

# Psihologija pisanja – određenje područja, motivacija, samoregulacija, poučavanje, metode istraživanja, esejsko ispitivanje

UDK 159.946.4

Pregledni članak

Primljeno: 11.07. 2015.



Doc. dr. sc. Anela Nikčević-Milković<sup>1</sup>

Odjel za nastavničke studije Sveučilišta u Zadru  
amilkovic@unizd.hr

## Sažetak

Pisanje kao stvaranje teksta vrlo je kompleksna i kognitivno zahtjevna aktivnost. Zbog toga je potrebno usvojiti brojne strategije i tehnike pisanja te razviti samoregulaciju pisanja. Djeca najprije usvajaju grafomotoričku komponentu pisanja, ali se vrlo rano javlja i potreba i motivacija za pisanje kao stvaranje teksta. U usvajanju pismenog izražavanja vrlo važnu ulogu imaju roditelji, odgojitelji, a ponajviše nastavnici koji su u poučavanju pisanja najučinkovitiji ukoliko koriste interakcijski pristup. Zadatak nastavnika je razviti samoregula-

<sup>1</sup> Anela Nikčević-Milković diplomirala je, magistrirala i doktorirala psihologiju. Znanstveni interesi su joj psihologija obrazovanja i razvojna psihologija, a rijedak je stručnjak za područje psihologije pisanja. Autorica je više od trideset znanstvenih i stručnih radova. Sudjelovala je u dva znanstvena i cijelom nizu stručnih projekata.

ciju procesa pisanja, a model koji najbolje to objašnjava je socijalno-kognitivni model pisanja Zimmermana i Risenberga (1997). U radu je dat presjek dominantnih načina istraživanja procesa stvaralačkog pisanja te osvrt na esejsko ispitivanje. Aktualizirana je recentna tema pisanja rukom nasuprot pisanju suvremenim tehnologijama koja je jako važna kako fundamentalno za kognitivni i jezični razvoj djece, tako i za obrazovnu praksu poučavanja pisanja.

**Ključne riječi:** pisanje i pismeno izražavanje, samoregulacija pisanja, metode istraživanja pisanja, esejsko ispitivanje, pisanje rukom i suvremenim tehnologijama.

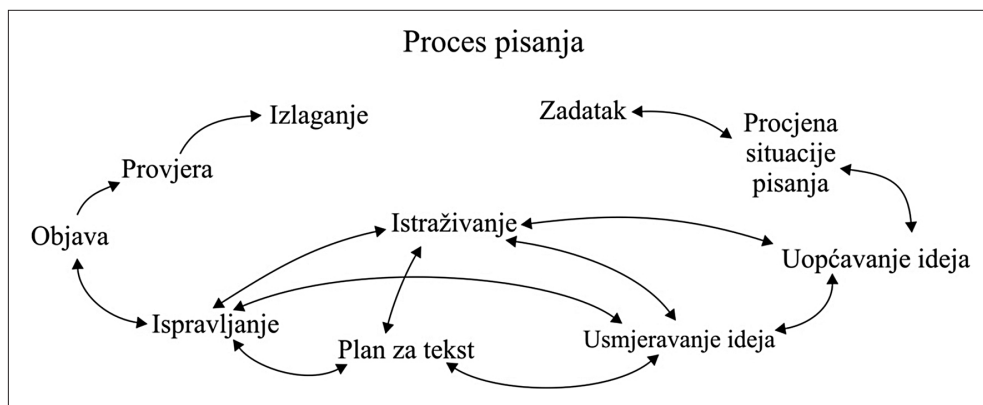
## Određenje pisanja kao psihološkog fenomena

Pisanje teksta/ova predstavlja vrlo kompleksnu i kognitivno zahtjevnu aktivnost. Predstavlja dinamički sklop kognitivnih procesa više i niže razine koji se često istodobno odvijaju. Ne izvodi se u koracima, već zahtjeva simultanu kombinaciju i koordinaciju strategija i tehnika pisanja, odnosno aktivaciju, odabir i primjenu različitih kognitivnih procesa. Autor/i teksta/ova treba/ju jasno odrediti prirodu, cilj i komunikacijsku funkciju teksta. Pisanje je obrnut proces od čitanja, ali je od čitanja složeniji (Čudina-Obrađović, 2014.). Dvoslojni je proces koji sadrži procese niže razine, tj. *grafomotoričku sastavnicu* i procese više razine, tj. *samostalno stvaranje teksta*. Oba ova procesa su čvrsto povezana, a grafomotorička razina je preduvjet razvoja procesa više razine. Pisanje teksta je akt komunikacije te društveni događaj između autora i publike za koju je tekst namijenjen. Zbog toga, svaki autor, bilo koje vrste i oblika teksta, treba unaprijed razmisliti o karakteristikama *publike* za koju tekst piše (o njihovim očekivanjima u vezi s tekstem) (Boscolo i Ascorti, 2004.). Znanje *zašto* se tekst piše i poznavanje potencijalne *publike* teksta znatno utječu na procese pisanja te u konačnici na ukupnu kvalitetu napisanog teksta (Midgett i MacArthur, 2008.). Autor bi se trebao dobro služiti *temom* o kojoj piše te bi trebao znati uopćiti *važne ideje (teze)* koje tekstem želi izraziti (Mertens, 2010.). Također, trebao bi kontrolirati *strukturiranost* nadolazećeg teksta, tako što će pojasniti poruku(e) teksta, (re)organizirati tekst i/ili mijenjati ideje. Kroz procese pisanja, autor nužno prevodi ideje u riječi i rečenice teksta. Međutim, ova aktivnost ne znači jednostavno pisanje izoliranih riječi ili rečenica, već pisanje *organiziranih jezičnih cjelina*. Kako bi se ostvarilo takvo *produktivno pisanje*, potrebno je: a) izabrati *točne riječi* za svaku ideju, b) koristiti stroga sintaktička, gramatička i ortografska *pravila* i c) koristiti točno stavljanje interpunkcija i rečeničnih *znakova*. Međutim, ove mentalne aktivnosti još uvijek nisu dovoljne za kvalitetno napisani konačni tekst. Uspješno napisani

tekst se vrlo rijetko producira prvim pokušajem njegova pisanja. Takav tekst obično je rezultat više verzija istoga teksta. Uspješno napisane verzije tekstova potvrđuju *površinske modifikacije* ili preinake (poput ortografskih ispravaka) i *dubinske modifikacije* (poput reorganizacije tekstne organizacije). Zbog toga je *ispravljjanje, revizija* ili *redigiranje* napisanog teksta vrlo važna (prema nekim autorima i najvažnija) strategija za ukupnu kvalitetu teksta. Ispravljjanje teksta od autora zahtijeva svjesnost publike za koju tekst piše, mentalno postavljanje ciljeva i potciljeva, usklađivanje napisanog s onim što je tekstem planirano postići, sposobnost kritičkog čitanja teksta, znanje uobičajenih kriterija evaluacije i rješavanja problema na razini teksta, repertoar strategija revizije teksta, opće jezične vještine i vještine pisanja koje će poboljšati problematiku teksta (MacArthur i sur., 2004.; Neuman i Dickinson, 2003.; Nikčević-Milković, 2012.).

Kvalitetno pisanje teksta(ova) znači učinkovito korištenje *glavnih* ili *primarnih strategija* pisanja, *sekundarnih strategija* pisanja i *tehnik* pisanja (Rosenberg, 1989.). *Glavne* ili *primarne strategije* za kvalitetu pisanih uradaka jesu: planiranje (određenje teme, publike i svrhe pisanja), skiciranje ili pravljenje nacrt te ispravljjanje teksta. Ovdje se još ubrajaju: razvoj ključne ili glavne ideje (teze), ton teksta (koji se usaglašava s temom i publikom), analiza, argumentacija, uzrok i posljedica, klasifikacija, usporedba i kontrast, definicija, opis, davanje primjera, pripovijedanje, proces. U *sekundarne strategije* pisanja (koje se rjeđe koriste) ubrajaju se: anticipiranje kritike, postavljanje pitanja, dijagrami i slike, figurativni jezik, povijesni podaci, humor, hiperbola, vlastito iskustvo, pisanje u navodnicima, reference autora, ponavljanje, retoričko pitanje, statistika. *Tehnike* koje se koriste u okviru planiranja pisanja teksta su: oluja ideja, fokusirano slobodno pisanje, čitanje i istraživanje teme, razgovor s drugima (uglavnom stručnjacima ili kolegama), suradnički rad na planu teksta, poznavanje vlastitog cilja pisanja. Još neke od *tehnik* koje se koriste tijekom pisanja su: isticanje ključnih termina u tekstu, označavanje pitanja 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. Razvoj kompetentnosti u pisanju kao stvaranju teksta se zasniva, prema tome, na razvoju i povezivanju *konceptualnog* i *proceduralnog* znanja (Wright i Rosenberg, 1993.).

*Pisanje* ima važnu ulogu u obrazovanju za otvoreno (*misleće*), demokratično društvo. Pisanje je pomoć u *kritičkom mišljenju* jer učenicima omogućuje bilježenje neke misli ili slike o kojoj namjeravaju dalje misliti, dosjetiti se alternative, izoštriti je i dati joj precizniji izraz. Pisanje se može nazvati *razgovor sa samim sobom*. Također, pisanje o smislenim iskustvima u prijateljskoj i ugodnoj atmosferi koja se može



**Slika 1.** Proces pisanja kao oblikovanja ili stvaranja teksta.

Izvor: Capella University (2008). <http://www.capella.edu/The Writing Process>

oblikovati u razredima i predavaonicama prema paradigmi *socijalno-konstruktivističkog pristupa* učenju dovodi do uzajamnog razumijevanja i osjećaja zajedništva. Taj cilj se postiže u onim razredima u kojima učenici imaju prilike razmjenjivati ideje i razgovarati o onome što pišu (Temple i sur., 1998.). Pisanje predstavlja jednu od fundamentalnih ili generičkih obrazovnih sposobnosti koje se usvajaju tijekom primarnog obrazovnog procesa, a nastavljaju razvijati tijekom cjeloživotnog obrazovanja. Obrazovna i društvena važnost pisanja očituje se i u činjenici da je provjera i vrednovanje učeničkog pisanja sastavni dio svih vanjskih nacionalnih ispita (Visinکو, 2010.). Zbog kompleksnosti procesa pisanja mnogi učenici i studenti imaju problema u korištenju ovih procesa, a problemi se javljaju i prilikom poučavanja pisanja. Zbog toga, poznavanje procesa pisanja, prije svega, s *kognitivnog* i *motivacijskog* aspekta može olakšati usvajanje i poučavanje tih procesa te prevenirati poteškoće u pisanju, koje kod učenika i studenata često znače pojavu školskog, odnosno, akademskog neuspjeha. S druge strane, *pismenost* učenika, odnosno njihova osposobljenost za jezičnu komunikaciju, omogućuje im svladavanje sadržaja svih nastavnih predmeta i valjano uključivanje u cjeloživotno učenje. Pismenost je, prema tome, *opća* ili *generativna sposobnost* o kojoj ovisi školski uspjeh učenika.

Iako se učenike poučava pismenom izražavanju u mnogim nastavnim predmetima, naglasak je stjecanja kompetencija ipak unutar predmeta Hrvatskog jezika kao materinjeg jezika, kao i drugih jezikoslovnih predmeta u svojstvu stranih jezika. Učenici trebaju ovladati znanjima, vještinama i sposobnostima *pismenog izražavanja* (stjecanje tzv. *funkcionalne pismenosti*) kao temelja za nastavak daljnjeg obrazovanja. U školskoj praksi uvježbava se pisanje više vrsta tekstova: eseja, obavijesti, izvještaja, osvrti, nacrti, itd. Najzahtjevnijom vrstom pisanog teksta se smatra tzv.

*argumentirano kritičko pisanje* (Vizek-Vidović, 2009.). To je vrsta teksta u kojoj autor pokazuje da vlada određenom temom, ali ima i kritički stav prema njoj. Vrsta teksta je, naravno, usko povezana s temom o kojoj se piše. Sve vrste tekstova moraju pratiti opća načela pisanja, kao i posebnosti pojedinih vrsta. Jedno od najvažnijih zahtjeva uspješnog pisanja tekstova je njegovo *uvježbavanje* (Nikčević-Milković, 2008.a, 2008.b, 2008.c, 2012.; Vizek-Vidović, 2009.).

## Pisanje kao grafomotorička i stvaralačka aktivnost

Intenzivnije korištenje pisanja kao oblika izražavanja dovodi do prihvaćanja pisanja kao prirodnog oblika vlastitog izražavanja učenika. Pisanje možemo promatrati kao *grafomotoričku aktivnost* (oblikovanje slova) i *kao stvaranje, oblikovanje* ili *sastavljanje teksta* (poruke). Proces učenja pisanja danas se promatra *cjelovito* sadržavajući obje sastavnice. Sastavnice koje čine grafomotoričku aktivnost su zadržavanje svijesti *slike* slova kao predstavnika određenog *glasa*, dosjećanje, tj. prizivanje te slike kada nam je potrebna, planiranje potrebnog pokreta te njegovo izvođenje prilikom pisanja slova. Stvaranje teksta podrazumijeva korištenje *strategija* i *tehnika pisanja* među kojima su najvažnije: planiranje, izrada nacрта, stvaranje rečenica, kritički pregled teksta te ispravljanje teksta. Istraživanja pokazuju da su ta dva procesa usko povezana i međusobno utječu jedan na drugi. Djeca koja npr. nemaju poteškoća u grafomotoričkim aktivnostima bolja su u kvaliteti rukopisa, količini proizvedenog teksta i kvaliteti napisanog teksta (Čudina-Obrađović, 2014.).

Danas je aktualno razmatrati sastavnicu pisanja na papiru i pisanja putem suvremenih medija. Naime, neka istraživanja pokazuju postojanje razlika u pisanju kad se radi grafomotorički i taktilno. Centri u mozgu zaduženi za prvu i drugu vrstu pisanja nisu isti te se usljed toga i razvoj mozga djeteta drugačije odvija zavisno od toga da li se pisanje i čitanje uči člasičnim metodama grafomotorike i čitanjem iz pisanih izvora ili taktilno putem računala, laptopa ili tableta. Recentna istraživanja se provode na institutima za razvoj jezika u najrazvijenijim zemljama svijeta. Međutim, prva takva istraživanja potvrđuju da čitanje i pisanje putem suvremenih tehnologija dovode do poteškoća u koncentraciji djeteta, lošijega pamćenja i učenja. Učenje pisanja pokretima ruke olakšava pamćenje grafičkih oblika slova. Pokreti motoričkih tragova rukom poboljšavaju dječje pamćenje grafema. Mozgovne snimke (fMRI) pokazuju da pisanje rukom i pisanje putem tastature nemaju osnovu u istim područjima mozga (Mangen i Velay, 1998.). Pisanje rukom zauzima veću površinu mozgovnog područja te pokreće nekoliko mozgovnih regija. Pisanje rukom je sporiji proces, ali ima bolje učinke na učenje, pamćenje i koncentraciju procesa čitanja i pisanja. Pisanje tipkanjem po tastaturi ima dva odvojena procesa: jedan je usmjeren na

tipkanje po tastaturi, a drugi na izvedbu natipkanog koja se vidi na monitoru. Koncentracija se, prema tome, usmjerava na dva paralelna područja. Kod pisanja rukom koncentracija je usmjerena na ruku koja piše, tj. samo na jedno područje. Istraživanja s područja neuroznanosti, biološke psihologije i evolucijske biologije pokazuju da naše korištenje ruke za hotimičnu ili usmjerenu vještinu pisanja ima konstitutivnu ulogu u učenju i kognitivnom razvoju te je značajan građevni blok jezičnog razvoja. Snimanja funkcionalnim magnetskim rezonancama (fMRI) pokazuju da specifični pokreti ruku koji su uključeni u pisanje rukom potpomažu vizualnom prepoznavanju slova. Istraživanja pokazuju da su senzorni modaliteti uključeni u pisanje rukom (vizualni i proprioceptivni) usko povezani jer su nađene vrlo jake neuralne poveznice otkrivene između percipiranja, čitanja i pisanja slova u različitim jezicima i sistemima pisanih simbola. Logografski sistemi kod pisanja rukom aktiviraju različite djelove frontalnih i temporalnih područja mozga, vjerojatno uključenih u ono što se naziva *motorna percepcija*. Haptički inputi kod pisanja tastaturom drugačiji su od onih prilikom pisanja rukom. Kod pisanja tastaturom nema grafomotoričke komponente. Brže je i zahtjeva obje ruke. Vizualna pažnja kod pisanja rukom je ograničena na vrh olovke, dok je kod pisanja tastaturom prostorno i vremenski razdvojena između vizualne pažnje i haptičkog inputa. Haptičko pisanje je, prema tome, aspekt koji hitno traži nova znanstvena istraživanja. Prsti i ruke izgleda imaju vitalnu ulogu u procesima pisanja (Mangen i Velay, 1998.), što bi trebalo uzeti u obzir prilikom sve prodornije digitalizacije obrazovnog sustava.

Pisanje kao jezična komunikacija među ljudima pretpostavlja osobu koja piše (autora teksta/pisca/spisatelja/spisateljicu) i osobu koja čitanjem prima poruke (čitatelja/čitateljicu). Za razliku od govorne komunikacije, pisana ne zahtijeva neposrednu (živu) prisutnost osobe koja prenosi poruke. Također, pisana komunikacija traži i dopušta zaustavljanje procesa (pisanja) u oblikovanju poruka te traži potpunu dovršenost jer nema dopunskih sredstava za izražavanje poruka. Prema istraživanjima psihologa i metodičara zaključuje se kako je pismeno izražavanje teži oblik jezičnog izražavanja od govorenja. Od četiri jezične sposobnosti, dvije primalačke (slušanje i čitanje) i dvije proizvodne (govorenje i pisanje), pisanje je najteža jezična sposobnost. Kao i kod čitanja, učenje pisanja je najuspješnije onda kada je vježbanje strategija i tehnika usmjereno na postizanje jasnog cilja, a to je izražavanje neke misli u cjelovitoj rečenici/priči/tekstu (Čudina-Obradović, 2014.). Kada učenici usvoje grafomotoriku tada počnu pisati na višoj razini oblikovanjem teksta. Tada si trebaju postaviti sljedeća pitanja: Koji je *povod* za pisanje teksta? Što želim tekстом *postići*? *Kome* pišem (tko mi je publika)? *Zašto* pišem (s kojom namjerom)? Želim li o kome/čemu *obavijestiti*, koga/što *kritizirati*, koga *uputiti* i sl.? Koji *sadržaj* želim prenijeti čitatelju? U kojem će *obliku* biti moj tekst? Nakon postavljenih pitanja o tekstu i

odgovora na njih preporuča se pisanje *natuknica* koje se uključuju u temu, logičko sređivanje tih natuknica i drugih bilježaka, pisanje *prve verzije teksta* na papiru ili računalu s rubnicom za ispravke i promjene. Potom slijedi čitanje prve verzije teksta radi utvrđivanja usklađenosti teksta sa zahtjevima koji su postavljeni u pitanjima, a potom pisanje konačne verzije teksta u čistopis uz posebno obraćanje pozornosti na rukopis i organizaciju teksta te korištenje *Pravopisnog standardnog jezika* (Rosandić, 2002.).

Kao i kod ostalih sposobnosti i vještina, tako i kod pisanja postoje *strategije* dobrog pisanja koje nam mogu pomoći kako bi što bolje savladali ovaj, prema istraživanjima, jedan od najtežih kognitivnih procesa. Na usvajanje strategija pisanja kod učenika najveću ulogu imaju njihovi *nastavnici* koji će im te strategije modelirati (pokazati koje su, kako se koriste i u kojim uvjetima) te ih s njima uvježbavati sve dok učenici ne budu sposobni samostalno ih koristiti. Tijekom usvajanja dobrih strategija pisanja učenici moraju usvojiti dva temeljna pravila: 1) odgodu samokritike i 2) provođenje mnogobrojnih revizija prve radne verzije rukopisa (Čudina-Obradović, 2014.).

## Potreba za pisanjem

*Potreba za pisanjem* javlja se od rane predškolske dobi, prisutna je tijekom osnovne i srednje škole, visokog obrazovanja te se zapravo zadržava cijeloga života ukoliko to zahtijeva radno mjesto, potreba za usavršavanjem i samoobrazovanjem, hobi ili zabava. Postignuće u pisanju iznimno je važno, kako tijekom obrazovanja, tako i kasnije u profesionalnom i društvenom angažmanu. Prema Visinko (2010.), osobito važno razdoblje za izobrazbu učenika u pismenom izražavanju je razdoblje razredne i predmetne nastave. U tom razdoblju nastavnici sudjeluju na putu od učenikove govorne riječi prema njenoj pisanoj riječi jer pisana uporaba jezika proizlazi iz njegove govorne uporabe. Pisanje, kao visok stupanj apstrakcije, ne slijedi govorenje u cijelosti i ono zahtijeva kontekstualizaciju. Kada govorimo o procesu pisanja zapravo govorimo o većem broju strategija koje su potrebne da bi svladali taj proces. Te se strategije odnose na učenikovo razumijevanje, učenje i uvježbavanje u nizu faza procesa pisanja. Od tih faza najvažnije su: razvijanje temeljne misli (teze) koja će se razraditi u tekstu, planiranje ustroja teksta i prepravljanje napisanog teksta. I kod poučavanja pisanja najvažnije je razvijati strategije i tehnike pisanja koje će učenici početi i sve samostalnije upotrebljavati prilikom pisanja tekstova (Nikčević-Milković, 2008.a, 2008.b, 2008.c, 2010., 2012.; Visinko 2010.).



## Motivacija za pisanje

Pisanje je složen proces pa je potrebna i velika *motivacija za pisanje*. Da bi učenik bio motiviran najvažnije je da ima veliko povjerenje u vlastite sposobnosti pisanja (tzv. *samoefikasnost pisanja*) te želju da komunicira s drugima, da napiše neku misao, poruku. Pri pisanju, učenici moraju sami stvoriti tekst pretačući svoje misli u pisani oblik teksta. Zato djeca često prije nauče čitati nego pisati. Da bi učenici naučili o komunikativnoj funkciji pisanja, o svojoj sposobnosti da budu autori i o različitim vrstama publike kojoj se obraćaju sudjeluju u socijalnim interakcijama, razgovorima s vršnjacima prije, tijekom i poslije pisanja. Uvjeti nastanka motivacije za pisanje te za primjenu strategija i tehnika pisanja su sljedeći:

- Pisanje mora biti povezano s čitanjem i govorom u smislenoj praktičnoj situaciji.
- Pisanje se treba primjenjivati kao čin komunikacije, a ne kao vježba za jezični razvoj.
- Učenici trebaju pisati s vlastitim ciljem, o temama koje ih zanimaju.
- Moraju imati dovoljno vremena i prilika za neprekinuti rad na tekstu.
- Trebali bi imati dovoljno vremena za pisanje različitih vrsta tekstova, opisivanje vlastitih događaja, interpretaciju knjiga koje čitaju, izvješća o sakupljenim činjeničnim podacima o nekoj temi te za pisanje raznih književnih oblika.
- Učitelj mora pokazivati iskreno zanimanje za njihove interese i pitanja.
- Učenici moraju razgovarati i razmišljati o onome što su napisali.
- Potrebna je *povratna informacija* o napisanome, a ona se treba usredotočiti više na sadržaj, manje na pravopisne i gramatičke probleme.
- Pisanje u razredu treba biti organizirano tako da izgrađuje odnose suradnje, samopoštovanja i osjećaj slobode za poduzimanje rizika (Nikčević-Milković, 2008., 2012.; Čudina-Obradović, 2014.).

Sama motivacija, međutim, nije dovoljna za pisanje tekstova, već učenici moraju razviti vještine pisanja, koje, između ostalog, podrazumijevaju usvajanje strategija i tehnika pisanja (Čudina-Obradović, 2014.).

## Samoregulacija u procesima pisanja

U procesima pisanja kao stvaranja teksta dvije su ključne komponente: a) *samoregulacija* i b) *prijepis* ili *transkripcija teksta* (Graham i Harris, 2000.; Nikčević-Milković, 2012.; Zimmerman i Riesemberg, 1997.). *Razvoj kompetencije u pisanju* ovisi o visokoj razini samoregulacije prilikom pisanja teksta i vladanju nižom razinom transkripcijskih ili prepisivačkih sposobnosti (poput rukopisa ili pravopisa).



*Visoka razina samoregulacije* je važna za vješte procese pisanja jer je sastavljanje teksta namjerna aktivnost koja vrlo često treba biti planirana, samousmjeravana i samoodržavana. Vješto pisanje teksta težak je i zahtjevan zadatak koji pretpostavlja znatnu samoregulaciju i unutar nje pažljivu kontrolu vladanja okolinom u kojoj se tekst piše, određenu temom o kojoj se piše i procesima uključenima u sastavljanje teksta. Prema Flower i Hayes (1980., 39, prema Graham i Harris, 2000.), veliki dio vještine pisanja zasnovan je na sposobnosti *nadgledanja* i *upravljanja* vlastitim procesima sastavljanja teksta. Procesi pisanja poput: planiranja, sastavljanja rečenica u tekst i ponovni pregled teksta, moraju biti usklađeni tako da autor može prebacivati pozornost među ovim funkcijama i mnoštva mehaničkih, sadržajnih i okolinskih zahtijeva. Usklađivanje se postiže kontrolnim *nadgledanjem* koje uključuje i koordinira međusobno djelovanje različitih elemenata uključenih u pisanje teksta. Scardamalia i Bereiter (1985.) smatraju da *samoregulacija* povećava izvedbu pisanja na dva načina. Prvo, samoregulacijski mehanizmi, poput: planiranja, nadgledanja, vrednovanja i provjere, osiguravaju građevne blokove ili podprocesse koji mogu funkcionirati zajedno s ostalim subprocessima (poput procedura za izvedbu teksta, oblikovanje programa za efikasno izvođenje pisanog zadatka). Drugo, korištenje tih mehanizama može izvesti nešto poput promjena uključenih faktora, vođenje strategijskih promjena u ponašanju za vrijeme pisanja teksta. Kada se npr. samoregulacijski mehanizmi, poput planiranja i evaluacije, udruže zajedno stvaraju se informacije koje mogu utjecati ne samo na njihovu buduću uporabu, već i na druge kognitivne i afektivne procese. Također, kontinuirani uspjeh u korištenju strategija pisanja dovodi do misli i osjećaja koji povećavaju *samoefikasnost* za pisanje. Pojačan osjećaj samoefikasnosti povratnom spregom utječe na povećanje intrinzične motivacije, želju za traženjem boljih strategijskih rješenja te na kraju rezultira većim postignućima u pisanju (Graham i Harris, 2000.; Nikčević-Milković, 2012.; Zimmerman i Riesemberg, 1997.).

Usprkos dokazanoj važnosti samoregulacije u procesima pisanja, mnogi detalji i implikacije samoregulacije nisu adekvatno opisani u postojećim modelima pisanja, uključujući opise ključnih procesa, izvore motivacije za samoregulaciju i faktore koji olakšavaju ili otežavaju razvoj samoreguliranog pisanja. Značajna je iznimka model kojeg su razvili Zimmerman i Riesemberg (1997.) koji *samoregulaciju pisanja* opisuju kao samoupućujuće misli, osjećaje i akcije koje autori koriste u postizanju različitih literarnih ciljeva. Autori predlažu tri opće kategorije procesa koji se upotrebljavaju u kontroli pisanja. To su: a) *okolinski procesi* (npr. regulacija fizičkih i/ili socijalnih uvjeta pisanja), b) *ponašajni procesi* (npr. regulacija motoričkih aspekata pisanja) i c) *osobni procesi* (npr. regulacija kognitivnih vjerovanja i afektivnih stanja povezanih s pisanjem). Ovi procesi recipročno utječu jedni na druge putem povratne sprege, uključujući cikličke procese u kojima autor teksta nadgleda uspjeh uporabe

strategija i tehnika pisanja te nastavlja, mijenja ili izbjegava ono što čini, zavisno od rezultata povratne informacije. Uporaba ovih procesa usko je povezana s nečijim opaženim mogućnostima (*samoefikasnošću*) da planira i primjeni one aktivnosti koje su potrebne kako bi zadatak pisanja do kraja uspješno obavio. Nadalje, važnost i korištenje svakog oblika samoregulacije se uzima promjenljivo s obzirom na okolinske uvjete, osobni trud i ishode pisanja.

Prema *socijalno-kognitivnom modelu pisanja* Zimmermana i Risemberga (1997.), samoregulacija pisanja odvija se u tri cikličke faze: 1. *postavljanje ciljeva* što pretходи procesu pisanja teksta te dvije povezane kategorije samoregulacijskih procesa: a) analiza zadatka i b) samomotivacijska vjerovanja. *Analiza zadatka* ima dva oblika samoregulacijskih procesa: a) postavljanje ciljeva (odnosi se na odluku o specifičnim ishodima učenja i izvedbe) i b) strategije planiranja (odnose se na osobne procese i akcije koje su usmjerene na stjecanje ili pokazivanje vještina). Kako bi vještine bile optimalno usvojene i izvedene, učenici trebaju usvojiti metode i strategije koje će biti primjerene zadacima i okolnostima. *Samomotivacijska vjerovanja* uključuju set osobnih varijabli poput: samoefikasnosti, očekivanja ishoda, intrinzičnog interesa ili vrijednosti pisanja i ciljne orijentacije koje su povezane sa samoregulacijskim strategijama jer samoregulacijske vještine imaju malu vrijednost ako pojedinac nije motiviran da ih koristi. 2. faza predstavlja *voljnu kontrolu izvedbe* koja uključuje procese koji se pojavljuju za vrijeme motoričkog truda i koji utječu na pažnju i akciju. Ovo uključuje dva tipa procesa: a) samokontrolu i b) samoopažanje. Procesi *samokontrole* uključuju set samoregulacijskih procesa poput: samoinstrukcija, zamišljanja, usmjerenja pažnje i strategije zadatka. Procesi *samoopažanja* se odnose na praćenje specifičnih aspekata vlastite izvedbe, uvjeta koji postoje oko izvedbe i efekata koji su produkt te izvedbe. To je povezano sa strategijama nadgledanja koje se odnose na svjesnost zadataka pisanja za vrijeme izvedbe i na kontrolu procesa. 3. faza je *samorefleksija* koja uključuje procese koji se pojavljuju nakon truda oko izvedbe i koji ponovno povratnom spregom utječu na prvu fazu. Ova faza uključuje dva samoreflektivna procesa: a) samoprocjenu i b) vlastite reakcije. *Samoprocjena* predstavlja vrednovanje izvedbe prema nekom vrijednosnom kriteriju (ranije izvedbe, izvedbe kolega, normativnom kriteriju te atribuiranje uzročnosti povezane s rezultatima i procesima). *Vlastita reakcija* sadrži dva procesa: a) vlastito zadovoljstvo ili nezadovoljstvo kao rezultat percepcije zadatka, b) adaptivne ili defenzivne zaključke (o tome treba li mijenjati svoj pristup samoregulaciji prilikom neke naredne izvedbe ili učenja).

Teoretičari s područja psihologije pisanja ustanovili su različite *samoregulacijske strategije* koje autori tekstova koriste u kontroli okolinskih, ponašajnih i osobnih procesa. Samoregulacijske strategije su: postavljanje ciljeva i planiranje (npr.

1) Faza prije pisanja:	a) postavljanje ciljeva b) analiza zadatka c) samomotivacijska vjerovanja
2) Faza za vrijeme pisanja:	voljna kontrola izvedbe (uključuje samokontrolu i samomotivaciju)
3) Faza nakon pisanja:	samorefleksija (samoprocjena vlastite reakcije)

**Slika 2. Socijalno-kognitivni model samoregulacije pisanja**  
(Zimmerman i Risemberg, 1997.).

postavljanje retoričkih ciljeva i koraka kako ih postići), traženje informacija (npr. skupljanje informacija o nekoj temi), pohranjivanje bilješki (npr. pravljenje bilješki u bilježnici ili na računalo), organizacija (npr. pisanje bilješki, natuknica po nekom redoslijedu), oblikovanje (npr. vizualiziranje lika kako bi se olakšao pisani opis), samomotrenje (npr. nadgledanje da li su se pisani ciljevi ostvarili), provjeru bilješki (npr. provjera napisanih bilješki ili produciranog teksta), samoevaluacija (procjena kvalitete teksta ili planova za pisanje), ponovni pregled teksta (npr. izmjene teksta ili planova za pisanje), samoverbaliziranje (npr. govorenje dijaloga na glas dok se piše tekst ili vlastita artikulacija o tome što je u tekstu potrebno učiniti), isprobavanje (npr. isprobavanje scene prije pisanja o tome), oblikovanje okolinskih uvjeta (npr. traženje tihog mjesta za pisanje), vremensko planiranje pisanja (npr. procjena vremena potrebnog za pisanje), samonagrađivanje (npr. čašćenje kao nagrada za završetak zadatka pisanja), traženje pomoći iz socijalnog okruženja (npr. od drugih učenika, roditelja, nastavnika; traženje pomoći prilikom objave teksta), korištenje izdvojenih modela ili provjerenih uzora (npr. oponašanje koraka ili stila pisanja nekog darovitog autora ili pisca). Upravo je uporaba ovih samoregulacijskih strategija pisanja važan element razvoja vještog, stručnog ili kompetentnog pisanja. Prema Magno (2009.), učenici pri komponiranju ili sastavljanju teksta(ova) koriste *specifične pristupe učenju* i *samoregulatorne procese*. Ovaj autor je našao da autori teksta(ova) prilikom sastavljanja koriste *dubinsko* ili *površinsko procesiranje informacija*, ali je dubinsko procesiranje snažniji proces koji dovodi do kvalitetnijih ishoda pisanja. Kada autor krene pisati neki tekst, svi su procesni pristupi funkcionalni i u isto vrijeme autor brine oko toga hoće li te procese obaviti uspješno. Pojedinci koji imaju veći interes za temu o kojoj pišu sposobniji su koristiti efikasnije strategije i tehnike pisanja koje će im olakšati procese pisanja. Suprotno, ukoliko se brinu oko toga imaju li sposobnosti da nešto dobro napišu, neće pribjeći korištenju efikasnijih strategija i tehnika pisanja. Prema ovom autoru, dubinsko procesiranje informacija prilikom pisanja teksta(ova) kod autora povećava sve komponente samoregulacije: postavljanje ciljeva, samoeva-

luaciju, odgovornost, organizaciju i dr. Površinski pristup ili površinsko procesiranje informacija, s druge strane, samo povećava strategije rutinskog zapamćivanja. Ova razlika između efekata dubinskog i površinskog pristupa konzistentno se dokazuje u nizu empirijskih istraživanja (Cantwell i Moore, 1996.; Evan i sur., 2003.; Winne, 1995., prema Magno, 2009.). Ovaj autor također dokazuje da nema povezanosti dubinskog procesiranja informacija pri pisanju s traženjem pomoći i strukturiranjem okoline kao komponentama samoregulacije. Ove dvije strategije zahtijevaju manipulaciju okolinskih čimbenika kako bi se očitovale u komparaciji s drugim samoregulacijskim komponentama koje su više intrinzične. Aktivnosti pisanja zahtijevaju nezavisno mišljenje i samodisciplinu što ne traži mnogo traženja pomoći od drugih. Također, ne zahtijevaju mnogo manipulacije okolinom jer pojedinci koji obavljaju aktivnosti pisanja usmjeravaju se, prije svega, na zadatak pisanja prije nego na okolinu pisanja.

## **Pristupi poučavanja pisanja kao stvaranja teksta**

*Prezentacijski pristup* je tradicionalni način poučavanja pisanja. Prema ovom pristupu nastavnik je glavni izvor spoznaje o ustroju i stilističkim obilježjima oblika jezičnog izražavanja (ili vrste teksta). Učenici od nastavnika dobiju upute o pisanju teksta te nakon što ga napišu nastavnik temeljito ispravlja tekst. *Slobodni pristup* poučavanja pisanja znači da učenik slobodno i bez ograničenja stvara tekst, a objašnjenja i pomoć traži od nastavnika i/ili ostalih učenika. Najučinkovitiji je *interakcijski pristup* koji potiče rad u malim skupinama na zadacima i vježbama pisanja teksta/ova. Nakon napisanog teksta učenici s nastavnikom i međusobno u skupinama raspravljaju o tome što su napisali, o bitnim sastavnicama pisanja, o svrsi, izboru sadržaja i načinu pisanja teksta. Poslije, sve više odgovornosti s nastavnika i grupe učenika premiješta se na učenika koji u konačnici postaje samostalni stvaratelj teksta. Ta metoda poučavanja u psihologiji pisanja, kao i u psihologiji čitanja naziva se *modeliranje*. Poznat je i *instrukcijski pristup* poučavanja učenika glavnim fazama pisanja. Te faze su: planiranje i organiziranje sadržaja teksta, sastavljanje teksta, prepravljanje napisanog i objavljivanje teksta. Ovaj pristup podrazumijeva višemjesečne vježbe u kojima se učenici uvježbavaju i usavršavaju od same ideje za tekst do objavljivanja teksta (Nikčević-Milković, 2008.a, 2008.b, 2008.c, 2012.). Sve ove vježbe mogu se raditi u pojedinom razredu, a mogu ići i šire na razini škole.

## Dominantne metode istraživanja procesa pisanja

U istraživanjima procesa pisanja dominantno se koriste sljedeće metode i tehnike: 1) *Metoda opažanja u prirodnim uvjetima* (razredu, predavaonici, klubu, tečaju i sl.). Opažanjima se najčešće utvrđuju: a) veze među pojavama (npr. veza uporabe strategija pisanja i kvalitete napisanog teksta) i b) intenzitet pojava (npr. intenzitet traženja ili učestalost traženja informacija u okolini, učestalost korištenja određenih strategija); 2) *Eksperimentalne i kvaziekperimentalne metode* na osnovi kojih se nastoje ustanoviti uzročno-posljedične veze među pojavama u strogo kontroliranim uvjetima (ako se radi o eksperimentu) ili ne tako strogo kontroliranim uvjetima, već onima koji su što bliže prirodnim uvjetima (ako se radi o kvazi-eksperimentu); 3) *Upitničke metode*, među kojima su najčešće *metode samoprocjena* i *metode anket* – standardnim nizom pitanja nastoje se dobiti iskazi o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanjima sudionika istraživanja. S obzirom da se radi o neizravnim mjerama ove metode primjenjene u području pisanja imaju sve one prigovore koje inače nalazimo u njihovoj primjeni u drugim područjima (npr. iskrenost odgovora ispitanika na tvrdnje, davanje socijalno poželjnih odgovora ili odgovora za koje se misli da će se istraživaču svidjeti, odmak od proživljenih procesa prilikom odgovaranja). Metode samoprocjena najčešće se u području pisanja koriste za: a) ispitivanje smjera i intenziteta stavova prema pisanju, b) ispitivanje uvjerenja i mišljenja o procesima pisanja i komponentama pisanja, kao i intenziteta korištenja tih procesa te c) ispitivanje stupnja pogodnosti za osposobljavanje za neku aktivnost iz područja pisanja. Metode samoprocjena najčešće su dane u obliku niza tvrdnji o kognitivnim, motivacijskim, emocionalnim, okolinskim i ishodnim varijablama pisanja na koje sudionici istraživanja odgovaraju tako da zaokruže jedan broj na ljestvici Likertovog tipa (od 0 do 5 ili od 0 do 100); 4) *Tehnike introspektivnih izvještaja* – je najčešće upotrebljavana tehnika u istraživanjima procesa pisanja pod nazivom *tehnika verbalnih protokola* ili *metoda glasnog mišljenja* kojom se nastoje izravno ispitati doživljaji psiholoških procesa za vrijeme pisanja teksta. Sudionici istraživanja *na glas* verbaliziraju misli i doživljaje koje imaju za vrijeme procesa pisanja. Istraživači potom analiziraju te verbalizacije. Na temelju analiza zaključuju koji su se kognitivni procesi pojavili, kojom frekvencijom i koliko dugo su trajali u pojedinoj fazi procesa pisanja teksta (uvodnoj, središnjoj i završnoj). Ponekad se ova tehnika nadopunjuje *intervjuom* – pitanjima koja istraživač postavlja najčešće prije i poslije pisanja teksta. Recentno koristi se jedna modificirana tehnika pod nazivom *tehnika pisanja zapisnika* (eng. *writing log*). Zadano vrijeme pisanja razdijeli se u uzorke te se od sudionika traže samoprocjene aktivnosti pisanja. Dok sudionici pišu neki pisani za-

datak periodično se čuju elektronički signali (eng. *beep*), prosječno svakih 90 sec. Kada čuju signal sudionici istraživanja moraju neposredno prepoznati aktivnosti u kojima sudjeluju (izabirući ih sa liste aktivnosti pisanja). Aktivnosti su unaprijed definirane, poput: a) čitanja referenci, b) razmišljanje o sadržaju, c) pisanje okvira teksta unaprijed, d) pisanje samog teksta (skiciram cijeli tekst radije nego da pišem bilješke), e) čitanje teksta (iščitavam sve dijelove svog teksta), f) izmjene na tekstu, g) nepovezanost (činim ili mislim o nečemu što je nepovezano s tekstom). Vrijeme koje se potroši u svim nabrojanim aktivnostima kroz procese pisanja procjenjuje se multipliciranjem vremena u kojem sudionik pokazuje da čini određene aktivnosti u svom zapisniku pisanja u intervalu određenom zvučnim signalom; 5) *Metoda nezavršenih rečenica* – koristi se vrlo rijetko. Istraživač daje početke rečenica na koje sudionici moraju odgovoriti. Prema odgovorima se zaključuje o njihovim psihološkim procesima za vrijeme pisanja; 6) *Tehnika intervjua* – upotrebljava se kao samostalna tehnika ili kao nadopuna nekoj drugoj metodi ili tehnici (najčešće *metodi glasnog mišljenja*); 7) *Tehnika liste označavanja (check-liste)* – predstavlja listu tvrdnji o ponašanjima koja su vezana za pisanje teksta (ponekad zajedno s čitanjem i govorom) na kojima istraživač bilježi (ili “čekira”) ukoliko ponašanje primjećuje kod sudionika istraživanja (vidi Nikčević-Milković, 2006., 8) *Tehnika vođenja dnevnika i dosjea (portofolio)* - u dnevnik ili mape skupljaju se pisani radovi učenika te upitnički ili anketni podaci, liste opažanja i sl. Nakon dužeg vremena oni se analiziraju i iz njih se izvode zaključci (najčešće o napredovanju učenika u procesima pisanja tekstova. *Kvaliteta teksta* u istraživanjima najčešće se procjenjuje prema unaprijed određenim standardima (najčešće se procjenjuju: planovi, organizacija, jasnoća, struktura, bogatstvo rječnika). Najčešće se procjenjuje od strane dva uvježbana, iskusna nezavisna procjenjivača (među njihovim procjenama izračunava se stupanj povezanosti ili korelacije). U slučaju njihovog nedovoljnog slaganja tekstovi se daju na procjenu i trećem nezavisnom procjenjivaču. *Intervencije ili treninzi pisanja* najčešće se evaluiraju na način da se formiraju dvije skupine: a) *eksperimentalna* (na kojoj se provodi trening) i b) jedna ili više *kontrolnih skupina* (na kojima se trening ne provodi ili se provodi neki uobičajeni program, a ne onaj napredniji). Na svim se skupinama obavi mjerenje (najčešće ukupne kvalitete teksta te pojedinih mjera: jasnoće, strukture, povezanosti, pravopisne ispravnosti, gramatičke ispravnosti, korištenje strategija i dr.) prije i poslije treninga (ili intervencije) pa se utvrdi razlika učinka između eksperimentalne i kontrolne skupine. Ponekad se mjerenje ponovi i nakon dužeg vremena poslije intervencije (najčešće 6 ili 12 mjeseci poslije).



## Esejsko ispitivanje

Kada govorimo o pisanju, dobro je zapitati se koliko su dobri i poželjni oblici pitanja koji traže opise, eksploraciju, tzv. *esejska pitanja*, odnosno *esejski ispiti*. Esejski ispiti su oblici konstrukcije ili sastavljanja odgovora u kojima se procjenjuju vještine i znanja onoga koji te odgovore daje kroz određeni zadatak, pitanje ili izvedbu. Od onoga koji rješava ovaj oblik testa zahtijeva se da izrazi svoje mišljenje na zadanu temu, objasni neki proces, opiše neku scenu, izvede zaključke na temelju dobivenih rezultata, opiše ili pokaže neke druge vještine i razumijevanja u pisanom obliku. Zadaci u esejskim ispitima mogu biti jednostavni ili složeni, diskretni ili višeslojni. Oblik odgovora može varirati od odlomka do pisma, eseja (koji se sastoji od više odlomaka), molbe, prijedloga, nacрта, izvješća... Kroz stoljeća, esejsko ispitivanje bilo je glavni oblik procjene. Sredinom 20. stoljeća, prije svega razvojem tehnologije, ispiti sa zadacima izbora (ponajprije oni sa zadacima višestrukog izbora) postaju objektivniji, efikasniji i jeftiniji za procjenjivanje. Osim što u ispitima sa zadacima izbora može biti puno više pitanja u odnosu na esejski ispit, za onoga koji popunjava ispit sa zadacima izbora to znači mnogo manju izvedbu u odnosu na onu u ispitima esejskog tipa. Ove karakteristike ispita sa zadacima izbora, uz dodatak zadataka točnih-netočnih odgovora, učinilo ih je „pouzdanijima“ (bodovi u ovim zadacima pokazali su se konzistentni u ponovljenim mjerenjima s različitim oblicima istog ispita). S druge strane, esejsko ispitivanje smatralo se subjektivnijim i manje pouzdanim. Posljednjih nekoliko desetljeća, razvojem *kognitivne psihologije* i povećanjem naglaska na više autentičnim procjenama pomoglo je povećanju interesa za *testovima izvedbe vještina* u različitim područjima. Esejsko ispitivanje postalo je visoko određena disciplina potpomognuta istraživanjima, tehnološkim napretkom i objavljenim vodičima za dobru praksu (iako su teoretičari nastavili raspravu o konceptualnim pitanjima vezanima za individualne odgovore u zadacima esejskog tipa), (Salkind, 2008.). Esejsko ispitivanje zahtijeva pažljivo razmatranje na svim razinama. Određivanje sadržaja područja i vještina koji će se procjenjivati često uključuje istraživanja, okupljanja fokus grupa, obvezna razmatranja ili preispitivanja profesionalnih i kurikularnih standarda. Procesom razvoja također se može odrediti prototip ispitivanja kroz različite oblike, upute, teme i evaluacijske kriterije, kao i pitanja ili intervju utvrđene mogućnostima onih koji se ispituju ovakvim zadacima. Neki od važnih koraka u oblikovanju esejskih ispita su: a) utvrditi koje se vještine i znanja najbolje procjenjuju s ovim tipom zadataka, b) razmotriti opseg u kojem utjecaj pisanja može štetno djelovati na mjerenje drugih vještina ili znanja, c) uključiti dovoljan broj ispitnih pitanja, po mogućnosti kombinirajući esejske zadatke i zadatke izbora za obuhvaćanje određenog sadržaja i veću pouzdanost bodova, d) odrediti adekvatno



vrijeme za svaki zadatak, e) razmotriti kako će onaj koji odgovara na esejski ispit pisati (ručno ili kompjutorski) te kakav to učinak ima na sposobnosti iskazivanja vještina koje se tim zadacima procjenjuju, f) onome koji piše dati mogućnost da se pripremi ranijim objavljivanjem informacija o tipovima zadataka i standardima bodovanja, uključujući primjere pitanja i odgovora s bodovima i komentarima, g) odrediti opseg u kojem dokaz podupire zahtjev da je esejski ispit valjan za određenu svrhu, što znači da će zaključci i akcije koje izvodimo na osnovi bodova biti točni, značajni i korisni (kao primjer može se istražiti veza između onoga koji piše esejski ispit i demonstracije istih vještina u nekim drugim kontekstima) (Salkind, 2008.). U esejskom ispitivanju jako je bitno odrediti kako će odgovori biti bodovani. Određivanje bodova podrazumijeva koji tip informacija želimo dobiti testiranjem. Jedan od uobičajenih pristupa je *holističko bodovanje* u kojem čitatelj ocjenjuje ukupnu kvalitetu odgovora koji određuju pojedinačne bodove. Holističko ili *cjelovito bodovanje* može reflektirati integriranu prirodu umijeća pisanja, razumijevanja čitanja i/ili vještine kritičkog mišljenja. Međutim, ono ne omogućuje dijagnostičke povratne informacije ili detaljne informacije koje bi mogle biti dobivene kroz *analitičko bodovanje*, kroz koje čitatelj vrednuje različite karakteristike ili osobine odgovora odvojeno, odnosno bodove zasniva na prisutnosti ili odsutnosti specifičnih komponenti (npr. činjenice o nekom procesu). U praksi, programi ispitivanja mogu imati varijante holističkog i analitičkog bodovanja. Kako bi se bodovanje učinilo pouzdanijim, važno je razviti eksplicitne i vješte vodiče vrednovanja: *rubrike* ili bodovne vodiče koji od čitatelja zahtijevaju da primjeni određene specifične kriterije (npr. točnost informacija, primjeri, jasnoća napisanog). Idealno je kad se ti kriteriji odrede slaganjem između onoga koji poučava i onoga koji piše takve esejističke odgovore. Rubrike imaju unaprijed dogovorene *brojčane i opisne razine bodova* koje onaj koji čita odgovore mora znati *kada* i *kako* dodijeliti. Kod velikih skalnih testovnih programa procedure operacija bodovanja su obično visoko strukturirane i standardizirane. Bodovi mogu biti centralizirani sa svim skupljenim rezultatima na jednom mjestu od strane pojedinih čitatelja ovakvih ispita koji su obično geografski raspršeni. Distribucija bodovanja može biti odrađena *online*, tako da čitatelj prihvaća materijal i boduje odgovore putem internet formulara. Sistem putem interneta donosi veću efikasnost bodovnog procesa i dozvoljava onome tko je voditelj bodovanja ili ocjenjivač da nadgleda podatke, koristeći neposredne podatke izvedbe čitatelja, uključujući bodovne distribucije i mjere slaganja među procjenama čitatelja. Protokoli bodovanja mogu povećati pravednost i točnost uključujući treninge čitatelja prije i kroz samo bodovanje, kao i mentoriranje i nadgledanje iskusnih čitatelja koji onda postaju vođe bodovanja. Trening može upoznati čitatelje s principima metodologije bodovanja, rubrikama, esejskim zadacima i primjerima odgovora za različite teme ili pitanja, pomoći defi-

nirati bodovne razine u rubrikama. Kao dio protokola, mnogi testovni programi povećavaju bodovnu pouzdanost zahtijevajući da dva čitatelja nezavisno budu svaki odgovor, s trećim nezavisnim čitanjem koje će odlučiti one slučajeve u kojima se ove dvije inicijalne procjene očito razlikuju. Područje esejskog ispitivanja kontinuirano napreduje. Razvojem tehnologije omogućeno je automatsko bodovanje softverskim aplikacijama koje koriste semantičke analize ili drugi oblici računskih pristupa koji namjeravaju podržati procjene ljudskih čitatelja procjenjivača. Istraživanja koja se provode i pročišćenje esejskog ispitivanja također čine mogućim procijeniti širok raspon vještina i znanja te povećati autentičnost esejskih zadataka (Salkind, 2008.).

## Zaključak

Pisanje kao stvaranje teksta predstavlja vrlo kompleksnu i kognitivno zahtjevnju aktivnost. Kako bi ju pojedinci svladali potrebno je usvojiti brojne strategije i neke od tehnika pisanja. Svakako najvažnije strategije pisanja su: planiranje, izrada nacrti i ispravljanje teksta. Djeca najprije usvajaju grafomotoričku aktivnost pisanja, ali isto tako već vrlo rano prelaze na stvaralačku aktivnost oblikovanja tekstova koja se intenzivno razvija tijekom perioda adolescencije te nastavlja razvijati cijeloga života. Danas se dosta pisanja preselilo u virtuelni svijet, izvodi se uz pomoć taktilnih osjeta ili pisanjem na računalu. Takva vrsta pisanja otvara nove mogućnosti istraživanja u ovom području. Potreba za pisanjem, kao i motivacija za pisanjem se također javlja vrlo rano, u periodu rane predškolske dobi, a poticaj za njihov razvoj mora dolaziti od strane roditelja, odgojitelja i nastavnika. Pisanje je važna ljudska sposobnost jer razvija sustav mišljenja i rezultat je mišljenja. Važna je tijekom cjelokupne vertikale obrazovanja kao opća ili generativna sposobnost pojedinca, ali je i preduvjet samostalnog, cjeloživotnog učenja. Razvoj kompetencije pisanja ovisi o visokoj razini samoregulacijskih procesa pisanja jer je pisanje kao sastavljanje teksta aktivnost koja treba biti planirana, samousmjeravana i samoodržavana. Socijalno-kognitivni model pisanja Zimmermana i Risenberga (1997.) daje objašnjenje kako se odvijaju samoregulacijski procesi pisanja. Najučinkovitiji pristup poučavanju pisanja je *interakcijski pristup* koji potiče rad u manjim skupinama na zadacima i vježbama pisanja različitih oblika tekstova. Dominantni načini istraživanja procesa pisanja su upitničkim metodama i metodom glasnog mišljenja. Esejsko ispitivanje koje podrazumijeva pisanu eksploraciju odgovora pokazuje sve više prednosti, kontinuirano napreduje u smislu automatizacije bodovanja, mogućnosti procjene sve šireg raspona vještina i znanja te povećanja autentičnosti esejskih zadataka.

## Literatura:

- 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.
- Capella University (2008.). <http://www.capella.edu/The Writing Process> (1.12.2011.)
- Čudina-Obradović, M. (2014.). *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing i Tehnička knjiga.
- Graham, S.R. i Harris, K. (2000.). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1).
- MacArthur, C.A., Graham, S., Harris, K.R. (2004.). Insights from instructional research on revision with struggling writers, U: L. Allal, L. Chanquoy i P. Largy (ur.), *Revision cognitive and instructional processes* (str. 125-137). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Magno, C. (2009.). Self-Regulation and Approaches to Learning in English Composition Writing. *TESOL Journal*, 1, 1-16. <http://www.tesol-journal.com>.
- Mertens, N.L. (2010.). *Writing – processes, tools i 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.
- Neuman, S.B. i Dickinson, D.K. (2003.). *Handbook of Early Literacy Research*. New York: The Guilford Press.
- Nikčević-Milković, A. (2006.). Poučavanje i procjenjivanje u procesu nastanka teksta, *Metodika*, 7(1): 70-87, Zagreb.
- Nikčević-Milković, A. (2008.a). Kognitivni i metakognitivni procesi pri pisanju kod studenata nižih i viših godina studija. (Neobjavljeni magistarski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Nikčević-Milković, A. (2008.b). Razvoj i poučavanje pismenog izražavanja u kontekstu cjeloživotnog učenja, U: V. Uzelac, L. Vujičić i Ž. Boneta (ur.). *Cjeloživotno učenje za održiivi razvoj - zbornik radova, svezak 3* (str. 133-139). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Nikčević-Milković, A. (2008.c). Procesni pristup pisanju kao oblikovanju teksta, *Psihologijske teme*, 17(1), 185-201.
- Nikčević-Milković, A. (2010.). Kognitivni procesi pisanja kao oblikovanje teksta i kvaliteta pisanja teksta kod studenata, *Društvena istraživanja*, 19(4-5), 108-109..
- Nikčević-Milković, A. (2012.). Samoregulacija učenja u području pisanja. (Neobjavljeni doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Rosandić, D. (2002.). *Od slova do teksta i metateksta*. Zagreb: Profil.
- Rosenberg, V.M. (1989.). *Reading, Writing, Thinking*. New York: Random House.
- Salkind, N.J. (2008.). *Encyclopedia of Educational Psychology*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Scardamalia, M. i Bereiter, C. (1985.). Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing, U: S.F., Chipman, J.W., Segal i R. Glaser (ur.), *Thinking and learning skills: Research and open questions* (563-577). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- 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.
- Visinko, K. (2010.). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskog jezika - Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vizek-Vidović, V. (2009.). Pretraživanje informacija na Internetu. <http://domus.srce.hr/iuoun/> (6.5.2009.)
- Zimmerman, B.J. i Risemberg, R. (1997.). Becoming a Self-Regulated Writer – A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73 – 101.
- Wright, R. i Rosenberg, S. (1993.). Knowledge of text coherence and expository writing: A developmental study. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 152.

## **PSYCHOLOGY OF WRITING – determination of areas, motivation, self-regulation, teaching, research methods, essay test**

### **Abstract**

Writing as the creation of the text is very complex and cognitively demanding activity. It is therefore necessary to adopt a number of strategies and techniques for writing and develop self-regulation writing. Children initially acquire graphomotoric component of writing, but the early reports, and the need and motivation for writing as creating text. The adoption of written expression very important role have parents, educators, and most of the teachers who are teaching writing most effective when using an interactive approach. The task of the teacher is to develop self-regulation writing process with students. Risenberg and Zimmerman's (1997) social-cognitive model of writing best explains the processes of self-regulation writing. The paper presents a cross-section of the dominant ways of exploring the creative process of writing, a review on the essay test. Actualized the recent topic of writing by hand as opposed to writing by modern technologies which is very important that fundamental to cognitive and language development of children, and the educational practices of teaching writing.

**Keywords:** writing and written expression, self-regulation writing, research methods of writing, essay examination, handwriting and writing by modern technologies.