

KOGNITIVNI PROCESI PISANJA KAO OBLIKOVANJE TEKSTA I KVALITETA PISANJA TEKSTA KOD STUDENATA

Anela NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ
Učiteljski fakultet, Rijeka

UDK: 159.946.4-057.87
378.147.34

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 9. 10. 2008.

Model kognitivnih procesa pisanja objašnjava procese i komponente uključene u pisanje kao oblikovanje teksta, kao novije područje interesa kognitivne znanosti. Kvaliteta teksta ovisi o uporabi strategija i tehnika pisanja, najviše strategija planiranja i ispravljanja teksta. Cilj istraživanja bio je ispitati odnos između kvalitete teksta, uporabe dvaju ključnih strategija pisanja i obrazovne razine sudionika, stavova prema pisanju, čitanju i korisnosti strategija pisanja, iskustva s pisanjem i čitanjem. Kvalitetu teksta mjerili smo procijenjenom kognitivnom razinom procesiranja informacija, uporabom strategija pisanja uz pomoć protokola, a stavove prema pisanju, čitanju i korisnosti strategija pisanja te iskustvo Upitnikom pisanja i čitanja. Utvrdili smo veću kvalitetu teksta kod sudionika više obrazovne razine. Razlika u kvaliteti teksta ne postoji s obzirom na stavove prema pisanju, čitanju i korisnosti strategija pisanja te iskustvo pisanja i čitanja. Ne postoji razlika u uporabi strategija pisanja među sudionicima različitih obrazovnih razina te s obzirom na stavove i iskustvo u pisanju. Postoji razlika u uporabi strategije planiranja s obzirom na stavove i iskustvo u čitanju te s obzirom na stavove o korisnosti strategija pisanja. Nema povezanosti između kvalitete teksta i uporabe strategija pisanja.

Ključne riječi: kognitivni procesi pisanja, strategije pisanja, kvaliteta teksta

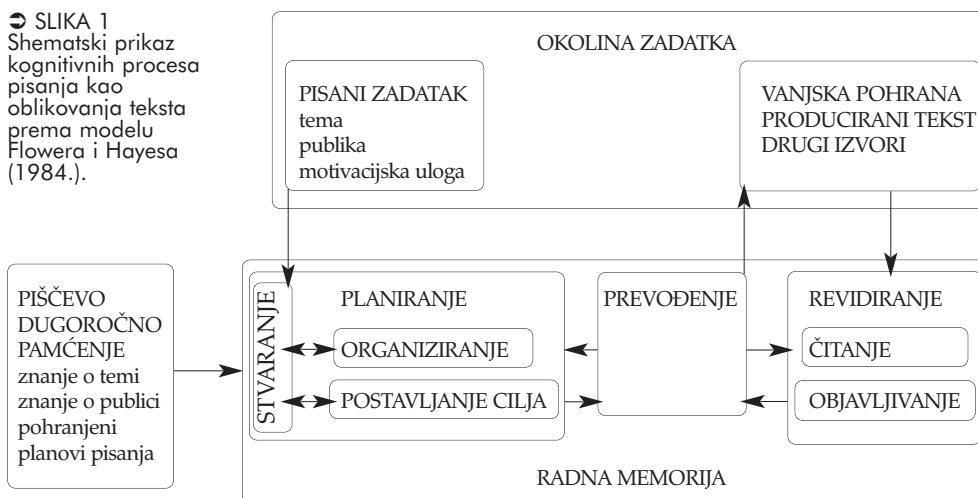


Anela Nikčević-Milković, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Odsjek za učiteljski studij u Gospiću, Dr. Ante Starčevića 12, 53 000 Gospić, Hrvatska.
E-mail: anmilkov@inet.hr

UVOD

U okviru kognitivističkih pristupa od 1980-ih godina interes istraživača usmjeren je prema procesima pisanja kao oblikovanja teksta koji se poučavanjem i vježbom mogu postupno razvijati do razine stručnosti (ekspertnosti). Ne iznenađuje nas interes istraživača za procese pisanja, s obzirom na to da s razvojem društva pisanje kao proces stvaranja teksta postaje znanje i vještina koje je potrebno usvojiti i stalno razvijati kod pojedinaca u nizu suvremenih zanimanja. Sustavna istraživanja procesa pisanja kao stvaranja teksta ilustriraju nam da autori tekstova informacije obrađuju slično onome kako to opisuje Trostupanjski model pamćenja i učenja kao obrade informacija Atkinsona i Shiffrina (1968.). Autori tekstova informacije istražuju iz okoline, usmjeravajući se na one koje ulaze u njihov raspon pažnje, obrađuju ih u kratkoročnom pamćenju, elaboriraju ih sa znanjima koja su im otprije poznata te naposljetku nova znanja pohranjuju u dugoročno pamćenje. Također, s iskustvom pisanja kao oblikovanjem teksta, odnosno postizanjem stručnosti u pisanju, informacije koje autori tekstova obrađuju na različitim su razinama dubine obradbe informacija. Autorovo veće iskustvo, odnosno njegova veća stručnost, znači i dublju razinu obradbe informacija. Stoga obradbu informacija kod autora tekstova možemo objašnjavati i Modelom dubine obrade informacija Craika i Lockharta (1972.).

➔ SLIKA 1
Shematski prikaz kognitivnih procesa pisanja kao oblikovanja teksta prema modelu Flowera i Hayesa (1984.).



Izvor: Jay, T. B. (2003.), *The Psychology of Language*, New Jersey: Pearson Education (str. 234).

Model kognitivnih procesa pisanja Flowera i Hayesa (1984., 1980.; Alamargot i Chanquoy, 2001.; Jay, 2003.) nastoji objasniti kognitivne procese pisanja kao oblikovanja teksta. Prema ovom modelu, na pisanje kao oblikovanje teksta gleda se kao na oblik rješavanja problema koji sadrži dvije glavne dimenzije: individualnu (koja uključuje komponente dugoročnoga

pamćenja i radne memorije) i okolinu zadatka, zbog čega ga autori nazivaju individualno-okolinski model. Kada autor sastavlja tekst, obje su dimenzije uključene.

Okolina zadatka sadrži dvije glavne komponente: pisani zadatak i pohranu napisanoga. Pisani zadatak odnosi se na autorov okvir i cilj (uključujući temu, djelokrug i pretpostavljenu publiku teksta), koji određuje kako će autor postaviti sveobuhvatan plan pisanja i podciljeve. Nedostatci koji se mogu vezati uz to često kasnije produciraju nedostatke u ukupnom pisanom uratku. Oblik (format) teksta upotrebljava se za stvaranje vanjske reprezentacije teksta koja autoru služi kao radna kopija na kojoj provodi ispravljanja. Sposobnost uopćavanja vanjske reprezentacije teksta smanjuje zahtjeve na dugoročno pamćenje autora u svezi s informacijama o tekstu (Jay, 2003.). U dugoročnom pamćenju pisanje teksta zasniva se na dva glavna izvora: znanju o temi i znanju o publici – potencijalnim čitateljima teksta (Jay, 2003.). Autori također trebaju poznavati strategije i tehnike pisanja i njihovo djelovanje u određenim okolnostima. Trebaju znati kako strukturirati argumente, kako kreirati neizvjesnost u tekstu ili kako čitatelja emotivno uključiti u tekst. Trebaju znati mnogo činjenica i ideja o temi o kojoj pišu, što zahtijeva određenu razinu bliskosti s temom dobivenu kroz čitanje, povezanost sa sadržajem teme ili sudjelovanjem u aktualnim iskustvima koja sadrže temu. S povećanjem iskustva u pisanju tekstova Bereiter i Scardamalia (1987.) smatraju da se razina poteškoća u pisanju podiže od jednostavnije, reproduktivne (eng. *knowledge-telling approach*), na složeniju, koja podrazumijeva preoblikovanje činjenica (eng. *knowledge-transformation approach*). Istraživanja Bereitera i Scardamalijske (1987.) pokazuju da autori koji upotrebljavaju složeniju razinu produciraju kvalitetnije tekstove. Dugoročno pamćenje prijeko je potrebno prilikom stvaranja i poboljšanja teksta (Jay, 2003.). Radna memorija podliježe brojnim zahtjevima u procesu pisanja teksta (Jay, 2003.). U njoj autor uravnotežuje nekoliko procesa: planiranje što će tekst obuhvatiti, prevođenje planiranog u tekst i pregledavanje napisanoga teksta. Nedostatak ravnoteže među tim memorijskim zahtjevima uzrokuje poteškoće koje su povezane sa cjelokupnim tekstom. Kellogg (1994., 2000.), upotrebljavajući termin radnih hipoteza (eng. *workload hypothesis*), sugerira da iskusni autori tekstova, zahvaljujući postavljanju radnih hipoteza prije pisanja teksta na koje žele odgovoriti tijekom pisanja teksta, ulažu manje napora prilikom samoga pisanja teksta od onih autora koji nemaju iskustva i/ili koji imaju manje znanja o temi o kojoj pišu. Iskusni autori tekstova provode manje vremena i ulažu manje napora u uopćavanje teksta, više vremena posvećuju planiranju i ispravljanju teksta, u čemu je veća

ukupna korist za ishod teksta (Jay, 2003.). Proces planiranja znači uopćavanje i organiziranje potrebnih informacija za tekst. On uključuje opći cilj i podciljeve koji se tekstem žele postići. Stvara se sveobuhvatan oblik teksta, konceptualizira se kroz okosnicu (kostur ili testuru) cjelokupnoga teksta i niže razine teksta (Jay, 2003.). Autori planiraju dijelove teksta (kronološkim redom) i korake kroz te dijelove. Proces uopćavanja težak je za mnoge autore, jer mora producirati ideje kroz rečenice i odjeljke. Ideje može prizvati iz dugoročnoga pamćenja ili tragati za novima (kroz čitanje, skupljanje podataka i sintetiziranje informacija) (Jay, 2003.). Proces prevođenja zahtijeva od autora pretvaranje ideja iz glave u sadržajno jasne i gramatički točne rečenice. Ovdje dolazi do izražaja autorovo znanje riječi, vrsta rečenica i strukture odjeljaka (Jay, 2003.). Proces ispravljanja teksta prisiljava autora da tekst ponovno pregleda i ispravi ono što je izvana, kroz oblik teksta, već pohranjeno. Kvaliteta teksta odraz je autorova razumijevanja što pisani tekst čini dobrim, odnosno lošim. Važne komponente kvalitete teksta jesu: povezanost, jasnoća, bogatstvo rječnika i proces razlaganja ideja (Jay, 2003.). Ponovni pregled teksta zahtijeva da tekst bude ispravljen na osnovi rezultata raznih razina pregleda (monitoringa) i vrednovanja (evaluacije). Ovaj je proces za neke autore težak, jer ih prisiljava da unište i/ili promijene dijelove teksta nad kojima su razmišljali i potrošili dosta vremena. Iskustvom, međutim, autori počnu uočavati da ispravljanjem produciraju bolje tekstove. Autori s manjim iskustvom više rade mehaničke izmjene prilikom ispravljanja, dok autori s većim iskustvom više pažnje posvećuju cjelokupnoj poruci i sadržaju teksta (Jay, 2003.). Mehaničke izmjene imaju slabe posljedice na cjelokupnu strukturu teksta (Jay, 2003.). Objavljivanje (edicija) pomaže gotovo svakom napisanom tekstu, ali autori ne objavljuju jednako intenzivno svoje tekstove (Jay, 2003.).

CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja bio je ispitati odnos između kvalitete teksta, uporabe dviju ključnih strategija pisanja za ukupnu kvalitetu teksta: strategije planiranja i strategije ispravljanja teksta (prema modelu kognitivnih procesa pisanja Flowera i Hayesa, 1984.) i obrazovne razine studenata, stavova prema pisanju i iskustva s pisanjem, stavova prema čitanju i iskustva s čitanjem te stavova o korisnosti pojedinih strategija pisanja za kvalitetu pisane izvedbe (kao motivativnih i iskustvenih komponenta pisanja Modela Flowera i Hayesa, 1984.). Hipoteze od kojih smo pošli u istraživanju proizlaze iz navedenoga modela, a one su: 1. očekujemo bolju kvalitetu teksta kod sudionika više obrazovne razine te onih sudionika koji imaju povolj-

nije rezultate na motivacijskim komponentama (pozitivnije stavove prema pisanju i čitanju); 2. očekujemo veću uporabu strategija pisanja (planiranja i ispravljanja teksta) kod sudionika većeg iskustva (više obrazovne razine, većeg iskustva u pisanju i čitanju) i viših rezultata na motivacijskim komponentama (onih koji imaju pozitivnije stavove prema pisanju, čitanju i ključnim strategijama pisanja); 3. očekujemo povezanost između kvalitete teksta i uporabe ključnih strategija pisanja.

METODE

Sudionici

Uzorak čine studenti 1. i 4. godine Odsjeka za učiteljski studij u Gospiću i Odjela za izobrazbu učitelja i odgajatelja u Zadru (N=124). Studente s ovih obrazovnih razina odabrali smo zato što smo htjeli utvrditi postoji li razlika u kvaliteti pisanja tekstova i uporabi strategija pisanja između studenata koji su tek upisali Učiteljski fakultet i onih koji ga završavaju. Ovi studenti tijekom godina studiranja imaju mnogo iskustava u pismenom izražavanju kroz raznorazne oblike i vrste tekstova, pa se moglo očekivati da će studenti s više obrazovne razine imati i veću kvalitetu napisanih tekstova. S obzirom na to da učenici i studenti kroz vertikalnu obrazovanja u Hrvatskoj ne dobivaju edukaciju o upotrebi i koristi od strategija i tehnika pisanja, zanimalo nas je kakva je upotreba ključnih strategija pisanja kod studenata upravo s fakulteta na kojima se mnogo piše. Zanimalo nas je nameće li se tim studentima upotreba i korist od strategija pisanja i bez posebne edukacije. Ako utvrdimo da ne, cilj nam je oblikovati i obrazovnoj praksi ponuditi edukativni program poučavanja pisanja kao oblikovanja teksta na temelju spoznaja kognitivne psihologije i psihologije obrazovanja.

Instrumenti

Za mjerenje stavova prema pisanju i čitanju, iskustva s pisanjem i čitanjem te stavova o korisnosti pojedinih strategija pisanja konstruirali smo Upitnik pisanja i čitanja (Tablica 1). Upitnik ima 35 čestica samoprocjena Likertova tipa od 1 (uopće se ne odnosi na mene) do 5 (potpuno se odnosi na mene). Faktorskom analizom po modelu zajedničkih faktora uz Varimax normaliziranu rotaciju izlučena su 3 interpretabilna faktora, koje smo nazvali: F1 – Stav i iskustvo s pisanjem, F2 – Stav i iskustvo s čitanjem i F3 – Stav o korisnosti pojedinih strategija pisanja. Oni zajedno objašnjavaju 48,65% varijance. Odabrano rješenje pokazalo se psihološki najinterpretabilnijim. Pouzdanost unutarnje konzistencije upitnika tipa Cronbach-alpha visoka je – iznosi 0,897. Konačni oblik upitnika ima 35 čestica.

Čestice upitnika	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	h ²
1. Volim pisati.	0,83	0,15	0,20	0,76
2. Volim čitati.	0,15	0,81	0,09	0,69
3. Sve bih prije radio/la nego pisao/la.	-0,52	-0,19	-0,14	0,32
4. Radije čitam nego gledam TV.	0,02	0,66	0,05	0,44
5. Pisanje smatram gubljenjem vremena.	-0,40	-0,16	-0,03	0,19
6. Svaki tjedan napišem neki oblik teksta.	0,57	0,08	0,11	0,34
7. Ne volim čitati.	-0,14	-0,70	0,39	0,51
8. Kada pišem o nekoj temi, više mislim o njoj.	0,35	0,20	0,39	0,32
9. Prije pisanja teksta razmišljam što čitatelj/i zna/ju o temi o kojoj pišem.	0,07	0,16	0,52	0,30
10. Mislim da ne znam dobro pismeno izraziti svoje misli.	-0,62	0,19	-0,70	0,43
11. Izbjegavam čitati kad god mogu.	0,18	0,69	-0,70	0,52
12. Rijetko pišem tekstove.	-0,57	-0,21	-0,42	0,39
13. Čitam samo kad moram.	-0,16	-0,76	0,53	0,60
14. Svaki dan nešto pročitam.	0,24	0,62	0,07	0,45
15. Pisanjem "pročišćavam" vlastite misli i osjećaje.	0,68	0,21	0,15	0,53
16. Čitao/la bih više da mi slobodno vrijeme to dopušta.	0,13	0,69	0,02	0,50
17. Prije nego što krenem pisati tekst, postavim si ciljeve koje želim ostvariti.	0,26	0,15	0,64	0,50
18. Pisanje smatram korisnim za sebe.	0,67	0,08	0,26	0,52
19. Radije ću čitati knjigu nego raditi nešto drugo.	-0,03	0,78	0,03	0,66
20. Mislim da je napraviti plan pisanja vrlo važno za samo pisanje.	0,12	-0,16	0,78	0,65
21. Mnogo vremena utrošim na planiranje onoga što ću napisati.	-0,04	-0,16	0,63	0,43
22. Mislim da imam dara za pisanje.	0,75	0,02	0,14	0,59
23. Pisanje tekstova silno me zamara.	-0,65	-0,03	-0,01	0,42
24. Češće bih pisao/la tekstove kada bih imao/la vremena.	0,67	0,17	0,25	0,54
25. Misli koje imam o temi najprije strukturiram, pa onda krenem pisati.	0,17	-0,09	0,68	0,49
26. Mnogo vremena provodim u čitanju.	-0,01	0,88	0,01	0,78
27. Nikad nisam volio/la pismeno izražavanje.	-0,67	0,09	-0,01	0,45
28. Volim pisati o svemu i svačemu.	0,66	-0,13	0,26	0,52
29. Planiranje što ću pisati smatram vrlo važnim za kvalitetu teksta.	0,17	-0,20	-0,76	0,65
30. Rijetko čitam jer mi je čitanje dosadno i zamorno.	-0,07	-0,70	0,21	0,54
31. Pišem tekstove samo kad moram.	-0,67	-0,08	-0,07	0,47
32. Ispravljanjem teksta poboljšavam kvalitetu teksta.	0,10	0,16	0,47	0,25
33. Sve misli koje mi prođu kroz glavu o temi o kojoj pišem nastojim prenijeti na papir kada pišem esej.	0,47	0,11	0,17	0,27
34. Dobro unaprijed isplaniram što ću napisati u tekstu.	0,20	-0,13	0,68	0,52
35. Prije pisanja nastojim jasno definirati temu ili ideju o kojoj ću pisati.	0,33	0,02	0,64	0,52
Karakterističan korijen	6,67	5,94	4,42	
Proporcija objašnjene varijance	0,20	0,17	0,13	
Postotak ukupno objašnjene varijance		48,65		

● **TABLICA 1**
Popis tvrdnji Upitnika pisanja i čitanja te rezultati faktorske analize (N=124)

➔ **TABLICA 2**
Raspodjela čestica Upitnika pisanja i čitanja u 3 izlučena faktora i koeficijenti pouzdanosti za 3 faktora (N=124)

Faktor	Redni broj pripadajuće čestice	Cronbach-alpha
F1 – iskustvo s pisanjem	1, 3, 5, 6, 10, 12, 15, 18, 22, 23, 24, 27, 28, 31, 33	0,904
F2 – iskustvo s čitanjem	2, 4, 7, 11, 13, 14, 16, 19, 26, 30	0,922
F3 – korisnost pojedinih strategija pisanja	8, 9, 17, 20, 21, 25, 29, 32, 34, 35	0,850

Čestice Upitnika pisanja i čitanja pod rednim brojem 3, 10, 11, 12, 13, 23, 27, 30 i 33 negativno su formulirane, tako da se rezultat na njima iskazuje obrnuto. Viši rezultat na pojedinom faktoru Upitnika značio je onaj koji je viši od 3.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 853-872

NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A.:
KOGNITIVNI PROCESI...

● **TABLICA 3**
Deskriptivne statistike
izlučenih faktora

	N	M	Min	Max	SD
F1 – stav i iskustvo s pisanjem	115	2,96	1,94	3,69	0,30
F2 – stav i iskustvo s čitanjem	115	2,81	1,90	3,40	0,32
F3 – stav o korisnosti pojedinih strategija pisanja	115	3,04	1,00	5,00	0,81

● **TABLICA 4**
Protokol uporabe i
koristi od strategija
pisanja: planiranja i
ispravljanja teksta

Protokol uporabe i koristi od strategija pisanja

Molimo Vas da odgovorite na sljedeća pitanja tako da zaokružite točan odgovor:

- | | |
|---|--|
| 1. Planirao/la sam što ću u tekstu napisati. | Da – ne |
| 2. Planiranje što ću napisati činio/la sam: | Prije pisanja – za vrijeme pisanja |
| 3. Plan ili skicu sam: | Pisao/la na papir – radio/la u glavi |
| 4. Mislim da je planiranje onoga što ću napisati podiglo razinu kvalitete teksta. | Da – ne |
| 5. Za planiranje onoga što ću napisati potrošio/la sam sljedeću količinu vremena: | Malo – dosta |
| 6. Ispravljanje sam radio/la: | Za vrijeme pisanja – na kraju kad je tekst bio napisan |
| 7. Mislim da je ispravljanje napisanoga podiglo kvalitetu teksta. | Da – ne |
| 8. Za ispravljanje napisanoga potrošio/la sam sljedeću količinu vremena: | Malo – dosta |
| 9. Više sam vremena ispravljao/la: | Sadržajne pogreške – mehaničke pogreške |

Kako bismo izračunali ANOVA-e za upotrebu i korist od strategija pisanja (strategija planiranja i ispravljanja teksta) s obzirom na: a) stavove o pisanju i iskustvo s pisanjem, b) stavove o čitanju i iskustvo s čitanjem i c) stavove o korisnosti strategija pisanja, bodove smo na svakom od tri faktora dihotomizirali, tj. pretvorili u 2 kategoričke varijable: negativniji stav (rezultat niži od prosjeka) i pozitivniji stav (rezultat viši od prosjeka) na pojedinom faktoru. U Tablici 3 navodimo osnovne, deskriptivne statističke rezultate na česticama faktora Upitnika pisanja i čitanja.

Za ispitivanje uporabe strategija pisanja te njihove koristi za kvalitetu teksta izradili smo protokol (Tablica 4), koji sadrži 5 pitanja za uporabu i korist od strategije planiranja i 5 pitanja za uporabu i korist od strategije ispravljanja teksta. Rezultate smo izrazili kao ukupne rezultate na prvih, odnosno drugih, 5 pitanja. Svaki odgovor sudionika na pojedino pitanje donosi 1 bod ili 2 boda (1 bod kad sudionik procijeni da pojedinu strategiju rabi manje učinkovito i/ili smatra da mu njezina upotreba nije pomogla u pisanju teksta, a 2 boda u obratnom slučaju). Ukupan rezultat sudionika od 1 do 6 bodova znači da sudionik pojedinu strategiju rabi manje učinkovito, a ukupan rezultat od 7 do 10 bodova znači da se njome služi učinkovitije. Ukupnu sumu rezultata za upotrebu pojedine strategije ispitivač je na kraju sveo na 2 kategorije: 1 – manje učinkovita upotreba pojedine strategije i 2 – učinkovitija upotreba pojedine strategije, kojima se služio kao kontinuiranim varijablama u postupku analize varijance za odgovaranje na problem istraživanja.

Postupak

Postupak za sudionike istraživanja sastojao se od 3 dijela: 1. čitanje stručnoga teksta o brojčanom i opisnom ocjenjivanju učenika osnovne škole. Potom su sudionici razmišljali što o ovoj temi znaju iz drugih izvora te kakav je njihov osobni stav o tome; 2. pisanje vlastita eseja na temu: Brojčano i/ili opisno ocjenjivanje učenika osnovne škole; 3. popunjavanje Protokola o uporabi i koristi od strategija pisanja i Upitnika pisanja i čitanja. Postupak za procjenjivače sastojao se od 2 dijela: 1. istraživač im je objasnio Bloomovu taksonomiju razina kognitivnoga procesiranja; 2. objasnio im je kako će procjenjivati pročitane tekstove. Ako procijene da je tekst na nižoj razini kognitivnoga procesiranja informacija (razini dosjećanja, razumijevanja ili primjene), dat će mu ocjenu 1, a ako procijene da je na višoj razini (razini analize, sinteze ili evaluacije) dat će mu ocjenu 2. Kvalitetu teksta procjenjivala su 2 nezavisna procjenjivača – profesori psihologije i hrvatskoga jezika. Izračunani Pearsonov koeficijent korelacije (povezanosti) među njima jest 0,85, što predstavlja visoku povezanost. Kvalitetu teksta izrazili smo kao zbroj procjena kvalitete teksta tih dvaju procjenjivača, koji se kretao u rasponu od 2 do 4. Ako je zbroj procjena iznosio 2, to znači da je tekst od oba procjenjivača bio procijenjen na nižoj razini kognitivnoga procesiranja informacija, odnosno da su oba procjenjivača tekst ocijenila ocjenom 1. Ocjena 3 znači da je jedan procjenjivač tekstu dao ocjenu 1, a drugi ocjenu 2. Ocjena 4 znači da su oba procjenjivača tekstu dala ocjenu 2, odnosno procijenili su da se nalazi na višoj razini kognitivnoga funkcioniranja informacija. Iz daljnje obradbe izbacili smo one tekstove koji su dobili ocjenu 3 (ocjenjivači se nisu slagali u procjeni), kojih je bilo vrlo malo, što se vidi i iz visokoga stupnja povezanosti među procjenjivačima.

REZULTATI I RASPRAVA

U Tablici 5 prikazani su osnovni deskriptivni parametri sudionika prema obrazovnim razinama, a iz Tablice 6 vidimo da je F-omjer zbroja procjena kvalitete teksta značajan ($F(1/113)=17,30$, $p<0,00$), što znači da postoji statistički značajna razlika u procijenjenoj kvaliteti teksta između skupina sudionika koje pripadaju dvjema različitim obrazovnim razinama (1. i 4. godini studija). Iz Tablice 5 vidimo da skupina na višoj obrazovnoj razini ima procijenjeni viši rezultat kvalitete teksta ($M=3,53$, $SD=0,86$) u odnosu na skupinu niže obrazovne razine ($M=2,81$, $SD=0,99$). Ovakav rezultat mogao se i očekivati. Od studenata na učiteljskim fakultetima zahtijeva se velik angažman u pisanju tekstova raznih oblika i vrsta u okviru većega broja kolegija. Do poboljšanja kvalitete pisanja kod studenata budućih učitelja dolazi upravo zbog permanentnih iskustava. Prema Cla-

☛ **TABLICA 5**
Prikaz osnovnih,
deskriptivnih
statističkih parametara
sudionika istraživanja
(za nižu i višu
obrazovnu razinu)

	N	M	Min	Max	SD
Zbroj procjena kvalitete teksta	68	2,81	2,00	4,00	0,99
Ukupni rezultat samoprocjena o korištenju i koristi strategije planiranja	68	1,46	1,00	2,00	0,50
Ukupni rezultat samoprocjena o korištenju i koristi strategije ispravljanja	68	1,50	1,00	2,00	0,50
F1 – Stav i iskustvo s pisanjem	68	2,96	1,94	3,50	0,27
F2 – Stav i iskustvo s čitanjem	68	2,78	1,90	3,40	0,33
F3 – Stav o korisnosti pojedinih strategija pisanja	68	3,10	1,11	5,00	0,81
Zbroj procjena kvalitete teksta	47	3,53	2,00	4,00	0,86
Ukupni rezultat samoprocjena o korištenju i koristi strategije planiranja	47	1,45	1,00	2,00	0,50
Ukupni rezultat samoprocjena o korištenju i koristi strategije ispravljanja	47	1,43	1,00	2,00	0,50
F1 – Stav i iskustvo s pisanjem	47	2,97	2,06	3,69	0,35
F2 – Stav i iskustvo s čitanjem	47	2,86	2,10	3,40	0,31
F3 – Stav o korisnosti pojedinih strategija pisanja	47	2,95	1,00	4,78	0,80

Legenda: gornji dio tablice – niža obrazovna razina; donji dio tablice – viša obrazovna razina; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija.

☛ **TABLICA 6**
Završna tablica
ANOVA-e za kvalitetu
teksta s obzirom na
različitu obrazovnu
razinu ispitanika,
stavove prema pisanju
i iskustvo s pisanjem,
stavove prema čitanju
i iskustvo s čitanjem te
stavove o korisnosti
pojedinih strategija
pisanja

	F	df	p
Obrazovna razina sudionika	17,30	1/113	0,00
F1 – Stav prema pisanju i iskustvo s pisanjem	0,01	1/113	0,91
F2 – Stav prema čitanju i iskustvo s čitanjem	1,66	1/113	0,20
F3 – Stav o korisnosti pojedinih strategija pisanja	0,98	1/113	0,33

Studenti učiteljskih fakulteta općenito imaju vrlo intenzivnu praksu u pisanju tekstova raznih oblika i vrsta prilikom studiranja, međutim, kao i studenti ostalih fakulteta u Hrvatskoj, nemaju pomno organizirano poučavanje o tome kako kompetentno pisati one oblike i vrste tekstova koji su im važni za buduću profesiju. Iz grupne diskusije sa studentima u fokus-grupi saznajemo da o spoznajama kognitivnih aspekata pisanja kao oblikovanja teksta nisu nikada čuli, odnosno bili poučavani. Stoga bi teorijsko uvođenje ove teme i praksa u pisanju tekstova raznih oblika i vrsta prema kognitivističkim preporukama imali svoje mjesto, i to na nižim razinama obra-

zovanja (kroz programe materinskoga jezika viših razreda osnovne škole i srednjih škola) na višim (unutar sveučilišnoga kolegija Akademskog pisanja, Kreativnog pisanja ili nekog drugog naziva). Flower i Hayes (1980.) također navode da jačanjem individualne dimenzije unutar njihova modela iskustvom, kvaliteta pisanja tekstova postaje uspješnija. Iz Tablice 5 vidimo da ne postoji statistički značajna razlika u kvaliteti teksta s obzirom na: a) stavove prema pisanju i iskustvo s pisanjem ($F(1/113)=0,01$, $p>0,91$), b) stavove prema čitanju i iskustvo s čitanjem ($F(1/113)=1,66$, $p>0,20$), c) stavove prema korisnosti različitih strategija pisanja ($F(1/113)=0,78$, $p>0,33$). Ovako dobiveni rezultati u suprotnosti su s našim očekivanjima. Naime, prema modelu Flowera i Hayesa (1984.), obje dimenzije – individualna i okolina zadatka – imaju i motivacijske komponente. Okolina može motivirati pojedinca na pisanje tekstova i dati mu podršku u tome. Na individualnoj razini mogu se izgraditi pozitivni(ji) stavovi prema pisanju i čitanju, koji, prema nalazima iz literature (Knudson, 1995.; Ellis, 1994.; Flower i Hayes, 1980. i dr.), rezultiraju boljom kvalitetom tekstova. Prema Sperlingu (1995.), dobri autori pisanih tekstova najčešće su i dobri čitači, pa postoje razlike u sposobnostima pisanja među pojedincima koji bolje razumiju pročitane tekstove od onih koji ih razumiju slabije. Komponiranje vlastitih tekstova, prema Tayloru i Beachu (1984.), ovisi osim o dobi učenika/studenata i o sposobnostima čitanja. Bolji čitači bolje komponiraju vlastite tekstove. Meyers i sur. (1987., prema Englert i sur., 1988.) nalaze da loši čitači pokazuju poteškoće u prepoznavanju strukture teksta, što ima za posljedicu ukupno slabiju kvalitetu napisanih tekstova. Prema Raymond i Rosenbergu (1993.), može se stvoriti pozitivan transfer s instruiranja o strukturi teksta na razumijevanje pročitana teksta. Ackerman (1991.) također navodi da su procesi razumijevanja pročitana teksta povezani sa sastavljanjem i komponiranjem tekstova, tako da se ovaj transfer može iskoristiti i u poučavanju pisanja tekstova i u čitanju. Iz svega navedenog vidimo da znanstvene spoznaje sustavno potvrđuju razliku u pisanju tekstova s obzirom na razvijenost vještine čitanja, osobito razvijenosti njezine supkomponente – vještine razumijevanja pročitana teksta, koja ovisi o uočavanju strukture teksta koji se čita. Prema Smithu (1975.), profesionalni pisci troše velik dio vremena na čitanje tekstova raznih tema i oblika, što opet potvrđuje povezanost čitanja i pisanja. Prema jednoj od hipoteza, pretpostavili smo veću kvalitetu tekstova kod sudionika s pozitivnijim stavovima prema korisnosti strategija pisanja u odnosu na one s negativnijim. Spoznaje iz literature (Flower i Hayes, 1980.; Flower i Hayes, 1984.; Sperling i Freedman, 1987.; Rosenberg, 1989.; Flower i

sur., 1989.; McLane i McNamee, 1990.; Kellogg, 1994.; Warden, 2000.; Iwao, 2001.; Lo Schiavo i Shatz, 2002.; Howe, 2002.; Jay, 2003.; Breetvelt, Van den Bergh i Rijlarsdam, 1994., prema Jay, 2003.) sugeriraju bolje pisane izvedbe kod pojedinaca koji primjenjuju i vide ukupnu korist od strategija i tehnika pisanja, osobito strategija planiranja i ispravljanja teksta. Međutim, istraživanjem koje smo proveli nismo potvrdili ovu hipotezu. Kako se to može objasniti? S obzirom na to da smo stavove prema pisanju, čitanju i strategijama pisanja te iskustvo u pisanju i čitanju mjerili Upitnikom pisanja i čitanja konstruiranim u obliku skala samoprocjena, moglo je kod dijela sudionika doći do tendencioznih procjena vlastita pisanja i čitanja pod utjecajem javnoga mišljenja u Hrvatskoj. Mnogi jezikoslovci i općenito intelektualci kroz različite medije naglašavaju postojanje opće klime u Hrvatskoj, po kojoj čitanje i pisanje i nisu baš popularne aktivnosti. Prema Rosandiću (2002.), opća populacija sve manje čita, a o pisanju da i ne govorimo. Od 4 jezične aktivnosti kojima se koristimo: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje, pisanje zauzima zadnje mjesto po zastupljenosti (Rosandić, 2002.). Razlog tome svakako je kompleksnost vještine pisanja te nedovoljno znanje i praksa u tome. Znači, kod dijela sudionika istraživanja moglo je doći do izražavanja negativnijih stavova prema pisanju i čitanju te do procjenjivanja vlastitih iskustava pisanja i čitanja manjima od realnoga stanja stvari. Tako je možda određen broj sudionika, koji je imao bolje procijenjenu kvalitetu teksta, imao niže rezultate na supskalama Upitnika kao rezultat tendencioznih odgovora pod utjecajem javnoga mišljenja. Drugo moguće objašnjenje dobivenih rezultata leži u operacionalizaciji kvalitete teksta preko razina kognitivnoga funkcioniranja (niže i više razine procijenjene kroz napisani tekst). Na kognitivnu razinu koju izražava napisani tekst nekoga pojedinca djeluje, među ostalim, i stupanj pismenosti i načitanosti toga pojedinca. Da smo u operacionalizaciju kvalitete teksta uvrstili neke elemente jezičnoga, uže pismenog izražavanja (jasnoću, stilistiku, gramatičku ispravnost i sl.), možda bismo tada dobili razliku u kvaliteti tekstova sudionika s pozitivnijim stavovima i većim iskustvom u pisanju i čitanju u odnosu na one s negativnijim stavovima i manjim iskustvom u tome. Operacionalizaciju kvalitete teksta tako bismo mogli proširiti elementima kvalitete pismenog izražavanja, što bi mogao biti nacrt nekoga budućeg istraživanja, koje bi zahtijevalo interdisciplinarnost psihologa i jezikoslovaca.

Ispitujući razlike u upotrebi i koristi od strategija pisanja – strategije planiranja i strategije ispravljanja teksta s obzirom na različitu obrazovnu razinu sudionika – izračunali smo ANOVA-e.

	M1	M2	F	df	p
Samoprocjena o upotrebi i koristi strategije planiranja	1,46	1,45	0,01	113	0,92
Samoprocjena o upotrebi i koristi strategije ispravljanja	1,50	1,43	0,61	113	0,44

Legenda: M1 – aritmetička sredina niže obrazovne razine (1. godine studija); M2 – aritmetička sredina više obrazovne razine (4. godine studija).

TABLETA 7
 Deskriptivna statistika i završna tablica ANOVA-e za upotrebu i korist od strategija pisanja s obzirom na različite obrazovne razine sudionika

Iz Tablice 7 vidimo da ne postoji statistički značajna razlika između obrazovnih razina sudionika u uporabi strategija pisanja: a) u upotrebi i koristi od strategija planiranja ($F(1/113)=0,01$, $p>0,92$), b) u upotrebi i koristi od strategija ispravljanja ($F(1/113)=0,61$, $p>0,44$). Znači, nema razlike između niže i više obrazovne razine sudionika ($M1=1,46$ i $M2=1,45$) u upotrebi strategije planiranja, kao što nema razlike između niže i više obrazovne razine sudionika ($M1=1,50$ i $M2=1,43$) u upotrebi strategije ispravljanja. Prema tome, odbacit ćemo hipotezu po kojoj smo očekivali da sudionici više obrazovne razine više rabe strategije pisanja. Prema 1. hipotezi pretpostavili smo da se s povećanjem razina obrazovanja povećava kvaliteta pisanja, što smo dokazali u okviru 1. problema. Kao razlog tomu pretpostavili smo da je, između ostalog, veća upotreba strategija (i tehnika) pisanja te veća procijenjena korist od njihove uporabe. Uporište za to imali smo u literaturi, po kojoj se povećanjem iskustava u pisanju tekstova, strategije i tehnike pisanja počinju rabiti intenzivnije i učinkovitije, što u konačnici rezultira ukupno većom kvalitetom tekstova (Flower i Hayes, 1980.; Bereiter i Scardamalia, 1987.; Rosenberg, 1989.; Kantz, 1989.; McLane i McNamee, 1990.; Kellogg, 1994.). Objašnjenje dobivenog rezultata našim istraživanjem, koji je suprotan navedenim spoznajama, nalazimo u sljedećem: sudionici istraživanja do procjenjivanja o upotrebi i koristi od strategija pisanja o njima nisu nikada čuli. To doznajemo od njih izravno u okviru rasprave u fokus-grupi. Sudionici su stoga, zbog neosviještenosti da su strategije pisanja korisne za pisanje tekstova te da ih uopće upotrebljavaju, u protokolu samoprocjena bili skloniji navoditi da ih ne rabe ili da ih rabe manje učinkovito te da im one nisu važne za ukupnu kvalitetu teksta. Kada se sudionike istraživanja u fokus-grupi eksplicite pita jesu li ikada u svojem školovanju poučavani o kognitivnim aspektima pisanja kao oblikovanja teksta (što podrazumijeva uporabu strategija i tehnika pisanja), njihov je odgovor negativan. Sudionici o tome ništa ne znaju, kao što i ne osvještavaju uporabu strategija pisanja u uvjetima istraživanja. Drugo objašnjenje dobivenih rezultata moglo bi biti to da studenti tijekom godina studija poboljšavaju neke aspekte jezičnog izražavanja (npr. kompoziciju, jasnoću, gramatičku i

pravopisnu ispravnost ...), dubinu procesiranja informacija uspiju podignuti s niže razine na višu (razvijajući kritičke stavove prema informacijama, upotrebljavajući analizu, sintezu i procjenu informacija), povećavaju ukupnu bazu znanja, što sve skupa dovodi do toga da su njihovi pisani uradci s vremenom mnogo kvalitetniji. Prema tome, do poboljšanja kvalitete tekstova tijekom studiranja došlo je najvjerojatnije povećanjem ukupne baze znanja, sve većom uporabom viših kognitivnih procesa, kvalitetnijim jezičnim, pismenim izražavanjem, a ne osviještenošću, usvajanjem i upotrebom strategija i tehnika pisanja. Kada bi poučavanje o kognitivnim aspektima pisanja kao oblikovanja teksta postalo dio redovitoga kurikula nastave materinskoga jezika te eventualno dio psiholoških programa *učenja kako učiti*, pretpostavljamo da bi se razina pismenog izražavanja učenika i studenata mogla povećati. Na taj bi se način razina pismenog izražavanja ukupne populacije podizala, pojedinci bi bili spremniji za zanimanja koja sadrže ovu komponentu, kao i za ona koja zahtijevaju jasno i precizno mišljenje, koje je u osnovi tog izražavanja.

Istraživanjem smo nastojali ispitati razlike u uporabi strategija pisanja (planiranja i ispravljanja teksta) s obzirom na: a) stavove prema pisanju i iskustvo s pisanjem, b) stavove prema čitanju i iskustvo s čitanjem te c) stavove o korisnosti pojedinih strategija pisanja. Najprije smo izračunali osnovne, deskriptivne statističke rezultate na česticama faktora Upitnika pisanja i čitanja, a potom ANOVA-e.

● **TABLICA 8**
Deskriptivne statistike
izlučenih faktora

	N	M	Min	Max	SD
F1 – stav i iskustvo s pisanjem	115	2,96	1,94	3,69	0,30
F2 – stav i iskustvo s čitanjem	115	2,81	1,90	3,40	0,32
F3 – stav o korisnosti pojedinih strategija pisanja	115	3,04	1,00	5,00	0,81

	M1	M2	F	df	p
Samoprocjena ispitanika o upotrebi i koristi strategije planiranja	1,44	1,46	0,03	113	0,88
Samoprocjena ispitanika o upotrebi i koristi strategije ispravljanja	1,50	1,44	0,37	113	0,54

* M1 – prosjek upotrebe pojedine strategije s obzirom na niži rezultat na faktoru 1; M2 – prosjek upotrebe pojedine strategije s obzirom na viši rezultat na faktoru 1.

● **TABLICA 9**
Deskriptivna statistika i
završna tablica
ANOVA-e za upotrebu
i korist od strategija
pisanja s obzirom na
stavove o pisanju i
iskustvo s pisanjem

Iz Tablice 9 vidimo da nema statistički značajne razlike ($F=0,03$, $p>0,88$) u uporabi strategije planiranja ($M1=1,44$, $M2=1,46$) s obzirom na stav prema pisanju i iskustvo s pisanjem (niži – viši rezultat od prosjeka na faktoru 1 iz Tablice 8), kao i da nema statistički značajne razlike ($F=0,37$, $p>0,54$) u uporabi strategije ispravljanja teksta ($M1=1,50$, $M2=1,44$) s obzirom na stav prema pisanju i iskustvo s pisanjem (niži –

viši rezultat od prosjeka na faktoru 1 iz Tablice 8). Prema hipotezi, očekivali smo da s pozitivnijim stavovima i većim iskustvom u pisanju tekstova raste uporaba strategija pisanja, osobito najučinkovitijih: strategija planiranja i ispravljanja teksta. Međutim, hipotezu nismo potvrdili. Razlog možemo potražiti u načinu pisanja tekstova sudionika istraživanja. Tekst su pisali anonimno, pa su bili svjesni da rezultat koji će tekstom postići najvjerojatnije neće utjecati na njihov akademski uspjeh, nego da istraživaču služi za potrebe istraživanja. Zbog toga možda nisu bili dovoljno motivirani da planiranjem u fazi pretpisanja tekst što bolje osmisle, a ispravljanjem tekst poboljšaju, kako bi stvorili što kvalitetniji uradak. Drugo objašnjenje dobivenog rezultata možemo tražiti u postupku istraživanja. Sudionici su najprije čitali stručni tekst, osvijestili svoje stavove o temi, a potom pisali vlastiti esejistički tekst na istu temu. Informacije koje su sudionici dobili čitanjem stručnoga teksta možda su dijelu sudionika dobro došle za pisanje vlastita teksta, tako da se tom dijelu sudionika nije nužno razvila potreba za planiranjem onoga što će u tekstu napisati te načina na koji će to učiniti. Njima je strategija preuzimanja informacija iz pročitanaoga teksta bila najlakša i najbrže moguća za stvaranje okosnice vlastita teksta, međutim, takva strategija u konačnici dovodi do najniže kognitivne razine napisanoga teksta – reproduktivne. Možemo pretpostaviti da su neki sudionici implicitno rabili strategije pisanja prilikom stvaranja teksta, ali da njihovu uporabu nisu osvijestili, kao ni to koliko im ona pomaže za ukupnu kvalitetu teksta. Oni stoga u samoprocjenama ne navode da rabe strategije pisanja niti da su im one korisne za ukupnu kvalitetu teksta. Na temelju rasprave u fokus-grupi, na temelju istraživačevih osobnih, kao i tuđih iskustava znamo da pojedinci o kognitivnim procesima pisanja nisu poučavani tijekom školovanja, pa su odgovori sudionika istraživanja da strategije pisanja ne rabe i ne vide korist od njih realno stanje stvari naše obrazovne prakse. Ponovno naglašavamo da bi poučavanje o kognitivnim procesima pisanja, po uzoru na razvijene zemlje, utjecalo na poboljšanje pismenog izražavanja učenika i studenata, a time i na unapređenje njihovih procesa mišljenja.

☛ TABLICA 10
Deskriptivna statistika i završna tablica ANOVA-e za upotrebu i korist od strategija pisanja s obzirom na stavove o čitanju i iskustvo s čitanjem

	M1	M2	F	df	p
Samoprocjena ispitanika o upotrebi i koristi strategije planiranja	1,54	1,35	4,20	113	0,04
Samoprocjena ispitanika o upotrebi i koristi strategije ispravljanja	1,46	1,46	0,02	113	0,90

*M1 – prosjek upotrebe pojedine strategije s obzirom na niži rezultat na faktoru 2; M2 – prosjek upotrebe pojedine strategije s obzirom na viši rezultat na faktoru 2.

M2=1,35) s obzirom na stav prema čitanju i iskustvo s čitanjem. Sudionici istraživanja koji imaju niži rezultat na faktoru 2 (stava prema čitanju i iskustva s čitanjem) pokazuju veću uporabu strategije planiranja. Iz tablice vidimo da nema statistički značajne razlike ($F=0,02$, $p>0,90$) u uporabi strategije ispravljanja teksta ($M1=1,48$, $M2=1,46$) s obzirom na stav prema čitanju i iskustvo s čitanjem (niži – viši rezultat od prosjeka na faktoru 2 iz Tablice 6). Iz literature saznajemo da s pozitivnijim stavovima prema čitanju i većim iskustvom u čitanju raste i kvaliteta pismenog izražavanja, između ostalog i učinkovitijom uporabom strategija i tehnika pisanja (Flower i Hayes, 1980.; Kennedy, 1985.; Root, 1985.; Shell i sur., prema Spivey i King, 1989.). Međutim, mi smo dobili rezultat koji pokazuje da s pozitivnijim stavovima prema čitanju i većim iskustvom u čitanju dolazi do manje uporabe strategije planiranja prilikom pisanja tekstova te procijenjene njezine manje korisnosti za ukupnu kvalitetu teksta, što je u suprotnosti sa spoznajama iz literature. Pojedinci stručnjaci u pisanju tekstova to su, između ostalog, i zbog velike količine vremena provedenog u čitanju. Oni imaju veće znanje o strukturi teksta, pa u fazi planiranja posežu upravo za tim znanjem. S obzirom na to da su sudionici istraživanja prije pisanja svojih autorskih tekstova pred sobom imali predložak stručnoga teksta na istu temu o kojoj su kasnije pisali, možda su oni koji Upitnikom pisanja i čitanja pokazuju da imaju pozitivnije stavove prema čitanju i veće iskustvo u čitanju pročitanim tekstom već dobili spoznaju o kakvoj se strukturi teksta radi i kakva je struktura teksta potrebna u tekstu koji će pisati. Planiranje što će u tekstu napisati i na koji način stoga im, kao strategija pisanja, i nije nužno bila potrebna. Sudionici to iskazuju i kroz protokol samoprocjena uporabe strategije planiranja i njezine koristi za njihov autorski, napisani tekst. Isto tako, možda, neki sudionici koji imaju realno veće iskustvo u čitanju, koji vole čitati i imaju pozitivne stavove prema čitanju ulaze među one pojedince koji planiranje ne rade na papiru nego implicitno u svojim glavama (osvještavajući to ili ne), a možda ujedno i ne znaju značenje te strategije za ukupnu kvalitetu teksta. Stoga, kada ih se pita rabe li strategiju planiranja, navode da se njome ne služe (jer je nisu osvjestili), kao i to da im ona nije važna za ukupnu kvalitetu teksta. Osim toga, naš je istraživački nacrt bio osmišljen tako da se radilo o pisanju tekstova neograničene dužine te o anonimnom pisanju tekstova, što bi značilo da sudionici istraživanja nisu bili dodatno motivirani da napišu tekstove veće dužine, kao ni za to da napišu najkvalitetnije moguće tekstove, jer su znali da, kada su tekstovi pisani anonimno, neće biti evaluirani tako da utječu na njihova akademska dostignuća. Zbog toga se, vjerojatno, dio sudionika i nije trudio da u pisanju da svoj

maksimum, koji bi onda podrazumijevao planiranje onoga što će se napisati i na koji način, kao i poboljšanje napisanoga teksta njegovim ispravljanjem. Nedostatke koje iznosimo, a u vezi su s postupkom istraživanja, mogli bi se ublažiti ili ukloniti nekim bolje osmišljenim postupkom/cima istraživanja, što otvara mogućnost razmišljanja kako bi se preciznije ispitali fenomeni kognitivnoga procesiranja prilikom pisanja kao oblikovanja teksta.

	M1	M2	F	df	p
Samoprocjena o upotrebi i koristi strategije planiranja	1,35	1,55	4,38	113	0,03
Samoprocjena o upotrebi i koristi strategije ispravljanja	1,42	1,52	2,06	113	0,31

M1 – prosjek upotrebe pojedine strategije s obzirom na niži rezultat na faktoru 3; M2 – prosjek upotrebe pojedine strategije s obzirom na viši rezultat na faktoru 3.

❶ **TABLICA 11**
Deskriptivna statistika i završna tablica ANOVA-e za upotrebu i korist od strategija pisanja s obzirom na stavove o korisnosti strategija pisanja

Iz Tablice 11 vidimo da postoji statistički značajna razlika ($F=4,38$; $p<0,03$) u uporabi strategije planiranja ($M1=1,35$, $M2=1,55$) s obzirom na stavove o korisnosti strategija pisanja (niži – viši rezultat od prosjeka na faktoru 3 iz Tablice 8), ali da ne postoji statistički značajna razlika ($F=2,06$, $p>0,31$) u uporabi strategije ispravljanja teksta ($M1=1,42$, $M2=1,52$) s obzirom na iste stavove. Sudionici s pozitivnijim stavovima prema korisnosti strategija pisanja više se koriste strategijom planiranja što će u tekstu napisati. Ovakav je rezultat očekivan prema hipotezi, međutim, očekivan je i u odnosu na strategiju ispravljanja teksta, što nije potvrđeno. Pojedinci vjerojatno spontano upotrebljavaju strategiju planiranja što će i na koji način pisati u tekstu prije samoga pisanja, ali ne rade strategiju ispravljanja jer ona zahtijeva dodatni mentalni angažman, za koji oni nisu uvijek spremni.

❷ **TABLICA 12**
Rezultati rang-korelacija između procjena kvalitete teksta i uporabe strategija pisanja

Nastojali smo ispitati postoji li povezanost između kvalitete teksta i uporabe strategija pisanja (planiranja i ispravljanja teksta), u cilju čega smo izračunali niz Spearmanovih rang-korelacija.

	Samoprocjena o upotrebi i koristi od strategije planiranja	Samoprocjena o upotrebi i koristi od strategije ispravljanja
Suma procjena kvalitete teksta	-0,02	0,08

df = 113; $p>0,01$

Iz Tablice 12 vidimo da dobivene korelacije nisu značajne ($p>0,01$). Ponovno utvrđujemo da ne postoji povezanost između procijenjene kvalitete teksta i uporabe strategija planiranja i ispravljanja teksta. Kvaliteta teksta povezana je s nekim drugim čimbenicima, a ne s upotrebom strategija pisanja. Kvaliteta teksta vjerojatno je povezana s većom ukupnom bazom

znanja (dobivenom tijekom studiranja), jezičnim znanjima, boljim komunikacijskim sposobnostima te drugim sposobnostima, stavovima i crtama ličnosti koje se kao kompetencije kod studenata razvijaju i formiraju tijekom studija.

ZAKLJUČAK

Istraživanjem smo utvrdili postojanje razlike u kvaliteti teksta s obzirom na obrazovnu razinu sudionika istraživanja – veća obrazovna razina znači veću kvalitetu teksta. Nismo utvrdili razliku u kvaliteti teksta s obzirom na stavove prema pisanju i iskustvo s pisanjem, stavove prema čitanju i iskustvo s čitanjem te stavove o korisnosti različitih strategija pisanja. Nismo utvrdili razlike u uporabi ključnih strategija pisanja (planiranja i ispravljanja teksta) s obzirom na različitu obrazovnu razinu sudionika te stavove i iskustvo s pisanjem. Utvrdili smo da sudionici koji imaju negativnije stavove prema čitanju i manje iskustvo u čitanju pokazuju veću uporabu strategije planiranja, ali da s obzirom na razlike u tim stavovima i iskustvu u tome nema razlike u uporabi strategije ispravljanja teksta. Utvrdili smo da sudionici koji imaju pozitivniji stav prema korisnosti strategija pisanja više rabe strategiju planiranja, ali ne i strategiju ispravljanja teksta. Nismo utvrdili povezanost između kvalitete teksta i uporabe ključnih strategija pisanja. Smatramo da bi poučavanje o kognitivnim procesima pisanja kao oblikovanja teksta utjecalo na povećanje razine pismenog izražavanja učenika i studenata.

LITERATURA

Ackerman, J. M. (1991.), *Reading, Writing, and Knowing: The Role of Disciplinary Knowledge in Comprehension and Composing. Research in the Teaching of English*, 25 (2): 133-178.

Alamargot, D., Chanquoy, L. (2001.), *Through the Models of Writing: Studies in Writing*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

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., Scardamalia, M. (1987.), *The psychology of written composition*, Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.

Clay, M. (1975.), *What did I write?* Portsmouth, N. H.: Heinemann.

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.

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 i E. R. Steinberg (ur.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Flower, L. S., Hayes, J. R. (1984.), The representation of meaning in writing, *Written Communication*, 1: 120-160.
- Flower, L., Hayes, J., Carey, L., Schriver, K., Stratman, J. (1986.), Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37: 16-55.
- 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, Technical Report 34, http://www.google.hr/search?hl=hr&lr=&q=%22Flower%22+%22Planning+*+writing+*+cognition%22 (1. 10. 2008.)
- Howe, M. J. A. (2002.), *Psihologija učenja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Iwao, T. (2001.), Hierarchical concept maps: effect on writing. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 49 (1): 11-20.
- Jay, T. B. (2003.), *The Psychology of Language*, New Jersey: Pearson Education.
- Kantz, M. (1989.), *Shirley and the Battle of Agincourt: Why It Is So Hard for Students to Write Persuasive Researched Analyses*, Office of Educational Research and Improvement, Washington DC, <http://www.gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsexpository.html> (1. 2. 2002.)
- Kellogg, R. T. (1994.), *Cognitive psychology*, London: SAGE publications.
- Kellogg, R. T. (2000.), *The Psychology of Writing*, Oxford: Oxford University Press.
- 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.
- McLane, J. B., McNamee, G. D. (1990.), *Early Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Raymond, E. W., Rosenberg, S. (1993.), Knowledge of Text Coherence and Expository Writing: A Developmental Study. *Journal of Educational Psychology*, 85 (1): 152-158.
- Rosandić, D. (2002.), *Od slova do teksta i metateksta*, Zagreb: Profil.
- Rosenberg, V. M. (1989.), *Reading, Writing, Thinking*, New York: Random House.
- Smith, F. (1975.), *Comprehension and learning: A conceptual framework for teachers*, New York: Holt, Rinehart i Winston.
- Sperling, M., Freedman, S. W. (1987.), *A Good Girl Writers Like a Good Girl: Written Response and Clues to the Teaching/Learning Process*, <http://www.gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsresponse.html> (10. 7. 2002.)
- Sperling, M. (1995.), *High School English and the Teacher-Student Writing Conference: Fine-Tuned Duets in the Ensemble of the Classroom*, <http://www-gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsexpert.html> (5. 12. 2007.)

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 853-872

NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A.:
KOGNITIVNI PROCESI...

Spivey, N., King, J. R. (1989.), Readers as Writers Composing from Sources, <http://www-gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsprocess.html> (10. 7. 2002.)

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.

Warden, C. A. (2000.), EFL business writing behaviors in differing feedback environments. *Language Learning*, 50 (4): 573-616.

Cognitive Writing Processes Modelled on Shaping the Text and Quality of Writing the Text Among Students

Anela NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ
Faculty of Teacher Education, Rijeka

The model of cognitive writing processes tries to explain cognitive processes and components which are included in writing a text. The quality of the written text depends on the use of strategies and techniques of writing, with a special emphasis on the strategies of planning and correcting the text. The aim of the research was to examine the relation between the quality of the text, use of the two key writing strategies and the educational level of students, attitudes to writing and writing experience, attitudes to reading and reading experience and attitudes concerning the value of individual writing strategies. We measured the quality of the text using the estimated cognitive level of processing information in written texts. We measured the use of writing strategies by the protocol-based self-evaluation. We measured the attitude to writing and writing experience, attitude to reading and reading experience, attitude on value of certain writing strategies using the Writing and reading questionnaire. The results show us that participants with a higher level of education have better quality texts. We established no difference in the quality of text regarding: attitudes to writing and writing experience, attitudes to reading and reading experience and attitudes on value of certain writing strategies. We established no difference in the use of strategic planning and correcting the text between the participants of lower and higher level of education and regarding the attitude to writing and writing experience. We established difference in the use of strategic planning regarding the attitudes to reading and reading experience and attitudes on value of certain writing strategies. We established no correlation between the quality of the text and the use of writing strategies.

Keywords: cognitive writing processes, writing strategies, quality of the text

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 19 (2010),
BR. 4-5 (108-109),
STR. 853-872

NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A.:
KOGNITIVNI PROCESI...

Kognitive Schreibprozesse als Textgestaltung, Textqualität von Studentendarbeiten

Anela NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ
Lehramtsfakultät, Rijeka

Das Modell kognitiver Schreibprozesse erläutert Vorgänge und Komponenten, die während des Schreibens und Gestaltens von Texten wirksam sind und ein neues Interessengebiet der Kognitionswissenschaften darstellen. Die Qualität eines Textes hängt davon ab, welche Schreibstrategien und -techniken dabei zum Einsatz kommen, insbesondere Strategien der Textplanung und -ausbesserung. Mit dieser Untersuchung sollte ermittelt werden, in welchem Verhältnis einerseits die Textqualität und andererseits Faktoren stehen wie Schreibstrategien (zwei grundlegende), Bildungsgrad des Schreibenden, Einstellung zu Schreiben, Lesen und Nützlichkeit von Schreibstrategien sowie Lese- und Schreiberfahrungen. Die Textqualität wurde über das geschätzte kognitive Niveau der Informationsverarbeitung ermittelt, eingesetzte Schreibstrategien anhand von Protokollen, wiederum die Einstellung zu Schreiben, Lesen und Nützlichkeit von Schreibstrategien sowie die Erfahrung mit dem Verfassen von Texten anhand des Fragebogens „Lesen und Schreiben“. Die Untersuchung ergab, dass die Textqualität desto besser ist, je höher der Bildungsgrad des Schreibenden ist. Nicht zu ermitteln waren Unterschiede in der Textqualität, die auf unterschiedliche Einstellungen zu Schreiben, Lesen und Nützlichkeit von Schreibstrategien sowie Lese- und Schreiberfahrungen zurückzuführen wären. Auch zeigten Schreibende mit unterschiedlichem Bildungsniveau und abweichenden Schreiberfahrungen keine Unterschiede beim Einsatz von Schreibstrategien. Bei Planungsstrategien hingegen gibt es Unterschiede zwischen Schreibenden mit abweichenden Schreib- und Leseerfahrungen sowie Einstellungen zur Nützlichkeit von Schreibstrategien. Die Textqualität und der Einsatz von Schreibstrategien stehen nicht in Zusammenhang.

Schlüsselbegriffe: Kognitive Schreibprozesse,
Schreibstrategien, Textqualität