

## Psihologija pisanja Određenje pisanja i njegovih procesa, razvoj pisanja kod djece te pristupi poučavanju pisanja

UDK: 372.464  
Stručni članak

Primljeno: 10. 11. 2011.  
Prihvaćeno: 20. 5. 2013.

---

**Sažetak:** *Pisanje je vrlo kompleksna i kognitivno zahtjevna aktivnost. Ona je opća ili generativna sposobnost pojedinca, važna i u vertikalni obrazovanja, i za profesionalni život. Pisanje pomaže razvoju, unaprjeđenju i preciznosti mišljenja pojedinca. Pisanje se kod djece najprije razvija kroz tzv. miješani medij u kojem dijete zajedno uči pisati, govoriti, crtati, čitati i dr. Za razvoj pisanja, kao i jezika općenito, važno je kod djeteta razvijati tzv. metalingvističku svjesnost. Usvajajući procese pisanja, učenici prolaze kroz mnoge mehaničke i tehničke zahtjeve, kao i poteškoće pisanja. Stoga je važno u dječjim domovima i odgojno-obrazovnim ustanovama razvijati poticajnu okolinu za razvoj pisanja, približiti je realnoj okolini koja nalikuje onoj kompetentnih autora te se pisanje mora ugraditi u djetetov simbolički repertoar. Instrukcijski pristupi i treninzi poučavanju pisanja, koji su opisani u radu, učenicima pomažu u razvoju pisanog izražavanja i svladavanja poteškoća pisanja. Ovi se pristupi zasnivaju na socijalno-kognitivnom modelu samoregulacije pisanja te socijalno-konstruktivističkom pristupu poučavanju pisanja. Prema rezultatima brojnih istraživanja, suvremeni procesno orijentirani pristup poučavanju pisanja najefikasniji je pristup poučavanju pisanja.*

**Ključne riječi:** *pisanje kao opća ili generativna sposobnost, razvoj pisanja kod djece, poticajna okolina za pisanje, instrukcijski pristupi ili treninzi poučavanja pisanja.*

---

Anela Nikcević-Milkovic\*

## Psychology of Writing

### Defining Writing and Writing Processes, Development of Writing in Children and Approaches to Teaching Writing

UDC: 372.464  
Professional article

Accepted: 10<sup>th</sup> November, 2011  
Confirmed: 20<sup>th</sup> May, 2013

**Summary:** *Writing is a very complex and cognitively demanding activity. It is a general or individual generative ability which is important both in the vertical of education, and for professional life. Writing helps an individual to develop her/his opinion, to improve it and to make it more accurate. Writing was first developed in children through so-called mixed media in which a child learns to write, talk, draw, read, etc., in the same time. For the development of writing, and language in general, it is important for a child to develop the so-called metalinguistic awareness. While adopting writing processes, students experience many mechanical and technical requirements, as well as the difficulty of writing. Therefore, in children's homes and educational institutions, it is important to develop an encouraging environment for the development of writing, bring it to the real-life environment that resembles the environment of competent authors, and writing must be incorporated into the child's symbolic repertoire. Instructional approaches to writing and writing trainings, which are described in the paper, help students to develop their writing skills and overcome writing difficulties. These approaches are based on a socio-cognitive model of self-regulation of writing and social-constructivist approach to teaching writing. According to the results of numerous studies, contemporary process-oriented approach to teaching writing is the most effective approach.*

**Keywords:** *writing as a general or generative ability, development of writing skills in children, stimulating environment for writing, training or instructional approaches to teaching writing.*

#### 1. Određenje pisanja i njegovih procesa

*Pisanje teksta/tekstova predstavlja vrlo kompleksnu i kognitivno zahtjevnu aktivnost. 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 aktivaciju, odabir i primjenu različitih kognitivnih procesa. Autor/i teksta/tekstova treba/ju jasno odrediti prirodu, cilj i komunikacijsku funkciju teksta. Pisanje je obrnut proces od čitanja, ali je od čitanja složeniji (Čudina-Obradović, 2000.: 25). Dvoslojni je proces koji sadrži procese niže razine, tj. *grafomotoričku sastavnicu* i procese više razine, tj. *samostalno stvaranje teksta*. Oba su procesa čvrsto povezana, a grafomotorička razina preduvjet je razvoju procesa više razine.

Pisanje teksta jest akt komunikacije te društveni događaj između autora i publike za koju je tekst namijenjen. Zbog toga svaki autor bilo koje vrste i oblika teksta treba unaprijed razmisliti o karakteristikama publike za koju tekst piše, točnije o njihovim očekivanjima u svezi s tekstom (Boscolo i Ascorti, 2004.). Znanje *zašto* se tekst piše i poznavanje potencijalne *publike* teksta znatno utječe na procese pisanja i u konačnici na ukupnu kvalitetu napisanog teksta (Midgette i MacArthur, 2008.). Autor bi se trebao dobro služiti temom o kojoj piše te bi trebao znati uopćiti važne ideje (*teze*) koje tekstom želi izraziti (McCutchen i sur., 1997.; Perez, 2001., sve prema Mertens, 2010.). Također, trebao bi kontrolirati strukturiranost nadolazećeg teksta, tako što će pojasniti poruke teksta, (re) organizirati tekst i/ili mijenjati ideje. Kroz procese pisanja, autor nužno prevodi ideje u riječi i rečenice teksta. Međutim, ova aktivnost ne znači jednostavno pisanje izoliranih riječi ili rečenica, već pisanje organiziranih jezičnih cjelina. Kako bi se ostvarilo takvo produktivno pisanje potrebno je: a) izabrati *točne riječi* za svaku ideju, b) koristiti se strogim sintaktičkim, gramatičkim i ortografskim *pravilima*, c) točno upotrebljavati interpunkciju i rečenične *znakove*. Međutim, ove mentalne aktivnosti još uvijek nisu dovoljne za kvalitetno napisani tekst. Uspješno napisani tekst vrlo se rijetko producira prvim pokušajem njegova pisanja. Takav tekst obično je rezultat više verzija istoga teksta. Uspješno napisane verzije tekstova potvrđuju *površinske modifikacije* ili *preinake* (poput ortografskih ispravaka) i *dubinske modifikacije* ili *preinake* (poput reorganizacije tekstne organizacije). Zbog toga je *ispravljanje*, *revizija* ili *redigiranje* napisanog teksta vrlo važna strategija za ukupnu kvalitetu teksta. Ispravljanje od autora zahtijeva svjesnost publike za koju tekst piše, mentalno postavljanje ciljeva i podciljeva, usklađivanje napisanog s onim što je tekstom planirano postići, sposobnost kritičkog čitanja teksta, znanje uobičajenih kriterija evaluacije i rješavanja problema na razini teksta, repertoar strategija revizije teksta, opće jezične vještine i vještine pisanja koje će poboljšati problematiku teksta (MacArthur i sur., 2004.).

Kvalitetno pisanje tekstova znači učinkovitu upotrebu *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. Ovdje se još ubrajaju: razvoj ključne ili glavne ideje

(teze), ton teksta (koji se usaglašava s temom i publikom), analiza, argumentacija, uzrok i posljedica, klasifikacija, usporedba i kontrast, definicija, opis, davanje primjera, pripovijedanje, proces. U *sekundarne strategije* pisanja (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, statistika. *Tehnike* koje se upotrebljavaju u okviru planiranja pisanja teksta jesu: oluja ideja, fokusirano slobodno pisanje, čitanje i istraživanje teme, razgovor s drugima (uglavnom stručnjacima), suradnički rad na planu teksta, poznavanje vlastitog cilja pisanja. Još su neke od *tehnika* koje se upotrebljavaju tijekom pisanja: isticanje ključnih termina u tekstu, označavanje pitanja gdje je potrebno daljnje istraživanje teme, poticaji autorima *da kažu više*, učenje kako pretražiti vlastito pamćenje u pronalasku prikladnog sadržaja, davanje početaka ili završetaka rečenica na kojima će se tekst graditi, poticanje osmišljavanja odluke *za* i *protiv*, poticanje grupne rasprave, itd. Razvoj kompetentnosti u pisanju tekstova zasniva se na razvoju i povezivanju *konceptualnog* i *proceduralnog* znanja.

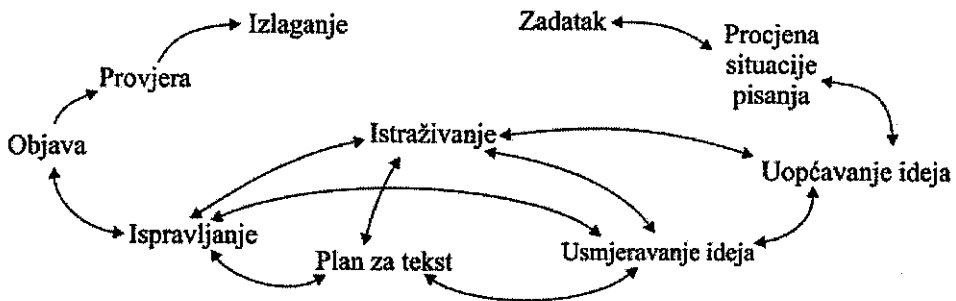
*Pisanje* ima važnu ulogu u obrazovanju za otvoreno (*misleće*), demokratično društvo. Pisanje je pomoć u *kritičkom mišljenju* jer učenicima omogućuje bilježenje neke misli ili slike o kojoj namjeravaju dalje misliti, dosjetiti se alternative, izoštriti je i dati joj precizniji izraz. Pisanje bi se moglo nazvati *razgovorom sa samim sobom*. Također, pisanje o smislenim iskustvima u prijateljskoj i ugodnoj atmosferi (koja se može oblikovati u razredima prema paradigmi *socijalno-konstruktivističkog pristupa*) dovodi do uzajamnog razumijevanja i osjećaja zajedništva. Taj cilj postiže se u onim razredima u kojima učenici imaju prilike razmjenjivati ideje i razgovarati o onome što pišu (Temple i sur., 1998.). Pisanje predstavlja jednu od fundamentalnih vještina koja se treba usvojiti tijekom obrazovnog procesa. Obrazovna i društvena važnost pisanja očituje se i u činjenici da je provjera i vrjednovanje učeničkog pisanja sastavni dio svih vanjskih nacionalnih ispita (Visinko, 2010.).

Zbog kompleksnosti procesa pisanja mnogi učenici imaju problema u upotrebi tih procesa te se problemi javljaju i prilikom poučavanja. Zbog toga, poznavanje procesa pisanja (prije svega, s kognitivnog i motivacijskog aspekta) može olakšati usvajanje i poučavanje tih procesa te prevenirati poteškoće u pisanju koje kod učenika često znače pojavu *školskog neuspjeha*. S druge strane, *pismenost učenika*, odnosno njihova osposobljenost za jezičnu komunikaciju, omogućuje im svladavanje sadržaja svih nastavnih predmeta i uključivanje u *cjeloživotno učenje*. Pismenost je, prema tome, *opća* ili *generativna sposobnost* o kojoj ovise akademski uspjesi učenika.

Iako se učenike poučava pisanom izražavanju u svim nastavnim predmetima, ipak je naglasak stjecanja kompetencija pismenosti unutar predmeta *hrvatskog*

jezika (kao materinskog jezika), a potom i unutar drugih jezičnih predmeta za učenje stranih jezika. Učenici trebaju ovladati znanjima, vještinama i sposobnostima *pisanog izražavanja* (stjecanje tzv. *funkcionalne pismenosti*) kao temelja za nastavak daljnjeg obrazovanja. U školskoj praksi uvježbava se pisanje više vrsta tekstova: eseja, obavijesti, izvještaja, osvrti, nacrti, itd. Najzahtjevnijom vrstom pisanog teksta smatra se tzv. *argumentirano kritičko pisanje* (Vizek Vidović, 2009.). To je vrsta teksta u kojoj autor pokazuje da vlada određenom temom, ali ima i kritički stav prema njoj. Vrsta teksta je, naravno, usko povezana s temom o kojoj se piše. Sve vrste tekstova moraju pratiti opća načela pisanja, kao i posebnosti pojedinih vrsta. Jedan od najvažnijih zahtjeva uspješnog pisanja tekstova jest njegovo *uvježbavanje* (Nikčević-Milković, 2008.; Vizek Vidović, 2009.).

### Proces pisanja



Slika 3 – Proces pisanja kao oblikovanja ili stvaranja teksta<sup>1</sup>

## 2. Razvoj pisanja

Jezični razvoj djeteta odvija se prema *načelu postupnosti*. Pisanje je *predčitačka vještina* koja se razvija od rane predškolske dobi. Prilikom odabira sadržaja za čitanje i pisanje djece predškolske i rane školske dobi moramo se držati konkretnih sadržaja, tj. onih koji su u djetetovoj neposrednoj blizini. Djeca bi svakodnevno trebala biti izložena pisanoj riječi kako bi uočila vezu između govora i pisane riječi ili teksta. Učenje čitanja i pisanja kod djece započinje osvještavanjem važnosti zapisa poruke. U tu svrhu upotrebljavaju se različiti natpisi, tiskovine, pisana upozorenja koja se nalaze u neposrednoj okolini djeteta. Mnoga jezična pravila dijete usvaja jednim od najfrekventnijih oblika učenja – *učenjem oponašanjem*, tako da je roditeljsko, odgajateljsko i učiteljsko

<sup>1</sup> Izvor: Capella University (2008.), <http://www.capella.edu/The Writing Process>.

modeliranje *kako* se čita i piše vrlo važno za početno čitanje i pisanje. Prema Čudina-Obradović (2000.), razvoj pisanja kod djeteta mora počivati na svjesnosti da je pisanje obrnuto dešifriranje, a to se zaključuje prema tome što je dijete na temelju sposobnosti raščlanjivanja riječi na glasove i poznavajući oblik slova sposobno ne samo pročitati šifriranu riječ, nego i riječi samo šifrirati u pisani oblik. Dešifriranje pri čitanju i šifriranje pri pisanju zahtijevaju isti razvoj predčitačkih vještina. Prema Čudina-Obradović (2000.), postupni razvoj pisanja kod djece teče kroz nekoliko faza: 1. *Slikovno pismo* – djeca se od 2. godine služe crtanjem ili šaranjem kao oblikom komunikacije. Time dijete pokazuje potrebu za izražavanjem, ali je značenje toga jasno samo tom djetetu. Istraživanja pokazuju da već u ovoj fazi dijete jasno razlikuje „crtanje“ i „pisanje“. 2. *Pokušaji pridavanja značenja* – šaranjem ili crtanjem djeca nastoje organizirati cjelinu koja ima značenje *priče* ili *opisa* događaja. Dijete smatra da njegovi tragovi govore nešto određeno. Zbog toga moramo *slušati* dijete što kaže da šaranje predstavlja te kako se ponaša dok to radi. Sve djetetove pokušaje potrebno je hrabriti. 3. *Pokušaji prikaza crtanjem* – povećana sposobnost prikaza povezuje crtanje s govorom i daje preduvjete za razvoj pisanja. S djetetom treba razgovarati o njegovu crtežu kako bi mu se pomoglo u razumijevanju onoga što je nacrtalo. Treba ga hrabriti na proizvodnju crteža koji nešto govori i poručuje. 4. *Prelazak na pokušaje pisanja konvencionalnim oblicima* – kada dijete shvati da njegov crtež „priča“ priču, ono će postepeno htjeti prenijeti svoje misli i poruke na papir. Također, *modelom oponašanja*, dijete želi staviti na papir nešto slično slovima ili brojkama. Poznat je prijelazni oblik, tzv. *izmišljeno pismo* šaranjem, oponašanjem slova i brojka te *glumljenje* pisanja poruke ili opisa. U ovoj fazi djeca pišu onako kako mogu. To je najbolja prilika za prelazak na pravo pisanje, jer će postepeno otkrivati pravila pisanja: slogove i glasove koje čuju i slova kojima ih moraju zamijeniti. 5. *Otkrivanje slova* – u ovoj fazi dijete treba pomoć odraslog kako bi primijetilo i naučilo postupak pretvaranja govora u pismo. 6. *Prelazak na abecedno načelo* – kada se sve aktivnosti zamjene glasa slovom (primjena *abecednog načela* u čitanju) upotpunjuju aktivnostima zamjene glasa slovom – pisanjem.

Kroz fazu predpisanja, kod djece se razvija *metalingvistička svjesnost* (Cazden, 1976.). Ona podrazumijeva razumijevanje vlastitog korištenja jezika te daljnji napredniji razvoj jezika koji pojedincu omogućuje ispravnije usmjeravanje pažnje na usvajanje jezika, brže i kvalitetnije usvajanje pojedinih aspekata jezika te bolju kontrolu nad funkcioniranjem govornog i pisanog jezika. Djeca postupno postaju svjesna pisane komunikacije te postaju motivirana učiti o oblicima i procesima pisanja kako bi se mogla što kvalitetnije pisano izražavati. Razvojem pisanja nauče da pisanjem mogu činiti stvari koje ne mogu činiti samo govorom (Bisex, 1982.). U fazi predpisanja pisanje najčešće koriste s ciljem komuniciranja s članovima obitelji i prijateljima. Na taj način djeca počinju shvaćati da je pisanje

snažan način komunikacije s okolinom. Kada shvate razliku između pisane i govorne komunikacije, počinju se koristiti pismom za uspostavu prijateljstva, izražavanje jakih osjećaja i sl. Tada počinju pisati pisma, liste, priče i dr., a potom pisanje počinju upotrebljavati i u *provokativne svrhe* (Bisex, 1982.).

Kroz procese pisanja svako dijete prolazi kroz mnoge mehaničke i tehničke *zahtjeve i poteškoće*. Djeca osnovnoškolskog uzrasta često lakše svladaju izražavanje vlastitih misli i osjećaja nego kompleksne formalne vještine pisanja. Prema Bisex (1982.), važno je da djeca shvate da moraju naučiti *što* mogu činiti s pisanjem i *kako* će to učiniti (što je još važnije). Daljnji razvoj pisanja ovisi o djetetovom kognitivnom razvoju i njegovim ranijim iskustvima s pisanim jezikom (McLane i McNamee, 1990.). Pisani će se jezik kod djece razviti brže ukoliko je ugrađen u njihov *simbolički repertoar* (Dyson, 1992.). Djecu stoga treba poticati da uče na način da osmišljavaju svijet oko sebe, sami odabiru teme i oblike koji su im zanimljivi za pisanje, samostalno odlučuje hoće li napisano podijeliti s drugima i sl.

Postoji nekoliko *principa* koje djeca usvoje u ranom pisanju. Počinju zapažati vizualne karakteristike pisma: linearnosti, horizontalnosti, ponavljanja i te informacije upotrebljavaju kako bi konstruirali vlastite principe i koncepte u pisanju. Neki od tih principa jesu: *princip fleksibilnosti* (razumijevanje da slova sadrže ograničen broj oblika koji mogu biti sastavljeni zajedno na različite načine u pismu), *princip generativnosti* (razumijevanje da mali broj oblika može biti upotrebljavan u generiranju raspona slova, da ograničeni broj slova može generirati raspon riječi te da ograničeni broj riječi može generirati veliki broj rečenica), *znakovni koncept* (znakovi i slova reprezentiraju nešto za što dijete razvije razumijevanje). Ovi principi i koncepti vrlo su važni u području pisanja ili pisanog izražavanja jer nam govore kako djeci nisu potrebne formalne instrukcije za pisanje, već je dovoljno da ona budu uključena u *sadržajna iskustva te poticana* na pisanje (Clay, 1975.). Djeca svladavaju pisanje na dva načina: a) nisu svjesna koliko su veliki kognitivni zahtjevi prilikom procesa pisanja, b) služe se onim što znaju, ignorirajući ono što ne znaju, a kada naiđu na poteškoće, mogu uvijek za pomoć pitati starije i iskusnije autore. Često prije pisanja djeca upotrebljavaju *razgovor ili čitanje na glas*. Kasnije tijekom razvoja, razgovor je u svrhu *plana pisanja* koji im potom služi za vođenje i upravljanje procesom pisanja. Najčešće u ranom pisanju djeca se ne koriste planovima već ideje za pisanje crpe od ljudi i objekata iz neposredne okoline (McLane i McNamee, 1990.). Ako se koriste planovima, oni se najčešće razlikuju od onih koje čine iskusni autori tekstova. Njihovo pisanje, uglavnom, izgleda kao jednostavno nizanje riječi na papiru. Prema Bereiter i Scardamalia (1983.), djeca ne misle mnogo više od onoga što napišu u tekstu. Stoga se ovaj pristup naziva *reproduktivni pristup*. Autori s većim iskustvom pisanja ovaj pristup upotrebljavaju samo kao jedan od pristupa

u cijelom procesu. Oni rade analizu problema teksta koja rezultira većim brojem ciljeva (kako u sadržaju, tako i u retorici). Dok prolaze kroz procese pisanja teksta, procjenjuju daljnje korake kroz interakciju bilješki, okvira teksta i teksta koji su već napisali. Na temelju procjena rade promjene i ispravke na tekstu kako bi pojasnili svoje misli i oblikovali tekst na način na koji smatraju da bi on trebao biti napisan. Ovi autori upotrebljavaju *pristup transformacije znanja*.

Da bismo razvili pisanje kod djece, moramo ih naučiti svladavanju: a) funkcije, uporabe, primjene i svrhe pisanja, b) oblika i karakteristika pisanog jezika i c) procesa pisanja (Gundlach, 1989.). Djeca moraju naučiti i što se pisanjem općenito može postići (npr. izraziti osjećaje, misli i želje, upozoravati, obavještavati i dr.). Djecu moramo naučiti različite oblike i karakteristike pisanog jezika te različite vrste pisanih tekstova, a to su sve *ortografske karakteristike pisma*. Uz njih djeca trebaju usvojiti i *formalne aspekte pisanja*. Ovi aspekti uključuju učenje na nekoliko razina: a) kako oblikovati slova i sricati riječi, b) pravila pisanja velikog slova i znakova interpunkcije, c) naučiti pisanu konverzaciju i gramatiku, d) usvojiti različite vrste i oblike teksta (McLane i McNamee, 1990.). Stvarajući okruženje u kojem će djeca slobodno moći usvojiti procese pisanja, roditelji, odgajatelji i učitelji trebaju biti u ulozi *slušatelja* i *čitatelja*, kako bi djeci pomogli u svladavanju i razumijevanju pisanog izražavanja. U suprotnom, reducirajući dječja iskustva samo na vježbe rukopisa, gramatike i sricanja stvorit ćemo pojedince koji nikada neće moći shvatiti *moć* pisane komunikacije i one koji se neće moći razviti u kompetentne autore tekstova.

### 3. Instrukcijski pristupi i treninzi poučavanja pisanog izražavanja

Svi se učenici suočavaju s izazovima u pisanju. Ne samo učenici, već i neki od uspješnijih autora tekstova, hvataju se u koštac s najčešćim problemima pisanja. Neke od učenika nastavnici moraju naučiti strategije prevladavanja poteškoća. Pri poučavanju pisanja, pa tako i prevladavanju teškoća, koristan je pristup koji se izravno odnosi na pojedinca. Učenicima pomaže opsežno, vrlo strukturirano i eksplicitno poučavanje vještina, strategija i tehnika u okviru razvoja samoregulacije pisanja.

Rezultati istraživanja s ovog područja sugeriraju da poučavanje *strategija pisanja* pomaže u razvoju *samoregulacije pisanja*, što je najvažnije za postizanje *kompetencije u pisanju* (Bereiter i Scardamalia, 1987.; Graham i Harris, 2000.). Jasna je veza između učeničkog znanja o tome što sadrži kvalitetan proces pisanja i njihovih sposobnosti da primjene korisne strategije pisanja u regulaciji vlastitog ponašanja pri pisanju. *Metakognitivno znanje* i *samoregulacijske strategije* trebaju se oblikovati komplementarno u procesima poučavanja pisanja. Nastavnici prilikom poučavanja najprije kod učenika trebaju potaknuti njihovo ranije



izgrađeno znanje o procesima pisanja. 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* – razumijevanje *kada* i *zašto* upotrijebiti deklarativno i proceduralno znanje pisanja. To bi se odnosilo na činjenicu poznavanja *kako*, *kada* i *zašto* upotrijebiti specifične strategije pisanja, koje su strategije najprikladnije za različite oblike tekstova, *zašto* upotrijebiti neku/e strategiju/e u određenom trenutku te *kada* i *zašto* upotrijebiti određeni tekstualni oblik. Ta se vrsta *metakognitivnog znanja* o pisanju treba usmjeriti na nezavisne i visoko rangirane kognitivne procese pisanja. Različiti su pristupi razvoju *metakognitivnog znanja* o pisanju tekstova. Nastavnici mogu poticati *interaktivno vođene dijaloge* upotrebljujući tehnike poput: *grupe 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 jest korištenje *evaluacijskih matrica* metakognitivnog znanja koje, prema Schrawu (2001.), unaprijeđuju eksplicitno deklarativno, proceduralno i kondicionalno znanje svih procesa pisanja. Matrice se mogu upotrebljavati u procjeni učeničkog postojećeg znanja ili za stimulaciju pamćenja i razumijevanja nakon programa poučavanja pisanja. Matrice se, također, mogu primjenjivati i u grupnom kontekstu u kojem se potiče diskusija, samorefleksija ili dijalog među učenicima. U prilogu se nalaze primjeri evaluacijskih matrica i protokola.

Kada učenici počnu stjecati potrebna predznanja, poučavanje ili instrukcije pisanja trebaju se usmjeriti prema razvoju *samoregulacije pisanja*. Vrlo je dobra *metoda* nastavnikovog *modeliranja* pisanja teksta, što učenici prate pokušavajući efikasno imitirati što on/ona radi. Efikasna je i metoda *glasnog mišljenja* gdje najprije nastavnik, a potom učenik eksternalizira svoje *misli* dok piše tekst. Samoregulacija pisanja može biti unaprjeđivana i tehnikama pisanja: *mnemonicima* (za kognitivne strategije pisanja), upućivanjem da se označe *ključne riječi u tekstu* (one na kojima će se graditi tekst), *označavanjem* (da treba nešto dodatno istražiti u tekstu), *crtanjem slika* i *dijagrama* (koji pojašnjavaju tekst), poticajima autorima *da kažu više*, natuknicama koje mogu povezati tekst, davanjem *završetaka rečenica* i traženjem da se tekst gradi prema tim završetcima, navođenjem *za* i *protiv* u tekstu, različitim *poticajima za raspravu* i dr. (Rosenberg, 1989.).

Instrukcijski okvir kojim se koristimo u učenju samoregulacijskih procesa i strategija pisanja, zasnovan na *socijalno-kognitivnom modelu*, upućuje nas na to da učenici mogu optimalno steći nove vještine pisanja ako ih usvajaju na temelju

četiriju sekvencionalnih razina: 1) opažanja, 2) oponašanja, 3) samokontrole i 4) samoregulacije (Schunk i Zimmerman, 1997.; Zimmerman, 2000.).

*Tradicionalni pristupi instrukcija pisanja kao oblikovanja teksta* usmjereni su samo na karakteristike produktivnosti tekstova. *Suvremeniji procesno orijentirani pristupi* razvijaju kontekste u kojima su instrukcije pisanog izražavanja više procesno usmjerene. Znači, došlo je do promjene u poučavanju s pristupa orijentiranog *na ishode* na pristup koji je više orijentiran *na procese*. Rezultat toga nisu samo konceptualne promjene u teorijama pisanja, već i promjene u razvoju *metoda i tehnika* koje omogućavaju poučavanje procesa pisanog izražavanja. Te su metode usmjerene na tri karakteristike pisanja: 1) *fluentnost pisanja* (koja se ispituje kroz analizu pauza i perioda izvedbe pisanja), 2) *funkcionalne karakteristike procesa pisanja* (koje se ispituju tehnikom *mišljenja naglas*) i 3) *njihove zahtjeve na radnu memoriju* (ispituje se *dizajnom dvostrukog zadatka*).

Suvremeniji *procesni pristupi* poučavanju pisanog izražavanja imaju za cilj učenicima pokazati *kako* proizvesti kvalitetan tekst te im osigurati prigode za kvalitetno pisano izražavanje u vlastite svrhe i za stvarnu publiku. Velik broj istraživanja u ovom području, uglavnom anglosaksonske provenijencije, ponajviše je temeljen na tome *što kompetentni pisci čine dok pišu* i što se događa kada učenike tome poučavamo. Istraživanja su otkrila da su uvjeti poučavanja pisanja u školama različiti od situacija u stvarnom svijetu koje traže neki oblik pisanog izražavanja. U školama učenici pišu o temama koje su daleko od njihovih interesa ili iskustava, za publiku koja je isključivo samo njihov nastavnik (koji o temi u principu zna više od njih). 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* pismenog izražavanja, oni bi trebali uvježbavati cijeli raspon pisane komunikacije, 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 trudom pisanje može biti sve kvalitetnije. Evaluacijska istraživanja *procesnog pristupa* pokazuju velike promjene u intelektualnim navikama učenika, poboljšanju vokabulara te služenja jezikom (Temple i sur., 1998.). Uvjeti za pisanje pokušavaju se oblikovati tako da što više nalikuju uvjetima profesionalnih pisaca (npr. redovne prigode za pisanje, zanimljive teme, publika kojoj će se pisati, navika popravljanja, odmak od konvencija, podrška kolega, prilike za pisanje o raznim temama i 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* Murraya (1985.) i Gravesa (1982., prema Temple i sur., 1998.). Koristan je i za organizaciju poučavanja pisanja. Većina dobro napisanih tekstova, u skladu s

modelom, prolazi kroz tri koraka: pripremu, radnu verziju i popravljavanje. Tekstovi koji se namjeravaju objaviti prolaze još dva koraka: uređivanje i objavljivanje.

Zamjetan je porast broja istraživanja koji vrjednuju utjecaje različitih *metoda poučavanja pisanog izražavanja* (Pritchard i Honeycutt, 2006.). Dok su se istraživanja 70-ih i 80-ih godina 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. Učenici se promatraju kao oni koji trebaju biti aktivno uključeni u sve aspekte pisanja: planiranje, sastavljanje i reviziju višestrukih okvira svojih tekstova (Allal, 2004.).

Za procjenu učinaka pisanja postoje *formulari* i *protokoli* za evaluaciju pojedinih procesa pisanja. *Coh-Metrix projekt* istraživao je kvalitetu napisanih tekstova na način da je primjenjivao šezdeset različitih kategorija u formularu koji se još uvijek razvija (Mertens, 2010.). *Leksička analiza* kompjutorski je alat za evaluaciju aktivnog vokabulara koji se upotrebljava u izvedbi nekog teksta. Također, upotrebljava se i u vrjednovanju nastavnika i njegova poučavanja. Zaključak koji se općenito nameće vezano uz vrjednovanje kvalitete napisanih tekstova jest taj da je najvaljanija metoda za vrjednovanje vještina uporabe jezika ipak ona od strane istreniranog ljudskog procjenjivača (Mertens, 2010.).

S ciljem simultanog razvoja kognitivnih i socijalno-kulturalnih procesa pisane komunikacije predložen je *didaktički model* za poučavanje strategija, vještina i tehnika pisanja. Ciljevi, vještine i tehnike ovog modela zasnivaju se na *metasocijalno-kognitivnom pristupu* koji pisanu komunikaciju objašnjava kao integraciju kognitivnih i socijalno-kulturalnih procesa.

Kreativan tehnološki model – *CCT model* poučavanja pisanja zasniva se na rezultatima projekta etnografskih istraživanja, konkretno na *studijama slučaja*. Noviji pristup koji je ovim modelom bio potaknut jest *globalni pristup* koji nudi svaku moguću varijantu interakcije s autorom teksta u multikulturalnom razredu. Zaključci primjene ovog pristupa ponovno su u smjeru oblikovanja strategija, vještina i tehnika koje povećavaju razvoj svih procesa pisanja, i to sa stajališta praktičnog poučavanja.

Najpoznatiji kognitivni samoregulacijski instrukcijski model poučavanja pisanja – *CSRI* pomaže pri pisanju učenicima prosječnih postignuća, kao i onima s poteškoćama u pisanju. Ovaj model pomaže učenicima postići napredak od deklarativnog znanja preko razvoja sposobnosti primjene procedura u specifičnim zadacima pisanja do nezavisnog pisanja tekstova. Kroz model naglašava se važnost dijaloga između nastavnika i učenika te učenika međusobno, prepoznaje socijalno porijeklo samoregulacije u procesima pisanja. Naglašava se nastavnikovo modeliranje procesa pisanja i učeničko oponašanje tih procesa. Učenje je postupno, kao da se učenici *penju po misaonim skelama*, upotrebljujući raspon pomažućih

materijala (tablice, rubrike, protokoli, obrasci i liste označavanja). Tijekom instruktivnog programa navedeni materijali se s vremenom mogu ukloniti, kada učenici razviju spontanost i nezavisnost u korištenju strategija i procesa pisanja.

Drugi poznati kognitivni model *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 tekstova. Olakšava planiranje i strateško ponašanje pri pisanju. *Nadgledanje samoga sebe* događa se kada pojedinac samostalno procjenjuje je li došlo do promjena, a potom samostalno registrira rezultate tih promjena. Ono se javlja u trima područjima: a) pozornosti, b) izvedbi i c) uporabi strategija. Samostalne upute uključuju *unutarnji govor* koji nije namijenjen komunikaciji s drugima, već je usmjeren na samoga sebe. Može biti javan ili prikriven, dobrovoljan ili prisilan. Može djelovati na motornu aktivnost ili na obradu informacija. Većina učenika taj govor upotrebljava kao pomoć u orijentaciji, organiziranju, strukturiranju teksta, planu(ovima) za tekst, kako bi se usredotočili na problem, situaciju ili prevladali poteškoće te osigurali samopojačanje. Unutarnji govor pomaže učenicima 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/tekstova (Mertens, 2010.).

#### 4. Zaključak

Pisanje je vrlo kompleksna i kognitivno zahtjevna aktivnost. Kao takva, ona zahtjeva interakciju kognitivnih, motivacijskih, afektivnih, psihomotornih i okolinskih procesa koji se istodobno odvijaju. Te procese, stoga, treba dobro razumjeti u njihovom kompleksnom i interaktivnom odnosu te ih znati integrirati u poučavanje pisanog izražavanja učenika. Istraživanja koja se intenziviraju na ovom području, a počela su 70-ih godina prošlog stoljeća, pomažu nam u razumijevanju kompleksnosti tih procesa. Njihovi rezultati ukazuju na važnost samoregulacijskih mehanizama pisanja koji podrazumijevaju vlastitu regulaciju kognicije, metakognicije, motivacije, afekata i okoline zadatka pisanja. Veći stupanj *samoregulacije pisanja* znači veću kvalitetu napisanih tekstova. Ovim radom nastojala se pokazati važnost pisanja kao *generativne* ili *opće sposobnosti* bitne i u vertikali obrazovanja, i za cjeloživotno učenje pojedinca. Pisanje je važna sastavnica niza suvremenih zanimanja. U radu je dat presjek razvoja pisanja kod djece te se ukazalo kako je pisanje u početcima svoga razvoja *miješani medij* koji se usvaja paralelno s drugim sposobnostima (govorom, čitanjem, crtanjem...). Naglasila se potreba involviranosti pisanja u svakodnevna dječja iskustva (i obiteljska i institucionalna). Treninzi ili instruktivski pristupi poučavanju

pisanja moraju pratiti teorijske spoznaje koje ističu *socijalno-kognitivni model samoregulacije učenja pisanja* te *socijalno-konstruktivistički pristup* poučavanju pisanja. Kognitivni, motivacijski, socijalni i kulturalni procesi važni su za usvajanje pisanja, odnosno pisanog izražavanja učenika. Najbolji pristup poučavanju pisanja, prema rezultatima istraživanja, jest tzv. *procesni pristup poučavanju pisanja*.

### Literatura:

1. Allal, L. (2004.): Intergrated writing instruction and the development of revision skills, u: Allal, L.; Chanquoy, L.; Largy, P. (ur.), *Revision cognitive and instructional processes* (139. – 155.), New York: Kluwer Academic Publishers.
2. Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1983.): Levels of inquiry in writing research, u: Mosenthal, P.; Walmsley, S.; Tamor, L. (ur.), *Research on writing: principles and method*, New York: Longman.
3. Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987.): *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
4. Bissex, G. (1982.): A Child Learns to Write and Read, u: Temple, C.; Nathan, R.; Burris, N., A. (1993.): *The Beginnings of Writing*, 3rd Ed., Boston: Allyn and Bacon.
5. Boscolo, i Ascorti, (2004.): Effects of collaborative revision on children's ability to write understandable narrative texts, u: Allal, L.; Chanquoy, L.; Largy, P. (ur.), *Revision cognitive and instructional processes* (157. – 170.), New York: Kluwer Academic Publishers.
6. Capella University (2008.): <http://www.capella.edu/The Writing Process>.
7. Cazden, C. (1976.): Play with Language and Metalinguistic Awareness, u: Bruner, A. J., Sylva, K. (ur.): *Play: Its Role in Development and Evolution* (537. – 554.), New York: Basic Books.
8. Clay, M. (1975.): *What did I write?*, Portsmouth, NH.: Heinemann.
9. Čudina-Obradović, M. (2000.): *Kad kraljević piše kraljevni*, Zagreb: Udruga roditelja „Korak po korak“ za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
10. Dyson, A.H. (1992.): Whistle for Willie, Lost Puppies and Cartoon Dogs: The Sociocultural Dimensions of Young Children's Composing, *Journal of Literacy Research*, 24(4), 433. – 462.
11. Graham, S.; Harris, K. R. (2000.): The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development, *Educational Psychologist*, 35(1), 3. – 12.

12. Gambrell, L. B.; Mandel-Morrow, L.; Neuman, S. B.; Pressley, M. (1999.), *Best Practices in Literacy Instruction*, New York: The Guilford Press.
13. Gundlach, R.; Farr, M.; Cook-Gumperz, J. (1989.): Writing and Reading in the Community, u: Dyson, A. H. (ur.), *Colaboration through Writing and Reading: Exploring Possibilities*, Urbana, Ill.; National Council of teachers of English.
14. MacArthur, C. A., Graham, S., Harris, K.R. (2004.): Insights from instructional research on revision with struggling writers, u: Allal, L.; Chanquoy, L.; Largy, P. (ur.), *Studies in writing, 13, Revision: Cognitive and Instructional processes*, 125. – 137., Nowell: MA: Kluwer.
15. McLane, J. B.; McNamee, G. D. (1990.): *Early Literacy*, Cambridge: Harvard University Press.
16. Mertens, N. L. (2010.): *Writing – processes, tools i techniques*, New York: Nova Science Publishers.
17. Midgette, E. P.; MacArthur, H. C. (2008.): The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth and eighth grade students, *Reading and Writing*, 21(1), 131. – 151.
18. Nikčević-Milković, A. (2008.): Kognitivni i metakognitivni procesi pri pisanju kod studenata nižih i viših godina studija (neobjavljeni magistarski rad), Zagreb: Filozofski fakultet.
19. Pritchard, R. J.; Honeycutt, R. L. (2006.): The process approach to writing instruction: examining its effectiveness, u: MacArthur, C. A.; Graham, S.; Fitzgerald, J. (ur.), *Handbook of writing research* (275. – 290.), New York: The Guilford Press.
20. Rosenberg, V. M. (1989.): *Reading, Writing, Thinking*, New York: Random House.
21. Schraw, G. (2001.): Current themes and future directions in epistemological research: A commentary, *Educational Psychology Review*, 13, 451. – 464.
22. Schunk, D. H.; Zimmerman, B. J. (1997.): Social origins of self-regulatory competence, *Educational Psychologist*, 32(4), 195. – 208.
23. Temple, C.; Steele, J. L.; 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.
24. Visinko, K. (2010.): *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskog jezika Pisanje*, Zagreb: Školska knjiga.
25. Vizek Vidović, V. (2009.): Pretraživanje informacija na Internetu (6. 5. 2009.), <http://domus.srce.hr/iuoun/>.
26. Zimmerman, B. J. (2000.): Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective, u: Boekaerts, M.; Pintrich, P. R.; Zeidner, M. (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (13. – 39.), Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

## PRILOG 1 – Primjeri evaluacijskih matrica

Tablica 1 – Rubrike za procjenu pisanja priče

<b>PISANJE PRIČE</b>	
Ime i prezime _____ Datum _____ Razred _____	
Ocjena učenikova rada: 0= nedovoljno 1=dovoljno 2=dobro 3=vrlo dobro 4= izvrsno	
Naslov _____	
<b>Cilj</b> _____	<b>0 1 2 3 4</b>
* Uvod u priču potiče interes.	<b>Komentar</b>
a. Čitatelj je stavljen u središte priče.	
b. Sadržaj stvara neizvjesnost.	
c. Likovi su suočeni s problemom.	<b>Komentar</b>
* Čitatelj može predvidjeti zaplet i posljedice.	
a. Likovi mogu biti ugroženi snagom prirode.	
b. Sukob između likova može završiti gubitkom voljene osobe.	<b>Komentar</b>
c. Zbog krive odluke likovi mogu osjećati krivo.	
* Čitatelj može predvidjeti mogući kraj priče.	
a. Iz sadržaja se može predvidjeti kraj.	<b>Komentar</b>
b. Zbog likova naslućujemo što će oni učiniti.	
c. Sukob u priči ima predvidljiv završetak.	
<b>Sadržaj</b> _____	
* Detalji se koriste kako bi se stvorila napetost u priči.	<b>0 1 2 3 4</b>
a. Opisi čine priču zanimljivom.	<b>Komentar</b>
b. Opisi čine likove zanimljivim i uvjerljivim.	
c. Opisi okoline čine radnju uvjerljivijom.	
* Kraj priče pisac završava:	<b>Komentar</b>
a. Poukom.	
b. Likovi govore o svojim doživljajima.	
Likovi se vraćaju životu prije početka radnje.	
<b>Pravopis</b> _____	<b>0 1 2 3 4</b>
• Pravopisne pogreške ne ometaju čitanje priče.	<b>Komentar</b>
• Pravilna upotreba riječi koje opisuju likove i radnju priče.	
<b>BILJEŠKE I KOMENTARI</b> _____	

Izvor: Gambrell, L. B.; Mandel-Morrow, L.; Neuman, S. B.; Pressley, M. (1999.): *Best Practices in Literacy Instruction*, New York: The Guilford Press.

**Tablica 3 – Primjer mogućih bilješki o zapazanju**

Sastavnice praćenja	POTPUNO OVLADA O znanjem i vještinama	NESIGURAN u znanju i vještinama	NIJE OVLADA O znanjem i vještinama
<b>Pisano izražavanje</b>	Provodi „oluju ideja“, planira što će u tekstu napisati, pretpostavlja publiku, pravi skicu onoga što će napisati, tekst višestruko ispravlja i dr.	Ne zna samostalno planirati što će u tekstu napisati, ne zna samostalno napraviti skicu, ispravljanje je samo u tragovima i dr.	Ne planira što će u tekstu napisati, ne pravi skicu, ne upotrebljava „oluju ideja“, ne upotrebljava strategiju ispravljanja teksta i dr.

Izvor: Gambrell, L. B.; Mandel-Morrow, L.; Neuman, S. B.; Pressley, M. (1999.): *Best Practices in Literacy Instruction*, New York: The Guilford Press.



**Tablica 22 – Liste označavanja za procjenu uporabe strategija i tehnika pisanja kod učenika**

Ime i prezime \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

Upute: Prilikom procjene strategija i tehnika pisanja teksta koje učenik upotrebljava, stavite znak  $\checkmark$  u odgovarajući stupac.

Ponašanje	Stalno	Povremeno	Rijetko	Bilješke
<b>PRIJE PISANJA TEKSTA</b>				
Postavlja cilj				
Pretpostavlja publiku				
Provodi „oluju ideja“				
Planira što će napisati				
Izrađuje skicu				
Traži pomoć kolega ili nastavnika				
<b>ZA VRIJEME PISANJA TEKSTA</b>				
Rukopis piše ugrubo				
Rukopis želi dovesti do kraja				
Traži pomoć kolega ili nastavnika				
<b>NAKON PISANJA TEKSTA</b>				
Višestruko ispravlja tekst				
Traži pomoć kolega ili nastavnika				
<b>Dodatni kriteriji</b>				

Izvor: Gambrell, L. B.; Mandel-Morrow, L.; Neuman, S. B.; Pressley, M. (1999.): *Best Practices in Literacy Instruction*, New York: The Guilford Press.

**Tablica 23** – *Liste označavanja za procjenu uporabe strategija i tehnika pisanja kod učenika i studenata*

POPIS STRATEGIJA I TEHNIKA PISANJA				
Ime i prezime _____		Datum _____		
S= STALNO P= POVREMENO R= RIJETKO				
		S	P	R
1.	Pokazuje interes i ljubav prema pisanom izražavanju.			
2.	Postavlja cilj pisanja teksta.			
3.	Pretpostavlja tko će mu biti publika.			
4.	Prije pisanja teksta provodi „oluju ideja“.			
5.	Planira što će u tekstu napisati.			
6.	Plan ili skicu teksta radi u glavi.			
7.	Plan ili skicu teksta piše na papir.			
8.	Postavlja pitanja ako mu nešto nije jasno.			
9.	Proučava izvore prije pisanja teksta.			
10.	Rukopis piše „ugrubo“.			
11.	Rukopis odmah želi dovesti do kraja.			
12.	Tekst ispravlja nakon pisanja rukopisa „ugrubo“.			
13.	Tekst ispravlja slojevito (višestruko).			
14.	Konzultira se s kolegama prilikom pisanja teksta.			
15.	Konzultira se s nastavnikom prilikom pisanja teksta			
16.	Najčešće se konzultira prije početka pisanja teksta.			
17.	Najčešće se konzultira za vrijeme pisanja teksta.			
18.	Najčešće se konzultira nakon pisanja teksta.			

Izvor: Gambrell, L. B.; Mandel-Morrow, L.; Neuman, S. B.; Pressley, M. (1999.): *Best Practices in Literacy Instruction*, New York: The Guilford Press.

Anela Nikčević-Milković\*

## La psicologia della scrittura. La determinazione dello scrivere e dei suoi processi nei bambini e gli approcci nell'insegnamento della scrittura

UDK: 372.464

Articolo compilativo

Ricevuto: 10. 11. 2011.

Accettato per la stampa: 20. 5. 2013.

**Riassunto:** *La scrittura è un'attività molto complessa e molto esigente dal punto di vista cognitivo. Si tratta di una capacità generale e generativa propria di un individuo, di estrema importanza nelle gerarchie dell'educazione nonché di fondamentale significato nella vita professionale. La scrittura aiuta lo sviluppo, il miglioramento e la precisione nell'espressione del pensiero di un individuo. Nei bambini la scrittura si sviluppa prima di tutto attraverso il cosiddetto approccio misto con cui apprendono, contemporaneamente, di scrivere, parlare, disegnare, leggere ecc. Per lo sviluppo della scrittura, e della lingua in generale, è di estrema importanza sviluppare nel bambino la cosiddetta coscienza metalinguistica. Apprendendo i processi della scrittura gli alunni devono superare numerosi ostacoli di natura meccanica e tecnica, come anche le difficoltà che la scrittura stessa presenta. Di conseguenza, è molto importante, sia nelle case che nelle istituzioni preposte all'educazione dei bimbi, costruire un ambiente stimolante per lo sviluppo della scrittura. La scrittura andrebbe avvicinata all'ambiente reale che somiglia a quello presente negli autori di riferimento; andrebbe inoltre inserita nel repertorio simbolico del bambino. Le esercitazioni istruttive nel processo dell'insegnamento, descritte nel presente lavoro, aiutano gli alunni nello sviluppo dell'espressione scritta e nel superamento degli ostacoli nella scrittura. Questi approcci si basano sul modello socio – cognitivo dell'autoregolamento della scrittura nonché sull'atteggiamento socio – costruttivo verso l'insegnamento della scrittura. In base ai risultati delle numerose ricerche, l'approccio odierno, basato sul processo stesso della scrittura, si è rivelato come il più efficace nell'insegnamento della scrittura.*

**Parole chiave:** *la scrittura come una capacità generale e generativa, lo sviluppo della scrittura nei bambini, l'ambiente stimolante per la scrittura, l'approccio basato su esercitazioni istruttive.*

\*dr. sc. Anela Nikčević-Milković,  
profesor psihologije  
Predstojnica Odsjeka za  
učiteljski studij,  
Odjel za nastavničke  
studije u Gospiću  
anmilkovi@gmail.com;  
amilkovic@unizd.hr

\*Anela Nikcevic-  
-Milkovic, PhD,  
Prof. of Psychology  
Head of the Department  
of Primary Education Studies,  
Department of Primary  
Education Studies, Gospić  
anmilkovi@gmail.com;  
amilkovic@unizd.hr

\*dr.sc. Anela Nikčević-  
Milković  
Capo del Dipartimento di  
Scienze della Formazione di  
Gospić  
anmilkovi@gmail.com;  
amilkovic@unizd.hr

