

Procesni pristup pisanju kao oblikovanju teksta

Anela Nikčević-Milković
Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci
Odsjek za učiteljski studij u Gospiću

Sažetak

U novije je vrijeme u okviru *kognitivističkih pristupa*, interes istraživača usmjeren na *proces pisanja kao oblikovanja teksta*. Model kognitivnih procesa pisanja Flowera i Hayesa (1984) nastoji objasniti te procese. Prema tom modelu, autori tekstova obrađuju informacije slično onome kako to opisuje *Trostupanjski model pamćenja i učenja kao obrade informacija* Atkinsona i Schiffrina (1968). Obradu informacija autora tekstova također možemo objasniti i *Modelom dubine obrade informacija* Craika i Lockharta (1972). Kvaliteta pisanog teksta ovisi o uporabi *strategija i tehnika pisanja*. Ključne su strategije pisanja: *strategija planiranja, strategija izrade nacrtu i strategija ispravljanja napisanog teksta*. Proces pisanja nekog teksta vrlo je složen i zahtijeva veliku količinu kognitivnog napora. Istraživanja pokazuju da postoje *velike interindividualne razlike* u razvijenosti sposobnosti i vještine pisanja kao oblikovanja teksta. One proizlaze iz razlika: u kognitivnoj razvijenosti, spolu, dobi, u stavovima prema pisanju, u sposobnosti čitanja i dr. U poučavanju se pisanja kao oblikovanja teksta preporuča *interakcijski ili procesni pristup*.

Ključne riječi: model kognitivnih procesa pisanja, strategije i tehnike pisanja, pisanje kao proces i vještina, individualne razlike u pisanju, poučavanje pisanja kao oblikovanja teksta

UVOD

U novije je vrijeme u okviru *kognitivističkih pristupa*, istraživački interes usmjeren na *proces pisanja kao oblikovanja teksta* koji se poučavanjem i vježbom mogu postupno razviti do razine stručnosti (ili ekspertnosti). Ne iznenađuje nas zanimanje istraživača za procese pisanja s obzirom da razvojem društva pisanje kao proces stvaranja teksta postaje znanje i vještina koje je potrebno usvojiti i permanentno razvijati u okviru niza suvremenih zanimanja. Sustavna nam istraživanja procesa pisanja kao stvaranja teksta ilustriraju da autori tekstova

✉ Anela Nikčević-Milković, Odsjek za učiteljski studij u Gospiću, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci, Dr. A. Starčevića 12, 53000 Gospić. E-pošta: anmilkov@inet.hr

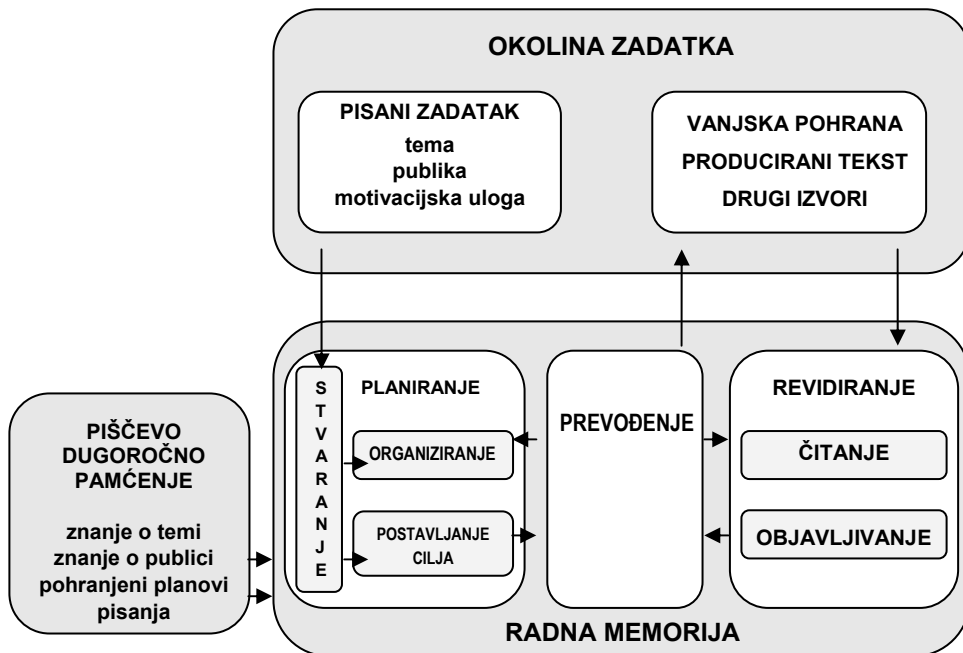
obrađuju informacije slično onome kako to opisuje *Trostupanjski model pamćenja i učenja kao obrade informacija* Atkinsona i Schiffrina (1968). Autori tekstova istražuju informacije iz okoline usmjeravajući se na one koje ulaze u njihov raspon pažnje, obrađuju ih u kratkoročnom pamćenju, povezuju ih sa znanjima koja su im od prije pohranjena u dugoročnom pamćenju, te novo oblikovana znanja pohranjuju u dugoročno pamćenje. Također, s povećanjem iskustva pisanja kao oblikovanja teksta, odnosno *postizanjem stručnosti* u ovom području, informacije koje autori obrađuju na različitim su razinama dubine obrade informacija. Veće iskustvo, odnosno stručnost autora, najčešće znači i dublju razinu obrade informacija. Stoga, njihovu obradu informacija možemo objašnjavati i *Modelom dubine obrade informacija* Craika i Lockharta (1972).

Model kognitivnih procesa pisanja kao oblikovanja teksta Flowera i Hayes (1984)

Model kognitivnih procesa pisanja Flowera i Hayes (1984; 1986; kao i Bruning i sur., 1995, prema Jay, 2003) nastoji objasniti *kognitivne procese pisanja kao oblikovanja teksta*. Prema ovom se modelu na pisanje kao oblikovanje teksta gleda kao na oblik *rješavanja problema* koji sadrži tri glavne komponente: *okolinu zadatka, komponentu dugoročnog pamćenja i komponentu radne memorije*. Kada autor sastavlja tekst, sve su te tri komponente u međusobnoj interakciji.

Okolina zadatka sadrži dva glavna čimbenika: *pisani zadatak i pohranu napisanog*. *Pisani se zadatak* odnosi na autorov okvir i cilj uključujući: temu, djelokrug pisanja i pretpostavljenu publiku teksta. Ova početna konceptualizacija autora određuje kako će on/ona postaviti sveobuhvatni plan pisanja i podciljeve. Nedostaci u određenju svrhe pisanja autora kasnije često proizvode nedostatke u cjelokupnom pisanom uratku (Jay, 2003). *Oblik ili format teksta* upotrebljava se u stvaranju vanjske prezentacije teksta. To autoru omogućava da vidi tekst, odnosno da pred sobom ima *radnu kopiju* na kojoj može raditi ispravke i dodavanja. Sposobnost uopćavanja vanjske prezentacije teksta autoru smanjuje zahtjeve za dugoročno pamćenje vezano uz informacije o tekstu (Jay, 2003). Pisanje se teksta u *dugoročnom pamćenju* zasniva na dva glavna izvora: *znanju o temi* (o kojoj autor teksta raspravlja) i *znanju o publici* (o tome kako će potencijalni čitatelji odgovarati na tekst) (Jay, 2003). Autor teksta, također, treba znati *niz strategija i tehnika pisanja*, te njihovo djelovanje u određenim okolnostima. Treba znati kako oblikovati argumente, kako kreirati neizvjesnost u tekstu ili kako čitatelja emotivno uključiti u tekst. Treba poznavati i veliki broj činjenica i ideja o temi o kojoj piše.

Slika 1. Shematski prikaz kognitivnih procesa pisanja kao oblikovanja teksta prema modelu Flowera i Hayes (1984)



Izvor: Jay, T.B. (2003). *The Psychology of Language*. New Jersey: Pearson Education

Znanje o temi zahtijeva određenu razinu bliskosti s temom, koju autor dobiva kroz čitanje o temi, kroz vezu sa sadržajem teme ili sudjelovanjem u aktualnim iskustvima koja sadrže temu. S povećanjem iskustva u pisanju Bereiter i Scardamali (1987) smatraju da se razina pisanja teksta podiže od jednostavnije - one koja znači *reprodukciju činjenica* (eng. *knowledge-telling approach*), na složeniju - onu koja uključuje kompleksnije *preoblikovanje činjenica* (eng. *knowledge-transformation approach*). Istraživanja ovih autora dokazuju da autori tekstova koji upotrebljavaju razinu preoblikovanja činjenica proizvode bolje tekstove u odnosu na one autore koji sveobuhvatno nastoje kazati sve što znaju o temi, odnosno upotrebljavaju razinu reprodukcije činjenica. Dugoročno je pamćenje prijeko potrebno za pisanje nekog teksta te se koristi i za poboljšanje napisanog (Jay, 2003).

Za vrijeme pisanja nekog teksta postoje brojni zahtjevi koji se moraju zadovoljiti na razini radne memorije (Jay, 2003). Autor u radnoj memoriji mora uravnotežiti nekoliko procesa: planiranje onoga što će pisati, prevođenje planiranog u pisani tekst i pregledavanje napisanog s ciljem njegova poboljšanja. Nedostatak ravnoteže među tim zahtjevima često uzrokuje poteškoće koje se na *kraju* očituju

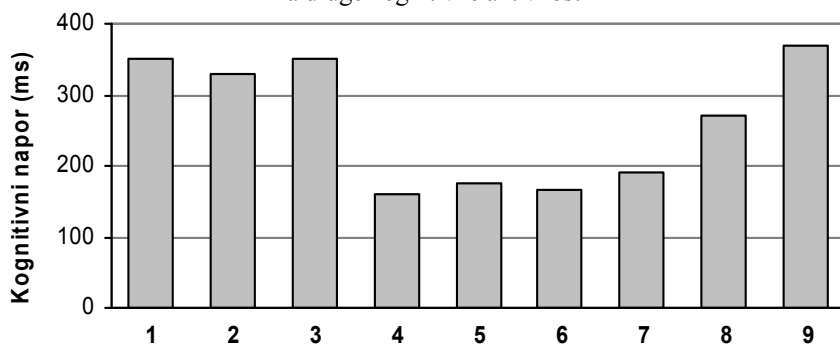
kroz cjelokupni pisani uradak. Takvi nedostaci mogu biti pokazatelji neadekvatnog procesiranja informacija, kao i nedostatnih sintetičkih vještina ili vještina komponiranja. Kellogg (1994, 2000), upotrebljavajući termin *radne hipoteze* (eng. *workload hypothesis*), navodi da iskusni autori tekstova ulažu manje napora za vrijeme samog pisanja teksta zahvaljujući postavljanju radnih hipoteza prije pisanja nekog teksta, onih na koje žele odgovoriti tijekom pisanja teksta. S druge strane, autori koji nemaju iskustva ili imaju manje znanja o temi o kojoj pišu, ne mogu unaprijed postavljati radne hipoteze i zbog toga ulažu veći napor u pisanje. Iskusni autori tekstova provode manje vremena te ulažu manje napora prilikom uopćavanja nekog teksta, dok više vremena posvećuju planiranju i ispravljanju teksta, u čemu je ujedno i veća ukupna korist za ishod teksta (Jay, 2003).

Proces planiranja se odnosi na proces uopćavanja i organiziranja informacija za tekst. Autor teksta mora stvoriti plan, koji uključuje opći cilj i potciljeve koji se tekstom trebaju postići. Sveobuhvatni oblik teksta mora biti osmišljen kroz okosnicu (kostur, testuru) teksta, te niže razine teksta (Jay, 2003). Autori moraju planirati dijelove teksta (kronološkim redom) i korake kroz te dijelove (što će se specifično dogoditi na različitim točkama u redosljedju). *Proces uopćavanja* je težak za mnoge autore. U tom procesu autor mora producirati ideje predstavljajući ih kroz rečenice i *odjeljke*. Potrebno je da se autor kroz ovaj proces usredotoči na temu, da ne luta mislima, te da ima dovoljnu motivaciju da ustraje na fizičkim zahtjevima zadatka. Ideje koje autor uopćava u tekstu može prizvati iz dugoročnog pamćenja ili tragati za novim informacijama kroz čitanje, skupljanje podataka i sintezu dijelova informacija (Jay, 2003). Ideje iz dugoročnog pamćenja autora moraju proći proces prevođenja u tekst koji stvara. Proces prevođenja od autora zahtijeva pretvaranje misaonih ideja u sadržajno jasne i gramatički točne rečenice. Misaono snažne ideje autora trebaju biti prevedene u jednako kvalitetan tekst. Proces prevođenja se zasniva na autorovu znanju riječi, vrsti rečenica i strukture odjeljaka (Jay, 2003).

Proces ispravljanja (revidiranja) teksta prisiljava autora da tekst ponovno pregleda i ispravi ono što je izvana već pohranjeno. Kvaliteta teksta je odraz autorova razumijevanja što pisani tekst čini dobrim, odnosno lošim. Važne su komponente kvalitete teksta: povezanost, jasnoća, svjesnost, bogatstvo rječnika i proces razlaganja ideja (Jay, 2003). Kako bi proces vrednovanja u osnovi ispravljanja, odnosno poboljšanja kvalitete teksta bio efikasan, autor mora razumjeti razliku između dobrog i lošeg, odnosno uspješno i neuspješno napisanog teksta. Ponovni pregled teksta zahtijeva da tekst bude ispravljen na temelju rezultata različitih razina nadgledanja i vrednovanja. Za neke je autore proces ispravljanja težak jer ih prisiljava da promijene ili unište postojeće vanjske reprezentacije teksta na koje su potrošili dosta vremena. S iskustvom počnu uočavati da ispravljanjem stvaraju bolje tekstove. Manje iskusni autori više se usmjeravaju se na mehaničke izmjene prilikom ispravljanja nekog teksta, dok iskusniji autori više pažnje posvećuju cjelokupnoj poruci i sadržaju teksta (Jay,

2003). Mehaničke izmjene teksta ne utječu mnogo na stvaranje cjelokupne prezentacije teksta, odnosno promjene manjih detalja u tekstu ne poboljšavaju tekst na razini cjelokupne strukture. *Objavljivanje (edicija)* pomaže gotovo svakom napisanom tekstu, ali autori ne pokušavaju jednako objavljivati svoje tekstove (Jay, 2003).

Slika 2. Količina kognitivnog napora prilikom pisanja u odnosu na druge kognitivne aktivnosti



- | | |
|---------------------------|------------------------------------|
| 1. Pisanje – planiranje | 6. Čitanje jednostavnog materijala |
| 2. Pisanje – prevođenje | 7. Čitanje složenog materijala |
| 3. Pisanje – ispravljanje | 8. Šahovski početnici |
| 4. Učenje – slučajno | 9. Šahovski stručnjaci |
| 5. Učenje - s namjerom | |

Izvor: Kellogg, R.T. (1994). *Cognitive Psychology*, London: Sage

Proces pisanja teksta je vrlo kompleksan. Autori s većim iskustvom u pisanju navode da je potrebno puno *organizacije* i "*menadžerskih sposobnosti*" za stavljanje ideja na papir (Kellogg, 1994). Slika 2. pokazuje potrebitost kognitivnog napora u pojedinim fazama procesa pisanja u odnosu na neke druge kognitivne aktivnosti. Kognitivni se zahtjevi tijekom planiranja, prevođenja i ispravljanja teksta mogu usporediti s onima koje ulaže šahovski stručnjak kada igra zahtjevan šahovski meč.

Individualne razlike u pisanju kao oblikovanju teksta

Postoje *velike interindividualne razlike* u razvijenosti sposobnosti i vještine pisanja kao oblikovanja teksta. One ovise: o *kognitivnoj razvijenosti pojedinca* (McLane i McName, 1990), *spolu* (djevojčice su u prosjeku uspješnije u pisanju od dječaka; Knudson, 1995), *dobi* (učenici viših razreda su u prosjeku uspješniji u pisanju od učenika nižih razreda; Knudson, 1995), *stavovima prema pisanju*

(pojedinci s pozitivnijim stavovima prema pisanju su uspješniji u pisanju, a najčešće su to žene; Ellis, 1994, Knudson, 1995) te o *spособnostima čitanja* (bolji čitači pišu kvalitetnije tekstove; Spivey i sur., 1989) i dr.

Dobri iiskusni autori drukčije koriste komponente pisanja u odnosu na loše i manje iskusne autore tekstova. Istraživanja pokazuju da se dobri od loših autora tekstova razlikuju: u *količini čitanja i pisanja, procesiranju informacija, korištenju strategija i tehnika pisanja*. Dobri autori svoje zadatke razumiju kao *retoričke probleme* određene temom, svrhom i publikom (Carey i sur., 1989). U odnosu na loše autore tekstova, dobri su autori bolji u *procesiranju informacija vezanih za čitanje* (Brown i sur., 1988); brži su i točniji pri ponovnom stavljanju u red slova ili liste riječi u radnoj memoriji; sposobniji su u sastavljanju rečenica od nasumce danih im riječi; više pažnje poklanjaju idejama koje izražavaju u odnosu na mehaničke značajke onoga što pišu; imaju više prakse u procesima pisanja kao oblikovanja teksta u odnosu na loše autore tekstova. Dobri autori prilikom uopćavanja nastoje pribaviti širok raspon postojećih ideja, te potom dodati svoje vlastite (Flower i Hayes, 1980). Prije nego započnu s pisanjem teksta, dobri se autori usmjeravaju na proces *sjedinjenja dokumentacijskih izvora i pretakanja ideja* iz tih izvora u svoje vlastite ideje, dok se loši autori okreću dokumentacijskim izvorima tek kad su njihove vlastite ideje iscrpljene (Keil, 2002). Loši autori ne prave okvir teksta unaprijed, a upravo ta strategija vodi ka većoj kvaliteti teksta (Kellog, 2000). Loši autori tekstove samo rijetko planiraju u cijelosti. Drugim riječima, loši su autori skloniji pisati sve ono što znaju o temi u odnosu na dobre autore koji prije i za vrijeme pisanja preoblikuju svoje znanje (Bereiter i Scardamalia, 1987). Dobri autori *više ispravljaju* svoje tekstove. Njihovo je ispravljanje usmjereno na *značenje teksta*, za razliku od loših autora koji se pri ispravljanju usmjeravaju na mehaničke pogreške (Flower i sur., 1989). Dobri autori *lako izmjenjuju strategije pisanja* u procesu nastajanja nekog teksta. Takvi su autori najčešće i dobri čitači, te je nađena pozitivna korelacija između *razumijevanja pročitanog* i sposobnosti pisanja tekstova (Shell i sur., 1995, prema Spivey i sur., 1989). Profesionalni pisci, također, troše velik dio svog vremena na *čitanje* različitih tema i tekstova.

Strategije i tehnike pisanja kao oblikovanja teksta

Kvaliteta pisanog uratka ovisi o uporabi *strategija i tehnika pisanja* autora teksta. Za kvalitetu su teksta ključne strategije strategija planiranja, strategija izrade nacrti i strategija ispravljanja napisanog teksta (Rosenberg, 1989). Kada planira što će napisati, dobro je da autor teksta odredi: a) temu (o čemu će pisati), b) publiku (za koga će pisati, tko će mu biti čitatelji) i c) svrhu pisanja (zbog čega će nešto napisati; Rosenberg, 1989). Autor će izabrati strategije i tehnike pisanja kojima će razvijati ideje u tekstu ovisno o tome koja je tema i svrha pisanja, te kojoj publici piše. U početku autor vrlo rijetko točno zna što tekstom želi reći, jer je stvaranje teksta *proces* u kojem se nove ideje otkrivaju, razvijaju i klasificiraju.

Tehnike koje autoru teksta, u okviru planiranja, mogu poslužiti kako bi započeo temu i razvio sadržaj su: *oluja ideja* (iznošenje i/ili stavljanje na papir svih ideja koje autoru padnu na pamet, bez vrednovanja i selekcije; kada su sve ideje iscrpljene, pristupit će vrednovanju i selekciji ideja s ciljem pronalaženja one/ih koju/e smatra najadekvatnijom/im), *fokusirano slobodno pisanje* (desetominutno fokusirano slobodno pisanje o temi koju je autor teksta odabrao; po isteku vremena, autor napravi liniju ispod teksta, napiše zaključak u jednoj rečenici ili kratkom pasusu koji mu može pomoći u pronalaženju glavne ideje o kojoj će u tekstu pisati), *čitanje i istraživanje teme* (kada autor ne zna puno o temi), te *razgovor s drugima* (najčešće stručnjakom/cima iz područja teme) (Rosenberg, 1989).

Nakon što se autor teksta na početku procesa pisanja odluči za uporabu neke od ovih tehnika i primjeni ju, uspjeh će skupiti opći materijal za stvaranje teksta. Međutim, kvalitetno napisan tekst znači više od gomile ideja i informacija o nekoj temi. Tekst zahtijeva posjedovanje ključne ili glavne ideje koju nazivamo *tezom* (Rosenberg, 1989). Teza materijal povezuje na interesantan i smislen način, ona je potvrda ili interpretacija autorova gledanja na odabranu temu. Kada autor pisanje teksta započne s tezom/ama, mora imati na umu da je to/su radna/e teza/e, te mora biti dovoljno fleksibilan u vrednovanju svih činjenica koje mu se jave u okviru teze/a. Eksplicitna teza/e autora teksta ovisi o temi i publici. Svrha pisanja teksta bit će egzaktnije određena kada autor točno zna što (su) mu je teza/e.

Svaki napisani tekst ima i svoj osobni *ton*, emotivno je obojan ili je bez obojanosti. Ton napisanog teksta mora biti prikladan temi i publici. Autor bira između *razgovornog i osobnog* ili *formalnog i profesionalnog tona*, ovisno o tekstu koji piše (*narativni pripovjedački tekst* ili *ekspozitorni informativni tekst*). Dobar, kvalitetan pisani uradak odražava *jasnu misao*. Kad autor teksta postane svjestan misaonih osnova, počinje ih automatski upotrebljavati. Pretvara ih u strategije pisanja, izabirući i uzimajući onu/e koja/e najbolje odgovara/ju svrsi pisanog teksta. Jednom kada se taj proces počne događati pod svjesnom kontrolom, strategije pisanja autoru omogućuju efektivnije razvijanje ideja, kao i njihovo pojašnjavanje.

Strategije koje autori učestalije koriste u stvaranju teksta jesu *glavne* ili *primarne strategije pisanja* (Rosenberg, 1989). Autori najčešće upotrebljavaju više od jedne strategije i mnoge više puta ponavljaju u tekstu. U grupu glavnih ili primarnih strategija pisanja ubrajamo: *analizu* (autor uzima nešto u dijelovima, istražujući različite dijelove toga odvojeno i tražeći kako su dijelovi koherentno povezani jedan s drugim), *argumentaciju* (autor teksta zauzima jaku poziciju na nekom pitanju ili predmetu razmatranja i pribavlja činjenice koje podržavaju to pitanje/predmet, te logičke razloge koji uzročno podržavaju takvu njegovu poziciju), *uzrok i posljedicu* (autor u tekstu objašnjava što uzrokuje nešto i/ili utvrđuje efekte toga), *klasifikaciju* (autor u tekstu grupira stvari prema određenim kategorijama), *usporedbu i kontrast* (autor u tekstu uspoređuje dvije ili više stvari utvrđujući sličnosti ili razlike među njima), *definiciju* (autor u tekstu objašnjava što neka riječ, fraza ili ideja znače), *opis* (autor u tekstu slikovito opisuje nešto kako bi

čitatelj mogao oblikovati mentalnu sliku toga), *davanje primjera* (autor opisuje, definira ili analizira nešto dajući specifične primjere), *pripovijedanje* (autor "priča" priču kako bi ilustrirao svoje gledište ili istražio pitanje ili predmet), *proces* (autor opisuje proces, korak po korak, ali ne objašnjava važnost tih koraka, niti njihove veze).

U *sekundarne strategije pisanja*, koje se rjeđe koriste, spadaju: *anticipiranje kritike* (autor kroz tekst postavlja kritiku/e koju/e očekuje da će čitatelj imati i odgovara na nju/ih), *postavljanje pitanja* (autor pretpostavlja da čitatelj može biti zbunjen i/ili imati potrebu da postavlja pitanje/a, pa stoga sam autor postavlja pitanje i odgovara na njega; s tim pitanjem on usmjerava pozornost čitatelja na ključnu točku za koju smatra da je važna), *dijagrami i slike* (autor rabi ilustracije u tekstu: fotografije, dijagrame, tabele, grafikone, da objasni nešto, sumira ili uvećava pisani materijal), *dijalog* (autor u tekstu navodi konverzaciju u navodnicima kako bi tekst oživotvorio ili ga učinio realističnijim), *figurativni jezik* (autor u tekstu razvija ideju rabeći metafore, simbole, sličnosti i analogije kako bi kreirao sliku u čitateljevim mislima), *povijesni podaci* (autor u tekstu upućuje na događaje, zbivanja i ljude iz prošlosti kako bi razvio ideju ili potvrdio argument), *humor* (autor ga u tekstu koristi kao sredstvo izraza s ciljem zabave i razbijanja monotonije, kako bi varirao ton, kako bi uputio na glavnu misao ili jednostavno održao čitateljevu pozornost), *hiperbola* (autor u tekstu preuveličava ili intenzivira svoju ključnu ideju/e), *vlastito iskustvo* (autor u tekstu opisuje događaj/e iz svog iskustva kako bi pojasnio ili podržao svoju ideju/e ili zadržao čitateljevu pozornost), *navodnici* (kako bi podržao ideju i/ili oživio tekst, autor navodi tekst u navodnicima iz drugih izvora), *reference autora* (kako bi argument dobio na težini autor koristi snagu reference nekog drugog izvora ili nekog stručnjaka), *ponavljanje* (autor upotrebljava ponavljanje u tekstu kako bi naglasio ili bio siguran u to da će čitatelji ideju prihvatiti), *retoričko pitanje* (pitanje koje se postavlja radi efekta; autor teksta ne očekuje odgovor, koji je obično očit), *statistika* (autor ju koristi kako bi sumirao ili naglasio informacije koje podržavaju njegove argumente; Rosenberg, 1989). Pojedinačnik koji piše tekst automatski upotrebljava mnoge od nabrojanih strategija, kao i tehnika pisanja. Kada je svjestan strategija i tehnika pisanja, te kada ih prepoznaje u svom pisanju, autor tada ima kontrolu nad njima i efikasnije ih upotrebljava. Također, kada autor nema više ideja za pisanje teksta, tada može proći kroz popis strategija i tehnika pisanja i pokušati primijeniti neku/e od njih.

Prilikom započinjanja pisanja teksta pojedincima pomaže *strategija stvaranja preliminarnog okvira teksta*. Iskusni autori smatraju korisnim započeti pisanje preliminarnim okvirom teksta. Međutim, novija istraživanja pokazuju da oni ne mogu svaki put napraviti jasan okvir onoga što će pisati jer ne znaju uvijek što žele reći prije nego započnu pisati tekst (Rosenberg, 1989). Flower i Hayes (1980) navode da se autori u pisanju zahtjevnog teksta nose upravo tako da oblikuju planove za pisanje teksta. Takvi planovi dopuštaju autorima smanjenje stupnja

kognitivne napetosti, odnosno svjesnosti pažnje. Na taj se način pažnja može usmjeriti na proces stvaranja rečenica (Kellogg, 1994). Dai i Mo (2002) dokazuju da pisani nacrti i nacrti koje autori stvaraju samo u svojim glavama imaju jednako pozitivne posljedice na kvalitetu pisanih uradaka (bez obzira na duljinu teksta). Prema ovim autorima, efekti polupisanih nacrti (djelomično napisanih, a djelomično pohranjenih u glavama) pokazali su se boljima za strukturiranje visokokvalitetnih tekstova. Glavni efekt korištenja strategije izrade nacrti je taj da autorima povećava razinu kognitivnog procesiranja još u fazi planiranja pisanja teksta (Kellogg, 1994).

Znanje o strukturi teksta također je važna strategija koja utječe na kvalitetu, naročito ekspozitornih informativnih tekstova (Englert i sur., 1988). Iskusni autori ili stručnjaci u pisanju, prije pisanja nekog teksta, uopćavaju znanje o tekstovnoj strukturi i to znanje primjenjuju na različitim razinama pisanja teksta. Prema Englert i sur. (1988), dvije su razine pisanja teksta: superordinirajuća i subordinirajuća. Na superordinirajućoj razini autori stručnjaci jednostavno imaju veće metakognitivno znanje. Manje stručni autori imaju bolje pisane izvedbe na subordinirajućoj razini. Kad se od autora različitog iskustva traži da sastave tekst na superordinirajućoj (makrostrukturnalnoj) razini, zapaža se razlika u sposobnostima pisanja između autora većeg i manjeg iskustva. Na toj se razini očituje činjenica da manje stručni autori nisu svjesni strukture teksta koji pišu. Raphael i sur. (1986), Taylor i Beach (1984, prema Englert, 1988) nalaze pozitivan utjecaj poučavanja o tekstovnoj strukturi na izvedbu ekspozitornih informativnih tekstova. Isto tako, poučavanje o tekstovnoj strukturi može stvoriti pozitivan transfer na razumijevanje pročitano teksta (Rosenberg, 1989).

Vrlo je važna strategija za ukupnu kvalitetu teksta i *strategija ponovnog pregleda i ispravljanja teksta*. Prilikom pregleda teksta, autor bi trebao napraviti završni okvir teksta (da prepozna strukturu teksta, da su odlomci povezani sukladno razrađenim tezama, da je svaki odlomak usmjeren na nešto, odnosno da razvija svoju misao i dr.; Rosenberg, 1989). Prema Kellogg (1994), ponovno pregledavanje i ispravljanje teksta znači neprekidno pretraživanje riječi i drugih jezičnih alata u pamćenju autora, kojima bi se učinkovitije izrazilo ono što se želi poručiti čitateljima. U primjeni ove strategije u pisanju imaju poteškoća učenici nižih obrazovnih razina, kao i oni nižih obrazovnih postignuća, pa ju zbog toga ne upotrebljavaju spontano (McLane i McName, 1990). Stoga se preporuča poučavanje učenika korištenju ove strategije, te njeno konkretno uvježbavanje prilikom pisanja tekstova.

Istraživanje Breetvelta, van den Bergha i Rijalardsama (1994, prema Jay, 2003) pokazuje da ni jedna od ispitivanih strategija nema konstantan utjecaj na kvalitetu teksta za vrijeme cijelog procesa pisanja. 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 kvalitetu napisanog. U drugoj epizodi pisanja teksta, postavljanje ciljeva i

strukturiranje teksta imaju pozitivan utjecaj, dok čitanje napisanog, davanje komentara, pravljenje odmora i ispravljanje teksta imaju negativan utjecaj. U zadnjoj, trećoj epizodi pisanja teksta samoupute, postavljanje ciljeva, samo pisanje i ponovno čitanje teksta imaju pozitivan utjecaj, dok druge aktivnosti ne pokazuju negativan utjecaj na kvalitetu teksta. Ovo, kao i niz drugih istraživanja (Flower i Hayes, 1983, prema Jay, 2003) dokazuju da strategija ispravljanja ima negativan utjecaj u ranim fazama pisanja teksta. Ova strategija najviše pridonosi kvaliteti pisanog uratka kada se pojavljuje u kasnijim fazama procesa pisanja teksta, nakon što je veći dio već napisan. Istraživanja pokazuju da ispravljanje teksta uzima manje ukupnog vremena od drugih subprocesa, ali disproporcionalno više pridonosi kvaliteti pisanih uradaka (Jay, 2003).

Lo Schiavo i Shatz (2002) dokazuju da je kvaliteta pisanja teksta značajno povezana s uporabom sljedećih tehnika i strategija: *jasnim ključnim terminima u tekstu, označavanjem pitanja u tekstu* na mjestima gdje je potrebno daljnje istraživanje teme, te *strategijom crtanja slika i dijagrama*.

Prema Howe (2002), autoru prilikom pisanja nekog teksta pomaže uporaba sljedećih tehnika: *pravljenje sažetaka i bilježaka prije samog pisanja teksta, poticaji autorima da „kažu više“, učenje kako pretražiti vlastito pamćenje* u pronalasku prikladnog sadržaja (naročito kod neiskusnih autora koji najčešće ne znaju o čemu bi pisali), *davanje poticaja u obliku početaka rečenica, anotacija, natuknica...* („Mislim...“, „Na primjer...“).

Bereiter i Scardamalia (prema Howe, 2002) iznose niz tehnika koje autorima pomažu izraditi plan: a) davanje *završetaka rečenica* i traženje da se tekst gradi prema tim završecima, b) poticanje *suradničkog rada na planu* teksta, c) poticanje *osmišljavanja odluke "za i protiv"* (na taj način dolazi do postupnog napredovanja do razine pronalazjenja rješenja koje će dati dobar tekst), d) poticanje na *grupnu raspravu* ili *interaktivni dijalog* (što dovodi do napretka kada se kroz dijalog uspiju identificirati teškoće koje se javljaju u procesu pisanja teksta/ova). Neiskusne se autore uči da je prilikom pisanja tekstova korisno znati *vlastiti cilj pisanja* (Howe, 2002). Obično ne postoji jedan cilj, već niz odvojenih ciljeva o kojima istodobno treba voditi računa.

Poučavanje pisanja kao oblikovanje teksta

Proces pisanja nekog teksta možemo definirati kao način na koji pojedinac počinje s nekom idejom oblikujući je do razine na kojoj je može uspješno priopćiti čitateljima, te stvaranje veze između njega kao autora i čitatelja oko teme koju je razvio iz svoje vlastite ideje (Temple, Steele i Meredith, 1998). Za one koji tek trebaju razviti sposobnost pisanja, odnosno pismenog izražavanja, proces teče postupno. Oni „korak po korak“ postaju sve stručniji autori tekstova, a njihovo pismeno izražavanje postaje sve adekvatniji instrument izražavanja i objašnjavanja njihovih vlastitih ideja, odnosno misli (Temple, Steele i Meredith, 1998). Autorima

pismeno izražavanje pomaže da iskažu vlastite perspektive, te da razumiju socijalne, političke, povijesne i druge značajke okoline u kojoj žive (Gersten i Baker, 2001). Tako je pismeno izražavanje način povećanja specijalnoga obrazovnog poučavanja aktivnosti koje su kognitivno vrlo zahtjevne i intrinzično motivirane.

Hillosks (1994, prema Temple, Steele i Meredith, 1998) smatra pisanje kao oblikovanje teksta osnovom za uspjeh na mnogim radnim mjestima, iako mnogi učenici i studenti imaju problema s pisanom komunikacijom. Pismeno izražavanje, prema Hillosksu, kao da postaje sve važnija sposobnost niza suvremenih zanimanja s jedne strane, dok s druge strane istraživanja pokazuju da ljudi u prosjeku sve manje čitaju i pišu. Švedski projekt o učestalosti korištenja jezičnih djelatnosti u komunikaciji pokazuje ovakav redoslijed: slušanje, govorenje, čitanje, pisanje (Rosandić, 2007). Znači, ljudi u komunikaciji najviše slušaju, zatim se služe govorom, tek potom čitaju, a najmanje pišu. Istraživanje Rijavec i Miljković (2001) pokazuje da ljudi tek 16% vremena čitaju, odnosno 9% vremena pišu od ukupnog vremena koje provode u komunikaciji, što je u skladu s rezultatima švedskog projekta. Rijavec i Miljković (2001) u komentaru navedenog istraživanja iznose da nas škola jako malo nauči i pripremi upravo za ona znanja i vještine koje nam u životu najviše trebaju, pa tako, između ostalog, i za pismeno izražavanje.

Ovaj nesrazmjer školskih iskustava i potrebnih znanja te vještina u domeni pismenog izražavanja pojedinci kasnije u životu nastoje nadoknaditi, kako intenzivnijim samostalnim razvijanjem vlastitog "*dara*" za pisanje (makar i metodom *pokušaja i pogrešaka*), vlastitim *osvješćivanjem procesa, strategija i tehnika pisanja* upravo povećanjem iskustava pismenog izražavanja, tako i kroz različite *oblike neformalnog obrazovanja*. Naime, pojedinci koji osvijeste da im je u životu i radu potrebno što kvalitetnije pismeno izražavanje uključuju se u različite *tečajeve kreativnog pisanja*, mnogi nastavnici prolaze *radionice za pisanje*¹, te potom dobivena znanja prenose na svoje učenike i studente. U svijetu se rade i *praktikum* pisanja, *seminari pisanja* i sl. (Vizek Vidović, 2005). Zalaganje stručnjaka s područja *edukacijskih znanosti* stoga i ide u smjeru sustavnog poučavanja učenika i studenata *učinkovitijem pismenom izražavanju* kroz pisanje tekstova različitih oblika i vrsti (kod studenata ovisno o usmjerenju i zanimanju za koje se obrazuju), te *implementiranja spoznaja o kognitivnim procesima pisanja* u to poučavanje.

U poučavanju se pisanja kao oblikovanja teksta općenito umjesto tradicionalnog produktu orijentiranog pristupa preporuča *interakcijski* ili *procesni pristup*. Pisanje se tekstova u razredima i studentskim predavaonicama uvježbava najprije *suradnički oblikovanom nastavom* (učenici ili studenti rade u malim

¹ *Radionice za pisanje* poznate su u sklopu programa "*Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje*" – RWCT (eng. *Reading and Writing for Critical Thinking Project*) u organizaciji Otvorenog društva Hrvatske.

grupama na specifičnim kraćim zadacima ili vježbama pisanja tekstova, o kojima međusobno raspravljaju), koja se potom postupno izmjenjuje sa *samostalnim radom*. Učenici ili studenti zajednički uče prolaziti kroz sve *faze pisanja* tekstova primjenjujući različite strategije i tehnike pisanja.

Faze kroz koje oni prolaze su faza pripreme, faza izrade radne verzije i faza popravljivanja. *Faza pripreme* se sastoji u prikupljanju informacija, razmišljanju o temi i raspoloživim idejama, te početak planiranja kako će se o njima pisati. *Faza izrade radne verzije* je probna i eksperimentalna, a podrazumijeva stavljanje ideja na papir. Ideje se zapisuju kako bi se vidjelo što se ima reći o temi. Nakon što su ideje zapisane, one se dalje pojašnjavaju i dotjeruju. U radnoj verziji autor ne bi trebao biti kritičan glede ideja, njihova oblika, pravopisa ili rukopisa, jer će za to biti vremena kasnije. Iskustvo i istraživanja pokazuju da većina autora bez iskustva ili s malim iskustvom u pisanju tekstova nema naviku pisanja više od jedne verzije teksta. Autori s većim iskustvom u pisanju, s druge strane, navode da je pisanje nekog teksta zapravo njegovo popravljivanje. Zbog toga, autore koji još nemaju dovoljnog iskustva u pisanju tekstova treba poticati da o prvobitnom pisanju nekog teksta razmišljaju kao o radnoj verziji napisanog. *Faza popravljivanja* može se izvršiti u dvije etape - najprije autor teksta želi vidjeti što je htio reći, a potom kako je to mogao bolje reći. Zasiurno je želja svakog autora da mu ideje budu izražene jasno i u primjerenom obliku (Temple, Steele i Meredith, 1998).

Tekstovi koji će se objaviti prolaze kroz još dvije faze, fazu uređivanja i fazu objavljivanja. *Faza uređivanja* se odvija prije objavljivanja teksta, a radi se posljednja jer se pri tome ubacuju ili izbacuju rečenice, odlomci ili stranice teksta. Nakon što tekst dobije završni oblik, a prije njegove distribucije, vrijeme je za uređivanje teksta. Navika uređivanja teksta mora se naučiti, a sastoji se od tri koraka: želje da tekst bude točan, svjesnosti grešaka i znanja kako ispraviti greške. *Faza objavljivanja* predstavlja završnu fazu procesa pisanja. Objavljivanje je teksta vrlo korisno za učenike i studente jer spoznaju da će se njihov tekst naći pred publikom (suočenicima, roditeljima, nastavnicima) ih potiče da ga popravljaju i dotjeruju. Posebno su za to motivirani kada su prethodno vidjeli da su tekstovi njihovih kolega dobro primljeni. Objavljivanje omogućuje da se vidi o čemu i kako drugi pišu (Temple, Steele i Meredith, 1998).

Svaki tekst ne prolazi kroz sve navedene faze ili bar ne tim redosljedom. Primjer za to je pisanje stručnjaka o temi koju vrlo dobro poznaje. Stručnjak će proces nastajanja teksta odmah započeti s radnom verzijom, preskačući fazu pripreme iz razloga što već ima veliko znanje i iskustvo o temi o kojoj piše. Istraživanja pokazuju i to da mnogi autori početnici u stvaranju teksta/ova ne prolaze kroz fazu popravljivanja ili uređivanja teksta, pa je stoga njihovo poučavanje o korisnosti ove faze i uvježbavanje iste vrlo važno za poboljšanje kvalitete njihovih pisanih uradaka.

Tijekom poučavanja pisanja kao oblikovanja teksta vrlo je važno da učenici i studenti nauče prolaziti kroz sve nabrojane faze (Temple, Steele i Meredith, 1998).

Istraživanja pokazuju korisnim i *oblikovanje okoline* autorima početnicima, u kojoj će oni moći uvježbavati proces pisanja kroz sve nabrojane faze (Temple, Steele i Meredith, 1998). Prema Dysonu (1992), osim što se učenicima i studentima treba pokazati kako stvoriti kvalitetan tekst, treba im osigurati redovite prigode za pisanje (u okolnostima koje su za njih same važne), zatim da pišu u vlastite (i različite) svrhe (da sami biraju teme koje su im zanimljive i svrhu/e pisanja), te da pišu za stvarnu publiku (za kolege, roditelje, nastavnike i dr.).

Procesni pristup u poučavanju pisanja ima važne prednosti (prema Temple, Steele i Meredith, 1998). Prvo, pisanje tekstova učenicima i studentima pomaže naći vlastiti "glas" (misao/li), te razviti poštovanje za njih. Drugo, pisanje tekstova učenike i studente vodi do dubljih spoznaja bilježeći neku ideju, ispitujući je u pisanom obliku i eventualno reagirajući na nju još zanimljivijom idejom. Treće, pisanje tekstova potpomaže razvoju kritičkog mišljenja. Četvrto, pisanje tekstova povećava znatizelju učenika i studenata, te ih čini aktivnijim promatračima. Peto, pisanje tekstova širi svijest učenika i studenata o iskustvima i izazovima njihovih kolega, te razmjenjivanje tekstova kolega stvara duh zajedništva u razredu ili grupi. Pisanje tekstova poboljšava sposobnost čitanja jer učenicima i studentima omogućava čitanje tekstova iz uloge pisaca, bolje razumijevanje slaganja dijelova teksta u širu pisanu cjelinu i sl. S druge strane, puno čitanja pomaže u pisanju jer omogućava pisanje iz uloge čitatelja, služeći se širokom lepezom književnih izraza, oblika i vrsti tekstova. Stvaranje tekstova učenicima i studentima pruža priliku da njihove ideje i iskustva ocjenjuju drugi.

Uvjeti za pisanje teksta za autore bez velikog iskustva (učenike, studente) trebali bi biti što više nalik onima koje imaju profesionalni pisci. Temple, Steele i Meredith (1998) navode osam takvih uvjeta: 1) *Redovne prigode* za pisanje tekstova: kad učenici i studenti imaju mnogo prilika za pisanje tekstova, padat će im na pamet razne zamisli, čak i onda kada ne pišu. Najbolje ideje padaju na pamet pojedincima upravo dok pišu neki tekst, pa će im redovno pisanje tekstova omogućiti više vremena za oblikovanje novih ideja; 2) *Zanimljive teme* o kojima pišu: ne mogu, nažalost, uvijek pisati o sadržajima o kojima već puno toga znaju i o temama koje su im zanimljive. Pisanje tekstova ponekad bi trebali shvaćati kao izvrstan način istraživanja novih ideja i tema. Čitanje je povremeni izvor novih ideja, razgovori sa stručnjacima mogu pobuditi nove ideje i sl.; 3) *Primjerima* se najbolje poučava pisanje tekstova: nastavnici najprije trebaju pružiti primjer, a zatim ga pružaju ostali učenici ili kolege studenti. Profesionalni pisci su itekako svjesni što drugi autori pišu i kojim se pisanim oblicima služe kako bi čitateljima što bolje prenijeli svoje ideje. Njihovo pisanje, također, drugim autorima služi kao model. Modeli, u smislu uzora među autorima i piscima, mogu pomoći mladima osvijestiti da su i oni imali pogrešnih početaka, puno ispravljanja i slično, prije nego što su im odlomci postali spremni za objavljivanje; 4) *Svjesnost publike*: tekstovi većine ljudi služe kako bi se nekome nešto priopćilo. Pisanim tekstom autor nastoji biti povezan s drugim ljudima, razmijeniti misli, iskustva i ideje u

pisanom obliku koje možda ne bi znao priopćiti na drugačiji način; 5) *Navika popravljavanja* teksta: autor teksta mora biti svjestan da je radna verzija napisanog poput neobrađene gline na kojoj još treba raditi, odnosno popravljati je da bi postala nešto lijepo. Kako smo već ranije naveli, mnogi iskusni autori tekstova kažu: "Pisanje teksta je njegovo popravljanje". Ovo je zasigurno najteža navika koju autori početnici trebaju steći, a koju bi trebalo učvrstiti motivacijom da pisani tekst bude valjan i što kvalitetniji; 6) *Odmak od konvencija*: iskusni autori pišu potpuno svjesni da će tek kasnije pregledati ono što su napisali i tek tada se pobrinuti za urednost, gramatiku i pravopis. Premda su i te konvencije važne, prioritet pri pisanju nekog teksta mora biti na sadržaju onoga što se tekstom želi reći; 7) *Podrška kolega*: većina profesionalnih autora i pisaca povezana je s drugim autorima. Mnogi su članovi različitih udruga gdje mogu razgovarati o onome što su napisali, o problemima i uspjesima; 8) *Veći broj prilika za pisanje*: o raznim temama i različitim žanrovima. Hillocks (1984, prema Mayer, 1987) dokazuje da *interakcijski ili procesni pristup* u poučavanju pisanja dovodi do triput većeg poboljšanja u pisanju tekstova od *slobodnog pristupa* (u kojem učenik ili student sam, slobodno stvara tekst, te samoinicijativno traži objašnjenja i pomoć nastavnika i/ili kolega) i četiri puta većeg poboljšanja u odnosu na *prezentacijski pristup* (u poučavanju dominira nastavnik koji kroz izlaganje objašnjava strukturu i stilističke značajke teksta, daje upute za pisanje i na kraju korigira tekst).

ZAKLJUČAK

Procesni pristup pisanju kao oblikovanju teksta u okviru *kognitivne psihologije*, odnosno šire *kognitivne znanosti* svakako je značajan doprinos razumijevanju pisanja kao oblikovanja teksta, te razvijanju pismenog izražavanja pojedinaca. Pismeno je izražavanje manifestacija jedne od najsloženijih vidova čovjekove psihičke aktivnosti – mišljenja, koja se njime može razvijati i znatno unapređivati. Velik broj zanimanja na tržištu rada upravo traži kompetencije brzoga, fleksibilnoga, jasnoga i preciznoga mišljenja koje se očituju kroz različite rezultate rada, između ostalog, i kroz pojedinčevo pismeno izražavanje. Međutim, istraživanja i iskustvo pokazuju da se pojedinci u prosjeku vrlo slabo pismeno izražavaju, što dovodi u sumnju i kvalitetu funkcioniranja njihovih procesa mišljenja. Prema preporukama navedenoga procesnog pristupa trebalo bi učenike i studente poučavati pisanju kao oblikovanju teksta, kako bi na tržište rada dolazili sa što većim kompetencijama pismenog izražavanja. Preporuke bi se ovog pristupa trebale integrirati u obrazovni kurikulum materinjeg jezika, te u poučavanje stvaranja tekstova u okviru struka za koje se pojedinci obrazuju.

LITERATURA

- Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. U: K.W. Spence, J.T. Spence (Ur.), *The psychology of human learning and motivation: Advances in research and theory*. New York: Academic Press.
- Bereiter, C., Schardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Brown, J.S., McDonald, J.L., Brown, T.L., Carr, T.H. (1988). Adapting to processing demands in discourse production: The case of handwriting. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, 45-59.
- Carey, L., Flower, L., Hayes, J.R., Schriver, K.A., Haas, C. (1989). Differences in Writers' Initial Task Representation, pronađeno u srpnju 2002. na internet adresi www.gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsprocess.html
- Craik, F.I.M., Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Dai, J., Mo, L. (2002). An Experimental Study of the Effects of Outline Strategies on Writing Achievement. *Psychological Science (China)*, 25(2), 167-169.
- Dyson, A.H. (1992). From Prop to Mediator: The Changing Role of Written Language in Children's Symbolic Repertoires, National Center for the Study of Writing and Literacy, Tehnical Report 4.
- Ellis, E.S. (1994). Integrating Writing Strategy Instruction with Content-Area Instruction: Part II-Writing Processes. *Intervention in School & Clinic*, 29(4), 219.
- Englert, C.S., Stewart, S.R., Hiebert, E.H. (1988). Young writer's use of text structure in expository text generation. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 143-151.
- Flower, L.S., Hayes, J.R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. U: L.W. Gregg and E.R. Steinberg (Ur.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N., J.: Erbaum.
- Flower, L., Schriver, K.A., Carey, L., Hass, C., Hayes, J.R. (1989). Planning in Writing: The Cognition of Constructive Process, Carnegie Mellon Planning Project, Tehnical Report 34, pronađeno u listopadu 2008. na internet adresi <http://eric.ed.gov/>
- Gersten, R., Baker, S. (2001). Teaching Experessive Writing to Students with Learning Disabilities. A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251-272.
- Howe (2002). *Psihologija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jay, T.B. (2003). *The Psychology of Language*. New Jersey: Pearson Education.
- Keil, M.G. (2002). One student's perception of the the academic writing experience and its influence on motivation: A longitudinal case study. *Dissertation Abstracts International*, 62, 331.
- Kellogg, R.T. (1994). *Cognitive psychology*. London: SAGE publications.

- Knudson, R.E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.
- Lo Schiavo, F.M., Shatz, M.A. (2002). Students reasons for writing on multiple choice examinations. *Teaching of Psychology*, 29(2), 138-140.
- Mayer, R.E. (1987). *Educational Psychology, a cognitive approach*. Boston: Little, Brown and company.
- McLane, J.B., McNamee, G.D. (1990). *Early Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Raphael, T.E., Englert, C.S. i Kirschner, B.M. (1986). The Impact of Text Structure Instruction and Social Context on Students' Comprehension and Production of Expository Text. Research Series 177. Michigan State University, Institute for Research on Teaching, pronađeno u listopadu 2008. na internet stranicama <http://eric.ed.gov/>
- Rijavec, M., Miljković, D. (2001). *Razgovori sa zrcalom*. Zagreb: IEP.
- Rosandić, D. (2007). Čitanje i pisanje – znanja i vještine. *Školske novine*, 4., str. 4.
- Rosenberg, V.M. (1989). *Reading, Writing, Thinking*. New York: Random House.
- Spivey, N., King, J.R. (1989). Readers as Writers Composing from Sources, pronađeno u srpnju 2002. na internet adresi:
<http://www-gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsprocess.html>
- Taylor, B.M. i Beach, R.W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.
- Temple, C., Steele, J.L., Meredith, K.S. (1998). Radionica za pisanje: od samoizražavanja do izražavanja stajališta, Pripremljeno za projekt "Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje", Vodič kroz projekt VII, Zagreb: Otvoreno društvo Hrvatska.
- Vizek-Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu: Biblioteka "Znanost i društvo".

The Process Approach to Writing Modelled on Shaping the Text

Abstract

Within the research area of *Cognitive Psychology* scholars, the focus has lately been on the *writing processes modelled on shaping the text*. *The Model of Cognitive Writing Processes* by Flower and Hayes (1984) tries to explain cognitive processes and components which are included in writing a text. According to this model, text authors analyse information based on the approach similar to the one described in *The Information Processing Model of Memory* by Atkinson and Schiffrin (1968). The authors' analysis of the data can also be explained with *The Levels of Processing Theory* by Craik and Lockhart (1972). The quality of written text depends on the use of *writing strategies and techniques*. The key writing strategies for the quality of the written text are: *strategic planning, strategy of the design elaboration, and strategy of correcting the finished text*. The process of writing the text is a very complex skill. The level of cognitive effort necessary for some phases of the writing process is very high. There are many *interindividual differences* in the writing skill level, depending on the cognitive level of the individual, sex, age, attitudes to writing, reading skills etc. For the teaching of writing, modelled on shaping the text, a more general recommendation is the *interactional or process approach*.

Keywords: cognitive writing processes model, writing strategies and techniques, individual differences in writing skills, teaching of writing modelled on shaping the text

Primljeno: 23.05.2008.

PRAZNA STRANICA