

SAMOREGULACIJA I PISANO IZRAŽAVANJE

Anela Nikčević-Milković

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru

Dr. A. Starčevića 12, 53000 Gospić, Croatia

amilkovic@unizd.hr

Sažetak

U radu je obrazložena uloga samoregulacijskih procesa pisanoga izražavanja kao vrlo zahtjevne, složene i temeljne (meta)kognitivne vještine te sposobnosti kako u učenju jezika, tako i u cjeloživotnome učenju. Obrazovna i društvena važnost pisanoga izražavanja očituje se u činjenici da je provjera i vrednovanje učeničkoga pisanja sastavni dio svih vanjskih nacionalnih ispita. Glavna svrha ovoga članka je u analitičko-sintetičkom i kritičkom sagledavanju recentnijih spoznaja iz područja pisanoga izražavanja i to njegovih kognitivnih i metakognitivnih odrednica, s naglaskom na ulogu samoregulacijskih procesa. U prvome poglavlju pisano izražavanje objašnjeno je sa psihološkoga (kognitivnoga, metakognitivnoga i motivacijskoga) te fiziološkoga aspekta. Potom je u središnjem poglavlju objašnjena uloga samoregulacije u području pisanja i strategija kojima se ona ostvaruje. S obzirom na to da postoje velike rodne razlike u vještini i procesima pisanoga izražavanja u korist ženskoga roda, one se objašnjavaju i potkrepljuju nizom istraživanja u narednome poglavlju. Na kraju se navode instruktivni pristupi i treninzi poučavanja pisanoga izražavanja u skladu sa socijalno-konstruktivističkim pristupom učenju koji učenicima i studentima, po uzoru na anglosaksonsku obrazovnu praksu, mogu pomoći u postizanju sve većih kompetencija pisanoga izražavanja. Ovo je vrlo važno jer je pisano izražavanje jedno od najtežih generativnih ljudskih vještina i sposobnosti koje treba naučiti.

Glavne riječi: pisano izražavanje, kognitivne i metakognitivne odrednice, samoregulacijski procesi, strategije i tehnike pisanja, rodne razlike u motivaciji i postignućima pisanja, instruktivni pristupi i treninzi poučavanja pisanoga izražavanja

Pisano izražavanje sa psihološkoga aspekta

Pisanje teksta je kompleksna i vrlo zahtjevna kognitivna aktivnost, koja se uspoređuje s ekspertnim igranjem šaha kao jednom od najtežih ljudskih aktivnosti (Kellogg, 1996). Predstavlja dinamički sklop kognitivnih procesa više i niže razine koji se često istodobno i iterativno odvijaju. Ne izvodi se u koracima, već zahtijeva simultanu kombinaciju i koordinaciju strategija i tehnika pisanja, odnosno aktiva-

ciju, odabir i primjenu različitih kognitivnih procesa. Autor nekoga teksta najprije treba jasno odrediti prirodu, cilj i komunikacijsku funkciju svoga teksta. Pisanje je obrnuti proces od čitanja, ali je od čitanja složeniji (Čudina-Obradović, 2000, p. 25). Ono je dvoslojni proces koji sadrži proces niže razine, tj. *grafomotoričku sastavnicu*, te proces više razine, tj. *samostalno stvaranja teksta*. Oba su ova procesa čvrsto povezana, a grafomotorička razina je preduvjet razvoja procesa više razine. S obzirom na to da je pisanje teksta akt komunikacije i društveni događaj između autora i publike za koju se tekst piše, svaki bi autor bilo kojega oblika, vrste i sadržaja teksta trebao unaprijed razmišljati o karakteristikama publike za koju tekst piše, odnosno o njihovim očekivanjima u svezi s tekstem (Mertens, 2010). Znanje *zašto* se tekst piše i poznavanje potencijalne publike teksta znatno utječe na procese pisanja i u konačnici na ukupnu kvalitetu napisanoga teksta (Midgette i MacArthur, 2008). Prema Mertensu (2010), autor se treba dobro služiti *temom* o kojoj piše te bi trebao znati uopćiti važne *ideje* koje želi izraziti tekstem. Također, trebao bi znati kontrolirati strukturiranost nadolazećega teksta tako što će pojasniti poruke teksta, reorganizirati tekst i/ili mijenjati ideje. Iako autor prevodi ideje u riječi teksta, ova aktivnost ne znači jednostavno pisanje izoliranih riječi ili rečenica, već znači pisanje organiziranih jezičnih cjelina.

Kako bi autor ostvario produktivno napisani tekst, potrebno je da zna: a) izabrati točne riječi za svaku ideju, b) koristiti stroga sintaktička, gramatička i ortografska pravila, c) koristiti točno stavljanje interpunkcija i rečeničnih znakova. Međutim, ove mentalne aktivnosti još uvijek nisu dovoljne da elaboriraju kvalitetno napisani tekst. On se također vrlo rijetko producira prvim pokušajem pisanja, već je obično rezultat više verzija istoga teksta (većega broja radnih verzija teksta, skica za tekst ili njegovih koncepata, ispravaka teksta, loših objava teksta i sl.). Uspješno napisane verzije teksta potvrđuju *površinske modifikacije* ili *preinake* (poput ortografskih ispravaka) i *dubinske modifikacije* ili *preinake* (poput reorganizacije tekstne organizacije). Zbog toga je *ispravljanje* ili *revizija* već napisanoga teksta vrlo važna strategija ukupne kvalitete teksta. Autorsko ispravljanje teksta zahtijeva: a) svjesnost publike za koju se tekst piše, b) mentalno postavljanje ciljeva i podciljeva, c) usklađivanje napisanoga s onim što je tekstem planirano postići, d) sposobnost kritičkoga čitanja teksta, e) znanje uobičajenih kriterija evaluacije i rješavanja problema na razini teksta, f) repertoar strategija revizije teksta, g) opće jezične vještine i vještine pisanja koje će poboljšati problematiku teksta (MacArthur, Graham i Harris, 2004).

Prema Vizek Vidović (2009), *stvaralačko pisanje* uključuje pisanu raspravu o nekoj temi, autor može zauzeti stav o nekom pitanju te svoje argumente potkrijepiti dokazima. Prilikom pisanja autor posebnu pozornost treba obraćati na *jasnoću i preciznost izražavanja*. Priprema za pisanje najčešće podrazumijeva čitanje i analizu određenih stručnih tekstova. Uobičajene *faze pisanja teksta*, prema ovoj autorici, jesu: 1) *planiranje* (osmišljavanje i razrada ideje/a za pisanje teksta), 2) *izrada nacрта* (autor teksta postavlja cilj i osmišljava organizaciju cjelokupnoga teksta te razmišlja o čitateljima kojima se tekstem obraća), 3) *ispravljanje* ili *revidiranje tek-*

sta (popravljanje pojedinih rečenica, slijeda ideja ili ponovno pisanje većih dijelova teksta), 4) *provjera* (autor provjerava posljednju verziju, najprije u sadržajnom, a onda i u formalnom smislu), 5) *razmišljanje o procesu pisanja* (analiza vlastitoga pristupa pisanju teksta i promišljanje o mogućim alternativama i/ili učinkovitijim strategijama).

Kvalitetno pisanje tekstova znači učinkovito korištenje glavnih ili primarnih strategija pisanja, sekundarnih strategija pisanja i tehnika pisanja. Prema Rosenbergu (1989), *ključne* ili *primarne strategije* za kvalitetu pisanih uradaka jesu: planiranje (određenje teme, publike i svrhe pisanja), skiciranje ili pravljenje nacрта te ispravljanje teksta. Ovamo još spadaju: razvoj ključne ili glavne ideje (teze), ton teksta (koji se usuglašava s temom i publikom), analiza, argumentacija, uzrok i posljedica, klasifikacija, usporedba i kontrast, definicija, opis, davanje primjera, pripovijedanje i proces. U *sekundarne strategije* pisanja (one koje se rjeđe koriste) ubrajaju se: anticipiranje kritike, postavljanje pitanja, dijagrami i slike, figurativni jezik, povijesni podaci, humor, hiperbola, vlastito iskustvo, pisanje u navodnicima, reference autora, ponavljanje, retoričko pitanje i statistika. *Tehnike* koje se koriste u *okviru planiranja* pisanja teksta jesu: oluja ideja, fokusirano slobodno pisanje (desetominutno pisanje o temi nakon čega se postavlja teza), čitanje i istraživanje teme te razgovor s drugima (uglavnom stručnjacima). Još neke od *tehnika* koje se *općenito* koriste prilikom pisanja jesu: isticanje ključnih termina u tekstu, označavanje pitanja gdje je potrebno daljnje istraživanje teme, poticaji autorima da kažu više, učenje kako pretražiti vlastito pamćenje u pronalasku prikladnijega sadržaja, davanje početaka ili završetaka rečenica na kojima će se graditi tekst, suradnički rad na planu teksta, poticanje osmišljavanja odluke za i protiv, poticanje grupne rasprave i poznavanje vlastitoga cilja pisanja. Razvoj kompetentnosti u pisanome izražavanju zasniva se na razvoju i povezivanju *konceptualnoga* i *proceduralnoga* znanja. Vjerojatno je razvoj ovih kompetencija iterativni proces u kojem konceptualni napredak vodi do proceduralnoga napretka, koji zatim dovodi do daljnjega konceptualnoga napretka.

Pisano izražavanje ima važnu ulogu i u obrazovanju za otvoreno (misleće) demokratsko društvo. Ono je pomoć u razvoju kritičkoga mišljenja jer omogućuje učenicima da zabilježe neku misao ili sliku o kojoj namjeravaju dalje misliti, dosjetiti se alternativa, izoštriti je i dati joj precizniji izraz. Mogli bismo ga nazvati *razgovorom sa samim sobom*. Također, pisanje o smislenim iskustvima u prijateljskoj i ugodnoj atmosferi koja se može oblikovati u razredima i predavaonicama, u skladu sa *socijalnim konstruktivističkim pristupom nastavi*¹, dovodi do uzajamnoga

1 *Socijalni konstruktivistički pristup učenju* naglašava važnost konteksta učenja, odnosno pripadanje skupini i sudjelovanje u socijalnoj konstrukciji znanja. Ne postoji jedinstvena konstruktivistička teorija učenja, ali se većina ovih teorija slaže oko toga da su učenici aktivni u izgradnji svoga znanja te da su socijalne interakcije važne u procesima izgradnje znanja (Woolfolk, 2016: 310, 312).

razumijevanja i osjećaja zajedništva među učenicima. Taj se cilj postiže u onim razredima u kojima učenici imaju prilike razmjenjivati ideje i razgovarati o onome što pišu (Temple, Steele i Meredith, 1998).

Pisano izražavanje predstavlja jednu od fundamentalnih vještina i sposobnosti koju učenici i studenti trebaju usvojiti tijekom obrazovnoga procesa. Obrazovna i društvena važnost pisanoga izražavanja očituje se u činjenici da je provjera i vrednovanje učeničkoga pisanja sastavni dio svih vanjskih nacionalnih ispita (nakon 4. i 8. razreda osnovne škole te posebno nakon srednjoškolskoga obrazovanja u sklopu državne mature) (Visinko, 2010).

Zbog kompleksnosti procesa stvaralačkoga pisanja učenici, studenti, ali i neki odrasli imaju problema u korištenju tih procesa te se problemi pojavljuju i prilikom poučavanja tih procesa. Zbog toga, poznavanje procesa pisanja, s kognitivnoga i metakognitivnoga te motivacijskoga aspekta, može olakšati njihovo usvajanje i poučavanje te prevenirati poteškoće u pisanom izražavanju koje kod učenika znače pojavu *školskoga neuspjeha*. S druge strane, osposobljenost učenika za jezičnu komunikaciju omogućuje im svladavanje sadržaja svih nastavnih predmeta te uključivanje u cjeloživotno učenje. Učenička pismenost je, prema tome, *opća* ili *generativna sposobnost* o kojoj ovisi akademski uspjeh učenika. Barbaroša-Šikić i Češi (2010, p. 28) također naglašavaju da učenici trebaju ovladati znanjima, vještinama i sposobnostima pisanoga izražavanja, tj. steći tzv. *funkcionalnu pismenost* kao temelj za nastavak daljnjega obrazovanja.

U školskoj i akademskoj praksi može nastati više vrsta tekstova, a najzahtjevnijom vrstom smatra se tzv. *argumentirano kritičko pisanje*. To je vrsta teksta u kojoj autor pokazuje da vlada određenom temom, ali ima i kritički stav prema njoj. Vrsta teksta usko je povezana s temom o kojoj se piše. Sve vrste tekstova moraju pratiti opća načela pisanja, kao i posebnosti pojedinih vrsta. Jedno od najvažnijih zahtjeva uspješnoga pisanja je njegovo uvježbavanje (Nikčević-Milković, 2008; Vizek-Vidović, 2009). Prema Visinko (2010), u nastavi materinskoga jezika vrlo je česta pojava pisanja sastavaka na predlošku prethodno interpretiranoga književnog teksta. Prema Barbaroša-Šikić i Češi (2010), školska zadaća ili zadaćnica najuobičajeniji je oblik vrednovanja učeničke pismenosti tijekom školovanja s ciljem cjelokupnoga sumativnog vrednovanja u određenome trenutku obrazovanja. Školske zadaće ili zadaćnice predstavljaju vježbu pisanoga izražavanja koje se na kraju srednjoškolskoga obrazovanja provjerava na državnoj maturi u obliku pisanja testnoga eseja. Ono predstavlja način vanjskoga vrednovanja razvijenosti pisanoga izražavanja učenika nakon završenoga srednjoškolskoga obrazovanja kao pokušaj standardizacije vrednovanja obrazovnih postignuća učenika u ovome području.

Modeli samoregulacijskih procesa u području pisanoga izražavanja

Prvi kognitivni modeli pisanja nastali 80-ih i 90-ih godina 20. stoljeća, model Hayes i Flowera (1980) i model Scardamaliae i Bereitera (1986), jako su naglašava-

vali samoregulacijske aspekte sastavljanja ili komponiranja teksta, međutim nisu ih uspjeli do kraja dokazati. Noviji modeli pisanoga izražavanja, model Zimmermana i Riesemberga (1997), model Kellogga (1996, 1999) i revidirani model Hayesa (1996, 2004) dokazuju da razvoj kompetentnoga pisanog izražavanja ovisi o visokoj razini samoregulacijskih procesa². Ovi modeli daju ključnu ulogu samoregulaciji u procesima pisanoga izražavanja. Općenito se autori ovih modela slažu o potrebi rekurzivnoga upravljanja primjenom procesa i njihovom kontrolom za vrijeme pisanja, međutim unutar modela nema slaganja oko prirode njihova upravljanja, kontrole i načina njihova funkcioniranja (Mertens, 2010). Revidirani model Hayesa i Flowera (1980) od strane Hayesa (1996, 2004) pretpostavlja znatne promjene povezane sa samoregulacijskim procesima. Prvo, *procesu nadgledanja* ranijih teorijskih formulacija čija je specifična funkcija upravljanje i kontrola kognitivnih procesa pisanja nestaju. Unatoč ovoj činjenici, aktualni modeli pisanja nastavljaju pretpostavljati nužnost nekoga oblika samoregulacije u pisanju, što se pripisivalo drugim procesima. Jedan od tih procesa tiče se *scheme zadatka*, koja se odnosi na oblik proceduralnoga znanja koje je pohranjeno u dugoročnome pamćenju autora teksta i koje osigurava procedure koje vode i kontroliraju efikasnu realizaciju tekstne izvedbe. Ove procedure imaju snagu modifikacije napretka pisane izvedbe izmjenama realizacije jednoga procesa pisanja drugim (Alamargot i Chanquoy, 2001). Drugi proces koji pretpostavlja koordinaciju i kontrolu kognitivnih operacija kroz planiranje i kontrolu pažnje uključen je u ulogu *radne memorije* u aktivnostima pisanja. Iako je komponenta radne memorije uključena u Hayesov model (1996, 2004), u velikoj je mjeri zasnovana na Baddeleyevu modelu (Baddeley, 1986), koji uključuje specifičnu centralnu izvršnu komponentu posvećenu koordinaciji i nadgledanju kognitivnih procesa. Samo su tri komponente radne memorije: fonološka memorija, vizualno-spacijalni ekran i semantička memorija, koje se usmjeravaju na održavanje i procesiranje fonoloških, vizualno-spacijalnih i semantičkih reprezentacija, nadgledajući kontrolnu strukturu središnjega izvršitelja (centralnoga procesora)³. Drugi istaknuti, suvremeniji teorijski model pisanja, Kelloggov model (1996, 1999) razmatra integraciju i objašnjava kako radna memorija funkcionira u procesima pisanja prema Baddeleyevu modelu (1986). Ovaj model pretpostavlja središnju izvršnu komponentu radne memorije, koja uključuje gotovo sve procese pisanja: procese planiranja i prevođenja planiranoga u formulacije teksta, čitanje, objavljivanje, procese nadgledanja, programiranje izvršnih procesa ako motorne vještine nisu automatske (Kellogg, 1999). Samo izvršni procesi komponente izvrše-

2 Pintrich (2000, 2004) samoregulirano učenje određuje kao aktivan, konstruktivan proces u kojem učenici postavljaju ciljeve svoga učenja, a potom pokušavaju nadgledati, regulirati i kontrolirati vlastitu kogniciju, motivaciju i ponašanje, vođeni i ograničeni vlastitim ciljevima i karakteristikama okoline.

3 Više o ustrojstvu radnoga pamćenja i njegovoj ulozi u jezičnome procesiranju može se naći u Rončević-Zubković (2010).

nja pisanja ne vrše kontrolu i nadgledanje centralne izvršne komponente radne memorije. Općenito, *komponenta nadgledanja* uključena je u gotovo sve procese pisanja, a njena je funkcija specifično upravljanje, kontrola i regulacija sekvencijalnih procesa pisanja. Komponenta nadgledanja pretpostavlja dva procesa pisanja: proces čitanja i objavljivanja, oba povezana s revizijskim procesom pa ti procesi dopuštaju da autor teksta kontrolira aktivaciju različitih procesa pisanja za nastavak pisanja ili izmjenu već napisanoga teksta (Alamargot i Chanquoy, 2001). Definitivno, pregled istaknutih modela pisanja koji se bave samoregulacijskim procesima omogućavaju tvrdnju da se unatoč razlikama među definicijama, prirodi i načinima funkcioniranja samoregulacijskih procesa, koji se usmjeravaju na upravljanje i kontrolu procesa pisanja, svi teorijski modeli pisanja slažu s nužnošću samoregulacijskih procesa u pisanome izražavanju (Mertens, 2010).

Autori se slažu da su dvije ključne komponente u procesima pisanja: a) samoregulacija i b) prijepis ili transkripcija teksta (Graham i Harris, 2000; Zimmerman i Riesemberg, 1997). Razvoj kompetencije u pisanju ovisi o visokoj razini samoregulacije prilikom pisanja i vladanju nižom razinom transkripcijskih ili prepisivačkih sposobnosti (poput rukopisa ili pravopisa). Pretpostavlja se da je visoka razina samoregulacije važna za vješto pisanje jer je sastavljanje teksta namjerna aktivnost koja vrlo često treba biti planirana, samousmjeravana i samoodržavana (Graham i Harris, 2000; Zimmerman i Riesemberg, 1997). Vješto pisanje teksta često se prikazuje kao težak i zahtjevan zadatak koji pretpostavlja znatnu samoregulaciju i pažljivu kontrolu vladanja okolinom u kojoj se tekst piše, vrlo često određenu zadanom temom o kojoj se piše, kao i procesima uključenima u sastavljanje teksta (Graham i Harris, 2000). Prema Hayes i Flower (1980, p. 39), velik dio vještine pisanja zasnovan je na sposobnosti nadgledanja i upravljanja vlastitim procesima sastavljanja teksta. Prema ovim autorima, procesi pisanja, poput planiranja, sastavljanja rečenica u tekst i ponovni pregled teksta, moraju biti usklađeni tako da autor može prebacivati pozornost među ovim funkcijama i mnoštvom mehaničkih, sadržajnih i okolinskih zahtijeva. Usklađivanje se postiže kontrolnim nadgledanjem koje uključuje i koordinira međusobno djelovanje različitih elemenata uključenih u pisanje teksta. Slično su Scardamalia i Bereiter (1986) u svom modelu uključili sklop izvršne kontrole samoregulacije i voljnih procesa pri pisanju.

Scardamalia i Bereiter (1986) smatraju da samoregulacija povećava izvedbu pisanja na dva načina. Prvo, samoregulacijski mehanizmi, poput planiranja, nadgledanja, vrednovanja i provjere, osiguravaju građevne blokove ili potprocese koji mogu biti sastavljeni zajedno s ostalim subprocesima (poput procedura za izvedbu teksta, oblikovanje programa za efikasno izvođenje pisanoga zadatka). Drugo, korištenje tih mehanizama može izvesti nešto poput promjena uključenih faktora, vođenje strategijskih promjena u ponašanju za vrijeme pisanja (Scardamalia i Bereiter, 1986; Zimmerman i Riesemberg, 1997). Kada se npr. samoregulacijski mehanizmi, poput planiranja i evaluacije, udruže zajedno u procese pisanja teksta, stvaraju se informacije koje mogu utjecati ne samo na njihovu buduću uporabu već i na druge

kognitivne i afektivne procese kao takve. Također, kontinuirani uspjeh u korištenju strategija pisanja dovodi do misli i osjećaja koji povećavaju *samoefikasnost* za pisanje tekstova. Pojačan osjećaj samoefikasnosti povratnom spregom utječe na povećanje intrinzične motivacije, želje za traženjem boljih strategijskih rješenja te na kraju rezultira većim postignućima u pisanju tekstova (Graham i Harris, 2000).

Kao što je već navedeno, usprkos dokazanoj važnosti samoregulacijskih procesa pisanoga izražavanja, mnogi detalji i implikacije samoregulacije nisu adekvatno opisani u postojećim modelima pisanja, uključujući opise ključnih procesa, izvore motivacije za samoregulaciju i faktore koji olakšavaju ili otežavaju razvoj samoregulacijskih procesa pisanja (Graham i Harris, 2000). Značajna iznimka je model koji su razvili Zimmerman i Riesenberg (1997), koji samoregulaciju pisanja opisuju kao samoupućujuće misli, osjećaje i akcije koje autori koriste u postizanju različitih literarnih ciljeva. Ovi autori predlažu tri opće kategorije procesa koji se upotrebljavaju u kontroli pisanja: a) *okolinske procese* (npr. regulacija fizičkih i/ili socijalnih uvjeta pisanja), b) *ponašajne procese* (npr. regulacija motoričkih aspekata pisanja) i c) *osobne procese* (npr. regulacija kognitivnih vjerovanja i afektivnih stanja povezanih sa stvaralačkim pisanjem). Ovi procesi recipročno utječu jedni na druge putem povratne sprege, uključujući cikličke procese u kojima autor teksta nadgleda uspjeh uporabe strategija i tehnika pisanja te nastavlja, mijenja ili izbjegava ono što čini, zavisno od rezultata povratne informacije. Uporaba ovih procesa usko je povezana s nečijim opaženim mogućnostima (tzv. *samoefikasnošću*) da planira i primijeni one aktivnosti koje su potrebne kako bi zadatak pisanja do kraja uspješno obavio. Nadalje, važnost i korištenje svakoga oblika samoregulacije uzima se promjenljivo s obzirom na okolinske uvjete, osobni trud i ishode pisanja.

Zimmerman (2000) je za područje pisanja prilagodio svoj model te je tako nastao socijalno-kognitivni model pisanja Zimmermana i Riesenberga (1997). Prema ovim autorima samoregulacijski procesi pisanja odvijaju se kroz tri cikličke faze. Prva faza - *postavljanje ciljeva* (prethodi procesu pisanja teksta), zatim dvije povezane kategorije samoregulacijskih procesa: a) analiza zadatka i b) samomotivacijska vjerovanja. *Analiza zadatka* ima dva oblika samoregulacijskih procesa: postavljanje ciljeva (odnosi se na odluku o specifičnim ishodima učenja i izvedbe) i strategija planiranja (odnose se na osobne procese i akcije koje su usmjerene na stjecanje ili pokazivanje vještina). Kako bi vještine bile optimalno usvojene i izvedene, učenici trebaju usvojiti metode i strategije koje će biti primjerene zadatcima i okolnostima. *Samomotivacijska vjerovanja* uključuju set osobnih varijabli, poput samoefikasnosti, očekivanja ishoda, intrinzičnoga interesa ili vrijednosti pisanja te ciljne orijentacije koje su povezane sa samoregulacijskim strategijama jer samoregulacijske vještine imaju malu vrijednost ako pojedinac nije motiviran da ih koristi. Druga faza predstavlja *voljnu kontrolu izvedbe* koja uključuje procese koji se pojavljuju za vrijeme motoričkoga truda i koji utječu na pažnju i akciju. Ovo uključuje dva tipa procesa: samokontrolu i samoopažanje. Proces *samokontrole* uključuje set samoregulacijskih procesa poput samoinstrukcija, zamišljanja, usmjeravanja pažnje

i strategije zadatka. Procesi *samoopažanja* odnose se na praćenje specifičnih aspekata vlastite izvedbe, uvjeta koji postoje oko izvedbe i efekata koji su produkt te izvedbe. To je povezano sa strategijama nadgledanja koje se odnose na svjesnost zadataka pisanja za vrijeme izvedbe i na kontrolu procesa. Treća faza je *samorefleksija* koja uključuje procese koji se pojavljuju nakon truda oko izvedbe i koji ponovno utječu povratnom spregom na prvu fazu. Ova faza uključuje dva samoreflektivna procesa: samoprocjenu i vlastite reakcije. *Samoprocjena* predstavlja vrednovanje izvedbe prema nekom vrijednosnom kriteriju (poput ranije izvedbe, izvedbe kolega, normativnom kriteriju ili ovladavanju zadatka te atribuiranje uzročnosti povezane s rezultatima i procesima). *Vlastita reakcija* sadrži dva procesa: a) vlastito (ne)zadovoljstvo kao rezultat percepcije zadatka i b) adaptivne ili defenzivne zaključke (zaključak o tome treba li mijenjati svoj pristup samoregulaciji za vrijeme truda neke naredne izvedbe ili učenja).

Samoregulacijske strategije pisanja

Autori tekstova koriste različite samoregulacijske strategije u kontroli okolin-skih, ponašajnih i osobnih procesa (Graham i Harris, 2000; Zimmerman i Riesenberg, 1997). Te strategije su: postavljanje retoričkih ciljeva i planiranje koraka kako ih postići, traženje informacija (prikupljanje informacija relevantnih za temu pisanja), pohranjivanje bilješki, organizacija (sređivanje zabilješki), preoblikovanje (npr. vizualiziranje lika u službi pisanoga opisa), samonadziranje (provjeravanje ostvarivanja zadanih ciljeva), provjeravanje bilješki, samovrednovanje (procjenjivanje predloženih ciljeva), revidiranje (prepravljanje teksta ili planova za pisanje), samoverbaliziranje (izgovaranje dijaloga naglas tijekom pisanja ili osobnih napomena o tome što dalje treba učiniti), uvježbavanje (npr. isprobavanje scene prije njezina ispisivanja), strukturiranje okoline (npr. pronalaženje tihoga mjesta za pisanje), planiranje vremena (npr. procjenjivanje i određivanje vremena za pisanje), samonagrađivanje (nagrada za završetak napisanoga teksta), traženje pomoći od drugoga (npr. upućivanje molbe drugoj osobi za uređivanjem teksta), samostalni izbor modela (npr. oponašanje taktike ili stila pisanja nadarenijega autora). Upravo je uporaba ovih samoregulacijskih strategija pisanja važan element razvoja *vještoga ili stručnoga pisanoga izražavanja*. Stoga se očekuje: a) da vješti autori tekstova imaju bolju samoregulaciju procesa pisanja, b) da razvojem pisanja autori postaju više samoregulirani (npr. iskustvom pisanja, dužinom školovanja), c) da postojanje individualnih razlika u samoregulaciji predviđaju individualne razlike u vještini pisanja te d) da učenje strategija pisanja poboljšava izvedbu kod onih autora koji još uvijek razvijaju vještinu pisanja (Graham i Harris, 2000). Nikčević-Milković (2012) je istraživala korelate strategija samoregulacije pisanja na učenicima trećih razreda gimnazija koji su se počeli pripremati za pisanje eseja na državnoj maturi. Autorica je ustanovila pozitivne učinke *odgovornosti* kao samoregulacijske stra-

tegije, *planiranja* i *samousmjeravanja*, *provjeravanja* i *ispravljanja*, kao ključnih strategija pisanja, na objektivni uspjeh pisanja eseja. Također je utvrdila da su ciljne orijentacije na učenje i izvedbu, kao motivacijski čimbenici pisanja, pozitivno povezane s nizom (meta)kognitivnih samoregulacijskih i strategijskih varijabli te objektivnim postignućem u pisanju. Ciljne orijentacije usmjerene na izbjegavanje truda, s druge strane, povezane su s neadekvatnom samoregulacijom i korištenjem maladaptivnih strategija učenja i pisanja. Vrijednost postignuća i očekivanje uspjeha u zadacima pisanja, kognitivne varijable pozitivne emocije te osjećaj samoefikasnosti u pisanju, kao emocionalne i motivacijske varijable, pozitivno su povezane s većinom (meta)kognitivnih mjera samoregulacije, strategijama i objektivnim postignućem u pisanju. Ciljne orijentacije na učenje i izvedbu te vrijednosti postignuća u pisanju imali su posredne efekte na uspjeh pisanja i to korištenjem strategije planiranja i *samousmjeravanja*, dok je samoefikasnost samoregulacije pisanja imala samo izravne efekte na uspješnost pisanja. U istraživanju Nikčević-Milković, Jerković i Brala-Mudrovčić (2018) autorice su utvrdile da s dobi učenika u rasponu od 4. razreda osnovne škole do 2. razreda srednje škole opadaju iskustva pisanja te pozitivni stavovi prema pisanju i korisnosti strategija pisanja. Ulaskom djece u pubertet pada intrinzična i ekstrinzična motivacija kako za učenje općenito, tako i za domensko područje pisanja, koja se ponovno povećava stabilizacijom ličnosti tijekom adolescencije (Gottfried, Fleming i Gottfried, 2001). Pojačani eksternalni zahtjevi škole u 7. razredu koji se stavljaju pred učenike, a koji iz maturacijskih razloga nisu mogli biti internalizirani, dovode do pada samoefikasnosti i autonomije, time do pada motivacije, ali i samoregulacijskih procesa učenja općenito, kao i domenski u području pisanja, jer je u njihovoj osnovi motivacija (Jandrić, Boras i Šimić, 2018).

Pristupi učenju pisanoga izražavanja

Magno (2009) navodi da učenici pri komponiranju ili sastavljanju tekstova koriste specifične pristupe učenja i samoregulatorne procese. *Dubinsko procesiranje informacija* prilikom pisanja povećava sve komponente samoregulacije: postavljanje ciljeva, samovrednovanje, odgovornost, organizaciju i dr. *Površinski pristup* ili *površinsko procesiranje informacija*, s druge strane, povećava samo strategije rutinskoga zapamćivanja. Ova razlika između efekata dubinskoga i površinskoga pristupa procesiranju informacija konzistentno se dokazuje nizom empirijskih istraživanja (Magno, 2009). Ovaj autor također dokazuje da nema povezanosti dubinskog procesiranja informacija pri pisanju s traženjem pomoći i strukturiranjem okoline kao samoregulacijskih strategija pisanja. Ove strategije zahtijevaju manipulaciju okolinskih čimbenika kako bi se očitovale, u komparaciji s drugima samoregulacijskim komponentama koje su više intrinzične. Aktivnosti pisanja zahtijevaju nezavisno mišljenje i samodisciplinu, što ne traži mnogo traženja pomoći od drugih. Ove aktivnosti, također, ne zahtijevaju mnogo manipulacije okolinom jer se pojedinci

koji obavljaju ovu aktivnost usmjeravaju na zadatak pisanja (kao internalni zadatak sve do objavljivanja napisanoga) prije nego na okolinu. I ranija su istraživanja upućivala na razlike u samoregulacijskim komponentama koje su više pod utjecajem unutarnjih (internalnih) nego vanjskih (eksternalnih) faktora (August-Brady, 2005; Evans, Gruba i Zoebel, 2014).

Istraživanja dva najvažnija procesa ili strategije pisanja: planiranja i ispravljanja teksta

Planiranje je reflektivni proces u kojem se sadržaj teksta uopćava i organizira. Na njega odlazi oko 2/3 ukupnoga vremena pisanja teksta (Alamargot i Chanquoy, 2001). Ono kombinira procese nižih razina pamćenja sa strategijskim rješavanjem problema, donošenjem odluka i zaključivanjem (Hayes, 2004). Uspješno planiranje uključuje kognitivne vještine s više razine te se pojavljuje na većem broju razina. Ono uključuje stvaranje *okvira* kao globalne strukture teksta, ali može značiti i donošenje zaključaka kada nekoj rečenici dodati više sadržaja ili kada započeti novu rečenicu. Planiranje se može odvijati prije pisanja cijeloga teksta ili za vrijeme već napisanih radnih verzija teksta, a može biti procesno ili sadržajno (Galbraith, 1996). Autori ne trebaju samo planirati što reći (tzv. *sadržajno planiranje*) nego i kako strategijski poredati različite aktivnosti i procese koji se kombiniraju kako bi se stvorile mogućnosti stvaranja teksta (tzv. *procesno planiranje*), (Mertens, 2010). Izgleda da su planiranje kao i povezanosti među različitim subprocessima planiranja kompleksni te se kao takvi još uvijek dobro ne razumiju (Alamargot i Canquoy, 2001). Međutim, postoje dokazi koji sugeriraju da je poučavanje učenika u razumijevanju i primjeni kriterija kvalitete teksta povezano s napredovanjem u procesima planiranja, kao i u procesima ispravljanja te s ukupnom kvalitetom teksta (Hayes, 2004). Istraživanja pokazuju da se autori početnici od autora stručnjaka u pisanju razlikuju u količini i načinu planiranja teksta. Stručnjaci imaju tendenciju korištenja dužega vremena za planiranje teksta. Prilično su artikulirani o različitim aspektima svoga planiranja. Tijekom planiranja formuliraju ciljeve za svoje tekstove i razvijaju planove kako bi te ciljeve postigli. Za razliku od njih, autori početnici obično čine malo eksplicitnoga konceptualnog planiranja prije pisanja teksta (McCutchen, 1996). Međutim, strategijskim instrukcijama može se unaprijediti izvedba planiranja kod početnika.

Poučavanje strategije planiranja obvezan je dio poučavanja vještine pisanja različitih ekspozitornih i narativnih tekstova (Saddler i Asaro, 2007). Prema Troia (2006), planiranje te posebno količina vremena koja se utroši u ovaj proces, ključan je dio procesa sastavljanja teksta jer je jako povezan s kvalitetom napisanoga teksta. Cameron i Moshenko (1996) su našli da autori tekstova u 6. razredu osnovne škole potroše prosječno oko 2 minute na planiranje prije nego počnu pisati tekst. Kada ih se eksplicitno uputi da planiraju više, često imaju poteškoća odvojiti planiranje od

postupka stvaranja teksta. Planiranje mladih neiskusnih autora tekstova izgleda da je dominirano stvaranjem sadržaja, odnosno planiranje i stvaranje teksta kod njih je usko povezano. Retoričko planiranje, odnosno donošenje odluka o tome kako sadržaj je najbolje uopćiti kako bi se postigli komunikacijski ciljevi, relativno je rijetko pa čak i na razini kasne adolescencije. Prema McCutchen (1996), instrukcijski pokušaji razvijanja sofisticiranijih strategija planiranja s ciljem unaprjeđenja kvalitete teksta često su s graničnim uspjehom čak i u doba adolescencije. Nikčević-Milković (2008) je utvrdila da studenti koji imaju pozitivnije stavove prema korisnosti strategija pisanja više koriste adaptivnu strategiju planiranja prilikom vlastitoga pisanja. Autorica je utvrdila da s većim iskustvom pisanja, a istraživanje je radila na studentima prve i završnih godina učiteljskoga studija, studenti adekvatnije koriste strategiju planiranja (Nikčević-Milković, 2007). Međutim, studenti u fokus grupi iznose da su jako malo poučavani o procesima i strategijama pisanja duž cjelokupne vertikale obrazovanja te da bi im takva znanja itekako bila potrebna kako za bolje pisano izražavanje, tako i za razvijanje procesa mišljenja. Stoga se dalo zaključiti da studenti priželjkuju treninge pisanja procesnoga tipa duž cijele vertikale obrazovanja.

Ispravljanje ili *revizija (redigiranje) teksta* razmatrana je kroz različite teorijske modele pisanja kao važan proces pisanja koji ima direktan utjecaj na kvalitetu teksta (Arias-Gundin i Garcia, 2006). U istraživačkim krugovima s ovoga područja prihvaćena je definicija Fitzgeralda (1987), po kojoj revizija znači pravljenje bilo kojih promjena u bilo kojoj točki procesa pisanja teksta. Revizija se shvaća kao kognitivni proces samoregulacije u rješavanju tekstualnih problema. Iako je revizija esencijalni element procesa pisanja, mnogi je učenici ne vide na taj način. Malo je učenika koji ispravljaju vlastite tekstove bez pomoći nastavnika. Ispravljanjem oni najčešće ostvaruju manji broj površinskih revizija, rijetko koriste samoregulacijske i evaluacijske procese, ispravljaju bez metakognitivne kontrole i općenito malo važnosti pridaju ulozi revizije i samoregulacijskim vještinama općenito (Klassen, 2002; Perez, 2001). Problem je i u tome što veću važnost daju površinskim, nasuprot dubinskim aspektima pisanja. Tekst najčešće smatraju dobro napisanim kada nema „mehaničkih“ pogrešaka, za razliku od autora stručnjaka u pisanju koji se prilikom revizije najviše usmjeravaju na semantičke aspekte teksta (Butler, Elaschuk i Poole, 2000).

Hayes (1996, 2004) predlaže da revizija prilikom stvaranja teksta bude vođena općom *shemom zadatka* koja je pod utjecajem radne memorije i dugoročnoga pamćenja. Shema zadatka usmjerava složene kognitivne procese koji uključuju: kritičko čitanje, rješavanje problema i tekstovnu izvedbu. Revizija tako uključuje: *shemom vođeno čitanje*, *tekstualnu evaluaciju* i *ponovno pisanje* kada je to neophodno. Autor pribavlja i dokaze koji podržavaju postojanje *sheme revizije zadatka*. Izgleda da autori početnici djeluju pod shemom revizije, koja znači njeno veće usmjeravanje na površinske aspekte teksta (trošeći vrijeme na izmjene poruke ili retorike) s povremenim prebacivanjem na dublje razine teksta (poput stručnijih autora tekstova)

(Butterfield, Hacker i Plumb, 1994). McCutchen, Francis i Kerr (1997) slažu se da je razvoj revizije na dubljoj razini povezan s autorovim sposobnostima da tekst čita kritički. Wallace i sur. (1996) izvještavaju o intervencijama koje unaprijeđuju revizije tekstova pomažući autorima početnicima da razviju *revizijsku shemu* direktnom pažnjom na dublje aspekte umjesto površinskih aspekata teksta. Slično, Beal, Garrod i Bonitatibus (1990) su našli da mladi neiskusni autori tekstova efikasnije revidiraju kada su instruirani da nadgledaju svoje razumijevanje teksta za vrijeme revizije.

Kada je potrebno riješiti problem unutar postojećega teksta, autor ga mora prepoznati i učiniti točne korake kako bi ga ispravio. Takvo rješavanje problema uključuje uspoređivanje reprezentacije aktualnoga teksta s reprezentacijom željenoga teksta. Definicija problema zadatka, međutim, razlikuje se od autora do autora. Specifično, autori s većim iskustvom revizije efikasnije definiraju problem i više ga elaboriraju od početnika (Hayes, Flower, Schriver, Stratman i Carey, 1987). Prema McCutchenu (1996), nekoliko procesa u slijedu koraka revizije može biti problematično za autore početnike. Najprije, oni se manje angažiraju oko većeg trajanja planiranja te su njihove reprezentacije pamćenja koje se očituju u napisanim tekstovima često nejasne. Drugo, ti autori imaju poteškoća u oblikovanju *točne prezentacije teksta*, što može smanjiti njihovu sposobnost efikasne revizije. Autori početnici imaju poteškoća u razlikovanju informacija koje su direktno prezentirane u tekstu, koje mogu biti pod utjecajem potencijalnoga čitatelja teksta te koje su pod utjecajem prethodnoga znanja koje ih vodi u ponovno čitanje teksta. Oni često ispuštaju pogreške u vlastitim tekstovima koje vide dok čitaju tuđe tekstove. Jedna efikasna metoda koja učenicima može pomoći pri reviziji jest stvoriti interakcije u razredu s ciljem ostvarenja procesa revizije (Boscolo i Ascorti, 2004). Treće, autori početnici imaju poteškoća u uopćavanju alternativnoga jezika pri ispravljanju tekstualnih problema koje uočavaju. Četvrto, revizijski procesi znače značajne zahtjeve na kognitivne kapacitete. Ti su zahtjevi veći kod mlađih neiskusnijih autora tekstova čije su razine procesa pisanja i čitanja zahtjevnije te zbog toga što oni imaju i slabije strategije upravljanja kognitivnim opterećenjem (Piolat, Roussey, Olive i Amanda, 2004). Kao rezultat toga pojavljuju se situacije da se autori početnici susreću s više poteškoća od autora stručnjaka kako u dijagnozi, tako i u korekciji tekstualnih problema. Nikčević-Milković (2007) je u istraživanju dobila rezultat prema kojem studenti završnih godina učiteljskog studija zbog većega iskustva u pisanju adekvatnije koriste strategiju ispravljanja teksta, ali isto tako navode da do sada kroz vertikalnu obrazovanja nisu bili usmjeravani na njeno efikasno korištenje.

Rodne razlike u vještini i procesima pisanja

Prema rezultatima mnogih istraživanja očite su rodne razlike u vještinama i sposobnostima pisanja u korist ženskoga roda. Djevojčice i djevojke favorizirane

su u pogledu motivacije za pisanje i postignuća u pisanju. One pokazuju višu samoeфикаsnost u pisanju, bolju vlastitu *sliku o sebi* u području pisanja, veću samoeфикаsnost samoregulacije pisanja, pisanju daju veću vrijednost, ciljne orijentacije prilikom zadataka pisanja više su im usmjerene na ovladavanje zadatka te postižu viša postignuća u svim jezikoslovnim predmetima. Dječaci i mladići pokazuju više ciljnih orijentacija usmjerenih k izvedbi (prezentaciji svojih sposobnosti) u zadacima pisanja (Pajares i Valiante, 2002). Istraživanja uspješnosti u pisanju tekstova na engleskome jeziku kao prvome stranom jeziku hrvatskih učenika u vertikali obrazovanja također daju prednost učenicama (Zergollern-Miletić, 2007). Prema Babarović, Burušić i Šakić (2009), u zadnjih 20-ak godina obrazovni trendovi u svijetu pokazuju da učenice postižu značajno bolje rezultate od učenika u jezikoslovnim predmetima. Iste rezultate nalazimo i u Hrvatskoj, gdje učenice pokazuju bolje rezultate kako u učenju hrvatskoga jezika, tako i u učenju engleskoga jezika. U mnogim europskim zemljama, zemljama Sjeverne Amerike i u Australiji djevojčice postižu sustavno bolje rezultate u čitanju i pisanju iz materinskoga jezika i iz stranih jezika (Cole, 1997; Kleinfeld, 1999). Npr. analiza postignuća učenika iz engleskoga jezika u Velikoj Britaniji u zadnjih 40 godina potvrđuje da se razlika u jezičnome znanju djevojčica i dječaka sustavno povećava (Connolly, 2006; Gorard, 1999).

Objašnjenja ovih razlika temelje se na: a) biološkim razlikama (npr. u razvijenosti verbalne inteligencije, Halpern, 2000), b) psihološkim razlikama (npr. u interesima, Murphy i Elwood, 1998), c) obrazovnim očekivanjima (koji nisu isti za djevojčice/djevojke i dječake/mladiće, Beyer 1999), d) socijalnim razlozima (poput vršnjačkoga pritiska, De Gaer, Pustjens i Munter, 2007) te manjka pozitivnih muških modela u liku učitelja i općoj feminizaciji osnovnoškolskoga obrazovanja (Clark, 2008; Jackson, 2002). U zadnje vrijeme postala je vrlo popularna ideja da dječaci postižu slabiji obrazovni uspjeh zbog manjka učitelja kao istospolnih uzora (tzv. *učenje po modelu*). Neke države čak aktivno potiču zapošljavanje većega broja učitelja dodjelom obrazovnih stipendija, obveznim spolnim kvotama pri zapošljavanju i drugom zakonskom regulativom. S druge strane, mnoga suvremena istraživanja propitkuju, ali za sada bez jednoznačnih zaključaka, je li slabije školsko postignuće dječaka zaista uzrokovano manjkom muških učitelja u osnovnim školama i općom feminizacijom obrazovanja ili nekim drugim faktorima (Babarović i sur., 2009; Carrington i Skelton, 2003; Martino, 2008; Mills, Martino i Lingard, 2007). Ovi autori upućuju na općenito veću uspješnost učiteljica dok se, s druge strane, učenici i učenice najviše razlikuju upravo tamo gdje postoji najveći nerazmjer u učiteljskoj spolnoj zastupljenosti. Dodatnom analizom spolne zastupljenosti učitelja utvrđeno je da najmanje učitelja predaje engleski jezik (7,7%) pa zatim hrvatski jezik (8,6%). Dječaci su pak bolji upravo u predmetima u kojima je nešto veća zastupljenost učitelja (npr. u geografiji ili fizici). Međutim, za provjeru ovih indicija potrebne su dodatne znanstvene provjere. Green (1999) također dokazuje da su samoeфикаsnost pisanja i rod značajni prediktori postignuća u pisanju, s tim da je samoeфикаsnost pisanja jači prediktor. Drugim riječima, učenici koji imaju viša

vjerovanja u efikasnost pisanja bez obzira na rod imaju tendenciju postizanja boljih postignuća u zadacima pisanja. Prema Pajares (2007), djevojke izvještavaju o snažnijem pouzdanju u svoje sposobnosti stvaralačkoga pisanja u odnosu na mladiće u periodu srednje škole. Pajares i Valiante (2001) nastojali su svojim istraživanjem na 497 srednjoškolaca utvrditi jesu li rodne razlike u motivaciji za pisanje i postignućima funkcija rodni stereotipnih vjerovanja prije nego roda. Djevojčice i djevojke pokazale su jaču samoefikasnost u pisanju, bolju vlastitu sliku o sebi u pisanju, veću samoefikasnost samoregulacije pisanja, veću vrijednost pisanja, više ciljnih orijentacija usmjerenih na zadatak te bolje rezultate u jezikoslovnim predmetima. Dječaci i mladići pokazivali su više ciljnih orijentacija usmjerenih k izvedbi. Sve rodne razlike favoriziraju djevojke u svim čimbenicima motivacije za pisanje i postignućima pisanja, ali su razlike gotovo neznčajne kada se kontroliraju vjerovanja feminine orijentacije. Nalazi stoga sugeriraju da je feminina orijentacija adaptivna u području pisanja, dok je maskulina orijentacija vrijedna kada je praćena femininom orijentacijom. Nikčević-Milković (2012) također je potvrdila bolji uspjeh u pisanju kod učenica koje više vrednuju aktivnosti pisanja. U istraživanju Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić (2017) utvrđeno je da djevojčice i djevojke pokazuju bolje rezultate u čitanju i pisanju od nižih razreda osnovne škole pa sve do kraja srednje škole. Također, Nikčević-Milković, Jerković i Brala-Mudrovčić (2018) utvrdile su da ženski rod ima pozitivnije stavove prema korisnosti strategija čitanja i pisanja.

Instrukcijski pristupi i treninzi poučavanja pisanoga izražavanja

Svi se učenici suočavaju s izazovima u pisanju. Ne samo učenici i studenti, već se i neki od uspješnijih autora tekstova hvataju u koštac s najčešćim problemima: generiranjem sadržaja, organiziranjem teksta, formuliranjem ciljeva i viših razina planova za tekst, učinkovitim izvršenjem izvedbe pisanja, revidiranjem teksta i postizanjem ciljeva tekstem. Za neke od njih razumijevanje strategija za prevladavanje ovih poteškoća predstavlja olakšanje u učenju pisanja. Druge učenike nastavnici pak moraju izričito naučiti procesima pisanja. Pri tome je koristan pristup poučavanja koji se izravno odnosi na pojedinca (njegovu motivaciju, emocije i (meta)kogniciju). Učenicima pomaže opsežno, vrlo strukturirano i eksplicitno poučavanje kako za razvoj vještine i samoregulacije pisanja, tako i za razumijevanje samoga procesa stvaralačkoga pisanja.

Rezultati istraživanja s područja psihologije pisanja općenito sugeriraju da poučavanje strategija pisanja pomaže u razvoju samoregulacije pisanja, što je najvažnije u postizanju kompetencija u pisanju (Bereiter i Scardamalia, 1987; Graham i Harris, 2000). Jasna je veza između učeničkoga znanja o tome što sadrži kvalitetan proces pisanja i njihovih sposobnosti da primijene korisne strategije pisanja u regulaciji vlastitoga ponašanja pri pisanju. (Meta)kognitivno znanje i samoregulacijske strategije trebaju se oblikovati komplementarno u procesima poučavanja pisa-

nja. Prilikom poučavanja nastavnici kod učenika najprije trebaju potaknuti njihovo predznanje o procesima pisanja tekstova. Potom trebaju razvijati *deklarativno znanje pisanja* (što je pisanje) koje odgovara na pitanja o rasponu različitih kognitivnih strategija pisanja koje se mogu usvojiti i koje određuju karakteristike različitih pisanih oblika tekstova. Paralelno, trebaju razvijati *proceduralno znanje pisanja* (kako pisati) koje učenicima omogućuje primjenu strategija, tehnika i znanja o tekstu na njihovo vlastito pisanje. Važno je da učenici razviju i *kondicionalno znanje*, što znači razumijevanje *kada* i *zašto* koristiti deklarativno i proceduralno znanje pisanja. To bi se odnosilo na činjenicu poznavanja *kako*, *kada* i *zašto* koristiti specifične strategije pisanja, koje su strategije pisanja najprikladnije za različite oblike tekstova, zašto koristiti neku strategiju u određenome trenutku te *kada* i *zašto* koristiti određeni tekstualni oblik. Ta se vrsta metakognitivnoga znanja o pisanju treba usmjeriti na nezavisne ili visoko rangirane kognitivne procese pisanja. Različiti su pristupi razvoja metakognitivnoga znanja o pisanju tekstova. Nastavnici mogu poticati *interaktivno vođene dijaloge* koristeći tehnike poput: grupa za diskusiju, postavljanja pitanja ili oluje ideja (eng. *brainstorming*). Iskustva pokazuju da je važno razviti i unaprijediti učeničku vlastitu refleksiju na njihovo znanje, neznanje i ograničenja. Druga efikasna tehnika je korištenje *evaluacijskih matrica* metakognitivnoga znanja koje, prema Schrawu (2001), unaprjeđuju eksplicitno deklarativno, proceduralno i kondicionalno znanje svih procesa pisanja. One se mogu koristiti u procjeni učeničkoga postojećeg znanja ili za stimulaciju pamćenja i razumijevanja nakon programa poučavanja pisanja. Matrice se, također, mogu primjenjivati i u grupnome kontekstu u kojem se potiče diskusija, samorefleksija ili dijalog među učenicima.

Kada učenici počnu stjecati potrebna predznanja, poučavanje ili instrukcije pisanja trebaju se usmjeriti prema razvoju samoregulacije u pisanju. Za to je vrlo dobra *metoda modeliranja pisanja teksta* koju prezentiraju nastavnici, dok ih učenici prate pokušavajući efikasno imitirati što oni rade. Prema Braaksma, van den Bergh, Rijlaarsdam i Couzijn (2001; 2004), ova se metoda učenja pokazuje efikasnijom od drugih metoda korištenih u poučavanju pisanja. Također je efikasna *metoda glasnoga mišljenja*, gdje najprije nastavnici, a poslije njih učenici eksternaliziraju (govore naglas) svoj tijekom misli dok pišu neki tekst. Korist od ove metode nije samo kada nastavnici učenicima demonstriraju strategije i tehnike pisanja, već i za naknadna oponašanja kada učenici iste procese rade u paru te kada na kraju procesa vježbanja rade samostalno. Samoregulacija pisanja, također, može biti unaprjeđivana i tehnikama pisanja: *mnemonicima*⁴ - za kognitivne strategije pisanja, upućivanjem da se *označe ključne riječi u tekstu* - one na kojima će se graditi tekst, *označavanjem* gdje treba nešto dodatno istražiti u tekstu, *crtanjem slika* i *dijagrama* koji pojašnjavaju tekst, *poticajima* autorima *da kažu više*, *natuknicama* koje mogu povezati tekst,

4 *Mnemonic* predstavljaju skup pravila i metoda koje se koriste za brže i lakše pamćenje informacija koje je teško zapamtiti. Podatci se pretvaraju u slike ili priče, povezuju se s emocijama i događajima kako bi se lakše zapamtili.

davanjem *završetaka rečenica* i traženjem da se tekst gradi prema tim završetcima, navođenjem *za i protiv* u tekstu, različitim *poticajima za raspravu* i drugo (Rose-nberg, 1989).

Instrukcijski okvir koji se koristi u učenju samoregulacijskih procesa, strategija i tehnika pisanja zasnovan na socijalno-kognitivnom modelu upućuje nas da učenici mogu optimalno steći nove vještine pisanja ako ih usvajaju na temelju 4 sekven-cionalne razine: 1) opažanja, 2) oponašanja, 3) samokontrole i 4) samoregulacije (Schunk i Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2000, 2002). *Tradicionalni pristupi in-strukcija* pisanoga izražavanja usmjereni su samo na karakteristike produktivnosti tekstova. *Suvremeniji procesno orijentirani pristupi* razvijaju kontekste u kojima su instrukcije pisanoga izražavanja više procesno usmjerene. Rezultat toga nisu samo konceptualne promjene u teorijama pisanja, već i promjene u razvoju metoda i tehnika koje omogućavaju poučavanje procesa pisanja. Te su metode usmjerene na 3 karakteristike pisanja: 1) *fluentnost pisanja* (koja se ispituje kroz analizu pauza i perioda izvedbe pisanja teksta analizom snimki), 2) *funkcionalne karakteristike* procesa pisanja (koje se ispituju tehnikom *mišljenja naglas*) i 3) *njihove zahtjeve na radnu memoriju* (ispituje se dizajnom dvostrukoga zadatka). Suvremeniji procesni pristupi poučavanju pisanja imaju za cilj učenicima pokazati kako proizvesti kvalitetan tekst te im osigurati prigode za kvalitetno pisanje u vlastite svrhe i za stvarnu publiku. Čak se do prije nekoliko desetljeća pod terminom pisanja pomišljalo samo na krasopis, a nikome nije ni padalo na pamet da bi nastavnici mogli mlade generacije poučavati kako da vlastite ideje prenesu na papir te ih razmijene sa širokom i zainteresiranom publikom (Temple i sur., 2008). Međutim, od tada veliki broj istraživanja u ovome području, uglavnom anglosaksonske provenijencije koja su ponajviše temeljena na tome *što kompetentni pisci čine dok pišu* i što se događa kada učenike tome poučavamo, otkrio je snagu pisanja te osmislio okvirni sustav za poučavanje pisanja pomoću procesnoga pristupa. Istraživanja su najprije otkrila da su uvjeti poučavanja pisanja u školama različiti od situacija u stvarnome svijetu koje traže neki oblik pisanoga izražavanja. U školama učenici pišu o temama koje su daleko od njihovih interesa ili iskustava i za publiku koja je isključivo samo njihov nastavnik. Mjerila prema kojima se napisano ocjenjuje nemaju veze s porukom ili praktičnim rezultatom, već su usmjerena na njegovu ispravnost. Upravo obratno, ako se učenicima želi prenijeti *snaga pisane riječi*, oni bi trebali uvježbavati cijeli raspon pisane komunikacije, trebali bi pisati o temama koje poznaju i/ili koje ih zanimaju, za stvarnu publiku, za niz okolnosti i svrha u kojima je pisanje važno te biti poticani uvjerenjima kako vježbom i trudom pisanje može biti sve djelotvornije. Evaluacijska istraživanja procesnoga pristupa pokazuju velike promjene u učeničkim intelektualnim navikama, poboljšanju vokabulara i služenju jezikom općenito (Temple i sur., 2008). Najvažniji izvor spoznaja u okviru ovoga pristupa je u tome što profesionalni autori tekstova čine dok ih pišu te kakvi su im uvjeti za to potrebni. Na osnovi spoznaja o tome učenicima se pokušavaju oblikovati uvjeti za pisanje koji će što više nalikovati onima profesionalnih pisaca. To su: a) redovne prigode

za pisanje, b) zanimljive teme o kojima će se pisati, c) modeli za pisanje, d) publika kojoj će pisati, e) navika popravljanja teksta, f) odmak od konvencija, g) podrška kolega i h) prilike za pisanje o raznim temama i u raznim žanrovima.

Ne postoji jedan jedini proces kroz koji bi svi autori tekstova trebali proći kako bi stvorili uspješan tekst. Međutim, postoji opis procesa pisanja koji se čini najbližim onome što većina autora čini dok piše, a to je *model procesnog pisanja* Gravesa i Murraya (1980). Koristan je i za organizaciju poučavanja pisanja. To je postupan proces pomoću kojega autori postaju kvalitetni u onome što čine, a pisanje postaje instrument izražavanja i objašnjavanja ideja. U skladu s ovim modelom, većina dobro napisanih tekstova prolazi kroz tri koraka: 1) pripremu, 2) radnu verziju i 3) popravljanje. Tekstovi koji se namjeravaju objaviti prolaze još dva koraka: 4) uređivanje i 5) objavljivanje. Ne prolazi baš svaki tekst nužno kroz sve nabrojene korake, niti točno tim redoslijedom te se ovaj proces može koristiti u svim nastavnim predmetima, a ne samo u jezikoslovnim.

Zamjetan je porast broja evaluacijskih istraživanja koja vrednuju utjecaje različitih metoda poučavanja pisanoga izražavanja (Pritchard i Honeycutt, 2006). Dok su se istraživanja 70-ih i 80-ih godina 20. stoljeća usmjeravala na to *kako* su komponente procesa pisanja povezane s autorima i varijablama teksta, recentnija istraživanja usmjeravaju se na *mjerenje napretka* u kvaliteti teksta kao rezultata uporabe različitih strategija pisanja. Drugim riječima, došlo je do usmjeravanja istraživanja na utjecaje poučavanja kognitivnih zahtjeva koji upravljaju procesima pisanja. Učenici se promatraju kao oni koji trebaju biti aktivno uključeni u sve aspekte pisanja: planiranje, sastavljanje i reviziju višestrukih okvira svojih tekstova (Allal, 2004). Općenito ova istraživanja, kako ekspoziornih tako i narativnih oblika tekstova, pokazuju da se vježbanje uporabe određene strategije pisanja može generalizirati u izvedbi neke druge (Mertens, 2010).

Za procjenu učinaka pisanja postoje *formulari* i *protokoli* za evaluaciju pojedinih procesa pisanja. *Coh-Matrix projekt* istraživao je kvalitetu napisanih tekstova na način da je primjenjivao 60 različitih kategorija u formularu koji se još uvijek razvija (Mertens, 2010). *Leksička analiza* je računalni alat za evaluaciju aktivnoga vokabulara koji se koristi u izvedbi nekoga teksta. Mertens (2010) ističe da je najvaljanija metoda za vrednovanje vještina uporabe jezika ona od strane istreniranih ljudskih procjenjivača. S ciljem simultanoga razvoja kognitivnih i socijalno-kulturalnih procesa pisane komunikacije predložen je *didaktički model* za poučavanje strategija, vještina i tehnika pisanja. Ovaj model zasniva se na dvije osnovne kompetencije: a) *korištenju* i *upravljanju IT tehnologijama* i b) *komunikaciji na različitim jezicima*. Pisano izražavanje je multilingvalni i multimodalni prioritet u razvoju obje ove kompetencije. Ciljevi, vještine i tehnike ovoga modela zasnivaju se na *meta-socijalno-kognitivnome pristupu*, koji pisanu komunikaciju objašnjava kao integraciju kognitivnih i socijalno-kulturalnih procesa. Kreativni tehnološki model – *Content Creation Tools (CCT) model* poučavanja pisanja zasniva se na rezultatima projekta etnografskih istraživanja, konkretno na studijama slučaja. Noviji

pristup koji je ovim modelom bio potaknut je globalni pristup koji nudi svaku moguću varijantu interakcije s autorom teksta u multikulturalnome razredu. Primjena ovoga pristupa u smjeru je oblikovanja strategija, vještina i tehnika koje povećavaju razvoj svih procesa pisanoga izražavanja i to sa stajališta praktičnoga poučavanja (Mertens, 2010).

Najpoznatiji kognitivni samoregulacijski instrukcijski model poučavanja pisanja - *Cognitive Self-Regulation Instruction (CSRI)* pomaže pri pisanju učenicima prosječnih postignuća, kao i onima s teškoćama u pisanome izražavanju u primarnome obrazovanju, a ponekad i u srednjoškolskome obrazovanju. Ima slične karakteristike s drugim instrukcijskim modelima te je razvijen kroz više od 25 godina istraživanja poučavanja pisanja. Ovaj model učenicima pomaže postići napredak od deklarativnoga znanja preko razvoja sposobnosti primjene procedura u specifičnim zadacima pisanja do nezavisnoga pisanja tekstova. Kroz model se naglašava važnost dijaloga između nastavnika i učenika, prepoznaje se socijalno porijeklo samoregulacije u procesima pisanja te se promovira korištenje *socijalnoga dijaloga* u regulaciji ponašanja učenika prilikom pisanja tekstova. Ovi principi primjenjuju se zajedno u pristupu poučavanja pisanja koji naglašava nastavnikovo modeliranje procesa pisanja i učeničko oponašanje tih procesa. Učenje je postupno, kao da se učenici *penju po misaonim skelama* koristeći raspon pomažućih materijala (tablica, rubrika, protokola, obrazaca, lista označavanja). Tijekom instrukcijskoga programa navedeni materijali se s vremenom mogu ukloniti kada učenici razviju spontanost i nezavisnost u korištenju strategija i procesa pisanja. Drugi poznati kognitivni model - *Comprehensive School Reform Demonstration (SRSD)* razvija samoregulaciju pisanja kroz sljedeće strategije: a) postavljanje ciljeva, b) nadgledanje i c) uputu samome sebi. *Postavljanje ciljeva* poboljšava pažnju, motivaciju i ustrajnost. Pruža informacije o tome što je potrebno ili poželjno za pisanje teksta. Olakšava planiranje i strateško ponašanje pri pisanju. Uključuje 5 koraka: 1. učenici postavljaju ciljeve te ih razbiju u potciljeve ako je to potrebno; 2. učenici smišljaju plan za ispunjavanje tih ciljeva i procjenu vlastitoga napretka; 3. plan se realizira u izvedbu; 4. od učenika se zahtijeva da prate vlastiti napredak i 5. učenici mijenjaju ciljeve prema vlastitim potrebama. *Nadgledanje samoga sebe* događa se kada pojedinac samostalno procjenjuje je li došlo do promjena, a potom samostalno registrira rezultat tih promjena. Ono se pojavljuje u 3 područja: a) pozornosti, b) izvedbi i c) uporabi strategija. *Nadgledanje samoga sebe* dobro je za postavljanje i realizaciju ciljeva prilikom pisanja teksta. Nakon što su ciljevi postavljeni, nastavnici bi trebali učenicima pomoći u razumijevanju trenutačnih izvedbi te u procjeni vlastitoga poboljšanja. Ponekad je dobro crtati vlastiti napredak. Samostalne upute uključuju *unutarnji govor* koji nije namijenjen komunikaciji s drugima, već je usmjeren na samoga sebe. On može biti javan ili prikriven, dobrovoljan ili prisilan. Također, može djelovati na motornu aktivnost ili na obradu informacija. Većina učenika ovaj govor koristi kao pomoć u orijentaciji, organiziranju, strukturiranju teksta, planu (planovima) za tekst, kako bi se usredotočili na problem ili situaciju te kako bi prevladali poteškoće i osigurali

samopojачanje. Unutarnji govor učenicima pomaže i u uopćavanju i odabiru alternativnih načina djelovanja. On je usmjeren na razmišljanje, povećava pamćenje za postupke i mjere te pomaže učenicima u obavljanju slijeda akcija ili koraka prilikom pisanja teksta. Samostalne upute su jedan od kriterija uspjeha, one usmjeravaju pažnju na zadatak, osnažuju i pomažu u održavanju zadatka relevantnim te pružaju načine suočavanja s neuspjehom (Mertens, 2010). Samanian i Roohani (2018) su ispitali efikasnost treninga samoregulacijskoga razvoja strategija (SRSD) u razvoju deskriptivnoga pisanja i reflektivnih vještina mišljenja u odnosu na tradicionalne (nestrategijske) instrukcije pisanja. Trideset naprednih učenika iz Irana selekcionirano je u eksperimentalnu ili kontrolnu skupinu. Kao pretest i posttest pisali su opisni esej i ispunili upitnik refleksivnoga mišljenja. Analize su pokazale da i SRSD i ne-SRSD instrukcije imaju pozitivan utjecaj na vještine pisanja, ali su sudionici u SRSD grupi dosegli bolja postignuća pisanja. SRSD instrukcije su bile efikasne u razvoju cjelovitosti, dužine i ukupne kvalitete rezultata pisanja učenika. Također, instrukcije su poboljšale reflektivno razmišljanje učenika više nego instrukcije koje nisu bile SRSD tako što su učenici bili metakognitivno svjesni svojih kognitivnih procesa, praćenja, analize i vrednovanja svoje deskriptivne izvedbe pisanja. Rezultati upućuju na važnost korištenja SRSD kao mogućega suvremenog načina instrukcija procesnih procesa pisanja. Po ugledu na ove pristupe, Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić (2015) kreirale su instruktivne intervencije samoregulacijskih procesa pisanja i čitanja za studente zasnovane na socijalno-kognitivnom modelu. Rezultati su pokazali znatan učinak interventnoga djelovanja poučavanja procesa samoregulacije pisanja i čitanja na kvalitetu pisanih uradaka studenata te povećanje motivacije i pozitivnih emocija u vezi sa zadacima pisanja.

ZAKLJUČAK

Pisano izražavanje je vrlo zahtjevna, složena i temeljna (meta)kognitivna vještina i sposobnost kako u učenju jezika tako i u cjeloživotnome učenju. Ključna komponenta u procesima stvaralačkoga pisanja je samoregulacija jer je sastavljanje teksta namjerna aktivnost koja treba biti planirana, nadgledana, samousmjeravana, samoodržavana i samovrednovana. Socijalno-kognitivni model Zimmermana i Risemberga (1997) najbolje opisuje samoregulaciju u procesima pisanja. Dubinsko procesiranje informacija prilikom pisanja povećava sve komponente samoregulacije za razliku od površinskoga. Dvije najvažnije strategije pisanja su planiranje i ispravljanje teksta. Djevojčice i djevojke favorizirane su kako u motivaciji tako i u postignućima u pisanju, kao i u cjelokupnom jezikoslovnom području. Suvremeni procesno orijentirani pristupi pisanome izražavanju po uzoru na socijalno-kognitivne modele učenja razvijaju kontekste pisanja bliske realnima, odnosno onima koje imaju pisci i profesionalni autori tekstova. Oni se preporučuju oblikovati i u odgojno-obrazovnome kontekstu. Naročito se preporučuje kognitivni model *Com-*

prehensive School Reform Demonstration (SRSD) ili trening samoregulacijskoga razvoja strategija.

LITERATURA

- Alamargot, D. i Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L. (2004). Intergrated Writing Instruction and the Development of Revision Skills, U: L. Allal, L. Chanquoy i P. Largy (Ur.), *Revision Cognitive and Instructional Processes* (str. 139-155). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Arias-Gundin, O. i Garcia, J. N. (2006). El papel de la revisión en los modelos de escritura [The Role of the Revision in Writing Models]. *Aula Abierta*, 88, 37-52.
- August-Brady, M. M. (2005). The Effect of Metacognitive Intervention on Approach to and Self-regulation of Learning in Baccalaureate Nursing Students. *Journal of Nursing Education*, 44(7), 297-305.
- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 4-5(102-103), 673-695.
- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Oxford, U.K: Clarendon.
- Barbaroša-Šikić, M. i Češi, M. (2010). Praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje pisanih radova učenika, U: *Hrvatski jezik u kontekstu suvremenog obrazovanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Beal, C. R., Garrod, A. C. i Bonitatibus, G. J. (1990). Fostering Children's Revision Skills through Training in Comprehension Monitoring. *Journal of Educational Psychology*, 82, 275-280.
- Bereiter, C. i Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beyer, S. (1999). Gender differences in the accuracy of grade expectancies and evaluations. *Sex Roles*, 41(3-4), 279-296.
- Boscolo, P. i Ascorti, K. (2004). Effects of Collaborative Revision on Children's Ability to Write Understandable Narrative Texts, U: L. Allal, L. Chanquoy i P. Largy (Ur.), *Revision Cognitive and Instructional Processes* (str. 157-170). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., van der Bergh, H. i van Hout-Wolters, B. H. A. (2004). Observational Learning and its Effects on the Orchestration of Writing Processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36.
- Braaksma, M. A. H., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. i Couzijn, M. (2001). Effective Learning Activities in Observation Tasks when Learning to Write and Read Argumentative Texts. *European Journal of Psychology of Education*, 1, 33-48.
- Butler, D. L., Elashuk, C. L. i Poole, S. (2000). Promotomng Strategic Writing by Postsecondary Students with Learning Disabilities: A Report of three Case Studies. *Learning Disability Quarterly*, 23, 196-213.

- Butterfield, E. C., Hacker, D. J. i Plumb, C. (1994). Topic Knowledge, Linguistic Knowledge, and Revision Skill as Determinants of Text Revision, U: E. C. Butterfield (Ur.), *Advances in Cognition and Educational Practice: Children's Writing: Toward a Process Theory of the Development of Skilled Writing*, 2, (str. 83 - 141). Greenwich, C. T.: JAI Press.
- Cameron, C. A. i Moshenko, B. (1996). Elicitation of Knowledge Transformational Reports while Children Write Narratives. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 28, 271-280.
- Carrington, B. i Skelton, C. (2003). Re-thinking "role models": Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Education Policy*, 18, 1-13.
- Clark, C. (2008). Britain's next top model: The impact of role models on literacy. *National Literacy Trust*, 1-16.
- Cole, N. S. (1997). The ETS Gender Study. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424337.pdf> (26.3.2018.)
- Connolly, P. (2006). Keeping a sense of proportion but losing all perspective: A critique of Gorard's notion of the 'politician's error'. *British Journal of Educational Studies*, 54, 73-88.
- Čudina-Obradović, M. (2000). *Kad kraljević piše kraljevni*. Zagreb: Udruga roditelja "Korak po korak" za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
- De Gaer, E. V., Pustjens, H., Damme, J. V. i Munter, A. D. (2007). Impact of attitudes of peers on language achievement: Gender differences. *The journal of educational research*, 101(2), 78-90.
- Evans, D., Gruba, P. i Zoebel, J. (2014). *How to Write a Better Thesis*. New York: Springer Publishing.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- Galbraith, D. (1996). Self-monitoring, Discovery through Writing and Individual Differences in Drafting Strategy, U: G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh i M. Couzijn (Ur.), *Theories, Models and Methodology in Writing Research* (121-141). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Goettfried, A. E., Fleming, J. S. i Goettfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Gorard, S. (1999.). Keeping a sense of proportion: The "politician's error" in analysing school outcomes. *British Journal of Educational Studies*, 47, 235-246.
- Graham, S. R. i Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1).
- Graves, D. H. i Murray, D. M. (1980). Revision: In the Writer's Workshop and in the classroom. *The Journal of Education*, 162(2), 38-56.
- Green, G. (1999). *Writing Self-Efficacy, Gender, Aptitude and Writing Achievement among Freshman University Students*. [http://wac.colostate.edu/theses/record.cfm?thesis\(19.3.2009.\)](http://wac.colostate.edu/theses/record.cfm?thesis(19.3.2009.))
- Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities*. Psychology press.

- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing, U: C. M. Levy i S. Ransdell (Ur.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (str. 1-27). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2004). What Triggers Revision? U: L. Allal, L., Chanquoy i P. Largy (Ur.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (str. 9-20). Dodrecht: The Netherlands: Kluwer.
- Hayes, J. R. i Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes, U: Gregg, L. W. i Steinberg, E. R. (Ur.), *Cognitive Processes in Writing* (str. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K. A., Stratman, J. F. i Carey, L. (1987). Cognitive Processes in Revision, U: S. Rosenber (Ur.), *Advances in Applied Psycholinguistics: Reading, Writing, and Language Learning*, 2, (str. 176 - 240). New York: Cambridge University Press.
- Jackson, C. (2002). Can single-sex classes in co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys? An exploration of pupils' perceptions. *British Educational Research Journal*, 28(1), 37-48.
- Jandrić, D., Boras, K. i Šimić, Z. (2018). Rodne i dobne razlike u motivaciji i samoregulaciji učenja. *Psihologijske teme*, 27(2), 177-193.
- Kellogg, R. T. (1996). A Model of Working Memory in Writing, U: C.M. Levy i S. Ransdell (Ur.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Application, Mahwah*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T. (1999). Components of Working Memory in text production, U: G. Rijlaarsdam, E. Esperet, M. Torrance i G. Jeffery (Ur.), *Studies in Writing, Vol. 3, The Cognitive Demands of Writing: Processing Capacity and Working Memory Effects in Text Production* (str. 43-61). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Klassen, R. (2002). Writing in Early Adolescence: A Review of the Role of Self-efficacy Beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203.
- Kleinfeld, J. (1999). Student Performance: Males versus Females, *Public Interest*, 134, 3-20. <https://eric.ed.gov/?id=EJ578786> (26.3.2018.)
- MacArthur, C. A., Graham, S. R. i Harris, K. R. (2004). Insights from Instructional Research on Revision with Struggling Writers, U: L. Allal, L. Chanquoy i P. Largy (Ur.), *Revision Cognitive and Instructional Processes* (str. 125-137). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Magno, C. (2009). Self-Regulation and Approaches to Learning in English Composition Writing. *TESOL Journal*, 1, 1-16. <http://www.tesol-journal.com> (26.3.2018.)
- Martino, W. (2008). Male teachers as role models: Addressing issues of masculinity, pedagogy and the re-masculinization of schooling. *Curriculum Inquiry*, 38, 189-223.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing; Working memory in composition, *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.
- McCutchen, D., Francis, M. i Kerr, S. (1997). Revising for Meaning: Effects of Knowledge and Strategy. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 667-676.
- Mertens, N. L. (2010). *Writing – Processes, Tools i Techniques*. New York: Nova Science Publishers.

- Midgette, E. P. i MacArthur, C. (2008). The Effects of Content and Audience Awareness Goals for Revision on the Persuasive Essays of Fifth and Eighth Grade Students. *Reading and Writing*, 21(1), 131-151.
- Mills, M., Martino, W. i Lingard, B. (2007). Getting boys' education "right": The Australian government's parliamentary inquiry report as an exemplary instance of recuperative masculinity politics. *British Journal of Sociology of Education*, 28, 5-21.
- Murphy, P. i Elwood, J. (1998). Gendered experiences, choices and achievement – exploring the links. *International Journal of Inclusive Education*, 2(2), 95-118.
- Nikčević-Milković, A. (2007.). Cognitive and Metacognitive Writing Processes in Students of Different Educational Level, *Literacy without Boundaries - Proceedings of the 14th European Conference on Reading*, Zagreb, Croatia, 2005., str. 133-137, <http://www.hcd.hr>
- Nikčević-Milković, A. (2008). Kognitivni i metakognitivni procesi pri pisanju kod studenata nižih i viših godina studija (Neobjavljeni magistarski rad). Filozofski fakultet, Zagreb.
- Nikčević-Milković, A. (2012.). Samoregulacija učenja u području pisanja (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet, Zagreb.
- Nikčević-Milković, A. i Brala-Mudrovčić, J. (2015). Provjera instruktivne intervencije procesa samoregulacije pisanja i čitanja na kvalitetu pisanih uradaka studenata. U: M. Orel (Ur.), *International Conference EDUvision 2015: Modern Approaches to Teaching Coming Generation* (e-zbornik radova), 521-537, Ljubljana.
- Nikčević-Milković, A. i Brala-Mudrovčić, J. (2017). Utjecaj obrazovne razine i spola na kvalitetu pisanog izražavanja učenika. *Život i škola*, LXIII(1), 55-65.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. i Brala-Mudrovčić, J. (2018). Ispitivanje nekih komponenti samoregulacije učenja u domenama čitanja i pisanja kod učenika različite dobi i roda. *Napredak*, 159(1-2), 73-99.
- Pajares, F. (2007). Empirical Properties of a Scale to Assess Writing Self-efficacy in School Contexts. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-34683455_ITM (19.3.2009.)
- Pajares, F. i Valiante, G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366-381.
- Pajares, F. i Valiante, G. (2002). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Division of Educational Studies*. Emory University.
- Perez, S. A. (2001). Revising During Writing in a Second Grade Classroom. *Educational Research Quarterly*, 25(1), 27-32.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning, U: M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (451-502). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Piolat, A., Roussey, J. Y., Olive, T. i Amanda, M. (2004). Processing Time and Cognitive Effort in Revision: Effects of Error Type and of Working Memory Capacity, U: L. Allal,

- L. Chanquoy i P. Largy (Ur.), *Revision Cognitive and Instructional Processes* (str. 21–38). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Pritchard, R. J. i Honeycutt, R. L. (2006). The Process Approach to Writing Instruction: Examining its Effectiveness, U: C. A. MacArthur, S. Graham i J. Fitzgerald (ur.), *Handbook of Writing Research* (275-290). New York: The Guilford Press.
- Rončević-Zubković, B. (2010). Ustrojstvo radnog pamćenja i njegova uloga u jezičnom procesiranju. *Psihologijske teme*, 19, 1, 1-29.
- Rosenberg, V. M. (1989). *Reading, Writing, Thinking*. New York: Random House.
- Saddler, B. i Asaro, K. (2007). Increasing Story Quality through Planning and Revising: Effects on Young Writers with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 30, 223-234.
- Samanian, S. i Roohani, A. (2018). Effects of Self-Regulatory Strategy Development on EFL Learners' Descriptive Writing and Reflective Thinking. *Research in English Language Pedagogy*, 6(1), 95-116.
- Scardamalia, M. i Bereiter, C. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.
- Schraw, G. (2001). Current Themes and Future Directions in Epistemological Research: A Commentary. *Educational Psychology Review*, 13, 451-464.
- Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (1997). Social Origins of Self-regulatory Competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Temple, C., Steele, J. L. i Meredith, K. S. (1998). Radionica za pisanje: *Od samoizražavanja do izražavanja stajališta*, vodič pripremljen za *Projekt Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje/RWCT*. Zagreb: Otvoreno društvo.
- Temple, C., Steele, J. L. i Meredith, K. S. (1998). Radionica za pisanje: *Od samoizražavanja do izražavanja stajališta*, vodič pripremljen za *Projekt Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje/RWCT*. Zagreb: Otvoreno društvo.
- Troia, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities, U: C. A. MacArthur, S. Graham i S. Fitzgerald (Ur.), *Handbook of Writing Research* (str. 324-337). New York: The Guilford Press.
- Visinko, K. (2010). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskog jezika - Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vizek-Vidović, V. (2009). Pretraživanje informacija na Internetu. <http://domus.srce.hr/iuoun/> (6.5.2009.)
- Wallace, D. L., Hayes, J. R., Hatch, J. A., Miller, W., Moser, G. i Silk, C. M. (1996). Better revision in eight minutes? Prompting first-year college writers to revise globally. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 682-688. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.682>
- Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zergollern-Miletić, L. (2007). Ovladanost vještinom pisanja na engleskome jeziku na kraju osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja kod hrvatskih učenika. *Metodika*, 8(1), 190-204.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective, U: M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of Self-Regulation* (str. 13-39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 65-70.

Zimmerman, B. J. i Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer – A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73 – 101.

SAMOREGULATION AND WRITTEN EXPRESSION

Abstract

The paper discusses the role of self-regulation processes of literary expression as very demanding, complex and fundamental (meta)cognitive skills, as well as in both language learning and lifelong learning. The educational and social importance of literary expression is manifested in the fact that checking and evaluating student writing is an integral part of all foreign national examinations. The main purpose of this review is to analyse analytically-synthetically and critically the recent findings in the field of literary expression and its cognitive and metacognitive determinants, with emphasis on the role of self-regulation processes. In the first chapter, written expression is explained by psychological (cognitive, metacognitive and motivational) and physiological aspects. Then, in the central chapter, the role of self-regulation in the field of writing and the strategies to which it is implemented is explained. Since there are great gender differences in the skills and processes of literary expression in favor of the female gender, they are explained and supported by a series of researches in the next chapter. Finally, instructional approaches and teachings of literary expression are given in accordance with the socio-constructivist approach to learning that pupils and students, based on Anglo-Saxon educational practice, can help to achieve greater competencies of literary expression. This is very important because writing is one of the most difficult generative human skills and the ability to learn.

Key words: literary expression, cognitive and metacognitive determinants, self-regulation processes, writing strategies and techniques, gender differences in motivation and writing achievements, instructional approaches and literacy training

Primljeno: 30. 08. 2018.

