

## **Pregled kognitivnih i motivacijskih čimbenika pisanja**

Anela Nikčević-Milković

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru

---

### **Sažetak**

Pisanje kao stvaranje ili oblikovanje teksta kognitivno je i motivacijski vrlo kompleksna i zahtjevna ljudska aktivnost. Proučava se u okviru kognitivne psihologije te psihologije obrazovanja u cilju uspješnijeg poučavanja pisanja. Uspješnost pisanja, koja se najčešće mjeri kroz kvalitetu napisanih tekstova ili pojedine njegove komponente, rezultat je integracije kognitivnih, metakognitivnih, motivacijskih, emocionalnih i kontekstualnih čimbenika u međusobno vrlo složenim interakcijama i vezama. Novija istraživanja u području pisanja rabe složenu analitičku metodologiju te kombiniraju različite kvalitativne i kvantitativne pristupe. Najčešće korištena metoda istraživanja je analiza verbalnih protokola. Od 80-ih godina 20. stoljeća do danas brojna su istraživanja kognitivnih čimbenika pisanja, a na temelju njihovih rezultata nastaju sve složeniji kognitivni modeli koji ističu važnost pojedinih procesa, odnosno strategija pisanja. Planiranje i ispravljanje teksta među najvažnijim su procesima pisanja. Motivacija za pisanje kao psihološki konstrukt počela se istraživati krajem prošlog stoljeća, a njezina regulacija obuhvaća motivacijska vjerovanja poput: ciljnih orijentacija, očekivanja uspjeha, osjećaja samoefikasnosti, vjerovanja u vrijednost zadataka pisanja, osobnog ili intrinzičnog interesa za ove zadatke, slike o sebi u ovom području te anksioznosti u zadacima pisanja. Istraživanja procesa pisanja u Hrvatskoj su tek u začetku te je potrebno provesti daljnja istraživanja. Poučavanje pisanja kao važnog medija razvoja mišljenja trebalo bi revidirati u hrvatskom obrazovnom kontekstu prema preporukama kognitivnog i socijalno-konstruktivističkog pristupa učenja.

**Ključne riječi:** pisanje, kognitivni i motivacijski čimbenici pisanja, poučavanje

---

### **Osnovne odrednice pisanja kao psihološkoga fenomena**

Pisanje kao stvaranje ili oblikovanje teksta kognitivno je i motivacijski vrlo kompleksna i zahtjevna ljudska aktivnost. Znanstvenici s područja kognitivne psihologije pisanje kao stvaranje teksta, s obzirom na kognitivnu zahtjevnost, uspoređuju s ekspertnim igranjem šaha (Kellogg, 1994). Ono predstavlja dinamički sklop kognitivnih procesa više i niže razine koji se često istodobno i iterativno

---

✉ Anela Nikčević-Milković, Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru, dr. A. Starčevića 12, 53000 Gospić. E-pošta: [anmilkovi@gmail.com](mailto:anmilkovi@gmail.com)

odvijaju. Ne izvode se u koracima, već simultanom kombinacijom i koordinacijom strategija i tehnika pisanja, odnosno odabirom, aktivacijom i primjenom različitih kognitivnih procesa. Pisanje je obrnut proces od čitanja, ali je od njega složeniji. To je dvoslojni proces koji sadrži procese niže razine, tj. grafomotoričku sastavnicu i procese više razine, tj. samostalno stvaranje teksta. Oba su ova procesa čvrsto povezana, a grafomotorička je sastavnica preduvjet razvoja procesa samostalnog stvaranja teksta. Od četiri jezične djelatnosti – dvije primalačke (slušanje i čitanje) i dvije proizvodne (govorenje i pisanje), pisanje je najteža i najzahtjevnija komunikacijska sposobnost (Čudina-Obradović, 2000).

Pisanje teksta je akt komunikacije, kao i društveni događaj između autora teksta i publike kojoj je tekst namijenjen. Zbog toga svaki autor bilo kojeg oblika, vrste i sadržaja teksta treba unaprijed razmisliti o karakteristikama publike, odnosno o njihovim očekivanjima u svezi s tekstem (Boscolo i Ascorti, 2004). Znanje o tome *zašto* se neki tekst piše i poznavanje potencijalne publike teksta znatno utječe na procese pisanja, kao i konačnu kvalitetu napisanog teksta (Midgette i MacArthur, 2008). Zbog toga bi autor prije samog pisanja teksta trebao jasno odrediti prirodu, cilj i komunikacijsku funkciju teksta. Trebao bi se dobro služiti temom o kojoj piše, znati uopćiti važne ideje ili *teze* koje tekstem želi izraziti, moći kontrolirati strukturiranost nadolazećeg teksta tako što će znati pojasniti poruke teksta te bi trebao znati (re)organizirati tekst i/ili mijenjati ideje teksta (Mertens, 2010). Kroz procese pisanja autor prevodi vlastite ideje u riječi i rečenice teksta. Ova aktivnost, međutim, ne znači jednostavno pisanje izoliranih riječi ili rečenica, već pisanje organiziranih jezičnih cjelina. Kako bi se takvo produktivno pisanje ostvarilo, potrebno je znati: izabrati točne riječi za svaku ideju, rabiti stroga sintaktička, gramatička i ortografska pravila. Međutim, ove mentalne aktivnosti još uvijek nisu dovoljne za elaboriranje kvalitetno napisanog teksta.

Kako bi pisanje bilo kvalitetnije, potrebno je učinkovito upotrebljavati glavne ili primarne strategije pisanja, sekundarne strategije pisanja i tehnike pisanja. Najvažnije su *primarne strategije* pisanja: planiranje teksta, skiciranje ili pravljenje nacrti teksta i ispravljanje teksta (Rosenberg, 1989). U primarne strategije još spadaju: razvoj ključne ili glavne ideje teksta (tzv. *teze*), ton teksta, koji se usuglašava s temom teksta i publikom za koju se tekst piše, analiza, argumentacija, uzrok i posljedica, klasifikacija, usporedba i kontrast, definicija, opis, davanje primjera, pripovijedanje i proces. U *sekundarne strategije* pisanja, one koje se rjeđe upotrebljavaju, spadaju: anticipiranje kritike, postavljanje pitanja, dijagrami i slike koje ilustriraju tekst ili nešto pokazuju, figurativni jezik, povijesni podaci, humor korišten kako bi tekst bio privlačniji i dinamičniji, hiperbola, vlastito iskustvo koje tekst čini intimnijim i bližim čitatelju, pisanje u navodnicima kako bi se dobilo na dinamici teksta, reference autora, ponavljanje kako bi se istakla važnost nekog dijela teksta, retoričko pitanje koje potiče čitatelja na razmišljanje i statistika za jednostavnije i ilustrativnije pokazivanje rezultata u tekstu. Tehnike koje se koriste u okviru planiranja pisanja teksta su: oluja ideja (eng. *brainstorming*), fokusirano

slobodno pisanje (pojedinci 10 minuta pišu o bilo čemu što im padne napamet kako bi iz toga *izvukli* temu pisanja), čitanje i istraživanje teme, razgovor s drugima (uglavnom stručnjacima za neku temu ili razgovor među pojedincima o nekoj temi), suradnički rad na planu teksta, poznavanje vlastitog cilja pisanja. Tehnike koje se koriste tijekom pisanja jesu: isticanje ključnih termina u tekstu na kojima će se graditi pisanje teksta, označavanje pitanja ondje gdje je potrebno daljnje istraživanje teme, poticaji autorima da kažu više, učenje kako pretražiti vlastito pamćenje u pronalasku prikladnog sadržaja, davanje početaka ili završetaka rečenica na kojima će se graditi tekst, poticanje osmišljavanja odluke "za i protiv", poticanje grupne rasprave itd.

Uspješno napisani tekst vrlo se rijetko producira prvim pokušajem njegova pisanja, već je najčešće rezultat više verzija radnog teksta. Znači, da bi tekst bio uspješan, potrebno ga je popravljati, a preinake ili modifikacije teksta mogu biti: površinske (poput ortografskih ispravaka) i dubinske (poput reorganizacije teksta). Stoga je ispravljanje, revizija ili redigiranje napisanog teksta vrlo važna strategija pisanja za ukupnu kvalitetu teksta. Korištenje ove strategije od autora zahtijeva svjesnost publike za koju tekst piše, mentalno postavljanje ciljeva i podciljeva, usklađivanje napisanog s onim što je planirano postići tekstom, sposobnost kritičkog čitanja teksta, znanje uobičajenih kriterija evaluacije i rješavanja problema na razini teksta, poznavanje repertoara strategija revizije teksta, poznavanje općih jezičnih vještina i vještina pisanja koje će poboljšati kvalitetu pisanja teksta (MacArthur, Graham i Harris, 2004).

Razvoj kompetentnosti u pisanju zasniva se na razvoju i povezivanju: a) sadržajnog znanja (onoga o čemu se piše), b) jezičnog ili lingvističkog znanja (gramatička i leksička pravila kojima se autor služi dok piše tekst), c) pragmatičkog znanja (autoru omogućuje da primatelju prilagodi sadržaj, kao i lingvistički oblik teksta) i d) proceduralnog znanja (korištenje navedenih vrsta znanja i njihovo strategijsko procesiranje).

### **Važnost pisanja u obrazovanju**

Pisanje kao oblikovanje teksta ima važnu ulogu u obrazovanju za otvoreno (misleće), demokratično društvo. Ono je pomoć u kritičkom mišljenju jer učenicima i studentima omogućuje da zabilježe neku misao ili sliku o kojoj namjeravaju dalje misliti, da se dosjete alternative, da izoštre misao i da joj daju precizniji izraz. Pisanje teksta moglo bi se nazvati "razgovorom sa samim sobom". Također, pisanje o smislenim iskustvima u prijateljskoj i ugodnoj atmosferi koja se može oblikovati u razredima i predavaonicama škola i fakulteta prema paradigmi socijalno-konstruktivističkog pristupa učenju dovodi do uzajamnog razumijevanja i osjećaja zajedništva učenika ili grupe studenata. Taj se cilj postiže u onim razredima i predavaonicama u kojima učenici ili studenti imaju prilike suradnički razmjenjivati ideje i razgovarati o onome o čemu pišu (Temple, Steele i Meredith,

1998). Pisanje je jedna od temeljnih sposobnosti koju učenici i studenti razvijaju tijekom cjelokupnoga obrazovnog procesa, ali i kasnije cjeloživotnim učenjem. Obrazovna se i društvena važnost pisanja očituje u činjenici da je provjera i vrednovanje učeničkog pisanja sastavni dio svih vanjskih nacionalnih ispita (Visinko, 2010).

Zbog kompleksnosti procesa pisanja kao stvaranja teksta učenici, ali i neki studenti i odrasli pojedinci, imaju problema s aktiviranjem i korištenjem nekih procesa tijekom pisanja teksta. Zbog toga poznavanje procesa pisanja s kognitivnog i motivacijskog aspekta kao dvama najvažnijim aspektima pisanja može olakšati usvajanje tih procesa i prevenirati poteškoće u pisanju koje kod učenika i studenata često znače pojavu školskog ili akademskog neuspjeha. Pismenost učenika i studenata, odnosno njihova osposobljenost za pisanu jezičnu komunikaciju, omogućuje im svladavanje sadržaja svih nastavnih predmeta te uključivanje u samostalno i cjeloživotno učenje. Drugim riječima, učenici trebaju ovladati znanjima i vještinama pisanja, steći sposobnost pismenog izražavanja, odnosno steći tzv. *funkcionalnu pismenost* kao temelj nastavka daljnjeg školovanja. Istraživanje Zergollern-Miletić (2007) pokazuje da je ovladanost vještine pisanja najjači element predviđanja savladanosti engleskog jezika kao prvoga stranog jezika naših učenika kako u osnovnoj, tako i u srednjoj školi. Znači, pismenost je opća ili generativna sposobnost o kojoj ovisi akademska uspješnost učenika i studenata te je preduvjet njihova cjeloživotnog obrazovanja.

Iako se učenici u hrvatskim školama pismenom izražavanju poučavaju kroz gotovo sve nastavne predmete, naglasak stjecanja ovih kompetencija je najviše kroz predmet *hrvatskog jezika* kao materinjeg te druge jezikoslovne predmete. U školskoj i akademskoj praksi uvježbava se pisanje različitih vrsta i oblika tekstova, a pod utjecajem anglosaksonskog obrazovanja ovo se uvježbavanje još više potiče. Najzahtjevnijom vrstom pisanog teksta smatra se tzv. *argumentirano kritičko pisanje*, u kojemu autor pokazuje da vlada određenom temom, ali ima i kritički stav prema njoj (Gillett, Hammond i Martala, 2009). Vrsta i oblik teksta, naravno, usko su povezani s temom teksta. Sve vrste tekstova moraju pratiti opća načela pisanja, kao i posebnosti pojedinih vrsta. Jedno je od najvažnijih zahtjeva uspješnog pisanja teksta njegovo uvježbavanje (Nikčević-Milković, 2008).

Kako je pisanje vrlo važna sposobnost i vještina koja se stječe formalnim i neformalnim obrazovanjem, a važna je kako u periodu djetinjstva i mladosti za uspješno školovanje, tako i u periodu odrasle dobi za uspješno cjeloživotno obrazovanje (kao preduvjeta obavljanja mnogih suvremenih zanimanja), cilj je ovog rada prikazati koji su kognitivni i motivacijski čimbenici važni u procesima pisanja. Naime, istraživanja s područja pisanja, koje spada u šira područja kognitivne psihologije i psihologije obrazovanja, pokazuju da je uspješnost pisanja rezultat integracije kognitivnih, metakognitivnih, motivacijskih, emocionalnih i kontekstualnih čimbenika koji su u vrlo složenim interakcijama te kao takvi utječu na konačne rezultate ili ishode pisanja teksta (Graham i Harris, 1997, 2000;

Zimmerman i Risemberg, 1997). Među njima, najvažniji su kognitivni, a potom motivacijski čimbenici koje zbog toga istražujemo i prikazujemo kao predmet interesa ovog rada.

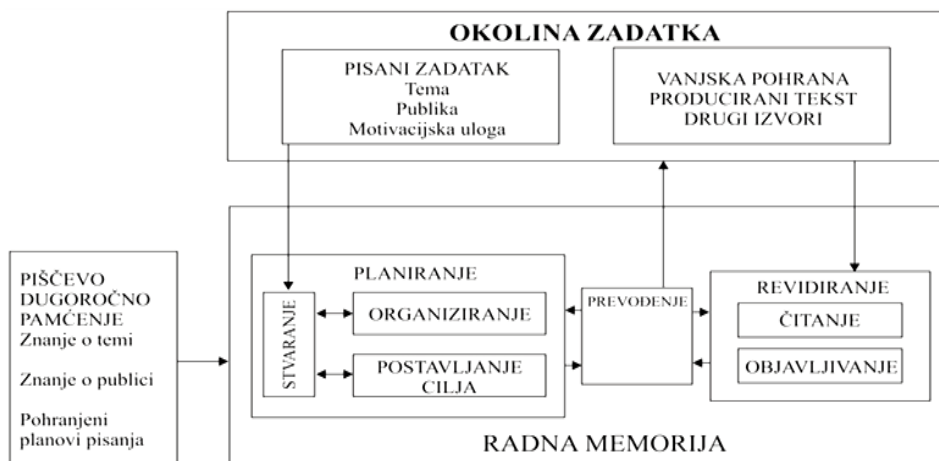
### **Kognitivni čimbenici pisanja**

Od 80-ih godina prošlog stoljeća započinju istraživanja kognitivnih čimbenika procesa pisanja kao najvažnijih čimbenika tih procesa. Istraživanja se u ovom području pretežno provode metodom glasnog mišljenja ili metodom verbalnih protokola. Metodu su razvili Simon i Newell (1971) baveći se proučavanjem procesa rješavanja problema u području pisanja. Analizama se nastoje izravno ispitati doživljaji psiholoških procesa za vrijeme pisanja nekog teksta. Sudionici istraživanja naglas verbaliziraju misli i doživljaje koje imaju za vrijeme procesa pisanja. Istraživači zatim analiziraju verbalizacije većeg broja sudionika na temelju čega zaključuju koji su se kognitivni procesi pojavili, kojom učestalošću te koliko su trajali u pojedinoj fazi (uvodnoj, središnjoj i završnoj) procesa pisanja teksta. Ova se metoda ponekad nadopunjuje intervjuom, odnosno pitanjima koja istraživač najčešće postavlja prije i poslije pisanja teksta. Posljednjih se godina upotrebljava modificirana tehnika tzv. *tehnika pisanja zapisnika* (engl. *writing log*). Zadano se vrijeme pisanja teksta razdijeli u manje vremenske uzorke, a od sudionika se istraživanja traže samoprocjene aktivnosti pisanja. Dok sudionici pišu pisani zadatak (tekst) periodično čuju elektronički signal (engl. *beep*) – prosječno svakih 90 sekundi. Kada čuju signal, trebaju neposredno prepoznati aktivnosti u kojima sudjeluju izabiranjem s liste aktivnosti pisanja. Aktivnosti su na listi unaprijed definirane: čitanje referenci, razmišljanje o sadržaju, pisanje okvira teksta, pisanje samog teksta, čitanje teksta, izmjene na tekstu, nepovezanost s pisanjem samog teksta. Vrijeme koje prođe u svim nabrojanim aktivnostima kroz procese pisanja procjenjuje se multipliciranjem vremena u kojem sudionici istraživanja pokazuju da čine određene aktivnosti u svojim zapisnicima pisanja u intervalu određenom zvučnim signalom. Osim ovih dominantnih metoda i tehnika korištenih u okviru metodologije istraživanja u području pisanja još se upotrebljavaju: upitničke metode samoprocjena, metode anketiranja, tehnike lista označavanja (engl. *check liste*), tehnike vođenja dnevnika ili dosjea (portfelj u koji se skupljaju pismeni radovi učenika, a potom analiziraju i izvode zaključci) te nešto rjeđe korištena metoda opažanja u prirodnim uvjetima za vrijeme pisanja. Kvaliteta se napisanih tekstova u istraživanjima procjenjuje prema unaprijed određenim standardima (npr. izradi planova, organizaciji, jasnoći, strukturi, bogatstvu rječnika i dr.) i to najčešće od strane dvaju uvježbanih, iskusnih i nezavisnih procjenjivača (među procjenama se izračunava stupanj povezanosti). U slučaju nedovoljnog slaganja među procjenjivačima tekstovi se na procjenu daju i trećem nezavisnom procjenjivaču.

Prvi pionirski kognitivni model pisanja autora Flowera i Hayes (1981) ističe tri osnovne komponente važne u procesima pisanja kao stvaranja teksta: 1)

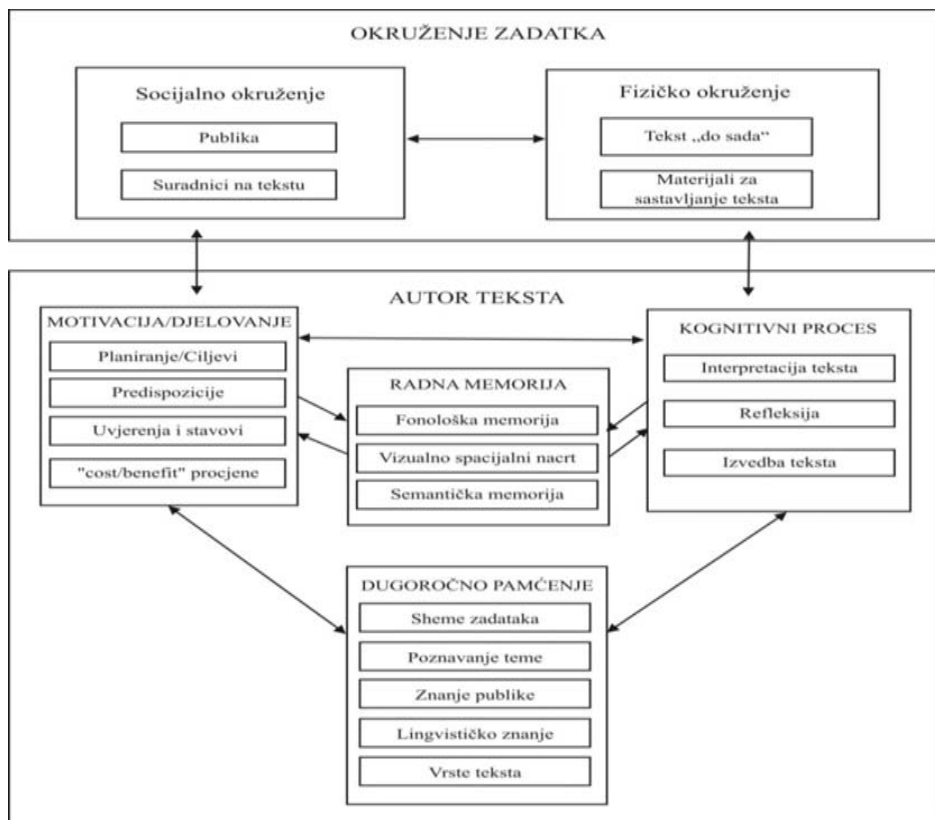
okruženje ili *okolinu zadatka* koja obuhvaća: temu o kojoj se tekst piše, komunikacijski cilj i publiku te neke motivacijske čimbenike koji proizlaze iz situacije pisanja i teksta koji se postupno stvara; 2) *dugoročno pamćenje* autora teksta koje obuhvaća: znanje teme, znanje publike i lingvističko znanje i 3) *radno* ili *kratkoročno pamćenje* autora teksta u kojem se odvijaju najvažniji kognitivni procesi koji sadržajno znanje preoblikuju u jezične produkte (Slika 1.). Ti su procesi: proces planiranja pisanja s tri subprocesa (uopćavanje, organiziranje i postavljanje ciljeva), proces prevođenja planiranog u napisani tekst i proces ponovnog pregledavanja teksta (kada se tekst analitički čita i popravljiva na način da se prilagođava jezičnim, semantičkim i pragmatičkim posebnostima u skladu s ciljem pisanja teksta i uređuje za objavljivanje) te kontrolni procesi nadgledanja.

Slika 1. Shematski prikaz modela kognitivnih procesa pisanja kao stvaranja teksta autora Flowera i Hayes (1980; prilagođeno prema Jay, 2003)



Ovaj model predstavlja *model linearnog slijeda* jer nastoji objasniti različite korake koje autor čini dok stvara tekst. Ovim pionirskim modelom aktivnosti pisanja postaju važno područje kognitivne psihologije definirano u okviru teorije procesiranja informacija. Drugim riječima, svi se nabrojani procesi pisanja smatraju procesima rješavanja problema u području pisanja u kojima se autori tekstova suočavaju sa sadržajnim i retoričkim problemima (*što i kako* tekstom reći). S obzirom na to da su sami autori ovog modela vrlo brzo uočili njegovu nekompletnost, Hayes (1981; prema Flower i Hayes, 1981) je stvorio model pisanja u kojem je okruženje zadatka podijelio na socijalno i fizičko, motivacija je postala sastavni dio autora teksta, radna memorija je i dalje ostala ključna za procese pisanja, a važna je uloga kognitivnih procesa u dugoročnom pamćenju (Slika 2.).

Slika 2. Shematski prikaz Hayesova modela kognitivnih procesa pisanja (1981; prilagođeno prema Alamargot i Chanquoy, 2001)



Ono čemu su se istraživači s područja pisanja nadali jest da će s obzirom na sve bolje poznavanje ovih procesa pronaći najefikasnije načine poučavanja pisanja za one autore koji su u ovom području tek početnici (a to su svakako učenici u školama). Stoga su Bereiter i Scardamalia još 1987. godine radili na razvojnoj perspektivi *stručnog* ili *ekspertnog znanja* u aktivnostima pisanja koja se zasniva na dvjema glavnim strategijama pisanja: strategiji *iznošenja znanja* (engl. *Knowledge Telling Strategy*), svojstvenoj početnicima u pisanju koji tekstove produciraju tako da oblikuju ideje koje prizivaju izravno iz dugoročnoga pamćenja bez (re)organizacije konceptualnog sadržaja ili lingvističkog oblika teksta te strategiji *transformacije znanja* (engl. *Knowledge Transforming Strategy*), svojstvenoj stručnjacima jer zahtijeva ponovnu prilagodbu konceptualnog znanja o tekstu s obzirom na postavljene retoričke i pragmatičke ciljeve te tekstualno-jezični oblik sve dok tekst ne pokaže najbolju namjeru i komunikacijske ciljeve autora. Ove se strategije trebaju promatrati kao dva ekstrema na kontinuumu. Postizanje stručnosti ili ekspertnosti u pisanju, prema tome, zahtijeva progresivnu promjenu od

jednostavnog iznošenja znanja prema transformaciji znanja korištenjem različitih strategija i tehnika pisanja. Glavna razlika strategije transformacije znanja u odnosu na strategiju iznošenja znanja je složeni sistem rješavanja problema koji djeluje između mentalne reprezentacije zadatka i procesa izvedbe znanja. Interaktivna funkcija specifičnih komponenti planiranja tekstualnog sadržaja pomaže rješavanju problema u području pisanja (Alamargot i Chanquoy, 2001). Druga važna strategija za kvalitetu napisanih tekstova je *ispravljanje teksta*, koja se temelji na trima komponentama: *usporedbi*, *dijagnozi* i *izvedbi*. Kako većina autora proradi ono što planira napisati na vlastitoj mentalnoj razini, a ne na stvarnom napisanom tekstu, pretpostavlja se da kad autor ispravlja tekst, najprije uspoređuje svoj mentalno stvoreni tekst s onim što je napisao. Ako prilikom te usporedbe uoči problem, postavlja dijagnozu (*što bi trebalo biti promijenjeno*) i nakon što razmotri moguće opcije, prerađuje tekst kako bi ga ispravio. Rezultati istraživanja (Butler i Britt, 2011; Hayes i Flower, 1986) sustavno naglašavaju nedostatke početničkih dijagnostičkih vještina potrebnih za ispravljanje teksta. Također pokazuju da početnici uz niz tehnika podrške dobivenih sa strane (kod učenika je to od strane njihovih nastavnika u smislu davanja komentara vrednovanja i/ili prijedloga revizije teksta) povećavaju svoje vlastite dijagnostičke vještine. Rezultati istraživanja zapravo pokazuju kolika je kompleksnost procesa ponovnog pregledavanja i ispravljanja teksta te kolika je njihova važnost za ukupnu kvalitetu teksta. Tijekom korištenja strategije ispravljanja teksta dvije su podfaze: prva je *procesna*, koja uključuje čitanje zbog vrednovanja, odabir strategija pisanja i provođenje revizije teksta, a druga je *faza znanja*, koja uključuje definiranje zadatka i definiranje kriterija za postupke revizije teksta. Osim znanja autora teksta važne postaju i njegove namjere. Čitanje teksta dobiva dodatnu vrijednost jer postaje ključ za otkrivanje problema u tekstu tijekom revizije (bilo na lokalnoj, bilo na globalnoj razini teksta). Usporedbe pristupa reviziji teksta početnika i stručnjaka u pisanju pokazuju da stručnjaci ne uočavaju sve probleme odmah, ali kad je ispravljanje teksta gotovo, većina problema nestaje. Početnici imaju velikih poteškoća s uočavanjem problema, naglašena je njihova slabo razvijena detekcija problema, naročito kada pokušavaju odrediti na koje se ključne namjere usmjeriti u vrijeme planiranja pisanja te prilikom odabira odgovarajuće strategije revizije teksta. S druge strane, stručnjaci u pisanju odmah znaju da imaju mnogo izbora (npr. potpuno ignoriranje problema, nošenje s problemima kasnije, prepravljavanje pojedinog problema odmah ili kompletan ispravak teksta). Stoga je zaključak većine istraživanja da je vještina dijagnosticiranja problema često najvažniji faktor uspješnog ispravljanja teksta (Alamargot i Chanquoy, 2001). Odabir opcije ponovnog pisanja teksta je najjednostavnije rješenje za problematičan tekst, ali s druge strane, može preopteretiti radno pamćenje pojedinca ako je zadatak pisanja jako složen. Opcija revizije teksta ovisi o autorovoj sposobnosti da najprije uoči pogrešku, a zatim je smjesti u odgovarajuću kategoriju kako bi mogao provesti ispravljanje. Odabir najbolje opcije ispravljanja teksta ovisi o autorovu znanju pohranjenom u dugoročnom pamćenju. Prema tome, autori početnici nemaju



mogućnost kategoriziranja problema (da problem vide kao značajan) kao iskusniji autori tekstova. Autori stručnjaci imaju širok spektar prošlih iskustava vezanih za pisanje tekstova pohranjenih u dugoročnom pamćenju. Zbog toga mogu primijeniti brzu izmjenu svjesnih i automatskih procesa dok ispravljaju tekst bez da pritom opterećuju kapacitet vlastita radnog ili dugoročnog pamćenja.

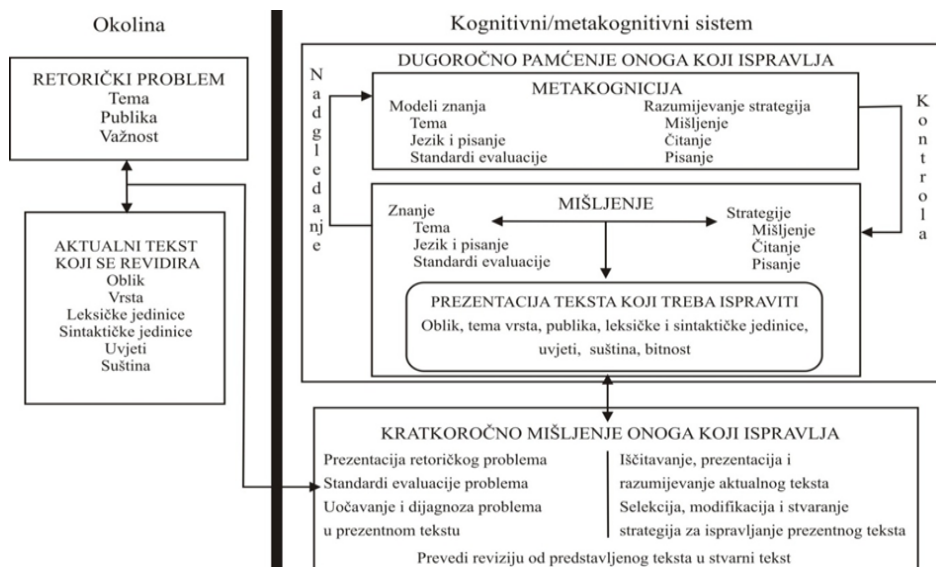
Dok su tijekom 80-ih godina prošlog stoljeća istraživači analizirali *kako* kognitivni procesi djeluju između sebe tijekom procesa pisanja teksta, od 90-ih godina nadalje usmjeravali su se sve više na dubinske analize radnog i dugoročnog pamćenja, njihovu ulogu u vještom pisanju tekstova te su procesima pisanja pridodali socijalni i motivacijski aspekti. Kellogg (1996) je nastojao Baddeleyjev model radnog pamćenja prilagoditi općem procesu pisanja. Postavio je tri procesa koja operiraju s funkcijama radnog pamćenja za vrijeme pisanja teksta: vizualno-spacijalnu skicu ili nacrt, glavni ili centralni izvršitelj i fonološku petlju ili čvor. Prema Kelloggu (1996) tri su važna procesa pisanja: *proces formulacije*, koji uključuje planiranje i prevođenje teorijskih ciljeva u pisani tekst, *proces provedbe*, koji predstavlja sastavljanje teksta bilo pisanjem ruke, računalom ili procesuiranjem riječima i *proces nadgledanja*, koji podrazumijeva čitanje i uređivanje teksta koji se upotrebljavaju za njegovu procjenu i ispravljanje. Ovi se procesi odvijaju simultano te, ovisno o uključenim zadacima pisanja, utječu na kapacitet radnog pamćenja, osobito njegovu glavnu izvršnu komponentu većim dijelom aktivnu tijekom pisanja. Iskusniji autori uglavnom imaju bolje opće kapacitete radnog pamćenja zato što imaju razvijenije vještine potrebne za učinkovito sastavljanje i ispravljanje teksta koje se odvijaju automatski, olakšavajući pri tome svako opterećenje na njihovu centralnom izvršitelju. Početnici se, s druge strane, često umore tijekom pokušaja ispravljanja vlastita teksta jer imaju slabije razvijene vještine, odnosno minimum prakse u planiranju i prevođenju svojih ideja u riječi, što preopterećuje njihov kapacitet radnog pamćenja. Tijekom revizije teksta, kada je problem jednom uočen, autori putem osnovnih procesa *kritičkog čitanja* ili *refleksije* odabiru odgovarajući resurs pohranjen u dugoročnom pamćenju te ga aktiviraju u radnom izvršitelju. Važnost je vještine kritičkog čitanja naglašena usmjeravajući se na tri ključna područja: razumijevanje sadržaja, definiciju zadatka i reviziju teksta. Zbog toga što autori stručnjaci u pisanju imaju razvijenije vještine čitanja, veću svjesnost publike i bolje razumijevanje teme o kojoj pišu, produciraju više uspješnijih tekstova još za vrijeme ispravljanja teksta s ciljem postizanja vlastitih retoričkih ciljeva. Razlog je učinkovitije korištenje radnog pamćenja u odnosu na autore početnike (Alamargot i Chanquoy, 2001).

Breetvelt, van den Bergh i Rijlaarsdam (1994) smatraju da je *element vremena* sastavni dio pisanja te ga unose u model. Zanimalo ih je *kada* se javljaju različite kognitivne aktivnosti tijekom procesa stvaranja teksta. Aktivnosti se pisanja ne preklapaju kroz ukupni proces pisanja teksta pa je autore zanimala povezanost pojedinih kognitivnih aktivnosti procesa pisanja i njegove kvalitete. Verbalne su protokole ovi autori podijelili u trećine tako da svaka epizoda sadrži trećinu

kognitivnih aktivnosti za vrijeme pisanja. Analizom su protokola autori ustanovili kako ni jedna od nabrojanih jedanaest kognitivnih aktivnosti nema konstantan utjecaj na ukupnu kvalitetu teksta. Drugim riječima, učestalost kognitivnih aktivnosti različito pridonosi kvaliteti pisanja teksta ovisno o tome koja je epizoda ispitivana. Za vrijeme prve, inicijalne epizode pisanja teksta čitanje napisanog i vrednovanje imaju pozitivan utjecaj, dok postavljanje ciljeva, strukturiranje i ispravljanje teksta imaju negativan utjecaj na njegovu ukupnu kvalitetu. U drugoj epizodi procesa pisanja teksta postavljanje ciljeva i strukturiranje teksta imaju pozitivan utjecaj, dok čitanje napisanog, davanje komentara, pravljenje odmora i ispravljanje teksta, imaju negativan utjecaj na ukupnu kvalitetu teksta. U zadnjoj, trećoj epizodi pisanja teksta samoinstruiranje, postavljanje ciljeva, pisanje i ponovno čitanje teksta pozitivno utječu na ukupnu kvalitetu, dok istovremeno druge aktivnosti nemaju negativan utjecaj na ukupnu kvalitetu teksta. To nam govori da su veze između kognitivnih aktivnosti u procesu pisanja teksta vremenski ovisne, odnosno njihov se utjecaj na kvalitetu teksta mijenja u vremenu (Slika 3.).

Posljednjih godina kognitivne strategije pisanja i kapacitet radnog pamćenja autora teksta postaju središte analize razvoja procesa pisanja. Postaje jasno da dobro razvijene čitalačke sposobnosti i veliko iskustvo u pisanju proširuju kapacitet radnog pamćenja i znanje u dugoročnom pamćenju. Istraživanja su se usmjerila na traženje načina poboljšanja ove mogućnosti, u pisanju autora početnika. Kapacitet je radnog pamćenja pod utjecajem načina na koji autori bogatog znanja promatraju predmet ili temu pisanja, u skladu s njihovim sposobnostima aktiviranja odgovarajućih lingvističkih resursa i retoričkih strategija. Poznatost teme omogućuje autorima da lakše odabiru ideje iz dugoročnog pamćenja te ih organiziraju u efikasne strukture. Tako se zauzima manji kapacitet radnog pamćenja planiranjem i automatskim prevođenjem ideja u tekst. Proširivanje lingvističkih resursa autorima omogućuje veću fluentnost s obzirom na to da njihov odabir leksičkih i sintaktičkih struktura postaju sve više automatski. Kapacitet se radnog pamćenja poboljšava kod autora sazrijevanjem, odnosno stjecanjem iskustva u pisanju. Interaktivna priroda procesa pisanja ima velike zahtjeve spram kapaciteta radnog pamćenja, kompleksniji zadaci pisanja upućuju na potrebu za multikomponentnim modelom radnog pamćenja te vrijeme utrošeno na zadatak pisanja može biti jednako važno kao i opseg radnog pamćenja. Istraživanja pisanja (Ericsson i Smith, 1991; Shanteau, 1992) posvećena su ne samo analizi ključnih aspekata pisanja već i mjerenju kognitivnih aktivnosti kojima se koriste iskusni i neiskusni autori dok pišu i revidiraju tekst kako bi se vidjelo može li se precizno predvidjeti što se točno događa od početnog planiranja zadatka pisanja pa sve do konačno napisanog teksta. Revizija je ranije u modelima pisanja promatrana kao prilično jednostavan zadatak koji se javlja na kraju procesa pisanja teksta. Međutim, istraživanja pokazuju da je revizija vrlo kompleksna operacija zbog čega se u novijim modelima pisanja promatra kao početna točka. Revizija postaje najbitnija aktivnost pisanja koju autori trebaju razviti na svom putu prema ekspertnosti u pisanju (Alamargot i Chanquoy, 2001).

Slika 3. *Proceduralni model procesa revizije teksta Breetvelta i sur. (1994; prilagođeno prema Alamargot i Chanquoy, 2001)*



### Motivacijski aspekti pisanja

Psihološka konceptualizacija *motivacije za pisanje* razvila se relativno recentno, krajem 20. stoljeća i mijenjala se pod utjecajem različitih motivacijskih teorija i teorijskih pogleda na pisanje. Osamdesetih godina 20. stoljeća, kada su započela psihološka istraživanja pisanja, bilo je nekoliko istraživanja o njegovim motivacijskim aspektima, međutim, istraživači još uvijek nisu razmišljali o tim aspektima, već su se isključivo usmjeravali na kognitivne aspekte kao ključne u procesima pisanja. U pionirskom modelu pisanja Flowera i Hayes (1981) motivacija je bila uključena samo kao element okoline zadatka pisanja. No, već tada istraživači primjećuju da se u istraživanjima pisanja trebaju uzimati u obzir potrebe, vjerovanja i namjere onoga koji tekst piše. Naglašavajući složenost i težinu procesa pisanja, kao i važnost metakognitivne dimenzije pisanja, upravo su kognitivni istraživači utrljali put istraživanjima motivacijskih aspekata pisanja, kao i složenog konstrukta *samoregulacije učenja* u području pisanja. Motivacijska istraživanja u području psihologije pisanja doživljavaju svoj impresivan razvoj na prijelazu iz 20. u 21. stoljeće te iz njih dolazi do zaključaka da je pisanje složena ljudska aktivnost koja ne uključuje samo kognitivne i metakognitivne aspekte, već i afektivne (Hidi i Boscolo, 2006). Zbog toga je integracija kognitivnih, metakognitivnih, afektivnih i kontekstualnih aspekata pisanja bila predmetom

kasnijih istraživanja samoregulacije učenja u području pisanja i njezinih motivacijskih implikacija. Ishod ovakva razvoja istraživanja vodio je u novu konceptualizaciju procesa pisanja. Razvio se *socijalno-konstruktivistički pristup* pisanju pod utjecajem teorije Lava Vygotskog, odnosno socijalno-kulturalne teorije jezika i mišljenja. Prema tom se pristupu pisanje promatra kao kulturalna vježba prije nego kognitivna sposobnost. Naglašava se potreba za pisanjem u prirodnom okruženju, poticanje suradničkog pisanja te dimenzija dijaloga u pisanoj komunikaciji.

Učeničko *vjerovanje u zadatke pisanja i vrijednost zadataka pisanja* motivacijski su čimbenici koji utječu na ciljeve i sadržaje pisanja stvarajući podržavajući kontekst pozitivne emocionalne razredne okoline kao preduvjeta učeničke motivacije za pisanje (Bruning i Horn, 2000). Vrijednost pisanja kao zadataka koji su učenicima važni u smislu obrazovne koristi za akademsku kompetentnost ili daljnje školovanje u istraživanju se Nikčević-Milković (2012) pokazala značajnim prediktorom kvalitete pisanja ekspozitornih tekstova kod učenika srednjih škola. Young, Grant, Montbriand i Therriault (2001) nalaze da učenici pisanje percipiraju kao najteže jezikoslovno područje koje treba naučiti pa ga visoko vrednuju kao važnu opću ili generativnu sposobnost. Vrijednost postignuća u zadacima pisanja pozitivno je povezana s uporabom strategija pisanja, samoregulacijom pisanja i kvalitetom napisanih tekstova (Pajares i Valiante, 2001). *Interes za pisanje* kao motivacijska varijabla, ali i psihološka osobina pojedinca pojavljuje se između pojedinca i njegove okoline; obilježen je pojačanom pažnjom, koncentracijom i afektima te je pozitivno povezan s kvalitetom napisanih uradaka. Predstavlja predispoziciju sudjelovanja u određenim sadržajima i događajima koji su vezani za pisanje tekst(ov)a. Polazeći od teorije interesa koja naglašava njihovu afektivnu i kognitivnu komponentu Hidi i McLaren (1991) su u istraživanju učenicima šestih razreda osnovne škole dali uputu da pišu o temi koja im je bila više ili manje zanimljiva. Učenička se motivacija povećala kada su pisali o temi koja im je bila zanimljiva, ali motivacija nije nužno povećala kvalitetu napisanih tekstova. Presudnu ulogu u kvaliteti ipak imaju faktori znanja, što potvrđuju i druga istraživanja (Boscolo i Mason, 2000; Schiefele, 1991; Tobias, 1994). Pišući o temi koja autora jako zanima može doći do problema ako autor nema dovoljno sadržajnog znanja o njoj. Iako faktori zanimanja i znanja utječu na procese pisanja, prema rezultatima istraživanja (Alexander, 1994; Krapp, 1999; Schiefele, 1990) znanje je ipak ključno za kvalitetu produciranog teksta. Isto tako, znajući o nekoj temi više autoru teksta je zanimljivije pisati o njoj. Motivacija za pisanje može proizlaziti iz samog pojedinca, *osobne* ili *intrinzične motivacije* za pisanje, ili kreativne okoline koja podržava pojedinca u pismenoj komunikaciji misli i osjećaja. Čitanje i pisanje najčešće imaju razvojni napredak iz situacijskog interesa u intrinzičan interes za pisanje koji se kao takav dugo zadržava kod pojedinca (Hidi i Boscolo, 2006). U istraživanju Lipsteina i Renningera (2007) svi su učenici, ovisno o fazi razvoja zanimanja, razvili osjećaj o tome što pisanje uključuje te prepoznali važnost vlastite pisane ekspresije. Učenicima koji su imali nisku razinu

interesa, odnosno *situacijski interes* za pisanje, bila je potrebna pomoć nastavnika kako bi zadatak pisanja završili jer su ga najčešće nastojali završiti što je brže moguće u cilju dobivanja dobre ili bar prolazne ocjene. Učenici s intrinzičnim interesom za pisanje željeli su zadatak napraviti što bolje te su njihovi standardi osobno definirani poput "osjećati se dobro u vezi s pisanjem". *Trud* učenika u zadacima pisanja varira kroz različite faze razvoja zanimanja za pisanje. Zanimljivo je da učenici niskog interesa za pisanje i oni visokoga intrinzičnog interesa za pisanje ulažu mnogo truda u zadacima pisanja, ali među njima postoje znatne razlike. Nizak interes za pisanje rezultira pomanjkanjem deklarativnog i proceduralnog znanja, koje se očituje u polaganim i otežanim procedurama bez jasnog planiranja, zahtijevajući više vremena za strukturiranje i organiziranje ideja pisanja. Istovremeno, razvijeniji intrinzičan interes za pisanje znači razvijen diskurs i proceduralno znanje povezano s pisanjem u želji ulaganja truda kako bi se razvili tekstovi za druge (publiku) (Hidi i Boscolo, 2006). Učenici sa situacijskim interesom za pisanje nemaju razvijen osjećaj da trebaju uložiti veliki trud, njima pisanje izaziva dosadu i opterećenje. Učenici s intrinzičnim interesom navode da im se pisanje sviđa te o njemu razmišljaju kao o zabavnoj aktivnosti.

Učenici različitih faza razvoja interesa za pisanje razlikuju se i u *samoefikasnosti* za pisanje. Samoefikasnost je procjena vlastite kompetentnosti za pisanje i pozitivno je povezana s razvojem interesa za pisanje. Vrlo je snažan prediktor kvalitete napisanih tekstova (Pajares i Valiante, 2001). Veći osjećaj samoefikasnosti za pisanje povezan je i s boljom slikom o sebi u području pisanja, percepcijom vrijednosti pisanja, samoefikasnošću samoregulacije pisanja, smanjenjem osjećaja anksioznosti u zadacima pisanja, a sve su ove varijable povezane s kvalitetom napisanih tekstova (Hammann, 2005; Pajares, 2003, 2007; Pajares, Britner i Valiante, 2000; Pajares i Valiante, 2001). Samoefikasnost u području pisanja povezana je općenito s višom samoefikasnosti u pojedinim aspektima pisanja: kreativnosti, gramatici, pismenom izražavanju te organizaciji pisanja tekst(ov)a (Mills i Péron, 2009). Istraživanje Kostić-Bobanović i Ambrosi-Randić (2008) pokazuje da učenici s više samoefikasnosti te boljom akademskom slikom o sebi u području pisanja češće rabe kognitivne i metakognitivne strategije pisanja na svim obrazovnim razinama, od osnovnoškolske do razine visokog školstva. Učenici s višim rezultatima na samoefikasnosti biraju akademske ciljeve koji su im važniji te korisniji za njihov akademski napredak (Garcia, 2007). Regulacija motivacije u području pisanja obuhvaća još i *ciljne orijentacije* – razloge za izvedbu zadataka pisanja koje mogu biti usmjerene na: a) ovladavanje zadatak pisanja, b) što bolju izvedbu pisanja ili c) izbjegavanje neuspjeha u ovim zadacima. Svi nabrojani motivacijski čimbenici čine tzv. *motivacijska vjerovanja* (sumirano su prikazani u Tablici 1.), koja se definiraju kao usmjerenost na zadatak pisanja usprkos percepciji prepreka, nesklada s vlastitim ciljevima ili doživljaja negativnih afekata (Boekaerts, 2007). Motivacijska vjerovanja se najčešće aktiviraju prije samog zadatka pisanja, kada pojedinac analizira zadatak, postavlja ciljeve i planira strategije pisanja. Na primjer, očekivanje uspjeha prije započinjanja

samog zadatka pisanja utječe na korištenje regulatornih procesa, poput: strategija i tehnika pisanja (Schunk i Schwartz, 1993; Zimmerman, Bandura i Martinez-Pons, 1992), organizacije vremena učenja pisanja (Britton i Tessor, 1991), odupiranje pritiscima (npr. kolega) (Bandura, Barbaranelli, Caprara i Pastorelli, 1996), samovrednovanja, samomotiviranja i postavljanja ciljeva (Zimmerman i Bandura, 1994). Ostvareni ciljevi, s druge strane, recipročno utječu na povećanje samoeфикаsnosti i očekivanje uspjeha u budućim zadacima pisanja. Reakcije zadovoljstva jačaju vjerovanja o samoeфикаsnosti u svladavanju akademskih vještina pisanja, utječu na veće korištenje ciljne orijentacije usmjerene na zadatak ili ostvarenje ishoda pisanja (Schunk, 1996) te na intrinzičan interes za pisanje (Zimmerman i Kitsantas, 1997). Povećanje vlastitih motivacijskih vjerovanja stvara osnovu osjećaja osobnog učinka nastavljajući ciklički samoregulacijski trud pojedinca i njegovo postizanje ciljeva u području pisanja. S druge strane, osjećaj nezadovoljstva u zadacima pisanja ograničava osjećaje samoeфикаsnosti i intrinzični interes u ostvarivanju budućih zadataka pisanja. Na ovaj način ciklički *socijalno-kognitivni model* učenja u području pisanja objašnjava upornost i osjećaj ispunjenja kod uspješnih pojedinaca u ovom području te izbjegavanje i vlastitu sumnju kod neuspješnih (Tablica 1.).

Tablica 1. *Motivacijski čimbenici važni za pisanje kao stvaranje teksta*

<i>Motivacijski čimbenici pisanja</i>	<i>Definicija</i>
Vjerovanje vrijednosti zadataka pisanja	Pisanje je važno i vrijedno u smislu obrazovne koristi
Interes za pisanje	Predispozicija sudjelovanja u određenim sadržajima i događajima vezanima za pisanje
Osjećaj samoeфикаsnosti u području pisanja	Procjena vlastite kompetentnosti u pisanju
Vlastita slika o sebi u području pisanja	Procjena sebe u aktivnostima pisanja
Anksioznost u pisanju	Osjećaj nelagode, tjeskobe prilikom aktivnosti pisanja
Ciljne orijentacije u području pisanja	Razlog za izvedbu pisanja: a) usmjeren na ovladavanje zadatka pisanja, b) usmjeren na izvedbu pisanja ili c) usmjeren na izbjegavanje neuspjeha u zadacima pisanja
Očekivanje uspjeha u zadacima pisanja	Očekivanje da ću u zadacima pisanja biti: a) uspješan ili b) neuspješan

Nalazi brojnih istraživanja pokazuju da žene sustavno postižu više rezultate u svim navedenim motivacijskim varijablama i općenito bolja postignuća u zadacima pisanja u odnosu na muškarce (Pajares i sur., 2000; Pajares i Valiante, 2001; Zergollern-Miletić, 2007). Uz sve nabrojane motivacijske varijable za ishode pisanja, korištenje strategija i tehnika pisanja te samoregulaciju u ovom području

važne su i emocije povezane s pisanjem. Pozitivne emocije (radost, ponos, nada i olakšanje) pokreću samoregulacijsko ponašanje u području pisanja, korištenje adaptivnih strategija i tehnika pisanja te dovode do boljih (kvalitetnijih) ishoda pisanja za razliku od negativnih emocija (tuga, sram, ljutnja) koje su negativno povezane s ishodima pisanja, kao i subjektivnim zadovoljstvom napisanim zadatkom. Negativna emocija bespomoćnosti je maladaptivna, pasivizira pojedinca, ne pokreće samoregulaciju pisanja ni korištenje strategija i tehnika pisanja te u konačnici dovodi do objektivnog i subjektivnog neuspjeha u zadacima pisanja (Hammann, 2005; Nikčević-Milković, 2012).

U jačanju motivacije za pisanje ključnu ulogu imaju nastavnici koji svojim ponašanjem (poticajima, davanjem zadataka pisanja i tema koje su učenicima zanimljive, stvaranjem povoljnih uvjeta za pisanje, eksperimentiranjem s pisanjem i pisanim zadacima, suradničkim radom na planu i pisanju teksta) utječu na to da se motivacija za pisanje poveća kod njihovih učenika te razvije samoregulacija učenja u ovom području. Učenici različite dobi više uživaju u pisanju te su motiviraniji za pisanje kada ih nastavnici ohrabruju, potiču da ustraju i kada im je teško, kada im dozvoljavaju da sami biraju pisane oblike i vrste tekstova koje će napisati, kada ih eksplicitno poučavaju strategijama i tehnikama pisanja, kada im pisane radove objavljuju pred publikom učenika iz razreda, škole, roditelja i sl. (Daisey, 2003; Hammann, 2005). Na ovaj način učenici bolje razumiju važnost pisanja, korištenje strategija i tehnika pisanja, svjesniji su izbora i truda koji moraju uložiti u vlastito pisanje, odnosno možemo reći da motivacijska vjerovanja prelaze s nastavnika na učenike, što je vrlo važno za uspjeh pisanja kao stvaranja teksta.

## **Zaključak**

Pregledom kognitivnih i motivacijskih čimbenika važnih za pisanje vidimo da je pisanje jedna od najsloženijih ljudskih aktivnosti koja uz ove, kao najvažnije čimbenike, podrazumijeva i istodobno odvijanje metakognitivnih, psihomotornih, afektivnih i kontekstualnih procesa kako bi pisani uradak u konačnici bio kvalitetan. Današnja istraživanja u području pisanja nastoje zahvatiti ovu složenu interakciju svih nabrojanih procesa koristeći složenu analitičku metodologiju te kombiniranje različitih kvalitativnih i kvantitativnih metoda istraživanja. Poučavanje pisanja složeno je i treba se odvijati postupno – najprije usvajajući grafomotoričku sastavnicu pisanja, a potom postupno uvježbavajući pisanje kao stvaranje teksta. Učenje se pisanja odvija kroz cjelokupnu vertikalu obrazovanja te kasnije cjeloživotnim učenjem kako bi pojedinac bio prilagođen zahtjevima suvremenog tržišta rada. Istraživanja su procesa pisanja u Hrvatskoj tek počela osvještavajući time važnost pisanja kao opće ili generativne sposobnosti pojedinca. Prema znanstvenim spoznajama s područja psihologije pisanja poučavanje pisanja treba oblikovati prema preporukama kognitivnog i socijalno-konstruktivističkog pristupa učenju pisanja. Odgovornost za ove promjene leži na kreatorima

obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj te na nastavnicima koji teorijske preporuke primjenjuju u praksi s ciljem poboljšanja akademskog postignuća učenika i studenata u području pisanja, a putem pisanja u području mišljenja, koje je osnova općeg funkcioniranja i obrazovanja svakog pojedinca.

## Literatura

- Alamargot, D. i Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alexander, P.A. (1994). The influence of topic knowledge, domain knowledge and interest on the comprehension of scientific exposition. *Learning and Individual Differences*, 6(4), 379-397.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. i Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bereiter, C. i Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Boekaerts, M. (2007). Understanding students' affective processes in the classroom. U: P.A Schutz i R. Pekrun (Ur.), *Emotion in education* (str. 37-56). San Diego: Academic Press.
- Boscolo, P. i Ascorti, A. (2004). Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts. U: L. Allal, L. Chanquoy i P. Largy (Ur.), *Revision cognitive and instructional processes* (str. 157-170). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Boscolo, P. i Mason, L. (2000). Writing to learn, writing to transfer. U: P. Tynjala, L. Mason i K. Lonka (Ur.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice* (str. 37-56). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Breetvelt, I., van den Bergh, H. i Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between writing processes and text quality: When and how? *Cognition and Instruction*, 12(2), 103-123.
- Britton, B.K. i Tessor, A. (1991). Effects of time management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Bruning, R. i Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35, 25-38.
- Butler, J.A. i Britt, M.A. (2011). Investigating instruction for improving revision of argumentative essays. *Written Communication*, 28(1), 70-96.
- Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljević piše kraljevni*. Zagreb: Udruga roditelja "Korak po korak" za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.



- Daisey, P. (2003, October). *The reading and writing habits and attitudes of secondary preservice teachers: Implications for content area literacy course pedagogy*. Paper presented at the 47th Annual College Reading Association Conference, Corpus Christi, Texas.
- Ericsson, K.A. i Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Flower, L. i Hayes, J.R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Garcia, C. (2007). Motivation, language learning beliefs, self-efficacy and acculturation patterns among two groups of english learners (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, Los Angeles, California.
- Gillett, A., Hammond A. i Martala, M. (2009). *Inside track: Successful academic writing*. Harlow, England: Pearson.
- Graham, S.R. i Harris, K. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114.
- Graham, S.R. i Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Hammann, L. (2005). Self-regulation in academic writing tasks. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 15-26.
- Hayes, J.R. i Flower, L.S. (1986). Writing research and writer. *American Psychologist*, 41(10), 1106-1113.
- Hidi, S. i Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. U: C.A. MacArthur, S. Graham i J. Fitzgerald (Ur.), *Handbook of writing research* (str. 144-157). Ney York: Guilford Press.
- Hidi, S. i McLaren, J. (1991). Motivational factors in writing: The role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 187-197.
- Jay, T.B. (2003). *The psychology of language*. New Jersey: Pearson Education.
- Kellogg, R.T. (1994). *Cognitive psychology*. London: SAGE publications.
- Kellogg, R.T. (1996). A model of working memory in writing. U: C.M. Levy i S. Ransdell (Ur.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and application* (str. 57-72). Mahwah, NJ: Lawrance Erlbaum Associates.
- Kostić-Bobanović, M. i Ambrosi-Randić, N. (2008). Language learning strategies in different English as a foreign language education levels. *Društvena istraživanja*, 17(1-2), 281-300.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, XIV(1), 23-40.
- Lipstein, R.L. i Renninger, K.A. (2007). Interest for writing: How teachers can make a difference. *The English Journal*, 96(4), 79-85.

- MacArthur, C.A., Graham, S. i Harris, K.R. (2004). Insights from instructional research on revision with struggling writers. U: L. Allal, L. Chanquoy i P. Largy (Ur.), *Studies in writing, 13, Revision: Cognitive and instructional processes* (str. 125-137). Nowell, MA: Kluwer.
- Mertens, N.L. (2010). *Writing – processes, tools and techniques*. New York: Nova Science Publishers.
- Midgette, E.P. i MacArthur, H.C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth and eighth grade students. *Reading and Writing, 21*(1), 131-151.
- Mills, N.A. i Péron, M. (2009). Global simulation and writing self-beliefs of college intermediate French students. *International Journal of Applied Linguistics, 156*, 239-273.
- Nikčević-Milković, A. (2008). *Kognitivni i metakognitivni procesi pri pisanju kod studenata nižih i viših godina studija* (Neobjavljeni magistarski rad). Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Nikčević-Milković, A. (2012). *Samoregulacija učenja u području pisanja* (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly, 19*(2), 139-158.
- Pajares, F. (2007). Empirical properties of a scale to assess writing self-efficacy in school contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 19*, 239-249.
- Pajares, F., Britner, S. i Valiante, G. (2000). Relations between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 406-422.
- Pajares, F. i Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology, 26*, 366-381.
- Rosenberg, V.M. (1989). *Reading, writing, thinking*. New York: Random House.
- Schiefele, U. (1990). The influence of topic interest, prior knowledge and cognitive capabilities on text comprehension. U: J.M. Pieter, K. Breuer i P.R.J. Simons (Ur.), *Learning environments* (str. 323-338). Berlin: Springer-Verlag.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation, *Educational Psychologist, 26*(3-4), 299-323.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal, 33*, 359-382.
- Schunk, D.H. i Schwartz, C.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology, 18*(3), 337-354.

- Shanteau, J. (1992). Competence in experts: The role of task characteristics. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 53(2), 252-266.
- Simon, H.A. i Newell, A. (1971). Human problem solving: The state of the theory in 1970. *American Psychologist*, 26(2), 145-159.
- Temple, C., Steele, J.L. i Meredith, K.S. (1998). *Radionica za pisanje: Od samoizražavanja do izražavanja stajališta, vodič pripremljen za projekt Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje/RWCT*. Zagreb: Otvoreno društvo.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge and learning. *Review of Educational Research*, 64, 37-54.
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskog jezika – Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Young, E.E., Grant, P.A., Montbriand, C. i Therriault, D.J. (2001). *Educating preservice teachers: The state of affairs*. Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory.
- Zergollern-Miletić, L. (2007). Ovladanost vještinom pisanja na engleskome jeziku na kraju osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja kod hrvatskih učenika. *Metodika*, 8(1), 190-204.
- Zimmerman, B.J. i Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences of writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845-862.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. i Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.
- Zimmerman, B.J. i Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89, 29-36.
- Zimmerman, B.J. i Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer - A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 7-101.

## Review of Cognitive and Motivational Factors of Writing

---

### Abstract

Writing, as creating or formatting of a text is a cognitively and motivationally very complex and challenging human activity. It is studied in the framework of cognitive psychology and educational psychology with the aim of successful teaching of writing. The success of writing, which is most commonly measured by the overall quality of written texts, or some of its components, is the result of the integration of cognitive, metacognitive, motivational, emotional and contextual factors that are in very complex interactions and relationships. Therefore, recent research in this area uses complex analytical methodology and combines various qualitative and quantitative approaches to data processing. The most commonly used method of research in the field of writing is the analysis of verbal protocols. Since the 1980s to the present, a series of investigations of cognitive writing factors has been conducted and based on their results more complex cognitive models of writing have appeared that emphasize the importance of a particular process or strategy of writing. Among the most important processes of writing are the planning and correcting of the text. The research of the motivation for writing as a psychological construct began in the late 20th century and its regulation includes motivational beliefs such as target orientation, expectations of success, feelings of self-efficacy, the belief in the value of writing tasks, personal or intrinsic interest in these tasks, pictures of oneself in this area and anxiety in writing tasks. Research of the writing process is only in its infancy in Croatia, so further research is necessary. In addition, the teaching of writing as an important medium of the development of thinking should be revised in the Croatian educational context as recommended by cognitive and social-constructivist learning approaches.

**Keywords:** writing, cognitive and motivational factors of writing, teaching

---

Primljeno: 14.12.2012.