарађивали.

Од осталих одговора 4 су таква да оно што ученици виде као предност, наставници и њихови другари виде као недостатке. Наиме, та четири ученика су написала да не морају ништа да раде, да раде други за њих („штребери”, како их је један ученик назвао), а да онда они могу да добију заслуге за нешто што нису

писали. Поред овога, ученицима се допада да раде у групи јер брже прође час и не раде нове лекције или контролне.

Међу позитивним коментарима велики број ученика наглашава размену идеја (њих 7) где се „више идеја сложи у једну екстра”, потом бољу атмосферу (11 ученика) и међусобну помоћ око ствари у које нису сигурни (11 ученика). Примери одговора који ово поткрепљују су:

- „Боље је то што имамо више идеја, што кад неко погрешни други могу да га исправе, што свако зна нешто другачије, па кад сви изнесемо своје идеје добијемо комплетан рад.”
- „Чујемо и мишљења других. Јачи ученици могу да помогну слабијима.”
- „Више смо укључени на часу, такође научимо нешто ново и уједно се забавимо.”
- „Ученици више комуницирају, размењују мишљење и буде забавније и лепше за рад.”

Колаборативне активности су ефикасније пошто се деца опусте и нису под притиском, наводе 2 ученика. Неколицина наводи да се кроз рад у групи брже уради задатак, изражава се своје мишљење и сви доприносе раду, а за то напомињу и да могу да расподеле задатке. Деца наводе и да немају страх од прављења грешака, јер ће ту бити неко ко ће да их исправи и заједничким снагама се труде да буду најбољи. „Предности су то што нас је више и немогуће је да сви имамо исто знање, тако да постоје велике могућности да свако од чланова групе научи по нешто ново. Можемо да направимо паузу и смејемо се и да допуњавамо идеју идејама.”

Поред тога, кроз већину одговора се преплиће коментар да се више и лакше научи кроз рад у групи.

Што се тиче недостатака чак 38 ученика је одговорило да не зна који су, или нису уопште одговорили на питање. Још 19 ученика нагласило је да сматра да нема недостатака.

Међу онима који су навели недостатке највећи број наводи да им се не допада то што не учествују сви у групи у изради задатка (17 ученика), потом им

смета несложност (11 ученика), бука и галама која прати овакве активности (9 ученика) и то што се дешава да се само један ученик истиче, преузима улогу вође (3 ученика).

- „Недостаци су јер немају сви концентрацију, јер се увек истиче неко и не будемо увек сви сложни кад је у питању групни рад.”
- „Већина ништа не ради, а говори другима да оно што су урадили није добро и не можемо да се сложимо.”
- „Увек се издвоји само једно или двоје који се праве паметни и онда они раде, а остали седе и не раде ништа.”

Још неки од недостатака који су наведени је да се споро долази до идеја и да је потребно више времена за овакве активности, неки ученици мисле да нису успели да искажу своје мишљење и да нису хтели да их саслушају и лоша организација ученика у групи. Проблем су ученици који не знају енглески и који не желе да пробају да науче.

Пошто су групе биле направљене на основу иницијалног теста, те је требало да у групама буду ученици сличног нивоа знања, један ученик је прокоментарисао да му је недостатак што у његовој групи није било паметних ђака и да у свакој групи треба да буде по један, а једна ученица је нагласила да јој се допада што су групе биле распоређене тако да су имали групе бољих и слабијих ученика.

Премда су наводили недостатке, три ученика су написала да је недостатак то што се колаборативне активности спроводе ретко у учионицама, а и кад раде у групи, тај рад није добро осмишљен.

Све у свему, очигледно је да су ученици навели више предности него недостатака и да су кроз ове одговоре показали да има више ученика којима се допадају колаборативне активности од оних којима се не допадају.

6.5. Резултати анкета за наставнике

Анкете за наставнике су углавном су попуњаване електронским путем, тако да је њихово прикупљање трајало до краја јуна 2014. Као и ученике анкете и код ових је урађена квантитативна и квалитативна анализа. Одговори су подељени у четири дела: мишљења наставника о писменим активностима прво квантитативно, а потом и квалитативно и мишљења наставника о колаборативним писменим активностима прво квантитативно, а потом и квалитативно.

6.5.1. Мишљења наставника о писменим активностима – квантитативни део

Након навођења основних података наставници су оцењивали тврдње које испитују њихове ставове о писменим активностима у настави енглеског језика уопште. Резултати тих тврдњи наведени су у табели испод.

Ставови о писменим активностима	Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран/на		Углавном се слажем		У потпуности се слажем		Укупно	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
Радимо писмене активности на часовима најмање једном недељно	5	9,8 %	7	13,7 %	8	15,7 %	16	31,4 %	15	29,4 %	51	100,0
Ученици воле да пишу на енглеском језику	3	5,9 %	17	33,3 %	15	31,4 %	16	29,4 %	0	0	51	100,0
Задовољан/на сам активностима понуђеним у уџбенику које развијају вештину писменог изражавања мојих ученика.	1	9,8 %	6	13,7 %	16	15,7 %	25	31,4 %	3	29,4 %	51	100,0
Често користим додатни материјал за организовање писмених активности	0	0%	7	13,7 %	9	17,6 %	22	43,1 %	13	25,5 %	51	100,0
Најчешће остављам ученицима да ураде за домаћи задатак вежбања писменог изражавања	2	3,9 %	7	13,7 %	2	3,9 %	28	54,9 %	12	23,5 %	51	100,0
Увек исправљам грешке у радовима својих ученика.	1	2,0 %	3	5,9%	6	11,8 %	19	37,3 %	22	43,1 %	51	100,0
Допуштам ученицима да користе речник/уџбеник/граматику у току писања.	4	7,8 %	6	11,8 %	1	2,0 %	21	41,2 %	19	37,3 %	51	100,0
Пре него што ученици почну сами да пишу, одрадимо припремну активност	0	0%	3	5,9%	6	11,8 %	11	21,6 %	31	60,8 %	51	100,0

Ставови о писменим активностима	Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран/на		Углавном се слажем		У потпуност и се слажем		Укупно	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
Понекад тражим од ученика да међусобно исправе грешке у радовима.	1	2,0%	6	11,8%	10	19,6%	23	45,1%	11	21,6%	51	100,0%
Повремено допуштам ученицима да сами одаберу тему за писмену активност	2	3,9%	10	19,6%	11	21,6%	20	39,2%	8	15,7%	51	100,0%
Повремено допуштам ученицима да изаберу форму коју ће писати (састав/песму/причу/писмо/чланак...)	8	15,7%	16	31,7%	7	13,7%	11	21,6%	9	17,6%	51	100,0%
Писмене активности ми пружају добар увид у напредак мојих ученика	0	0,0%	0	0%	5	9,8%	21	41,2%	25	49,0%	51	100,0%
Писмене активности користим искључиво у сврху тестирања ученика.	11	21,6%	15	29,4%	10	19,6%	14	27,5%	1	2,0%	51	100,0%

Табела 35: Приказ одговора наставника на ставове о писменим активностима

Прва тврдња била је повезана са учесталошћу употребе писмених активности на часовима: „Радимо писмене активности на часовима најмање једном недељно.” На основу добијених резултата може се закључити да се највећи број наставника слаже са овом тврдњом.

Тврдња: Радимо писмене активности на часовима најмање једном недељно.	Вредности одговора
Средња вредност	3,57
Медијана	4,00
Модус	4
Стандардна девијација	1,315

Табела 36: Одговор на тврдњу „Радимо писмене активности на часовима најмање једном недељно.”

Модус показује највећу фреквенцију неког одговора, док медијана уређен статистички низ дели на два једнака дела и у оба случаја то је одговор 4 који означава одговор „углавном се слажем”. Поред тога средња вредност је 3.57, што је опет најближе одговору 4.

Тврдња да „ученици воле да пишу на енглеском језику” донела је интересантне резултате. Највише наставника одговорило је да се углавном не слаже са том тврдњом, јер је модус 2. Међутим, број наставника који није сигуран како да одговори на ово питање је прилично велики. Чак 31,4% наставника, односно њих 16 нису сигурни шта да мисли. С друге стране, 15 наставника се углавном слаже са овом тврдњом, тако да су резултати равномерније распоређени и стандардна девијација је 0.925. Занимљиво је да ниједан наставник није написао да се у потпуности слаже са овом тврдњом, док је њих 3 обележило да се нимало не слаже са овим. Ово питање показује колико наставници познају ученике и какве ставове имају о њиховим мишљењима. Када се упореди са одговорима који су добијени од стране ученика на исто питање увиђа се да се мишљења наставника и ученика по овом питању углавном поклапају.

Нешто равномерније су распоређени резултати везани за писмене активности у уџбеницима. Опет је број наставника који нису сигурни са овом тврдњом 16 (31,4%), али је већи број наставника који се слаже са овом тврдњом, од оних који се не слажу. Пошто већина наставника има слободу да бира уџбенике које ће користити, ово је и очекиван одговор.

И поред тога нема наставника који никада не користе додатне активности које би употребили на часовима, а број наставника који често користе додатни материјал је прилично велики, њих 35, односно 68,6%. Ово указује и да већина наставника ипак уноси новине на часовима.

Узимајући у обзир да у основној школи ученици имају часове енглеског језика два пута недељно по 45 минута не изненађује чињеница да највећи број наставника оставља писмене активности за домаћи задатак (78.4%). Стандардна девијација је 1,077, што поново показује да је дисперзија одговора мања, односно да је већина наставника одговорила да се углавном или у потпуности слаже са тврдњом да најчешће остављају ученицима да за домаћи ураде писмене активности.

Ставови према исправљању грешака у писменим активностима наставника су донели следеће резултате.

Тврдња: Увек исправљам грешке у радовима својих ученика.	Вредности одговора
Средња вредност	4,14
Медијана	4,00
Модус	5
Стандардна девијација	0,980

Табела 37: Статистички параметри за одговоре на тврдњу „Увек исправљам грешке у радовима својих ученика.”

Као што се може видети из табеле највећи број наставника је одговорио да се у потпуности слаже (модус је 5), док средња вредност од 4,14 и стандардна девијација од 0,980 показују да је већина наставника одговорила слично. Само 4 наставника, односно 7,9% не исправља грешке ученицима. Као што је наведено у истраживању које је урађено о ставовима ученика према врсти исправљања грешака (Oladejo, 1993), чак 95% ученика не би волело да им наставници уопште не прегледају грешке, тако да је ово резултат који би требало да подудара очекивања наставника и ученика. У анкети коју су радили ученици, такође је највећи број њих који тврди да им наставница редовно прегледа грешке у писменим задацима.

Још једна тврдња је повезана са анализом грешака, али и колаборативним активностима, а то је питање да ли наставници допуштају вршњацима да међусобно прегледају грешке. У наведеном узорку 34 наставника, односно 66,7% практикује да допусти вршњацима да међусобно исправљају грешке. То указује да већина испитаних наставника има приступ предавању који се фокусира на ученика и његове потребе. Велики број теоретичара се слаже са ставом да је ученике потребно укључити у процес учења што више. Међутим, постоје и они који тврде да ученици немају довољно знања да би исправљали грешке, као и да могу да се појаве проблеми настали услед културних и друштвених разлика (Ganji, 2009). Само један наставник у наведеном узорку не практикује активности у којима би ученици међусобно исправљали грешке. Исти наставник је навео и да никада не користи рад у групи на часу.

Тврдња која је одговорена са средњом вредношћу 4,37 и где су модус и медијана 5, а стандардна девијација 0,916 била је да наставници ураде припремну активност са ученицима пре него што од њих траже да почну са писањем. То значи да огромна већина наставника третира писање као процес и поступно припрема ученике за писање. Чак 42 наставника од анкетираних 51, или 82,4% се углавном или у потпуности слаже са овим. При том, ниједан наставник није ставио да се не слаже са овом тврдњом. Ово је веома важно за процес писања у школи, нарочито ако се узме у обзир да је урађено више испитивања у којима се дошло до закључка да припремне активности имају позитиван ефекат на писање ученика (Tracy, Graham и Reid, 2009).

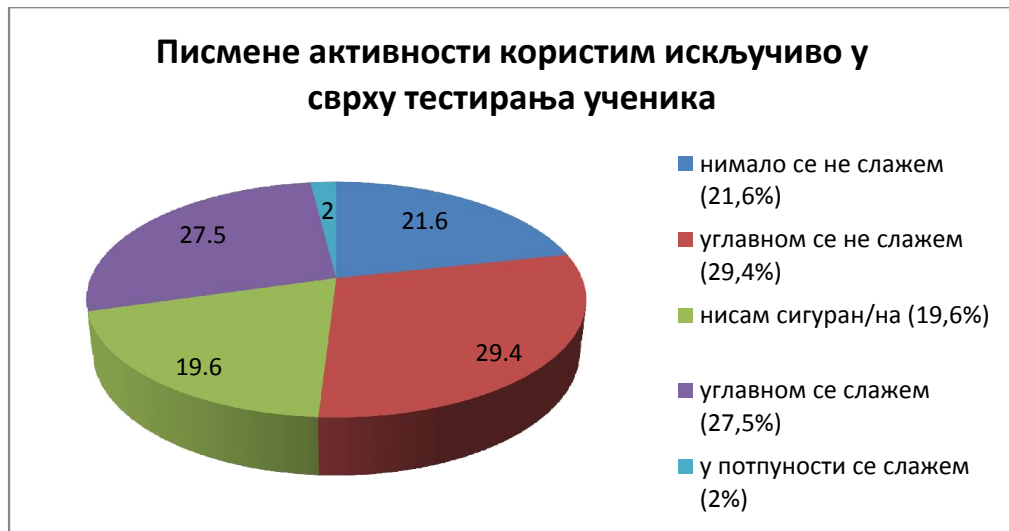
У анкети су биле три тврдње које указују на то колико слободе наставници дају ученицима приликом израде писмених активности. То су следеће тврдње: „Допуштам ученицима да користе речник/учбеник/граматику у току писања.”,

затим „Повремено допуштам ученицима да сами одаберу тему за писмену активност” и „Повремено допуштам ученицима да изаберу форму коју ће писати (састав/песму/причу/писмо/чланак...)”. Из одговора се може закључити да велики број наставника дозвољава употребу додатне литературе приликом писања (78,5%), док су се само 4 наставника изјаснила да не дозвољавају ученицима да користе овакву врсту помоћи у писању.

Интересантно је да је код тврдње „Повремено допуштам ученицима да сами одаберу тему за писмену активност” модус одговора 4, односно да је већина наставника одговорила да се углавном слаже са овим. Одговори су равномерно распоређени тако да има и наставника који никада не допуштају ученицима да бирају тему (3,9%), оних који углавном не нуде избор теме (19,6%), али и оних који су неодлучни (21,6%). У питањима отвореног типа које су попуњавали ученици види се да им је изузетно важно која је тема њихових активности. Они наводе да би били мотивисанији кад би чешће могли да бирају теме.

Још је мањи проценат наставника који допушта ученицима да бирају другачију форму за писање. Модус на ову тврдњу је 2, што значи да је највећи број наставника одговорио да се углавном не слаже са том тврдњом. Упоредивши то са одговорима ученика долази се до закључка да наставници углавном траже да се пишу краћи састави.

Иако су наставници скоро једногласни у оцени да писмене активности показују напредак ученика, веома рзлично третирају писмене активности као средство тестирања језика. На тврдњу „Писмене активности користим искључиво у сврху тестирања ученика.” добијени су најразличитији одговори. То се најбоље види на графикону испод.



Графикон 8: Приказ одговора на тврдњу „Писмене активности користим искључиво и сврху тестирања ученика”

Дакле из приложеног може се закључити да 29,5% наставника користи писмене активности углавном за тестирање ученика и самим тим овакве врсте активности имају негативну конотацију међу ученицима.

6.5.2. Мишљења наставника о писменим активностима – квалитативни део

Да би се осврнули на ставове наставника из другог угла, у склопу анкете постављена су три питања отвореног типа о писменим активностима уопште. Прво питање било је: „Са каквим се проблемима најчешће сусрећете кад организујете писмене активности на часу?” Највећи број одговора (25 наставника) је имао споменут недостатак мотивације међу ученицима, мада један наставник наглашава да мотивација недостаје слабијим ученицима, јер је њима таква врста активности презахтевна. Поред тога 10 наставника је навело да ученици не воле да пишу на енглеском. Наставници се жале и да немају довољно времена за извођење писмених

активности у школи, а да ученици немају довољно идеја о томе шта би писали. На то се надовезује чињеница да наставници раде са групама веома различитог нивоа знања, тако да неколико наставника наводи и неуједначеност знања међу ученицима као проблем. „Немогућност да се свима посветим одједном.” навела је једна наставница као одговор.

Међутим, већина ученика је у анкети одговорила да им идеје нису проблем и да им углавном није тешко да смисле о чему да пишу. Како би се избегао проблем са ученицима који имају проблема са смишљањем одговарајућих идеја, од кључне важности је урадити припремне активности за писање.

Поред оваквих одговора који углавном подразумевају ставове ученика према активностима, много наставника је наводило конкретне проблеме са знањем језика који имају ученици. „Ученици не знају да искористе већ постојећи вокабулар и реченичне структуре. При састављању реченица често преводе српске структуре и колокације” један је од одговора који сажима главне проблеме. Укупно 25% наставника напомиње непознавање вокабулара или веома пасивну употребу постојећег вокабулара, као и проблем буквалног превођења. Само пет наставника наводи граматику као проблем, нарочито ред речи у реченици, а један и правопис. Забрињава чињеница да је 7 наставника навело да ученици не могу да пишу ни на матерњем језку, те да има ученика који и у осмом разреду нису овладели латиничним писмом са довољно сигурности, тако да су очекивања наставника од ученика веома ниска.

На крају, два наставника сматрају да су ученици превише бунтовни и не желе ништа да раде, а четири наставника наводи преписивање као проблем. „Ужасава ме чињеница да ученици преписују са интернета без разумевања и смисла, иако им на то редовно скрећем пажњу.” Још један одговор који може

изазвати даљу полемику међу наставницима је следећи: „Деца иду на приватне часове код једне колегинице која им ради домаће задатке. Не само да им пише саставе, већ им лично попуњава вежбања у радној свесци. Морала сам овај проблем да пренесем родитељима.”

Као светла тачка на крају је једна наставница која је навела да нема никаквих проблема са извођењем писмених активности.

Друго питање отвореног типа о писменим активностима у анкети било је да наведу какву врсту активности најчешће користе. Чак 43 наставника су навели неку врсту састава или приче. Наглашавали су да су у питању кратки састави или описи. За слабије ђаке то су дескриптивни, а за боље наративни облици. Има наставника који су навели да траже од ученика да пишу креативне саставе, а има и један наставник који ради аргументативне саставе са ученицима. Писање по шаблону навело је 4 наставника.

Поред великог броја састава које наставници раде њих 12 је навело и писма као форму коју користе, а међу њима и троје које је навело електронску пошту, а само двоје текстуалне поруке. Још једна форма писања је споменута више пута, а то је диктат. Овоме треба придодати да 14 наставника наводи и презентације, пројекте и реферате где се од ученика тражи да обаве и мало истраживање, а четири наставника воле да им ученици праве стрипове. Од креативних писмених активности спомињу се и песме, дијалози, сценарија, биографије. С друге стране, спомињу се и граматичка вежбања, допуњавање реченица, одговори на питања.

Иако се из питања затвореног типа може закључити да наставници не дају ученицима да често бирају форму писмених активности, у овом одговору навели су прилично велики број разноврсних форми писања које користе на часовима.

Последње питање отвореног типа у овом делу упитника било је „Да ли, и у којој мери, употребљавате савремене технологије за рад на писменим активностима својих ученика (блог, друштвене мреже, вики, мудл...) и ако их користите, наведите које?” Ово питање је укључено у анкету због резултата добијених у анкети коју су радили ученици, а у којој се види да највећи број ученика користи углавном савремену технологију за писање, али нису навикли да пишу на папиру, чак ни основне белешке на часовима.

У одговорима 12 наставника било је јасно наведено да не користе никакву врсту технологије. Неки су наглашавали да немају услове у школи, а неки да сматрају да су ученици превише мали за то. Од наставника који користе неке од модернијих приступа, 8 ради са ученицима на блогу, 14 на друштвеним мрежама (пре свега *Facebook* и *Twitter*), 6 користи вики за писање, а исто толико наставника је навело да користи интернет за прикупљање информација које могу касније да употребе за активности.

6.5.3. Мишљења наставника о колаборативним писменим активностима

– квантитативни део

У другом делу анкете проверавани су ставови наставника према колаборативном писању. Одговори на анкете затвореног типа приказани су у табели испод.

Ставови о колаборативним писменим активностима	Нимало се не слажем		Углавном се не слажем		Нисам сигуран/на		Углавном се слажем		У потпуности се слажем		Укупно	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
Повремено на часовима задам ученицима да раде писмене активности у групи	2	3,9%	8	15,7%	8	15,7%	23	45,1%	10	19,6%	51	100,0
Ученици су прилично активнији кад раде у групи	2	3,9%	3	5,9%	15	29,4%	21	41,2%	10	19,6%	51	100,0
Задовољан/на сам атмосфером на часовима приликом колаборативног писања	4	7,8%	7	13,7%	14	27,5%	20	39,2%	6	11,8%	51	100,0
Тешко је организовати добар групни рад у великим одељењима	1	2,0%	6	11,8%	10	19,6%	18	35,3%	16	31,4%	51	100,0
Мислим да су ученици мотивисанији кад пишу у групи	0	0%	3	5,9%	15	29,4%	24	47,1%	9	17,6%	51	100,0
Писмени радови урађени у групи имају мање грешака	0	0%	1	2,0%	19	37,3%	27	52,9%	4	7,8%	51	100,0
Делује ми да ученици више воле да пишу у групи него самостално	0	0%	1	2,0%	12	23,5%	26	51,0%	12	23,5%	51	100,0

Табела 38: Структура наставника према ставовима о колаборативним писменим активностима

На основу прве тврдње може се закључити да већина наставника употребљава групни рад на часовима. Средња вредност одговора је 3,61 док модус и медијана који су 4 показују да се највише наставника углавном слаже са том тврдњом. Међутим 19,6% наставника углавном или никада не даје ученицима да раде у групи, што је велики проценат за наставу језика, нарочито кад се зна да већина наставника ради са средњим и већим групама.

Иако не користе групни рад у учионици, неки наставници се слажу са тврдњом да су ученици много активнији кад раде у групи. Од укупно 51 наставника, 41, или 60,8% се у потпуности или углавном слаже са овом тврдњом. Међутим, њих 15, односно 29,4% није сигурно да ли је ово тачно.

Пошто је атмосфера на часовима на којима се раде колаборативне активности споменута у великом броју ученичких анкета, проверени су и ставови наставника према таквој врсти атмосфере. Одговори су били разноврсни.



Графикон 9: Приказ одговора на тврдњу „Задовољан/на сам атмосфером на часовима приликом колаборативног писања”

Разлог због ког више наставника не користи колаборативне активности, иако су свесни да су ученици активнији на таквим часовима може се пронаћи у одговорима на следећу тврдњу „Тешко је организовати добар групни рад у великим одељењима.” Са оваквом тврдњом слаже се 66,7% испитаника, а 13,7% мисли да то није велики проблем. Средња вредност одговора на ову тврдњу је 3,82.

Кад су наводили одговоре о проблемима које имају приликом извођења писмених активности уопште, 25 наставника је споменуло мотивацију. Са тврдњом да су ученици мотивисанији да раде у групи слаже се 64,7% наставника, мада је велики број наставника уздржан и није сигуран у ову тврдњу, њих 29,4%, али само 3 наставника или 5,9% сматра да рад у групи не доприноси мотивацији ученика.

Дакле, преовладава мишљење да би се радом у групи могао бар делимично решити проблем мотивације.

Слично мишљење наставници имају и о броју грешака у групи. Наиме, модус и медијана су 4, а средња вредност 3,67, што указује да је убедљиво највећи број наставника одговорио да се углавном слаже са овом тврдњом. Само један наставник се не слаже, док остали нису сигурни.

Поново само један наставник сматра да ученици више воле да пишу самостално него у групи, а 23,5% није сигурно. Укупно 74,5% наставника мисли да ученици више воле да пишу у групи него самостално.

6.5.4. Мишљења наставника о колаборативним писменим активностима

– квалитативни део

У одговорима на питања о колаборативном писању између 60 и 70% наставника је исказало позитивне ставове према оваквим активностима. Да би се добио детаљнији увид у њихова мишљења додата су још два питања отвореног типа. Наиме, од наставника је тражено да наведу предности и недостатке колаборативних писмених активности.

Сви сем једног наставника су навели неке од предности колаборативног писања, док он сматра да нема много предности у оваквој врсти рада на часу. Остали наставници су дали прилично разноврсних коментара и идеја. Међусобна помоћ и сарадња спомиње се у 12 одговора, док се у 17 одговора спомиње више идеја. Кад се узме у обзир да је много наставника сматрало да је недостатак идеја велика препрека у спровођењу писмених активности, овде се решење таквог

проблема само намеће. Наглашена је и чињеница да слабији ученици могу да допринесу својим идејама, ако не могу језички да помогну.

Још једна од предности које су многи испитаници нагласили (њих 17) јесте да су ученици слободнији кад раде колаборативно. Како је навела једна наставница: „Помажу једни другима, безбедно се осећају јер знају да имају помоћ.” То је повезано и са бољом атмосфером на часовима, како тврди 12 наставника. Једна наставница је дала објашњење зашто атмосфера у групи постаје боља. Она каже да: “не морају да размишљају сами, него смисле задатак заједно. Не носи терет писања само један ученик, него цела група и ова чињеница ствара опуштајућу атмосферу: активнији су, мотивисанији и слободнији.” Поред овога да су ученици опуштенији наводе још неки испитаници:

- „Ученици су опуштенији, не схватају да је писање само обавеза, већ забавна активност.”
- „Ученици су опуштенији, упореде своје знање са другима, па закључе да и нису тако лоши.”
- „Разбијање баријера, опуштенија атмосфера и нема страха од грешака.”

Однос међу ученицима у групи се наводи као предност. Неки бољи ученици помажу несигурнијима да се укључе у рад, а предност је и то што могу да расподеле посао, тако да свако на свој начин доприноси писању. Штавише, 5 наставника наглашава важност такмичарског духа који се појављује код оваквих активности, а уколико је то такмичење између различитих група, онда ученици који раде заједно у групи још више се ослањају једни на друге и труде да испуне задатак. Ученици желе да се докажу, спремнији су за рад.

Улога наставника само као координатора је још једна од наведених предности. Као проблем са писменим активностима, наставници су навели да је тешко да свима помажу истовремено, а овде се тај проблем решава. Једна наставница је рекла: „Док радим са једном групом, у другој групи постоји вођа који

ме адекватно мења.” Веома је битно да наставник добро осмисли активност како би сви учествовали, сматра испитаник, док с друге стране наставница сматра да код ученика у старијим одељењима основне школе увек постоји неко ко омета рад. Иако се требало фокусирати на позитивне стране, поред овога једна наставница је написала да они ученици који су иначе неактивни, неактивни су и у групи – „забушавају и чекају да неко уместо њих нешто уради.”

Напоследку, ученицима овакав рад делује занимљивије и могу га схватити као награду на часу и свакако ученицима прија промена.

Друго питање отвореног типа о колаборативним активностима тражило је од испитаника да наведу који су недостаци ове врсте писмених активности. Велики број наставника наводи буку као проблем, њих 10, али највећи проблем представља неравноправна расподела посла у групи (32 наставника су то посебно истакла). Врло често само бољи ученици ураде највећи део посла, а има и ученика који не раде ништа. Једна колегиница је то дефинисала на следећи начин: „Тежа је контрола. Синдром „слободних јахача” – један или двоје раде, остали хватају зјале.” Напомињу да је много ученика који воле овакве активности, управо зато што не морају ништа да раде, а приписује им се делимична заслуга за крајњи резултат. Два испитаника су одмах поред наведеног проблема навела и могуће решење за ту ситуацију.

- „слабији ученици се ослањају на јаче, очекују да ће они све за њих урадити. Зато је неопходно сваком члану дати посебну улогу унутар групе, што може да захтева врло концизну припрему наставника.”
- „Неки ученици се превише ослањају на јаче ученике. Потребно је добро организовати групу и појачати мониторинг да би се избегло хаотично стање.”

Оно што је тешко контролисати, а што наставници виде као недостатак је што ученици причају о стварима које нису везане за тему, што користе превише

српски. Користе га чак и за једноставне инструкције као што су: „додај ми ово, запиши то, шта мислиш...”

Пет наставника наводи проблем расподеле у групе највише због личног односа међу ученицима. Једна од њих наводи: „Пошто ученици најрадије раде са својим друговима, теже је да формирате групе где су сви задовољни или имају исти број „јачих” и „слабијих” ученика.” Овај проблем повлачи за собом и честе расправе и како још наводе немогућност да заједно нађу заједничко решење и да се договоре како ће и шта урадити. Недостатак времена и преобиман наставни план наводе још 4 испитаника, а једна наставница тврди да проблеми могу да настану ако ученици нису генерално обучени за колаборативне активности.

И поред свих наведених недостатака једна наставница сматра да „уколико се добро осмисли процес колаборативног писања, мислим да нема неких већих недостатака који би могли да утичу на рад групе тј. појединца.”

6.6. Резултати групних интервјуа

Пошто је било 5 различитих одељења урађено је и 5 групних интервјуа са ученицима из сваког одељења, насумице изабраним као представници различитих група. Укупно је учествовао 21 ученик, пошто се у четири одељења радило у 4 групе, а у једном одељењу се радило у 5 група. Од укупног броја ученика било је 9 дечака и 12 девојчица. Интервјуи су урађени у припремним просторијама наставника енглеског језика у школи, након што су ученици завршили колаборативне активности.

Основна питања била су оквир, пошто је интервју полуструктурисан, а онда су се на њих надовезивала остала питања која су проистекла из разговора са ученицима. Прво питање за ученике било је о томе колико често раде писмене активности на часовима енглеског језика. Иако им свима предаје иста наставница, одговори су им прилично различити. По одељењима су сложено одговарали, али је три одељења навело да поред редовних вежбања из уџбеника наставница задаје есеје за домаћи једном месечно. У преостале две групе, ученици тврде да само пишу речи и попуњавају вежбања из уџбеника, а за домаћи раде задатке из радне свеске. Они кажу да не раде никад саставе, али и да знају да изнервирају наставницу, тако да мисле да се она мање труди код њих.

Упитани да ли имају проблеме кад пишу на енглеском језику, одговарали су разнолико. У једној групи су сви потврдно одговорили, а у другој су сви одрично одговорили. Интересантно је да у две различите групе приликом одговора на ово питање спомињу употребу речника.

Аутор: Представља ли вам проблем да пишете на енглеском?

У2 – Г2: Да.

У3-Г2: Мени не.

У1– Г2: Па ни мени. Успевам да се снађем.

У4– Г2: Још ако помогне нешто наставница,око речи, онда није проблем.

У2– Г2: Онда је лакше 10 пута. Али, лакше је много и кад можемо да користимо речник.

Аутор: Добро. Је ли вам проблем да пишете на енглеском?

У1, У2, У3, У4 – Г4 (једногласно): Да.

Аутор: Свима вам је проблем?

У3 – Г4: Још ако речник не могу да користим...Не знам ништа сам да урадим.

Очигледно је да ученици осећају сигурност кад имају неку врсту подршке, било да је то наставник или речник.

На питање да ли више воле да пишу или говоре на енглеском од 21 ученика, 3 су навела да више воле да пишу, два да воле и једно и друго, а остали да више

воле да говоре. На питање да наведу шта им представља проблем кад пишу на енглеском језику највише ученика је навело граматику и то углавном времена (У3-Г2: Имају та нека компликована времена која не разумем. Не ова обична као *Simple Present* или *Continuous*). Потом, наводе непознавање речи, проблеме са правописом дужих речи, идеје за писање. Одговори не одступају много од одговора које су ученици навели у анкетама.

Аутор: Тако ти је значи лакше. Шта вам је највећи проблем кад хоћете нешто да пишете на енглеском?

У3 – Г4: Не знам како да почнем.

У1– Г4: Мени фонд речи није добар.

У2– Г4: Ја не знам граматику.

У4– Г4: Ја не знам ништа.

Аутор: Ти не знаш ништа. Добро. Успеш ли икад да саставиш било коју реченицу?

У4– Г4: Ако радим неки превод, снађем се.

Поред овога, ученици се слажу да им је лакше кад имају припремну активност за писање и кад понове неке основне речи. Само једна ученица је навела да њој није превише помогла припрема, пошто је она већ знала све те ствари.

Кад су почели да говоре о групном раду, пре свега је само четири ученика рекло да више воли да ради у групи него самостално. У једној групи су се сви сложили да зависи од групе и тога са ким раде, али да ако им група одговара онда ће радије радити у групи. Ево и неколико објашњења зашто више воле да раде сами.

У1 – Г2: Много се посвађамо кад смо у групи.

Аутор: Аха, у групи се посвађате и теби то смета? Је ли?

У1-Г2: Да и стално се нађе неко да буде главни, поготово Кнежевић. Он је увек главни кад тако радимо.

Аутор: Да ли боље учите сами или у групи?

Сви: Сами.

Аутор: Сви сами? Да ли ико воли у групи?

У1 – Г3: Не. Сви имају неко другачије мишљење.

У3 – Г3: Увек се неко истиче, а мене то нервира.

Аутор: Да ли боље учите кад радите сами или кад сте у групи?

У2-Г5: Ја сама. Доста ми је муке што морам и сама нешто да радим, још да морам да трпим свакога. Не знам.

У3-Г5: Па лако је теби кад добро знаш. Мени је лакше кад има неко да ми помогне.

Ученици су, дакле, прилично критиковали рад у групи, па су још додали да им је сметала бука, што свако хоће нешто да добаци, што нису сви учествовали у раду групе, било да су желели да учествују, али нису могли, јер их је истиснуо вођа који се истакао, било да нису желели да учествују и ометали су остале. И поред тога већина је била задовољна својим учешћем у групи. Њих 4 навело је да нису задовољни колико су учествовали и то један ученик из прве групе и 3 ученика из групе 3 (У2-Г3: Зато што се неки истичу и пишу све, а неки само стоје по страни. Само стоје по страни и тако ослушкују. Мени нису дали да дођем до речи.). Један ученик је навео да је све радио сам, тако да јесте учествовао у раду, али не онако како би желео.

Ученици су коментарисали и какав су однос имали према томе што су их другари исправљали док су радили у групи. Већини ученика исправљање не смета, пошто знају да другари то раде за заједнички циљ групе, мада има и оних којима смета кад их исправљају вршњаци (4 ученика). Али и ту има различитих ситуација, тако једна ученица У1-Г3 наводи „Зависи колико пута и како. Ако ја нешто погрешим и кренем одмах да се исправим, а он ми већ улетео у реч, онда ми смета. А кад не видим грешку, онда је ок.”

Испитаницима се допада што се осећају слободније кад раде у групи и могу да разговарају, што могу брже да ураде задатке и зато што им прија мало промене. Упитани да ли би поново радили у групама, сви сем једног одговарају да би, али поједини наглашавају да би то зависило од тога са ким би били у групи.

У2-Г3: Можда кад би различита група била са неким другима. Да нисмо сви тако напредни, него да имамо мало и оних који не знају енглески.

Аутор: А шта мислиш да ли би они који боље знају енглески вукли ове лошије?

У2-Г3: Па би. Али ипак је тако боље, јер би ови слабији нешто научили. Овако су у групама били ови што ништа не знају и ови што све знају. Боље да радимо са људима са којима се слажемо, са којима се не можемо посвађати, а не овако са овима са којима су нам климави односи и онда „Ја сам у праву.“ Или „ ја нисам у праву“.

Штавише, ученици би радили у групи, али под условом да не морају да стрепе од тога шта ће им резултат рада донети. Они се плаше да би, уколико би се групни рад оцењивао, било проблема.

Све у свему, ученици којима се допадао рад у групи и који нису имали већих проблема, били су уздржани и одговарали су кратко и смирено, док је неколицина која је била изреволтирана саставом групе у којој су радили, била бучна и причљива. Поново се стиче утисак да је разлика у мишљењима веома мала, односно да је скоро подједнак број ученика који подржавају колаборативне активности и оних који им се противе.

Закључак

Приказ резултата истраживања показао је разноврсне одговоре и потврдио хипотезе које су постављене на почетку истраживања. Међутим, различите методе су у неким ситуацијама доводиле до одговора који су контрадикторни и које је потребно сагледати из више углова. Све у свему, може се закључити да свака детаљнија анализа овог типа може допринети самој настави, а импликације овог истраживања и даљи закључци биће приказани у следећем поглављу.

7. ЗАКЉУЧЦИ И СУГЕСТИЈЕ ЗА ДАЉА ИСТРАЖИВАЊА

Последње поглавље ове тезе бави се прегледом резултата истраживања, извођењем закључака на основу тих резултата и сугестијама за даља истраживања. Наглашен је и значај добијених резултата и њихова потенцијална примена у настави енглеског језика.

7.1. Сумирање резултата и закључака истраживања

У овом истраживању урађена је анализа колаборативног и самосталног писменог изражавања из више различитих углова. Спроведена је анализа грешака у саставима, а потом и анализа ставова ученика и наставника према овим различитим врстама писања.

7.1.1. Сумирање резултата и закључака анализе грешака

Добијени резултати показују, пре свега, да ученици осмог разреда основне школе праве велики број грешака у својим саставима. Ученици су самостално писали саставе употребивши укупно 8379 речи, или просечно 75,5 речи по ученику. У самосталним радовима направљено је укупно 2144 грешака. Након идентификовања грешака, урађена је њихова класификација и на основу учесталости грешке су подељене у десет група: чланови, глаголски облици,

предлози, ортографија (правопис), редослед речи у реченици, множина, заменице, лексичке грешке, интерпункција и остале грешке.

Од 111 ученика укупно 4 ученика нису написала ништа на енглеском језику. Овај податак заједно са наведеним бројем грешака у потпуности потврђује прву хипотезу: Ученици ће направити много разноврсних грешака, а биће и оних ученика који неће моћи самостално да напишу кратак текст.



Графикон 10: Приказ грешака у самосталним саставима

Дакле, ученици праве највише грешака са члановима, глаголским облицима и приликом писања, односно у ортографији. Овакве информације могу да буду од изузетног значаја како за наставнике, тако и за ученике. Када су грешке које се појављују у радовима ученика учестале и кад се појављују у радовима скоро свих ученика, онда је веома важно да наставници скрену ученицима пажњу на такву врсту грешака (Lightbown и Spada, 1997). Стога, наставници на основу грешака које ученици праве могу да развију одговарајуће стратегије за исправљање тих грешака.

Што се тиче ученика, истраживања су показала да су ученичке грешке системске и да нису насумичне, те да ученици понављају исту врсту грешака током

одређених фаза учења (Kaplan, 1966; Nunan, 2001). Самим тим би фокус на грешке које се најчешће понављају допринео њиховом кориговању и побољшању нивоа знања енглеског језика.

И сам Кордер (Corder, 1974a) наводи да анализа грешака има два циља: теоријски и примењени. Теоријски циљ је да се објасни шта и како ученици уче приликом усвајања страног језика, док је примењени циљ да се ученику омогући да ефикасније учи проучавајући његов језик у педагошке сврхе.

Пошто међу одељењима нема значајније статистичке разлике у врсти и броју грешака, може се закључити да сви ученици осмих разреда праве сличне грешке приликом писања на енглеском језику и да би се могла применити слична стратегија за побољшање прецизности приликом писања састава.

Главни циљ овог рада је анализа и поређење самосталних и колаборативних писмених задатака. Ученици су радили колаборативно у 21 групи и након анализе грешака у њиховим радовима долази се до нешто другачијих резултата.

Прва значајна разлика између састава које су ученици писали самостално и у групи је у дужини написаног рада. Ученици су заједно успевали да напишу просечно 100,29 речи, док су у групама писали 75,5. Занимљиво је да је број реченица написаних самостално нешто већи, тако да се долази до закључка да ученици у групама састављају дуже реченице.

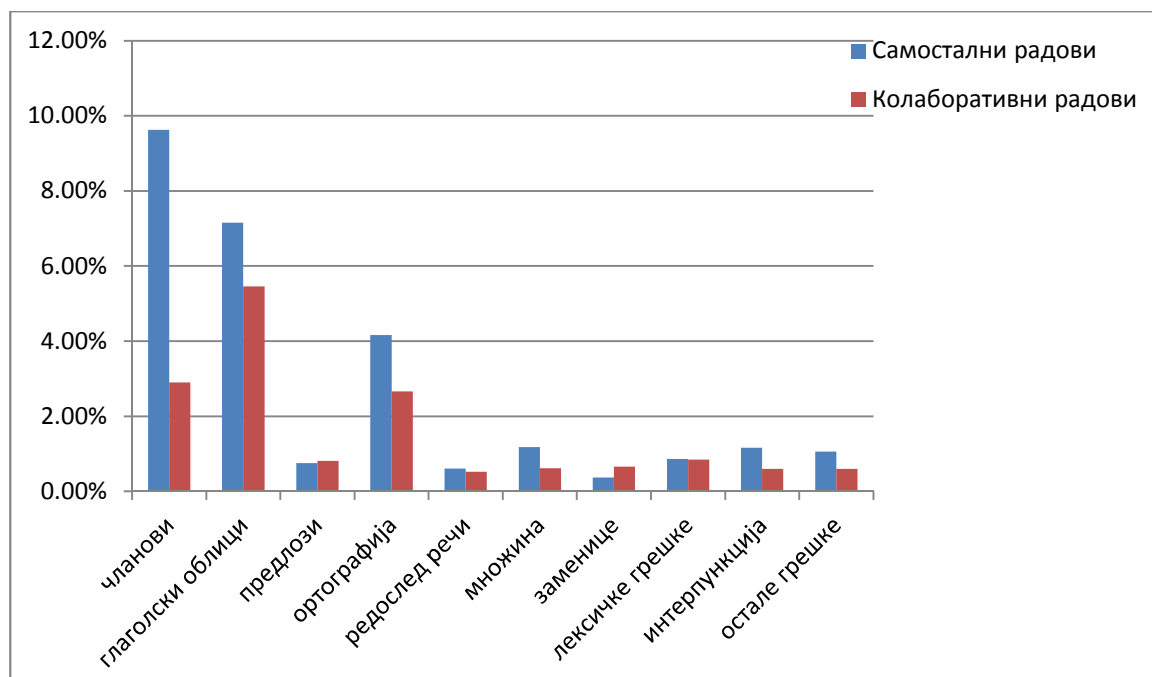
Анализирајући грешке у колаборативним радовима и вршећи класификацију у исте групе као и грешке у самосталним радовима, добијају се следећи резултати:



Графикон 11: Приказ грешака у колаборативним радовима

Као што се може видети из графикона поново је највећа фреквенција исте три врсте грешака као и у колаборативним активностима: чланови, глаголски облици и ортографија. Међутим, много је већи број грешака са глаголским облицима у односу на грешке са члановима, које су биле најучесталије у самосталним радовима.

Величина корпуса се разликује за самосталне и групне радове, односно, обрађено је 2144 грешака у 8379 речи, а у колаборативним радовима има 313 грешака у узорку од 2106 речи. Због тога је неопходно упоредити густину грешака, односно њихову учесталост у узорку, тако да је процентуално изражен број грешака приказан и упоређен на графикону испод.



Графикон 12: Упоредна анализа грешака у самосталним и колаборативним радовима

Очигледно је да се смањио број грешака у колаборативним радовима у односу на самосталне радове у скоро свим аспектима. Највећа разлика је у грешкама са члановима, чија је учесталост драстично смањена. Дакле, из наведеног може се закључити да колаборативни рад доводи до смањења броја грешака у писменим радовима. Изузетак је број грешака са заменицама који се повећао у колаборативним радовима, а незнатно већи је и број грешака са предлозима.

Свеукупни резултати потврђују другу хипотезу:

Хипотеза 2: Број грешака у саставима написаним кроз колаборацију биће знатно мањи у односу на број грешака код самосталног писања и смањује се појава правописних грешака.

Дакле, учесталост и број грешака су мањи у колаборативним радовима и смањен је број правописних грешака, али је највећа разлика ипак у великом смањењу броја грешака са члановима.

Један од недостатака анализе грешака је што се превелики нагласак ставља на грешке ученика (Brown, 1987). Професорка Бјули-Мајснер (Buley-Meissner, 1989) развила је пет критичких принципа у основном писању и први од њих је: „Пре него што прегледате грешке у саставу неког ученика, прочитајте га пажљиво, покушајте да схватите намеру ученика и реагујте у складу са тим.” Она је дефинисала овај циљ пошто је схватила да веома често наставници приликом прегледања писмених састава не обрате довољно пажње на значење. Наставници не очекују увек да писање ученика буде сврсисходно, али траже да буде прецизно и јасно. Зато ученици, плашећи се да ће направити грешке не успевају да развију и обликују своје идеје.

Барнетова (Barnett, 1989) је навела да, како ученицима тако и наставницима, смета велики број грешака које се појављују у писању. Она сматра да се ученици више укључују у процес исправљања грешака уколико им наставник мање грешака исправља. Такође тврди да би мањим фокусом на граматичке грешке и посвећивањем пажње првенствено садржају састави ученика постали бољи.

Одвајајући се од анализе грешака и пребацујући фокус само на значење и смисао написаних састава, очигледна је велика разлика између самосталних и колаборативних радова. Ученици су у групама написали кохерентније целине, уобличили своје мисли боље и створили јасну слику онога што су писали, док је самостално огромна већина ученика само набрајала реченице, без идеје водиле и неког дубљег значења. Ово се може видети и кроз приказане примере радова. Према томе, колаборативни састави су били успешнији, како по мањем броју грешака, тако и значењски.

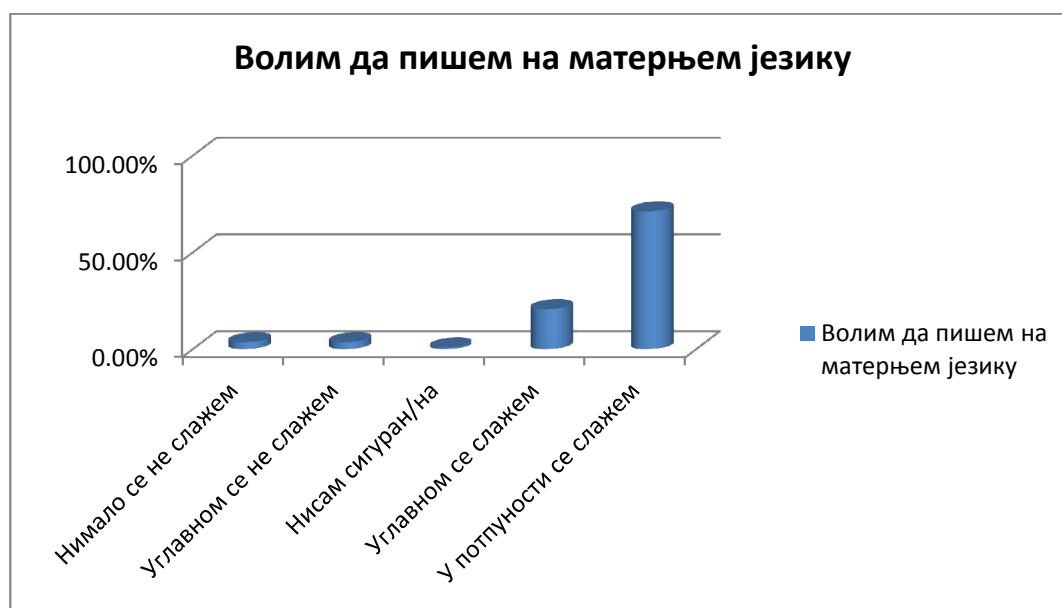
Иако није урађена детаљна анализа порекла грешака, на основу грешака са навећом фреквенцијом може се закључити да су грешке интерлингвалног типа

веома честе у радовима основношколске деце, те да већина деце директно преводи са матерњег језика не енглески реченице које смисли. Ово доводи до закључка да је потребно више пажње посветити писању на енглеском језику од самог почетка учења, односно од почетка писања на том језику.

7.1.2. Сумирање резултата и закључака анкета за ученике

Анкетирање ученика урађено је анонимно како би се дошло до што вернијих резултата који описују ставове ученика према писању уопште на матерњем језику, потом писању на енглеском и језику и писању кроз колаборацију. Ученици имају слична искуства са учењем енглеског језика, већина је почела да учи од првог разреда основне школе и не употребљавају превише енглески језик ван часова.

Ученици су навели да углавном воле да пишу на матерњем језику, мада то чине ретко и користе интернет и мобилне телефоне за писање, а најбоље се види на графикону колико ученика има позитиван став према писању на српском језику.



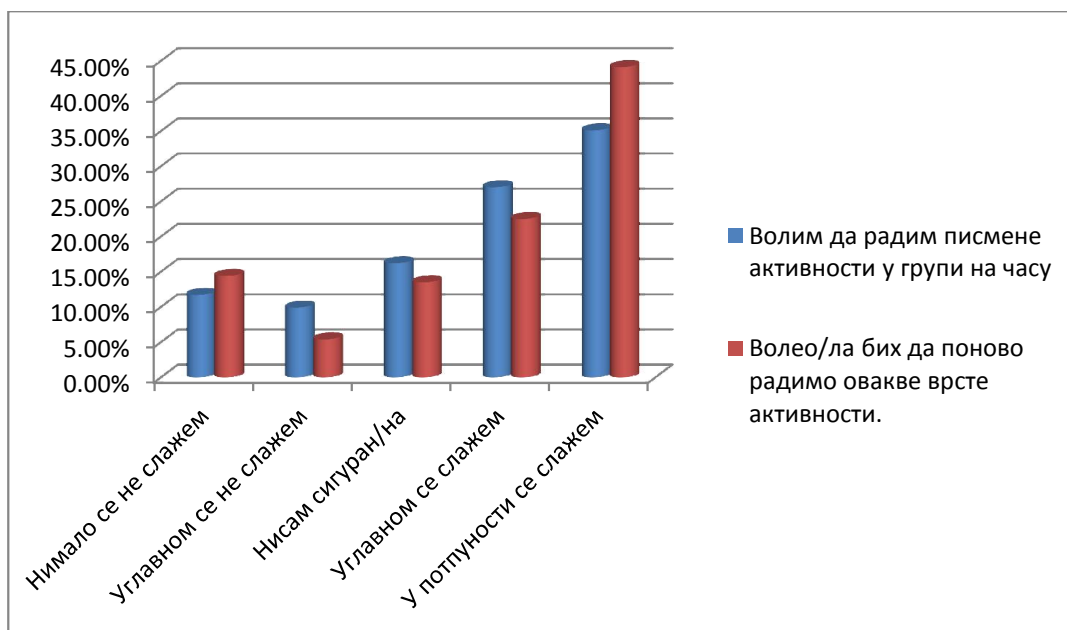
Графикон 13:: Приказ одговора на тврдњу „Волим да пишем на матерњем језику.”

Ситуација је нешто другачија у ставовима према писању на енглеском језику. Ту су одговори равномерније распоређени. Дакле, већина ученика није сигурна како да одговори на ово питање (25,2%), а број оних који имају позитиван став (37,9%) и оних који имају негативан став (37,8%) је скоро идентичан. Међутим, ученици су кроз одговоре на питање отвореног типа о томе шта воле да пишу на часовима енглеског језика углавном наглашавали да не воле да пишу на часовима енглеског. Пронађено је чак 13 одговора у којима ученици наводе да не воле да пишу на енглеском језику, а као одговор на тврдњу „Занимљиво ми је да пишем на енглеском језику.” дали су одговор „Нисам сигуран/сигурна.” Из овога следи да је ипак више ученика који имају негативан став према писању на енглеском језику, али је та већина недовољна да би могло да се тврди да је тачна. Зато је направљен осврт на још једну тврдњу: „Волео/ла бих да радимо више писмених активности на часовима енглеског језика.” Као што се види на графикону испод ученици не би волели да имају више писмених активности на часу, тако да се може потврдити да је став према писменим активностима на енглеском језику негативан.



Графикон 14.: Приказ одговора на тврдњу „Занимљиво ми је да пишем на енглеском језику.”

С друге стране, већина ученика је навела да има позитиван став према колаборативном писању, мада је и у овом случају било много разноликих одговора. Две тврдње које пружају најбољи увид у то колико се ученицима допадају колаборативне писмене активности су: „Волим да радим писмене активности у групи на часу.” и „Волео/ла бих да поново радимо овакве врсте активности.” Одговори на ова питања су приказани на графикону испод.



Графикон 15: Приказ одговора на тврдње „Волим да радим писмене активности у групи на часу.” и „Волео/ла бих да поново радимо овакве врсте активности.”

Графикон јасно показује преовладавајуће позитиван став према колаборативним активностима. Трећа хипотеза овог истраживања је: Ученици неће имати позитиван став према активностима са писменим изражавањем уопште узев, али им је став према активностима са колаборативним писањем изразито позитиван. Позитиван став према колаборативним писменим активностима је очигледан из наведених резултата, а негативан став према писању је потврђен пре тога, тако да је хипотеза потврђена.

Ученици су испитивани и колико често пишу одређене форме како на матерњем, тако и на енглеском језику и резултати показују да ученици углавном ретко пишу, па чак и белешке у школи, али да много чешће пишу у дигиталној форми него на папиру. Очигледно је да је ова генерација ученика много другачија у односу на генерацију својих наставника. Они су **дигитални урођеници** (енг. *digital natives*) насупротив **дигиталним досељеницима** (енг. *digital immigrants*), како је ту разлику објаснио Пренски (Prensky, 2001). Само 6,3% ученика никад или ретко

пише на друштвеним мрежама на матерњем језику, али на енглеском ученици не пишу тако често, чак ни на интернету.

Поред овога одговори на питања у упитнику показују да се ученици сигурније осећају ако могу да користе речник за писање и да много размишљају о грешкама, нарочито пошто им наставница исправља грешке у радовима. Они схватају важност писања на енглеском језику и волели би да имају више слободе при избору тема и форми писања, али немају сви мотивацију да пишу.

Кроз анкету су ученици навели и да им је углавном лакше да пишу у групи, немају проблема са изражавањем свог мишљења, већина сматра да је нешто успела да научи кроз рад у групи и да су допринели раду групе. Иако им нису биле додељене улоге, у већини група се издвојио лидер. Ставови ученика су, дакле, претежно позитивни. Њима се допада кад раде заједно, иако су свесни недостатака, проблема са буком, сукоба мишљења, то што поједини чланови групе не учествују, они и даље сматрају да је ова промена позитивна и да би волели поново да раде колаборативно.

7.1.3. Сумирање резултата и закључака анкета за наставнике

Наставници су попуњавали упитник да покажу своје ставове о писменим активностима и наведу како их они користе у пракси. Четврта хипотеза у овом истраживању је: Наставници ће имати позитиван став према колаборативном активностима писменог изражавања, али их не употребљавају на часовима.

На тврдњу „Повремено на часовима задам ученицима да раде писмене активности у групи” већина наставника је одговорила да се слаже. Наиме 19,6%

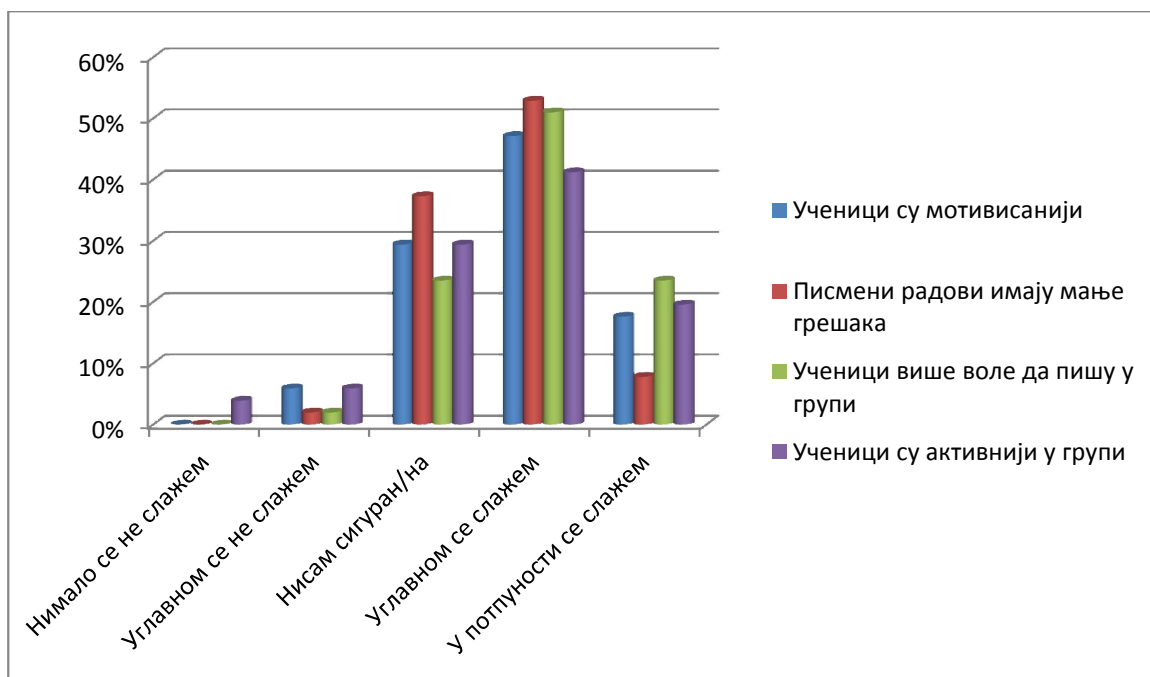
наставника је потврдило да не ради колаборативне активности на својим часовима, а 64,7% тврди да користе колаборативне активности у настави.



Графикон 16: Приказ одговора на тврдњу „Повремено на часовима задам ученицима да раде писмене активности у групи”

Овим подацима је оповргнут део хипотезе у коме је наведено да наставници не употребљавају колаборативне активности за писмене активности. Наведено је у одговорима да преобиман план и програм, као и мали број часова недељно не дозвољавају честу употребу ових активности, али да их већина наставника у сваком случају користи.

Кроз све остале одговоре у вези са колаборативним писменим активностима, наставници углавном показују свој позитиван став према њима. Наставници се већином слажу да су ученици мотивисанији да раде колаборативно, самим тим су и активнији, потом да у писменим радовима праве мање грешака у групи, као и да више воле да пишу у групи. Изузетно позитиван став према овим тврдњама може се јасно видети кроз графички приказ испод.



Графикон 17: Приказ ставова наставника према колаборативном писању

Према томе, ове тврдње уз одговоре на питања отвореног типа потврђују део хипотезе по коме наставници имају изузетно позитиван став према колаборативном раду на писменим активностима.

Поред наведеног, наставници су изражавали и своје ставове о писменим активностима на часовима енглеског. Они већином сматрају да ученици не воле да пишу, да нису мотивисани, али се и поред тога труде да доносе додатни материјал, исправљају грешке у радовима својих ученика и раде припремне активности за писање. Као што је већ наведено, ученици углавном користе друштвене мреже за писање и све више пишу само у дигиталној форми, тако да је већина наставника навела да покушава да прати ове трендове, те користи друштвене мреже, блогове и вики за рад са ученицима.

7.1.4. Сумирање резултата и закључака интервјуа

У групним интервјуима ученици су разјаснили да јесте оно што им је највише сметало у колаборативном раду састав група и чињеница да нису сами могли да бирају са ким ће да раде. Углавном су се жалили на активност других ученика у групи, јер су имали ученике који су се поставили као вође и преузели највећи део посла, док је било и оних који су тврдили да неки чланови њихових група нису уопште учествовали. Сви су навели велику буку и много приче као проблем. У свим групама више су наводили критике и проблеме које су имали него предности групног рада, али су на крају упитани да ли би поново радили колаборативне активности једногласно одговорили да би хтели опет да раде у групи.

Закључак који је прозашао из анализе интервјуа је да ученици нису научили како да раде у групи. Немају довољно искуства са тим, те им је овакав рад представљао изазов. Дерњеи и Марфи (Dörnyei and Murphey, 2009) су у књизи која описује динамику групе навели да на дуже стазе група може да развије јаку повезаност упркос иницијалним слагањима или неслагањима међу њеним члановима. У „здрој групи”, како је они називају, почетна осећања се временом замене стабилнијим осећањем прихваћености. Чланови групе су свесни мана и врлина осталих чланова, али их упркос томе прихватају и сарађују за добробит свих.

Очигледно је да је потребно да ученици проведу више времена у групи, заједно стремећи одређеном циљу и да постепено развију повезаност и прихвате једни друге. У томе им може помоћи и наставник кроз посебне активности које

подстичу повезаност у групи. На пример, започети рад задатком који ће тражити од ученика да причају једни другима нешто о себи и тако се боље упознају. Овде треба смислити занимљиве теме и питања, пошто се ученици у школама углавном довољно познају. Затим, ученици могу чешће да раде у пару где би им задатак био да размене податке једни о другима, а онда би се мењали партнера и препричавали оно што су чули. Још једна активност која би могла помоћи ученицима да боље функционишу у групи је да записују своја осећања после рада у групи и остављају их у посебну кутију. Потом треба одвојити део часа на ком би се читали неки од тих коментара. Овако би ученици могли да спознају како њихови другари доживљавају заједничке активности.

Наглашава се важност простора у учионици и прављења одговарајуће атмосфере. Потом, потребно је развити правила понашања у групи и то би најбоље било да заједно ураде ученици и наставници (Dörnyei и Murphey, 2009).

Ученици су у анкетама навели да им је сметало што неки ученици нису учествовали у раду групе, а у интервјуима је наглашено да поред тога проблем постоји са улогом вође у групи, што доводи до следећег разматрања улога у групама. У колаборативном раду који су ученици радили у овом истраживању нису додељене посебне улоге ученицима у групи, како би што мање утицали на резултат рада. У већини оформљених група дошло је до појаве **неформалних улога** (енг. *informal roles*).

Елизабет Коен (Cohen, 1994) наводи да је најбољи начин да се избегне проблем неучествовања у раду групе и решавање проблема међусобних односа задавање конкретних задатака сваком члану групе. Поделом улога у групи, сама група постаје ефикаснија јер њеним члановима није потребно време да одреде своје место у групи. Међутим, да би се избегле недоумице потребно је јасно дефинисати

шта означавају улоге и равномерно поделити њихове задатке, како неки ученици не би били превише оптерећени.

7.2. Сугестије за даља истраживања

Нема довољно истраживања о писменим активностима у основношколском образовању у Србији. Осврнувши се на анализу грешака долази се до закључка да би колаборативне активности могле да помогну смањењу броја грешака и развијању веће језичке прецизности у написаним радовима. Стога би нека будућа истраживања могла да се баве исправљањем грешака кроз колаборацију. Истраживање би могло да се спроведе са експерименталном и контролном групом, где би се након што се идентификују основне грешке које ученици праве у заједничким и самосталним радовима, у експерименталној групи те грешке третирали, наставници би објаснили проблематичне области ученицима, док би се у контролној групи занемариле. Потом би им дали да поново раде у групи и самостално и на тај начин би се добили подаци о томе да ли је објашњење наставника довело до још већег смањења броја грешака и да ли је то смањење броја грешака веће у групном или самосталном раду.

Статистичком анализом одговора у анкетном истраживању које су дали ученици добијени су резултати о разлици међу половима. Наиме, већи број девојчица воли да пише и чешће пише од дечака. Поред тога, оне сматрају да немају проблема са писањем и спремније су да покажу своје радове другима, више су мотивисане и проверавају своје грешке у радовима након што заврше. Кад је у питању рад у групи, оне активније учествују у раду групе. Ови резултати покрећу

питање разлике међу половима код усвајања страног језика, као и разлике у раду у групама. Стога би те разлике могле бити погодно тле за интересантну анализу која би укључила разлике међу половима. Конкретно, могле би се правити посебне групе дечака и девојчица које би радиле колаборативно и чији би се радови могли упоређивати.

Пошто су ученици показали да много више воле да раде на рачунарима, а велики број наставника навео да прати ове трендове, отвара се прегршт могућности за проучавање колаборације преко интернета. Наиме, неки наставници су навели да користе вики за рад са ученицима. Вики је вебсајт који омогућава да се његов садржај колаборативно исправља и омогућава ученицима да заједнички раде на пројектима без ограничавања у времену, а са приступом интернету. Могло би да се уради истраживање које би упоређивало радове и ставове ученика према овој врсти сарадње преко интернета, али би могли упоредити и радове настале на интернету користећи сајтове за колаборацију са радовима насталим у учионици на исту тему.

Ученици који су учествовали у овом истраживању нису имали много искуства са израдом писмених активности у групи. То је довело до различитих несугласица и конфликта. Лонгитудинално истраживање би могло да утврди колико се повећава ефикасност рада у групи, ако би се експерименталне групе обучавале за рад у групама, а контролне групе не би радиле на колаборацији. Овде може и да се укључи фактор поделе улога у групи, те провери да ли се повећава ефикасност групе у писању уколико се изврши подела улога у групи.

Као што је навела већина наставника у анкетама, веома је тешко организовати групни рад у великим одељењима. То их често може демотивисати и навести да одустану од оваквих активности. Кад би истраживања овог типа била урађена у условима који су им блиски, вероватно би их могла подстаћи да

експериментишу и пробају нове или другачије начине колаборације на изради писмених задатака.

ЛИТЕРАТУРА

1. Agustín Llach, M. P. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
2. Al Ajmi, A. A. S. and Holi Ali, H. I. (2014). "Collaborative Writing in Group Assignments in an EFL/ESL Classroom". *English Linguistic Research* vol. 3, No. 2. Pg. 1-18.
3. Alegría de la Colina, A., and García Mayo, M. P. (2007). "Attention to form across collaborative tasks by lowproficiency learners in an EFL setting". In M. P. García Mayo (Ed.), *Investigating tasks in foreign language learning* (pp. 91–116). Clevedon: Multilingual Matters.
4. Ancker, W. (2000). "Errors and corrective feedback: Updated theory and classroom practice". *English Teaching Forum*. 38(4), 20-24.
5. Badger, R., and White, G. (2000). "A process genre approach to teaching". *ELT Journal* 54 (2) 153-160.
6. Baloche, L. (1998). *The cooperative classroom: Empowering learning*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
7. Barnett, Marva A. (1989). "Writing as a process". *The French Review* 63.1: 31-44.
8. Бауцал, А. (2003). „Конструкција и ко-конструкција у зони наредног развоја: да ли и Пијаже и Виготски могу бити у праву?" *Психологија*, 36, 517-542.
9. Bennet, N. and Dunne, E. (1992). *Managing Classroom Groups*. Hemel Hempstead: Simon and Schuster Education.
10. Blanton, L. (1998). *Varied voices: On language and literacy learning*. Boston: Heinle and Heinle.
11. Blanton, L. (2002). "Seeing the invisible: Situating L2 literacy acquisition in child–teacher interaction". *Journal of Second Language Writing*, 11, 295–310.
12. Бодрич, Р. (2004). *Настава писања на енглеском језику*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
13. Брковић, А. Д. (2011). *Развојна психологија*. Чачак: Светлост.
14. Brookes, A and Grundy, P. (1990). *Writing for Study Purposes: A Teacher's Guide to Developing Individual Writing Skills*. Cambridge. Cambridge University Press.
15. Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. and Picas, A. (2003). *Teaching English as a Foreign Language*. London and New York: Routledge.
16. Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
17. Brown, H. D. (1994) *Teaching by Principles: an Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
18. Brown, R.S. (1982). "Teaching Writing, or Cooking with Gas on the Back Burner". *Die Unterrichtspraxis*. 289-292.
19. Brown, A., and Ferrara, R. (1985). "Diagnosing zones of proximal development". In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
20. Bruffee, K. A. (1973). "Collaborative learning: Some practical models". *College English*, 34, 634-643.

21. Bruffee, K. A. (1984). "Collaborative learning and the 'conversation of mankind'" . *College English*, 46, 635-652.
22. Brumfit, C. and Mitchell, R. (eds) (1989). *Research in the Language Classroom*. Devon: Modern English Publications in association with The British Council.
23. Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
24. Buley-Meissner, M.L. (1989) "'Am I Really that Bad?': Writing Apprehension and Basic Writers". *Journal of Basic Writing* 8.2: 3- 20.
25. Burt, M., and Kiparsky, C. (1978). "Global and local mistakes", in J. Schumann and N. Stenson (Eds.). *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishing, Inc.
26. Byrne, D. (1988). *Teaching Writing Skills*. New York: Longman.
27. Candling, R. B. (2001). *Vocabulary and Language Teaching*. New York: Longman Inc.
28. Cardelle, M. and Corno, L. (1981). "Effects of second language learning of variations of written feedback on homework assignments". *TESOL Quarterly*, 15(3), str. 251-261.
29. Cathcart, R. L., and Olsen J. W. B. (1976). "Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation error"s. In J. F. Fanselow and R. H. Crymes (Eds.), *On TESOL '76*, 41-45. Washington, D.C.: TESOL.
30. Chiang, T. H. (1981). "*Error Analysis: A Study of Errors Made in Written English by Chinese Learners*". Published MA thesis, National Taiwan Normal University.
31. Chisolm, R.M. (1990). "Coping with the Problems of Collaborative Writing". *Writing Across the Curriculum. Vol II*. pp. 90 – 108.
32. Christie, F. and Derewianka, B. (2008). *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London and New York: Continuum.
33. Clark, E. (1995). "How did you learn to write in English when you haven't been taught in English?: The language experience approach in a dual language program". *Bilingual Research Journal*, 19, 611–627.
34. Clark, I.L. (2012). *Concepts in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing*. New York and London: Routledge.
35. Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
36. Cohen, P. A., Kulik, J. A., and Kulik, C-L. C. (1982). "Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings". *American Educational Research Journal*, 19 (2), 237-248.
37. Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit, Cambridge University Press.
38. Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hodder Education.
39. Cope, B and Kalantzis, M. (eds.). (1993) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
40. Copeland, J. S. and Lomax, E. D. (1988). "Building Effective Student Writing Groups". In Golub, J. (ed.) (1988). *Focus on Collaborative Learning*. Illinois: National Council of Teachers of English (NCTE). pp. 99-104.
41. Corder, S. P. (1967). "The significance of learners' errors". *International Review of Applied Linguistics*, 5(4), 161-169.
42. Corder, S. P., (1973). *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, Harmondsworth.

43. Corder, S. P. (1974a). "Error Analysis". In J. P. B. Allen and S. P. Corder (eds.) *Techniques in Applied Linguistics (The Edinburgh Course in Applied Linguistics: 3)*. London: Oxford University Press (Language and Language Learning), pp 122-154.
44. Corder, S.P. (1974b). "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". In Richards, J. C. (ed). (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman. p. 158-171.
45. Corder, S. P. (1982). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
46. Cumming, A. (2001). "Learning to Write in a Second Language: Two Decades of Research"; *International Journal of English Studies, vol 1 (2)*. pp. 1-23.
47. Cushing, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press
48. Daiute, C., and Dalton, B. (1988). "Let's brighten it up a bit": Collaboration and cognition in writing. In B. Rafoth and D. Rubin (Eds.), *The social construction of writing*. NJ: Ablex. pp:246-269.
49. Daiute, C., and Dalton, B. (1989). "Collaboration between children learning to write: Can novices be masters?" Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
50. Darus, S. and Subramaniam, K. (2009). "Error analysis of the written English essays of secondary school students in Malaysia: A case study". *European Journal of Social Sciences, 8(3)*.
51. Davidson, N., and Major, C. H. (2014). "Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning". *Journal on Excellence in College Teaching, 25(3 - 4)*, 7-55.
52. Dávila de Silva, A. (2004). "Emergent Spanish writing of a second grader in a wholelanguage classroom". In B. Pérez (Ed.), *Sociocultural contexts of language and literacy* (2nd ed., pp. 247–274). Mahwah, NJ: Erlbaum.
53. Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*, 2nd edition. New York: McGraw-Hill.
54. Dillenbourg, P. (1999). "What do you mean by collaborative learning?" *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches, 1*. 1-16.
55. Dobao, F. A. (2012). "Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work". *Journal of Second Language Writing, 21*, 40–58.
56. Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
57. Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
58. Dörnyei, Z. and Murphey, T. (2009). *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
59. Doughty, C. and Long, M. (Eds.) (2003). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Cornwall: Blackwell Publishing.
60. Dudley-Evans, T. (1997). "Genre Models for the Teaching of Academic Writing to Second Language Speakers: Advantages and Disadvantages" in T. Miller (ed.). *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications*. Washington DC: United States Information Agency.
61. Dulay, H. C., and Burt, M. K. (1974). "Error and strategies in child second language acquisition". *TESOL Quarterly, 8*, 129-138.

62. Dulay, H. C., Burt, M. K. and Krashen, S. (1982). *Language Two*. Oxford and New York: Oxford University Press.
63. Dvorak, T. (1986). "Writing in the Foreign Language. Listening, Reading and Writing: Analysis and Application". In Barbara H. Wing. (ed.) Northeast conference on the Teaching of Foreign Languages. Middlebury, Vermont 145-167.
64. Dyson, A. (1988). "Unintentional helping in the primary grades: Writing in the children's world". In B. Rafoth and D. Rubin (Eds.), *The social construction of written communication*. (pp. 218-248) Norwood, NJ: Ablex.
65. Dyson, A. (1989). *Multiple worlds of child writers*. New York: Teachers College Press.
66. Ђорђевић, P. (1997). *Граматика енглеског језика*. Београд: Чигоја штампа.
67. Early, M. (1990). "From task to text: A case study of ESL students' development of expository discourse". *TESL Talk*, 20, 111-125.
68. Edelsky, C. (1986). *Writing in a bilingual program: Habia una vez*. Norwood, NJ: Ablex.
69. Elbow, P. (1998) *Writing with power: techniques for mastering the writing process*. New York and Oxford: Oxford University Press.
70. Ellis, R. (1996). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
71. Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
72. Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
73. Emig, J. (1977). "Writing as a mode of learning". *College Composition and Communication*, 2/28, 122-128.
74. Ferris, D. R. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
75. Fisiak, J. (1981). *Contrastive Linguistic and the Language Teacher*. Oxford: Oxford Pergamon Press.
76. Flower, L. and Hayes, J. (1981) "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication*, 32: 365- 387.
77. Forman, E., and Cazden, C. (1985). "Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction". In J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. pp: 323-347. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
78. Ganji, M., (2009). "Teacher-correction, Peer-correction and Self-correction: Their Impacts on Iranian Students' IELTS Essay Writing Performance". *The Journal of Asia TEFL*, Vol 6, No. 1, pp. 117-139.
79. Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold: London.
80. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
81. Gass, S. and Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
82. George, H. V. (1972). *Common Errors in Language Learning*. Rowley: Massachusetts's: Newburg House Publishers.
83. Gilles, C. and VanDover, M. (1988). "The Power of Collaboration". In Golub, J. (ed.) (1988). *Focus on Collaborative Learning*. Illinois: National Council of Teachers of English (NCTE). pp. 29-34.

84. Gollin, J. (1998). "Key Concepts in ELT". *ELT Journal* 52/1, 88-89.
85. Golub, J. (ed.) (1988). *Focus on Collaborative Learning*. Illinois: National Council of Teachers of English (NCTE).
86. Goodman, Y. (1984). *A two year case study observing the development of third and fourth grade Native American children's writing processes*. Tucson, AZ: University of Arizona.
87. Gordon, L. (2008). "Writing and Good Language Learners". In Griffiths, C. (ed.) (2008.). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 244-254.
88. Grabe, W. and Kaplan, R.B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. New York: Longman.
89. Gredler, M. (1997). *Learning and Instruction: Theory into Practice*, 3rd edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
90. Greene, C. J., Caracelli, J. V. and Graham, W. F. (1989). "Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 11, No. 3, 255-274.
91. Griffiths, C. (ed.) (2008.). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
92. Hall, G. (2011). *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. London and New York: Routledge, Francis and Taylor Group.
93. Hammond, J. (1987). "Oral and written language in the educational context". Paper presented at the 8th World Congress of Applied Linguistics. Sydney University.
94. Harklau, L. (2002) "The Role of Writing in Classroom Second Language Acquisition". *Journal of Second Language Writing* 11, pp: 329-350.
95. Harmer, J. (2001a). *The Practice of English Language Teaching*. 3rd edition. London and New York: Longman Publishing.
96. Harmer, J. (2001b). *How to Teach English*. Essex: Pearson Education Limited.
97. Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
98. Hassan, R. (2009). *Teaching Writing to Second Language Learners*. New York: iUniverse inc.
99. Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
100. Hedge, T. (2000.). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
101. Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
102. Hedgecock, J.S. (2005). "Taking stock of research and pedagogy in L2 writing". In Hinkel, E. (ed). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah: NJ. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp. 597-614.
103. Hendrickson, J. (1978). "Error correction in foreign language teaching: Recent theory, research, and practice". *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
104. Hesse-Biber, S.N. (2010). *Mixed Methods Research: Merging Theory with Practice*. London and New York: The Guilford Press.
105. Hoey, M. (1983) *On the surface of discourse*. London: Allen and Unwin.
106. Holley, F. M., and King, J. K., (1974). "Imitation and Correction in Foreign Language Learning". *Modern Language Journal*. 55.8. pg. 494-498.
107. Homstad, T., and Thorson, H. (1994): *Writing Theory and Practice in the Second Language Classroom: A Selected Annotated Bibliography*. University of Minnesota: Technical Report Series 8.

108. Horowitz, D. (1986). "Process, not Product: Less than Meets the Eye". *TESOL Quarterly* 20-1. 141-144.
109. Hudelson, S. (1984). "Kan yu ret an rayt en Ingles: Children become literate in English as a second language." *TESOL Quarterly*, 18, 221-238.
110. Hudelson, S. (1986). "ESL children's writing: What we've learned, what we're learning". In P. Rigg and D. S. Enright (Eds.), *Children and ESL: Integrating perspectives* (pp. 25-54). Washington, DC: TESOL.
111. Hunzer, K.M. (ed). (2012). *Collaborative Learning and Writing: Essays in Using Small Groups in Teaching English and Composition*. Jefferson, North Carolina and London: McFarland and Company, Inc.
112. Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
113. Hyland, K. (2009). *Teaching and Researching Writing*. Harlow: Longman.
114. James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman.
115. Јерковић, Ј. (2012). "Вештина писања у настави енглеског језика на Технолошким факултетима у Србији". *Настава и васпитање*. Вол. 61. Бр. 2. Стр. 350-364.
116. Jie, X. (2008). "Error Theories and Second Language Acquisition". *US- China Foreign Language*. 6, 35-42.
117. Johnson, D., and Johnson, R. (1979). "Conflict in the classroom: Controversy and learning". *Review of Educational Research*, 49, 51-70.
118. Johnson, D. W., and Johnson, R.T. (1998). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
119. Johnson, R. B., and Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
120. Kachru, Y. and Nelson, C. (eds.) (2009). *The Handbook of World Englishes*. Oxford: Blackwell.
121. Kaplan, R. B. (1966). "Cultural thought patterns in intercultural education". *Language Learning* 1, pp 1-20.
122. Kaplan, R.B. (ed.) (2002). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. New York. Oxford University Press.
123. Kaufman, S.B. and Kaufman, J.C. (2009). *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
124. Kim, Y., and McDonough, K. (2008). "The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners". *Language Teaching Research*, 12, 211-234.
125. Klassen, J. (1991). "Using Student Errors for Teaching", *FORUM*, Vol. XXIX, No. 1, Jan.
126. Кнежевић-Флорић, О. и Нинковић, С. (2012). *Хоризонти истраживања у образовању*. Нови Сад: Филозофски факултет.
127. Кочовић, М. (2015). "Анализа грешака ученика 8. разреда основне школе у писаној продукцији на енглеском језику". *Методички видици*. Год.6. бр. 6.
128. Kothari, C.R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*. New Delhi: New Age International (P) Limited.
129. Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

130. Krashen, S. (1984). *Writing: Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon.
131. Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: issues and implications*. London and New York: Longman.
132. Кристал, Д. (1996). *Кембричка енциклопедија језика*, Београд: Полит.
133. Kroll, B. (ed.) (1990). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
134. Kroll, B. (ed.) (2003.). *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
135. Lado, R. (1957). *Linguistic across Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
136. Lantolf, J. P. (ed). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
137. Larsen-Freeman, D. (2008). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
138. Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London, New York: Longman.
139. Lauria de Gentile, P. and Leiguarda de Orue, A. M. (2012). "Getting Teens to Really Work in Class". *English Teaching Forum*, no4. 16-21.
140. Legenhausen, L and Wolff, D. (1990). "Text Production in the Foreign Language Classroom and the Word Processor". *System* 18(3) pp:325-334.
141. Leki, I. (1990). "Coaching from the Margins: Issues in the Written Response". In B. Kroll, (eds). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 57-68.
142. Leki, I. (1992). *Understanding ESL Writers: A Guide for Teachers* Boynton Cook Publishers.
143. Leki, I., Cumming, A., and Silva, T. (2008). *A Synthesis of Research on Second Language Writing in English*. New York and London: Routledge.
144. Lightbown, P. M. and Spada, N. (1997). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
145. Lin, L. (2015). *Investigating Chinese HE EFL Classrooms: Using Collaborative Learning to Enhance Learning*. Verlag, Berlin, Heidelberg: Springer.
146. Lindfors, J.W. (2008). *Children's Language: Connecting Reading, Writing and Talk*. New York: Teacher's College Press.
147. Long, M.H. (1985). "Input and second language acquisition theory". In: Gass SM, Madden CG (eds.) *Input in second language acquisition*. Newbury House, Rowley, pp 377–393.
148. Long, S. (1998). "Learning to get along: Language acquisition and literacy development in a new cultural setting". *Research in the Teaching of English*, 33, 8–47.
149. Louth, R., McAllister, C., and McAllister, H. A. (1993). "The effects of collaborative writing techniques on freshman writing and attitudes". *Journal of Experimental Education*, 61 (3), pp: 215-224.
150. Lu, T. (2010). "Correcting the Errors in the Writing of University Students' in the Comfortable Atmosphere". *International Education Studies*. Vol 3, No. 3. Pp. 74-78.
151. MacArthur, C.A., Graham, S and Fitzgerald, J. (eds) (2008). *Handbook of Writing Research*. New York: The Guilford Press.

152. Manchón, R. (ed.). (2009). *Writing in Foreign Language Contexts: Learning, Teaching and Research*. Bristol-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
153. Martin, J. (1985). *Factual Writing: Exploring and Challenging Social Reality*. Geelong: Deakin University Press.
154. Martin, J. R. (1993). "A contextual theory of language" in B. Cope and M. Kalantzis (eds.). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: Falmer Press. pp: 116-136.
155. Matsuda, P. K. (2003) "Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective". In B. Kroll (ed.) *Exploring the Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 15-34.
156. McInerney, D. M. (2000). *Helping Kids Achieve Their Best: Understanding and using motivation in the classroom*. NSW, Australia: Allen and Unwin.
157. Mitchell, R. and Myles, M. (2004). *Second Language Learning Theories*. New York: Hodder Arnold.
158. Mittan, R. (1989). "The peer review process: Harnessing students' communicative power". In Johnson, D. and D. Roen (eds.) *Richness in Writing: Empowering ESL Students*. New York: Longman. pp: 207-219.
159. Murray, D. (1985) *A writer teaches writing*, 2nd edn. Boston, MA: Houghton Mifflin.
160. Myhill, D., and Locke, T. (2007). "Editorial: Composition in the English/Literacy Classroom". *English Teaching: Practice and Critique, Vol 6(1)*, 1-10.
161. Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. London: Prentice Hall.
162. Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
163. Nunan, D. (2001). "Second Language Acquisition". In Carter, R. and Nunan, D., (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. pp 87- 92.
164. Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York and London: Routledge.
165. Oladejo, J.A. (1993). "Error Correction in ESL: Learners' Preferences". *TESL Canada Journal*. Vol. 10. No.2, pp. 71-89.
166. Oldfather, P., West, J., White, J. and Wilmarth, J. (1999). *Learning Through Children's Eyes: Social Constructivism and the Desire to Learn*. Washington DC: American Psychology Association.
167. Onuf, N. G. (2013). *Making Sense, Making Worlds: Constructivism in Social Theory and International Relations*. London and New York: Routledge.
168. Opdenakker, R. (2006). "Advantages and Disadvantages of Four Interview Techniques in Qualitative Research". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 11. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604118>.
169. Oshima, A, and Hogue, A. (1998). *Writing Academic English*. 3rd edition. New York: Longman.
170. Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies*. Heinle and Heinle Publishers, a division of Wadsworth, Inc.
171. Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Преузето са <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>, 20.01.2016.

172. Patel, M.F. and Praveen, M.J. (2008). *English Language Teaching (Methods, Tools and Techniques)*. Jaipur: Sunrise Publishers and Distributors.
173. Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* 3rd edition. Thousand Oaks: Sage publication.
174. Павловић, Д. (2005). „Писање у настави енглеског језика”. *Philologia*. бр. 3. год. 3. додатак стр: 8-12.
175. Piaget, J. (1967). *Six psychological studies*. New York: Random House.
176. Pincas, A. (1982a). *Teaching English Writing*. London: Macmillan.
177. Pincas, A (1982b). *Writing in English 1*. London: Macmillan.
178. Prensky, M. (2001). “On the Horizon”. *MCB University Press*, Vol. 9 No. 5. pp. 1-6
179. Pritchard, A and Woollard, J. (2010). *Psychology in the Classroom: Constructivism and Social Learning*. London and New York: Routledge.
180. Радић-Бојанић, Б. (ур.) (2012). *Виртуелна интеракција и колаборација у настави енглеског језика и књижевности: Тематски зборник радова*. Филозофски факултет Нови Сад.
181. Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.
182. Raimes, A. (1991). “Out of woods: Emerging traditions in the teaching of English”, *TESOL Quarterly*, 25, 407-430.
183. Raimes, A. (1998). “Teaching writing”. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, pp: 142-167.
184. Reichardt, S. and S. Rallis (1993): “Qualitative and quantitative inquiries are not incompatible: A call for a new partnership”. In: S. Reichardt and S. Rallis (eds.): *The qualitative-quantitative debate: New perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. pp: 85–91.
185. Reid, J. (1993). *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
186. Reid, J., and Powers, J. (1993). “Extending the benefits of small-group collaboration to the ESL writer”. *TESOL Journal*, 2(4), 25-32.
187. Richards, J. C. (1971). “A non-contrastive approach to Error Analysis”. *English Language Teaching Journal*, 25, pp: 204-219.
188. Richards, J. C. (ed). (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
189. Richards, J.C. (1995). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
190. Richards, J.C. and Renandya, W.A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
191. Richards, J. C. and Sampson, G. (1974). “The Study of Learner English”. In Richards, J. C. (ed). (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, pp. 3-18.
192. Rodrigues, R. J. (1985). “Moving away from writing-process workshop”. *English Journal* 74: 24-73.
193. Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
194. Rollinson, P. (2005). “Using peer feedback in the ESL writing class”. *ELT Journal*, 59(1), 23-30.
195. Rowe, M. B., (1969). “Science, silence and sanctions”. *Science and children* 6 (6), 11-13.

196. Saville-Troike, M. (1984). "What really matters in second language learning for academic achievement?" *TESOL Quarterly*, 18, pp: 199–219.
197. Sawyer, R.K. (2009). "Writing as a Collaborative Act". In Kaufman, S.B. and Kaufman, J.C. (2009). *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 166-179.
198. Sayers, D. (1989). "Bilingual sister classes in computer writing networks". In *Richness in Writing: Empowering ESL Students*, edited by Johnson, D. and D. Roen, New York: Longman. pp. 207-219.
199. Scott, W. A. and Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. London and New York: Longman.
200. Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: the Essential Guide to English Language Teaching*. Oxford: Macmillan Education.
201. Schultz, K. (1997). "Do you want to be in my story?": Collaborative writing in an urban elementary classroom". *Journal of Literacy Research*, 29 (2), pp: 253 – 288.
202. Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *IRAL*. 10, pp: 209-231.
203. Seow, A. (2002). "The Writing Process and Process Writing". In Richards, J.C. and Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. pp: 315-320.
204. Shehadeh, A., (2011). "Effects and student perceptions of collaborative writing in L2". *Journal of Second Language Writing*. 20, pp: 286–305.
205. Shiri Aminloo, M. (2013). "The Effect of Collaborative Writing on EFL Learners Writing Ability at Elementary Level". *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 4, No. 4, pp. 801-806.
206. Silva, T. (1990). "Second language composition instruction: developments, issue and direction in ESL". In B. Kroll, (eds). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 11-33
207. Slavin, R. (1985). *Cooperative learning*. New York: Longman.
208. Slavin, R. (1996). "Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know". *Contemporary Educational Psychology* 21:43–69.
209. Smith, B. L. and MacGregor, J. T. (1992). "What Is Collaborative Learning?" in Goodsell, A., Maher, M., Tinto, V., Smith, B. L. and MacGregor, J. (1992). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*, Pennsylvania State University: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment, pp: 9-22.
210. Sokolik, M. (2003). "Writing". In D. Nunan (ed). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill. pp: 87-108.
211. Stockwell, R. B., Donald, J. and Martin, J. W. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press.
212. Storch, N. (2002). "Patterns of interaction in ESL pair work". *Language Learning*, 52, pp: 119–158.
213. Storch, N. (2005). "Collaborative writing: Product, process and students' reflections". *Journal of Second Language Writing* 14, pp: 153-173.
214. Szubko-Sitarek, W., Salski, L. and Stalmaszczyk, P. (ed.) (2014). *Language Learning, Discourse and Communication: Studies in Honour of Jan Majer*. London: Springer.
215. Swain, M. (1998). "Focus on form through conscious reflection". In C. Doughty and J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. pp: 64–81.

216. Swain, M. (2000). "The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue". In Lantolf, J.P. (ed). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press. pp. 97-114.
217. Swain, M. (2010). "Talking-it through: Linguaging as a source of learning". In R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use/ learning*. Oxford: Oxford University Press. pp. 112–130.
218. Takona, J. P. (2002). *Educational Research: Principles and Practice*. Lincoln: Writers Club Press.
219. Tarone, E. et al. (1976). "Systematicity/ Variability and Stability/ Instability in Interlanguage System". *Papers in Second Language Acquisition: Proceedings of the 6th Annual Conference on Applied Linguistics*. University of Michigan, *Language Learning Special Issue 4*. pp. 93-134.
220. Terry, R. (1989). "Teaching and Evaluating Writing as a Communicative Skill". *Foreign Language Annals 22.1*. pp. 42-54.
221. Thornbury, S. (2010). *An A-Z of ELT. A dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Macmillan Books for Teachers, Oxford.
222. Tierney, R. (1989). "The effects of reading and writing upon thinking critically". *Reading Research Quarterly 25*: 136-137.
223. Topping, K. J. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.
224. Topping, K., and Ehly, S. (1998). "Introduction to peer-assisted learning". In K. Topping and S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 1-23.
225. Totten, S., Sills, T., Digby, A., and Russ, P. (1991). *Cooperative learning: A guide to research*. New York: Garland.
226. Touchie, H. Y. (1986). "Second Language Learning Errors: Their Types, Causes and Treatment". *JALT Journal*, Vol.8, No1. pp. 75-80.
227. Tracy, B., Graham, S., and Reid, R. (2009). "Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development". *The Journal of Educational Research*, 102(5), pp: 323-331.
228. Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
229. Truscott, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes". *Language Learning*, 46, 327–369.
230. Tudge, R. H. J. (1992). "Processes and Consequences of Peer Collaboration: A Vygotskian Analysis". *Child Development*, 63, pp: 1364-1379.
231. Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
232. Urzua, C. (1987). "You stopped too soon": Second language children composing and revising. *TESOL Quarterly*, 21, 279–304.
233. Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., Van Os, C. and Janssen-van Dielen, A.M. (1984). *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
234. Vigil, N. A. and Oller, J. W. (1976). "Rule fossilization: A Tentative Model", *Language Learning 26*: 281-295.
235. Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. Cambridge. MA: MIT Press.
236. Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

237. Yarrow, P. and Topping, K. (2001). "Collaborative Writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction". *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.
238. Wachs, S. (1993). "Breaking the writing barrier: Approaches to the composition class". In P. Wadden (Ed.), *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities*. Oxford: Oxford University Press. pp. 73-90.
239. Waltz, J.C. (1982). *Error Correction Techniques for the Classroom*, Prentice-Hall. Englewood Cliffs, N.J.
240. Wardhaugh, R. (1970). "The Contrastive Analysis Hypothesis". *TESOL Quarterly*.4. pp: 120-130.
241. Weigle, S.C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
242. Weireesh, S. (1991). "How to analyze interlanguage". *Journal of Psychology and Education*.9: 113-22.
243. Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
244. Wertsch, J. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
245. White, R. and Arndt, V. (1991). *Process writing*, London: Longman.
246. Winter, E.O. (1977). "A clause relational approach to English texts: a study of some predictive lexical items in written discourse". *Instructional Science*, 6(1): 1-92.
247. Wirtz, J. (2012). "Writing Courses Live and Die by the Quality of Peer Review". In Hunzer, K.M. (ed). (2012). *Collaborative Learning and Writing: Essays in Using Small Groups in Teaching English and Composition*. Jefferson, North Carolina and London: McFarland and Company, Inc. pp: 5-54.
248. Wood, D., Bruner, J. and Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problemsolving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp: 89-100.
249. Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. London: Pearson Education, Inc
250. Wrench, J. S., Richmond, V. P. and Gorham, J. (2001). *Communication, Affect and Learning in the Classroom*. Action, MA: Tapestry Press.
251. Шевкушић, С. (2009). "Комбиновање квалитативних и квантитативних метода у проучавању образовања и васпитања". *Зборник Института за педагошка истраживања*. 41:1. стр. 45-60.
252. Yauch, C. A., and Steudel, H. J. (2003). Complementary use of qualitative and quantitative cultural assessment methods. *Organizational Research Methods*, 6(4), 465-481.

ДОДАТАК 1: Анкета за ученике

Одсек за англистику
Филозофски факултет
Универзитет у Новом Саду

АНКЕТА ЗА УЧЕНИКЕ ОСМИХ РАЗРЕДА

ОСНОВНИ ПОДАЦИ

Пол: Мушки Женски

Године старости: _____

- Од ког разреда основне школе учите енглески језик? (0 - од предшколског) _____
- Да ли, осим у школи, енглески језик учите и на другом месту и где?
 - похађате приватну школу страних језика
 - узимате приватне часове енглеског језика
 - неки други начин (наведите који) _____
 - учим енглески језик само у школи
- Да ли сте некад боравили у земљи енглеског говорног подручја, и ако јесте у којој и колико времена? Која је била сврха посете?

ОПШТИ СТАВОВИ О ПИСАЊУ

Табела 1

1 (Нимало се не слажем), 2 (Углавном се не слажем), 3 (Нисам сигуран), 4 (Углавном се слажем), 5 (У потпуности се слажем)						
1.	Волим да пишем на матерњем језику.	1	2	3	4	5
2.	Немам проблема са писањем састава у школи.	1	2	3	4	5
3.	У слободно време много пишем (нпр. песме/ приче / блог)	1	2	3	4	5
4.	Сматрам да је врло битно исправно писати и водим рачуна о граматички, употреби великих почетних слова, интерпункцијским знацима чак и кад пишем пријатељима.	1	2	3	4	5
5.	Тешко ми је да смислим о чему да пишем.	1	2	3	4	5
6.	Волим да покажем другима оно што сам написао/ла.	1	2	3	4	5

Табела 2

Колико често пишете следеће садржаје?

	Никад	Ретко	Најмање једном месечно	Најмање једном недељно	Најмање једном дневно
Белешке у школи/ домаће задатке	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Саставе	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Текстуалне поруке	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Електронску пошту	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Инстант поруке (користећи Skype/MSN/AIM и слично)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
На друштвеним мрежама (Facebook/Twitter/Ask/MySpace)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Блог	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Кратке приче	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Песме	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Лични дневник	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Писма/Разгледнице	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Новинске чланке	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Извештаје	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ПИСМЕНЕ АКТИВНОСТИ НА ЧАСОВИМА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА

Табела 3

1 (Нимало се не слажем), 2 (Углавном се не слажем), 3 (Нисам сигуран), 4 (Углавном се слажем), 5 (У потпуности се слажем)						
1.	Занимљиво ми је да пишем на енглеском језику.	1	2	3	4	5
2.	Пишем на енглеском језику и ван наставе.	1	2	3	4	5
3.	Мислим да ми знање енглеског језика није довољно добро да бих могао самостално да пишем.	1	2	3	4	5
4.	Увек ми је потребна помоћ кад пишем на енглеском језику.	1	2	3	4	5
5.	Немам довољно мотивације да пишем на енглеском језику.	1	2	3	4	5
6.	Често пишемо на часовима енглеског језика.	1	2	3	4	5
7.	Лакше ми је да пишем ако могу да користим речник.	1	2	3	4	5
8.	Пишем веома споро јер проводим много времена размишљајући о правилном избору речи и граматички.	1	2	3	4	5
9.	Веома је битно да научимо добро да пишемо на енглеском језику.	1	2	3	4	5
10.	Наставница нам често исправља грешке у писменим активностима.	1	2	3	4	5
11.	За домаћи задатак често добијемо да нешто	1	2	3	4	5

	креативно напишемо на енглеском језику.					
12.	Увек по завршетку писања проведем одређено време проверавајући да ли сам направио/ла грешке.	1	2	3	4	5
13.	Волео/ла бих да радимо више писмених активности на часовима енглеског језика.	1	2	3	4	5

Табела 4

Колико често пишете следеће садржаје за часове енглеског језика?

	Никад	Ретко	Најмање једном месечно	Најмање једном недељно	Најмање једном дневно
Белешке у школи/ домаће задатке	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Саставе	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Текстуалне поруке	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Електронску пошту	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Инстант поруке (користећи Skype/MSN/AIM и слично)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
На друштвеним мрежама (Facebook/Twitter/Ask/MySpace)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Блог	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Кратке приче	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Песме	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Лични дневник	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Писма/Разгледнице	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Новинске чланке	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Извештаје	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. Да ли и у којој мери користите енглески језик ван школе? Да ли комуницирате са неким на енглеском језику ван школе?

2. Шта највише волите да пишете на часу енглеског, а шта у слободно време?

3. О чему бисте волели да пишете на часовима енглеског језика?

4. Шта мислите колико добро пишете на енглеском језику и шта бисте могли да побољшате?

5. Шта би наставници могли да ураде како бисте постали мотивисанији за писање?

МИШЉЕЊЕ О КОЛАБОРАТИВНИМ ПИСМЕНИМ АКТИВНОСТИМА

Табела 5

1 (Нимало се не слажем), 2 (Углавном се не слажем), 3 (Нисам сигуран), 4 (Углавном се слажем), 5 (У потпуности се слажем)						
1.	Волим да радим писмене активности у групи на часу.	1	2	3	4	5
2.	Не волим да износим своје мишљење пред другима.	1	2	3	4	5
3.	Било ми је лакше да нешто напишем кад радим у групи.	1	2	3	4	5
4.	Допада ми се атмосфера на часу кад радимо у групи.	1	2	3	4	5
5.	У групи сам могао/ла слободно да изразим своје идеје.	1	2	3	4	5
6.	Помагали смо једни другима како бисмо што боље написали причу.	1	2	3	4	5
7.	Активно сам учествовао/ла у раду групе.	1	2	3	4	5
8.	Сви чланови групе су допринели у раду.	1	2	3	4	5
9.	Нисмо увек били сложни око тога шта треба написати.	1	2	3	4	5

10.	У групи се издвојила једна особа као вођа.	1	2	3	4	5
11.	Успео/ла сам да напишем више самостално него у групи.	1	2	3	4	5
12.	Детаљније смо проверили могуће грешке у написаном тексту приликом рада у групи.	1	2	3	4	5
13.	Рад у групи је губљење времена јер морамо једни другима много ствари да појашњавамо.	1	2	3	4	5
14.	Научио/ла сам нешто ново кроз рад у групи.	1	2	3	4	5
15.	Волео/ла бих да поново радимо овакве врсте активности.	1	2	3	4	5

6. Које су, по вашем мишљењу, предности колаборативног писања (писања у групи) на часу?

7. Који су, по вашем мишљењу, недостаци колаборативног писања на часу?

ХВАЛА ВАМ!

ДОДАТАК 2: Анкета за наставнике енглеског језика у ОСНОВНИМ ШКОЛАМА

Поштоване колеге,

ова анкета представља део истраживања које се спроводи на Филозофском факултету у Новом Саду у оквиру докторских студија енглеског језика и књижевности.

Истраживање се спроводи на тему упоредне анализе колаборативног и самосталног писменог изражавања у основношколској настави енглеског језика. Резултати ће бити употребљени само у научне сврхе. Неизмерно Вам се захваљујем на издвојеном времену!

1. Пол

2. Старост:

3. Радни стаж у образовно-васпитним установама (у годинама)

4. Последњи завршени ниво образовања

5. Којим разредима/нивоима предајете?

6. Колико просечно имате ученика у одељењу?

Општи ставови о писменим активностима

	1 - нимал о се не слаже м	2 - углавно м се не слажем	3 - Нисам сигуран/ на	4 - углавно м се слажем	5 - У потпуност и се слажем
1. Радимо писмене активности на часовима најмање једном недељно.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Ученици воле да пишу на енглеском језику.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Задовољан/на сам активностима понуђеним у уџбенику које развијају вештину писменог изражавања мојих ученика.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Често користим додатни материјал за организовање писмених активности.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Најчешће остављам ученицима да ураде за домаћи задатак вежбања писменог изражавања.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Увек исправљам грешке у радовима својих ученика.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Допуштам ученицима да користе речник/уџбеник/граматику у току писања.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Пре него што ученици почну сами да пишу, одрадимо припремну активност.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Понекад тражим од ученика да међусобно исправе грешке у радовима.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 -	2 -	3 - Нисам	4 -	5 - У
нимал	углавно	сигуран/	углавно	потпуност
о се	м се не	на	м се	и се
не	слажем		слажем	слажем
слаже				
м				

10. Повремено допуштам ученицима да сами одаберу тему за писмену активност.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Повремено допуштам ученицима да изаберу форму коју ће писати (састав/песму/причу/писмо/члан ак...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Писмене активности ми пружају добар увид у напредак мојих ученика.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Писмене активности користим искључиво у сврху тестирања ученика.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Са каквим се проблемима најчешће сусрећете кад организујете писмене активности на часу?

15. Коју врсту писмених активности најчешће користите?

16. Да ли и у којој мери употребљавате савремене технологије за рад на писменим активностима својих ученика (блог, друштвене мреже, вики, мудл...) и ако их користите наведите које?

СТАВОВИ О КОЛАБОРАТИВНИМ ПИСМЕНИМ АКТИВНОСТИМА (ПИСАЊУ У ГРУПИ)

1 - нимало се не слажем 2 - углавном се не слажем 3 - нисам сигуран/на 4 - углавном се слажем 5 - у потпуности се слажем

1, Повремено на часовима задам ученицима да раде писмене активности у групи.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2, Ученици су много активнији кад раде у групи.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3, Задовољан/на сам атмосфером на часовима приликом колаборативног писања.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4, Тешко је организовати добар групни рад у великим одељењима.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5, Мислим да су ученици мотивисанији кад пишу у групи.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6, Писмени радови урађени у групи	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 - нимало
се не
слажем

2 -
углавном
се не
слажем

3 - нисам
сигуран/на

4 -
углавном
се слажем

5 - у
потпуности
се слажем

имају мање
грешака.

7, Делује ми да
ученици више
воле да пишу у
групи него
самостално.

8, Које су, по вашем мишљењу, предности колаборативног писања (писања у групи) на часу?

9, Који су, по вашем мишљењу, недостаци колаборативног писања на часу?

ДОДАТАК 3: Питања употребљена за полуструктурисан интервју

1. Колико често радите писмене активности на часовима енглеског језика?
2. Да ли вам писмене активности представљају проблем? Да ли више волите да пишете или разговарате на енглеском језику?
3. Да ли боље учите кад радите самостално или у групи? Зашто?
4. С каквим проблемима се најчешће сусрећете кад хоћете да напишете нешто на енглеском?
5. Да ли вам је лакше да почнете да пишете ако урадите припремну активност на часу? На пример, сад сте имали кратак осврт на речи пре почетка писања.
6. Да ли сте задовољни вашим уделом у писању у групи?
7. Уколико вас друг исправи током рада, да ли вам то представља проблем?
8. Шта вам је сметало приликом рада у групи?
9. Да ли бисте волели поново да радите овакве активности у групи?

ДОДАТАК 4: Сликe употребљене за писмене задатке

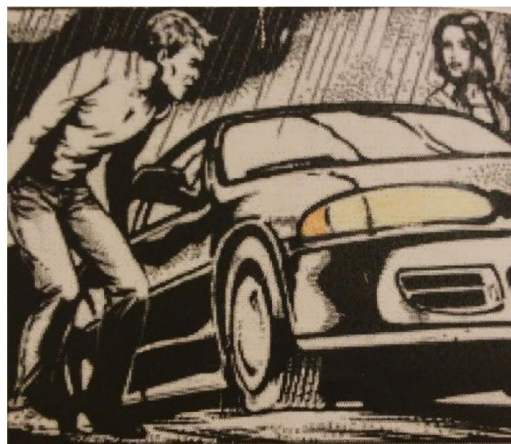
Слика 1 – самостално писање



Слика 2: самостално писање



Слике за колаборативно писање:



ДОДАТАК 5: Пример групног интервјуа

Транскрипт једног групног интервјуа

Аутор: Колико често радите писмене активности на часовима енглеског?

У1- Г3: Да ли ми одговарамо на енглеском.

Аутор: Ма не, на српском.

У1- Г3: Скоро сваки час.

У2- Г3: Ма да, скоро сваки час за оне који хоће да пишу. (смех)

Аутор: Шта најчешће пишете?

У2- Г3: Пишемо речи.

У3- Г3: Па то везано за лекцију што има.

У1- Г3: Да, да. Слажем се.

У4- Г3: Па попуњавамо вежбања у уџбенику и радној свесци. Ја мислим да не пише много нас у свескама. Не знам ни да ли имамо сви свеске.

Аутор: А пишете ли неке саставе или нешто другачије, можда песме?

У1- Г3: Да. Имамо есеје за домаћи.

У3- Г3: Само то. Ништа необично.

Аутор: Есеје за домаћи? Аха. А радите ли то често?

У2- Г3: Па једном месечно.

У1- Г3: А некад и ређе.

Аутор: Ок. Да ли вам представља проблем да пишете? Хајде сад сви појединачно да ми кажете, без упадања у реч, важи?

У1- Г3: Не.

Сви понављају не.

У3- Г3: Ето видите како нисмо упали у реч једни другима и како се слажемо.

Аутор: Добро. У праву си. Е сад, да ли више волите да пишете или да причате на енглеском?

У2- Г3: Да причамо.

У3- Г3: Да причамо.

Аутор: Супер. А зашто?

У2- Г3: Па кад је компликовано писати на енглеском. Још са њиховим чудним дуплим словима. Ух. А овако из песама и филмова већ знам и могу да се споразумем кад причам.

Аутор: А ти?

У3- Г3: Ма ја не волим да пишем ни на српском, а камоли на енглеском.

Аутор: Шта кажу остали?

У4- Г3: Па не знам. Ја волим и једно и друго. Исто ми је занимљиво. Кад причам онда развијам језик кад говорим, а, овај, кад пишем онда вежбавам спеловање.

У1- Г3: Мени је некако боље да пишем.

Аутор: И сад моје чувено питање: А зашто?

У1- Г3: Мислим да се више опустим. Немам притисак да морам одмах да изговорим и могу мало да размислим како ћу да напишем.

Аутор: Да ли боље учите сами или у групи?
Сви: Сами.
Аутор: Сви сами? Да ли ико воли у групи?
У1- Г3: Не. Сви имају неко другачије мишљење
У3- Г3: Увек се нешто истиче.
У2- Г3: Боље је кад човек седне сам на миру и мучи се. Ту нас бар само нервира књига, а овако нас нервирају и други.
Аутор: Ако пишете на енглеском, шта вам представља проблем?
У1- Г3: Граматика.
У2 и У3- Г3: Да, Граматика.
У1- Г3: Онај Симпле Презент.
У3- Г3: Е то, тај Презент, времена сва.
Аутор: Времена? Добро. А речи?
У2- Г3: Не.
Остали: Не, не.
Аутор: Речи не. Добро. Да ли вам је лакше да пишете ако унапред одрадите неке речи?
У1- Г3: Да.
У4- Г3: Не.
У3- Г3: Нисам разумео.
Аутор: Као малопре што сте радили. На пример, ...
У4- Г3: Да стављају речи онако, аха.
У1- Г3: Мени је то исто. И да нисте написали ја бих то знала.
Аутор: А шта мислите о члановима?
У4- Г3: Е на њих не мислимо. Њих заборављамо.
Аутор: Јесте ли задовољни колико учествујете кад пишете у групи?
У1- Г3: Не.
У3 и У4- Г3: Не.
Аутор: Не. Зашто?
У2- Г3: Зато што се неки истичу и пишу све, а неки само стоје по страни. Само стоје по страни и тако ослушкују.
У3- Г3: Ти по страни говорe да не знају ништа, као шта ми да радимо кад не знамо
Аутор: А не може да се деси да сви понешто допринесу?
У1- Г3: Не. Никад. Баш никад.
У2- Г3: Неко увек више каже.
Аутор: Па добро, мора неко увек више да каже.
У2- Г3: Не, али, прошли пут кад смо радили, ја сам можда једну реченицу рекла. Све су Мирослава и Милан радили.
У1- Г3: Кад се један ученик истакне он не да ником другом да каже шта мисли него само „ја, ја, ја сам најбоља.“
Аутор: Како је било код вас. Ви сте добро на крају урадили? Је ли било истицања да је само неко радио или сте сви помогли?
У4- Г3: Сви по мало.
Аутор: Је ли теби то било добро.
У4- Г3: Мхмх (потврдно).
Аутор: Кад пишете нешто, ако вас исправи друг и каже да нешто није добро, да ли вам то смета?
У1- Г3: Да.

У2- Г3: Не.

У3- Г3: Да.

У4- Г3: Не.

Аутор: Значи два да и два не. Хајде ми сад појасните.

У1- Г3: Зависи колико пута и како. Ако ја нешто погрешим и кренем одмах да се исправим, а он ми већ улетео у реч.

Аутор: Мхм, онда смета, да. А ако напишеш и ниси приметила грешку онда је то ок.

У1- Г3: Онда је то ок, само хоће да помогне.

Аутор: И да вас питам сад конкретно. Кад сте радили ово у групи, шта вам је конкретно сметало?

У1- Г3: Неко смисли причу. На пример код нас ову хорор. И он је смисли и онда не да другима да нешто кажу и мора то што је он замислио. То је био Медић, на пример.

У2- Г3: Ја сам смислила 1000 пута бољу причу и он је рекао „не“. Није нам дао да пишемо. Он је и писао и преводио и све. Мирјана и ја једино што смо биле ту и ја сам писала.

Аутор: Мхмх, мхмх, добро. А шта је било код тебе?

У3- Г3: Ништа, па нико није хтео да ради?

Аутор: Ти си успео. Значи преузео си сам задатак. Је ли било шта допринео неко?

У3- Г3: Тео ми је само хтео нешто да провери у Гугл транслејт и ја сам знао да то неће бити дборо, тако да сам питао наставницу за помоћ.

Аутор: Паметно. Добро, а код вас како је било?

У4- Г3: Нешто смо почели заједно, па смо онда стали, па на крају опет заедно ипак нешто саставили. Па сад кад размислим, јесмо сви улествовали бар по мало.

Аутор: И је ли ти нешто сметало?

У4- Г3: Не.

Аутор: Добро. Да ли бисте опет радили у групи, кад бисте могли?

У1- Г3: НЕ.

У2- Г3: Можда кад би различита група била са неким другима. Да нисмо сви тако напредни, него да имамо мало и оних који не знају енглески.

Аутор: А шта мислиш да ли би они који боље знају енглески вукли ове лошије?

У2- Г3: Па би. Али ипак је тако боље, јер би ови слабији нешто научили. Овако су у групама били ови што ништа не знају и ови што све знају. Боље да радимо са људима са којима се слажемо, са којима се не можемо посвађати, а не овако са овима са којима су нам климави односи и онда „Ја сам у праву.“ Или „ја нисам у праву.

Аутор: Ти?

У3- Г3: Па ја бих. Мени је ипак занимљивије. А вероватно и лакше, шта знам.

У4- Г3: Ма наравно. Само имам предлог да ми одлучимо о којој теми ћемо писати. Ово је сад било ОК, волим хорор приче, али оне досадне што саде дрвеће прошли пут, те никако.

Аутор: Одлично. Хвала вам свима што сте ми помогли.