

**Danica Piršl,**

**Nenad Živanović,**

**Nebojša Randjelović**

*Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja, Niš*

## PRISTUP PISANJU KAO OBLIKOVANJU TEKSTA

### UVOD

U novije je vreme u okviru *kognitivističkih pristupa*, istraživački interes usmeren na *processe pisanja kao oblikovanja teksta* koji se podučavanjem i vežbom mogu postupno razviti do nivoa stručnosti (ili ekspertnosti). Ne iznenađuje nas zanimanje istraživača za procese pisanja s obzirom da razvojem društva pisanje kao proces stvaranja teksta postaje znanje i veština koje je potrebno usvojiti i permanentno razvijati u okviru niza savremenih zanimanja. Naučna nam istraživanja procesa pisanja kao stvaranja teksta ilustruju da autor teksta obrađuju informacije slično onome kako to opisuje *Trostepenski model pamćenja i učenja kao obrade informacija* Atkinsona i Schiffrina (1968). Autori tekstova istražuju informacije iz okoline usmeravajući se na one koje ulaze u njihov raspon pažnje, obrađuju ih u kratkoročnom pamćenju, povezuju ih sa znanjima koja su im od pre pothranjena u dugoročnom pamćenju, pa novooblikovana znanja pothranjuju u dugoročno pamćenje. Takođe, s povećanjem iskustva pisanja kao oblikovanja teksta, odnosno *postizanjem stručnosti* u ovom području, informacije koje autori obrađuju na različitim su nivoima dubine obrade informacija. Veće iskustvo, odnosno stručnost autora, najčešće znači i dublji nivo obrade informacija. Stoga, njihovu obradu informacija možemo objašnjavati i *Modelom dubine obrade informacija* Craika i Lockharta (1972).

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

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

*Okolina zadatka* sadrži dva glavna faktora: *pisani zadatak i pothranu napisa-nog*. *Pisani se zadatak* odnosi na autorov okvir i cilj uključujući: temu, delokrug pisanja i pretpostavljenu publiku teksta. Ova početna konceptualizacija autora određuje kako će on/ona postaviti sveobuhvatni plan pisanja i podciljeve. Nedostaci u određenju svrhe pisanja autora kasnije često proizvode nedostatke u celokupnom pisanom zadatku (Jay, 2003). *Oblik* ili *format teksta* upotrebljava se u stvaranju spoljašnje prezentacije teksta. To autoru omogućava da vidi tekst, odnosno da pred sobom ima *radnu kopiju* na kojoj može raditi ispravke i dodavanja. Sposobnost uopštavanja spoljnje prezentacije teksta autoru smanjuje zahteve za dugoročno pamćenje vezano uz informacije o tek-

stu (Jay, 2003). Pisanje se teksta u *dugoročnom pamćenju* zasniva na dva glavna izvora: *znanju o temi* (o kojoj autor teksta raspravlja) i *znanju o publici* (o tome kako će potencijalni čitatelji odgovarati na tekst) (Jay, 2003). Autor teksta, takođe, treba poznavati *niz strategija i tehnika pisanja*, kao njihovo delovanje u određenim okolnostima. Treba znati kako oblikovati argumente, kako kreirati neizvesnost u tekstu ili kako čitatelja emotivno uključiti u tekst. Treba poznavati i veliki broj činjenica i ideja o temi o kojoj piše.

Znanje o temi zahteva određeni nivo bliskosti s temom, koju autor dobija kroz čitanje o temi, kroz vezu sa sadržajem teme ili učestvovanjem u aktuelnim iskustvima koja sadrže temu. S povećanjem iskustva u pisanju Bereiter i Scardamali (1987) smatraju da se nivo pisanja teksta podiže od jednostavnijeg - onog koji znači *reprodukciju činjenica* (eng. *knowledge-telling approach*), na složeniji - onaj koji uključuje kompleksnije *preoblikovanje činjenica* (eng. *knowledge-transformation approach*). Istraživanja ovih autora dokazuju da autori tekstova koji upotrebljavaju nivo preoblikovanja činjenica proizvode bolje tekstove u odnosu na one autore koji sveobuhvatno nastoje kazati sve što znaju o temi, odnosno upotrebljavaju nivo reprodukcije činjenica. Dugoročno je pamćenje preko potrebno za pisanje nekog teksta pa se koristi i za poboljšanje napisanog (Jay, 2003).

Za vreme pisanja nekog teksta postoje brojni zahtevi koji se moraju zadovoljiti na nivou radne memorije (Jay, 2003). Autor u radnoj memoriji mora uravnotežiti nekoliko procesa: planiranje onoga što će pisati, prevođenje planiranog u pisani tekst i pregledavanje napisanog s ciljem njegovog poboljšanja. Nedostatak ravnoteže među tim zahtevima često uzrokuje poteškoće koje se na *kraju* ogledaju kroz celokupni pisani zadatak. Takvi nedostaci mogu biti pokazatelji neadekvatnog procesiranja informacija, kao i nedostajućih sintetičkih veština ili veština komponovanja. Kellogg (1994, 2000), upotrebljavajući termin *radne hipoteze* (eng. *workload hypothesis*), navodi da iskusni autori tekstova ulažu manje napora za vreme samog pisanja teksta zahvaljujući postavljanju radnih hipoteza pre pisanja nekog teksta, onih na koje žele odgovoriti tokom pisanja teksta. S druge strane, autori koji nemaju iskustva ili imaju manje znanja o temi o kojoj pišu, ne mogu unapred postavljati radne hipoteze i zbog toga ulažu veći napor u pisanje. Iskusni autori tekstova provode manje vremena i ulažu manje napora prilikom uopštavanja nekog teksta, dok više vremena posvećuju planiranju i ispravljanju teksta, u čemu je ujedno i veća ukupna korist za ishod teksta (Jay, 2003).

*Proces planiranja* se odnosi na proces uopštavanja i organizovanja informacija za tekst. Autor teksta mora stvoriti plan, koji uključuje opšti cilj i potciljeve koji se tekstem trebaju postići. Sveobuhvatni oblik teksta mora biti osmišljen kroz okosnicu (kostur, testuru) teksta, i niže nivoe teksta (Jay, 2003). Autori moraju planirati delove teksta (hronološkim redom) i korake kroz te delove (šta će se specifično dogoditi na različitim tačkama u redosledu). *Proces uopštavanja* je težak za mnoge autore. U tom procesu autor mora produkovati ideje predstavljajući ih kroz rečenice i *odeljke*. Potrebno je da se autor kroz ovaj proces usredredi na temu, da ne luta mislima, kao i da ima dovoljnu motivaciju da istraje na fizičkim zahtevima zadatka. Ideje koje autor uopštava u tekstu može prizvati iz dugoročnog pamćenja ili tragati za novim informacijama kroz

čitanje, skupljanje podataka i sintezu delova informacija (Jay, 2003). Ideje iz dugoročnog pamćenja autora moraju proći proces prevođenja u tekst koji stvara. Proces prevođenja od autora zahteva pretvaranje misaonih ideja u sadržajno jasne i gramatički tačne rečenice. Misaono snažne ideje autora trebaju biti prevedene u jednako kvalitetan tekst. Proces prevođenja se zasniva na autorovom znanju reči, vrsti rečenica i strukture odeljaka (Jay, 2003).

*Proces ispravljanja (revidiranja) teksta* prisiljava autora da tekst ponovo pregleda i ispravi ono što je spolja već pothranjeno. Kvalitet teksta je odraz autorovog razumevanja šta to pisani tekst čini dobrim, odnosno lošim. Važne su komponente kvaliteta teksta: povezanost, jasnoća, svesnost, bogatstvo rečnika i proces razlaganja ideja (Jay, 2003). Kako bi proces vrednovanja u osnovi ispravljanja, odnosno poboljšanja kvaliteta teksta bio efikasan, autor mora razumeti razliku između dobrog i lošeg, odnosno uspešno i neuspešno napisanog teksta. Ponovni pregled teksta zahteva da tekst bude ispravljen na osnovu rezultata različitih nivoa nadgledanja i vrednovanja. Za neke je autore proces ispravljanja težak jer ih prisiljava da promene ili unište postojeće spoljašnje reprezentacije teksta na koje su potrošili dosta vremena. S iskustvom počnu uočavati da ispravljanjem stvaraju bolje tekstove. Manje iskusni autori više se usmjeravaju na mehaničke izmene prilikom ispravljanja nekog teksta, dok iskusniji autori više pažnje posvećuju celokupnoj poruci i sadržaju teksta (Jay, 2003). Mehaničke izmene teksta ne utiču mnogo na stvaranje celokupne prezentacije teksta, odnosno promene manjih detalja u tekstu ne poboljšavaju tekst na nivou celokupne strukture. *Objavljivanje (edicija)* pomaže gotovo svakom napisanom tekstu, ali autori ne pokušavaju jednako objavljivati svoje tekstove (Jay, 2003).

Proces pisanja teksta je vrlo kompleksan. Autori s većim iskustvom u pisanju navode da je potrebno puno *organizacije* i *"menadžerskih sposobnosti"* za stavljanje ideja na papir (Kellogg, 1994). Kognitivni se zahtevi tokom planiranja, prevođenja i ispravljanja teksta mogu uporediti s onima koje ulaže šahovski stručnjak kada igra zahtevan šahovski meč.

### **Individualne razlike u pisanju kao oblikovanju teksta**

Postoje *velike interindividualne razlike* u razvijenosti sposobnosti i veštine pisanja kao oblikovanja teksta. One zavise: od *kognitivnog razvoja pojedinca* (McLane i McName, 1990), *pola* (devojčice su u proseku uspešnije u pisanju od dečaka; Knudson, 1995), *dobi* (učenici viših razreda su u proseku uspešniji u pisanju od učenika nižih razreda; Knudson, 1995), *stavovima prema pisanju* (pojedinci s pozitivnijim stavovima prema pisanju su uspešniji u pisanju, a najčešće su to žene; Ellis, 1994, Knudson, 1995) kao i o *sposobnostima čitanja* (bolji čitači pišu kvalitetnije tekstove; Spivey i sar., 1989) i dr.

Dobri i iskusni autori drukčije koriste komponente pisanja u odnosu na loše i manje iskusne autore tekstova. Istraživanja pokazuju da se dobri od loših autora tekstova razlikuju: u *količini čitanja i pisanja, procesiranju informacija, korišćenju strategija i tehnika pisanja*. Dobri autori svoje zadatke razumeju kao *retoričke probleme* određene temom, svrhom i publikom (Carey i sar., 1989). U odnosu na loše autore tekstova,

dobri su autori bolji u *procesiranju informacija vezanih za čitanje* (Brown i sar., 1988); brži su i tačniji pri ponovnom stavljanju u red slova ili liste reči u radnoj memoriji; sposobniji su u sastavljanju rečenica od nasumce datih im reči; više pažnje poklanjaju idejama koje izražavaju u odnosu na mehaničke faktore onoga što pišu; imaju više prakse u procesima pisanja kao oblikovanja teksta u odnosu na loše autore tekstova. Dobri autori prilikom uopštavanja nastoje pribaviti širok raspon postojećih ideja, pa potom dodati svoje vlastite (Flower i Hayes, 1980). Pre nego započnu s pisanjem teksta, dobri se autori usmeravaju na proces *sjedinenja dokumentacijskih izvora i pretakanja ideja* iz tih izvora u svoje vlastite ideje, dok se loši autori okreću dokumentacijskim izvorima tek kad su njihove vlastite ideje iscrpljene (Keil, 2002). Loši autori ne prave okvir teksta unapred, a upravo ta strategija vodi ka većem kvalitetu teksta (Kellog, 2000). Loši autori tekstove samo retko planiraju u celosti. Drugim rečima, loši su autori skloniji pisanju svega onoga što znaju o temi u odnosu na dobre autore koji pre i za vreme pisanja preoblikuju svoje znanje (Bereiter i Scardamalia, 1987). Dobri autori *više ispravljaju* svoje tekstove. Njihovo je ispravljanje usmereno na *značenje teksta*, za razliku od loših autora koji se pri ispravljanju usmeravaju na mehaničke pogreške (Flower i sar., 1989). Dobri autori *lako menjaju strategije pisanja* u procesu nastajanja nekog teksta. Takvi su autori najčešće i dobri čitači, te je nađena pozitivna korelacija između *razumevanja pročitano* i sposobnosti pisanja tekstova (Shell i sar., 1995, prema Spivey i sar., 1989). Profesionalni pisci, takođe, troše veliki deo svog vremena na *čitanje* različitih tema i tekstova.

### Strategije i tehnike pisanja kao oblikovanja teksta

Kvalitet pisanog zadatka zavisi od upotrebe *strategija i tehnika pisanja* autora teksta. Za kvalitet teksta ključne su strategije **strategija planiranja, strategija izrade nacрта i strategija ispravljanja napisanog teksta** (Rosenberg, 1989). Kada planira šta će napisati, dobro je da autor teksta odredi: a) temu (o čemu će pisati), b) publiku (za koga će pisati, ko će mu biti čitatoci) i c) svrhu pisanja (zbog čega će nešto napisati; Rosenberg, 1989). Autor će izabrati strategije i tehnike pisanja kojima će razvijati ideje u tekstu zavisno od toga koja je tema i svrha pisanja, te kojoj publici piše. U početku autor vrlo retko tačno zna šta tekstom želi reći, jer je stvaranje teksta *proces* u kojem se nove ideje otkrivaju, razvijaju i klasifikuju.

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

Pošto se autor teksta na početku procesa pisanja odluči za upotrebu neke od ovih tehnika i primeni je, uspeće da sakupi opšti materijal za stvaranje teksta. Međutim, kvalitetno napisan tekst znači više od gomile ideja i informacija o nekoj temi. Tekst zahteva posedovanje ključne ili glavne ideje koju nazivamo *tezom* (Rosenberg, 1989). Teza materijal povezuje na interesantan i smislen način, ona je potvrda ili interpretacija autorova gledanja na odabranu temu. Kada autor pisanje teksta započne s tezom/ama, mora imati na umu da je to radna teza, te mora biti dovoljno fleksibilan u vrednovanju svih činjenica koje mu se jave u okviru teze. Eksplicitna teza/e autora teksta zavisi od teme i publike. Svrha pisanja teksta biće egzaktnije određena kada autor tačno zna šta (su) mu je teza/e.

Svaki napisani tekst ima i svoj lični *ton*, emotivno je obojen ili je bez obojenosti. Ton napisanog teksta mora biti prikladan temi i publici. Autor bira između *razgovornog i ličnog* ili *formalnog i profesionalnog tona*, zavisno od teksta koji piše (*narativni pripovedački tekst* ili *ekspozitorni informativni tekst*). Dobar, kvalitetan pisani zadatak odražava *jasnu misao*. Kad autor teksta postane svestan misaonih osnova, počinje ih automatski upotrebljavati. Pretvara ih u strategije pisanja, izabirući i uzimajući onu/e koja/e najbolje odgovara/ju svrsi pisanog teksta. Jednom kada se taj proces počne događati pod svesnom kontrolom, strategije pisanja autoru omogućuju efektivnije razvijanje ideja, kao i njihovo pojašnjavanje.

Strategije koje autori učestališe koriste u stvaranju teksta jesu *glavne* ili *primarne strategije pisanja* (Rosenberg, 1989). Autori najčešće upotrebljavaju više od jedne strategije i mnoge više puta ponavljaju u tekstu. U grupu glavnih ili primarnih strategija pisanja ubrajamo: *analizu* (autor uzima nešto u delovima, istražujući različite delove toga odvojeno i tražeći kako su delovi koherentno povezani jedan s drugim), *argumentaciju* (autor teksta zauzima jaku poziciju po nekom pitanju ili predmetu, razmatranja i pribavlja činjenice koje podržavaju to pitanje/predmet, te logičke razloge koji uzročno podržavaju takvu njegovu poziciju), *uzrok i posledicu* (autor u tekstu objašnjava šta uzrokuje nešto i/ili utvrđuje efekte toga), *klasifikaciju* (autor u tekstu grupiše stvari prema određenim kategorijama), *porredjenje i kontrast* (autor u tekstu upoređuje dve ili više stvari utvrđujući sličnosti ili razlike među njima), *definiciju* (autor u tekstu objašnjava šta neka reč, fraza ili ideja znače), *opis* (autor u tekstu slikovito opisuje nešto kako bi čitatelj mogao oblikovati mentalnu sliku toga), *davanje primera* (autor opisuje, definiše ili analizira nešto dajući specifične primere), *pripovedanje* (autor "priča" priču kako bi ilustrovao svoje gledište ili istražio pitanje ili predmet), *proces* (autor opisuje proces, korak po korak, ali ne objašnjava važnost tih koraka, niti njihove veze).

U *sekundarne strategije pisanja*, koje se ređe koriste, spadaju: *anticipiranje kritike* (autor kroz tekst postavlja kritiku/e koju/e očekuje da će čitatelj imati i odgovara na nju/ih), *postavljanje pitanja* (autor pretpostavlja da čitatelj može biti zbunjen i/ili imati potrebu da postavlja pitanje/a, pa stoga sam autor postavlja pitanje i odgovara na njega; s tim pitanjem on usmerava pažnju čitatelja na ključnu tačku za koju smatra da je važna), *dijagrami i slike* (autor koristi ilustracije u tekstu: fotografije, dijagrame, tabele, grafikone, da objasni nešto, sumira ili uveliča pisani materijal), *dijalog* (autor u tekstu navodi konverzaciju u navodnicima kako bi tekst oživotvorio ili ga učinio reali-

stičnijim), *figurativni jezik* (autor u tekstu razvija ideju koristeći metafore, simbole, sličnosti i analogije kako bi kreirao sliku u čitateljevim mislima), *istorijski podaci* (autor u tekstu upućuje na događaje, zbivanja i ljude iz prošlosti kako bi razvio ideju ili potvrdio argument), *humor* (autor ga u tekstu koristi kao sredstvo izraza s ciljem zabave i razbijanja monotonije, kako bi varirao ton, kako bi uputio na glavnu misao ili jednostavno održao čitateljevu pažnju), *hiperbola* (autor u tekstu preuveličava ili intenzivira svoju ključnu ideju/e), *vlastito iskustvo* (autor u tekstu opisuje događaj/e iz svog iskustva kako bi pojasnio ili podržao svoju ideju/e ili zadržao čitateljevu pažnju), *navodnici* (kako bi podržao ideju i/ili oživeo tekst, autor navodi tekst u navodnicima iz drugih izvora), *reference autora* (kako bi argument dobio na težini autor koristi snagu reference nekog drugog izvora ili nekog stručnjaka), *ponavljanje* (autor upotrebljava ponavljanje u tekstu kako bi naglasio ili bio siguran u to da će čitatelji ideju prihvatiti), *retoričko pitanje* (pitanje koje se postavlja radi efekta; autor teksta ne očekuje odgovor, koji je obično očigledan), *statistika* (autor je koristi kako bi sumirao ili naglasio informacije koje podržavaju njegove argumente; Rosenberg, 1989). Pojedinaac koji piše tekst automatski upotrebljava mnoge od nabrojanih strategija, kao i tehnika pisanja. Kada je svestan strategija i tehnika pisanja, te kada ih prepoznaje u svom pisanju, autor tada ima kontrolu nad njima i efikasnije ih upotrebljava. Takođe, kada autor nema više ideja za pisanje teksta, tada može proći kroz popis strategija i tehnika pisanja i pokušati primeniti neku/e od njih.

Prilikom započinjanja pisanja teksta pojedincima pomaže *strategija stvaranja preliminarnog okvira teksta*. Iskusni autori smatraju korisnim započeti pisanje preliminarnim okvirom teksta. Međutim, novija istraživanja pokazuju da oni ne mogu svaki put napraviti jasan okvir onoga što će pisati jer ne znaju uvek šta žele reći pre nego započnu pisati tekst (Rosenberg, 1989). Flower i Hayes (1980) navode da se autori u pisanju zahtevnog teksta nose upravo tako da oblikuju planove za pisanje teksta. Takvi planovi dopuštaju autorima smanjenje nivoa kognitivne napetosti, odnosno svesnosti pažnje. Na taj se način pažnja može usmeriti na proces stvaranja rečenica (Kellogg, 1994). Dai i Mo (2002) dokazuju da pisani nacrti i nacrti koje autori stvaraju samo u svojim glavama imaju jednako pozitivne posledice na kvalitet pisanih zadataka (bez obzira na dužinu teksta). Prema ovim autorima, efekti polupisanih nacrti (delimično napisanih, a delimično pothranjenih u glavama) pokazali su se boljima za strukturisanje visokokvalitetnih tekstova. Glavni efekat korišćenja strategije izrade nacrti je taj da autorima povećava nivo kognitivnog procesiranja još u fazi planiranja pisanja teksta (Kellogg, 1994).

*Znanje o strukturi teksta* takođe je važna strategija koja utiče na kvalitet, naročito ekspoziornih informativnih tekstova (Englert i sar., 1988). Iskusni autori ili stručnjaci u pisanju, pre pisanja nekog teksta, uopštavaju znanje o tekstovnoj strukturi i to znanje primenjuju na različitim nivoima pisanja teksta. Prema Englert i sar. (1988), dva su nivoa pisanja teksta: superordinirajući i subordinirajući. Na superordinirajućem nivou autori stručnjaci jednostavno imaju veće metakognitivno znanje. Manje stručni autori imaju bolje pisane performanse na subordinirajućem nivou. Kad se od autora različitog iskustva traži da sastave tekst na superordinirajućem (makrostrukturnom) ni-

ovu zapaža se razlika u sposobnostima pisanja između autora većeg i manjeg iskustva. Na tom se nivou uočava činjenica da manje stručni autori nisu svesni strukture teksta koji pišu. Raphael i sar. (1986), Taylor i Beach (1984, prema Englert, 1988) nalaze pozitivan uticaj podučavanja o tekstovnoj strukturi na sastavljanje ekspozitornih informativnih tekstova. Isto tako, podučavanje o tekstovnoj strukturi može stvoriti pozitivan transfer na razumevanje pročitanoog teksta (Rosenberg, 1989).

Vrlo je važna strategija za ukupan kvalitet teksta i *strategija ponovnog pregleda i ispravljanja teksta*. Prilikom pregleda teksta, autor bi trebao napraviti završni okvir teksta (da prepozna je strukturu teksta, da su odlomci povezani u skladu sa razrađenim tezama, da je svaki odlomak usmeren na nešto, odnosno da razvija svoju misao i dr.; Rosenberg, 1989). Prema Kelloggu (1994), ponovno pregledavanje i ispravljanje teksta znači neprekidno pretraživanje reči i drugih jezičkih alata u pamćenju autora, kojima bi se efikasnije izrazilo ono što se želi poručiti čitateljima. U primeni ove strategije u pisanju imaju poteškoća učenici nižih obrazovnih nivoa, kao i oni nižih obrazovnih postignuća, pa je zbog toga ne upotrebljavaju spontano (McLane i McName, 1990). Stoga se preporuča podučavanje učenika korišćenju ove strategije, te njeno konkretno uvežbavanje prilikom pisanja tekstova.

Istraživanje Breetvelta, van den Bergha i Rijalardsama (1994, prema Jay, 2003) pokazuje da nijedna od ispitivanih strategija nema konstantan uticaj na kvalitet teksta za vreme celog procesa pisanja. Za vreme prve, inicijalne epizode pisanja teksta, čitanje napisanog i vrednovanje imaju pozitivan uticaj, dok postavljanje ciljeva, strukturiranje i ispravljanje teksta imaju negativan uticaj na kvalitet napisanog. U drugoj epizodi pisanja teksta, postavljanje ciljeva i strukturiranje teksta imaju pozitivan uticaj, dok čitanje napisanog, davanje komentara, pravljenje odmora i ispravljanje teksta imaju negativan uticaj. U zadnjoj, trećoj epizodi pisanja teksta samoupute, postavljanje ciljeva, samopisanje i ponovno čitanje teksta imaju pozitivan uticaj, dok druge aktivnosti ne pokazuju negativan uticaj na kvalitet teksta. Ovo, kao i niz drugih istraživanja (Flower i Hayes, 1983, prema Jay, 2003) dokazuju da strategija ispravljanja ima negativan uticaj u ranim fazama pisanja teksta. Ova strategija najviše pridonosi kvalitetu pisanog zadatka kada se pojavljuje u kasnijim fazama procesa pisanja teksta, nakon što je veći deo već napisan. Istraživanja pokazuju da ispravljanje teksta uzima manje ukupnog vremena od drugih subprocessa, ali disproporcionalno više pridonosi kvalitetu pisanih zadataka (Jay, 2003).

Lo Schiavo i Shatz (2002) dokazuju da je kvalitet pisanja teksta značajno povezan s upotrebom sledećih tehnika i strategija: *jasnim ključnim terminima u tekstu, označavanjem pitanja u tekstu na mestima gde je potrebno daljnje istraživanje teme, te strategijom crtanja slika i dijagrama*.

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

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

### ZAKLJUČAK

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

### LITERATURA

- Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: a proposed system and its control processes. U: K.W. Spence, J.T. Spence (Ur.), *The psychology of human learning and motivation: Advances in research and theory*. New York: Academic Press.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.
- Brown, J.S., McDonald, J.L., Brown, T.L., Carr, T.H. (1988). Adapting to processing demands in discourse production: The case of handwriting. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 14, 45-59.
- Carey, L., Flower, L., Hayes, J.R., Schriver, K.A., Haas, C. (1989). Differences in Writers' Initial Task Representation, pronađeno u srpnju 2002. na internet adresi [www.gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsprocess.html](http://www.gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsprocess.html)
- Craik, F.I.M., Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Dai, J., Mo, L. (2002). An Experimental Study of the Effects of Outline Strategies on Writing Achievement. *Psychological Science (China)*, 25(2), 167-169.



- Dyson, A.H. (1992). From Prop to Mediator: The Changing Role of Written Language in Children's Symbolic Repertoires, National Center for the Study of Writing and Literacy, Technical Report 4.
- Ellis, E.S. (1994). Integrating Writing Strategy Instruction with Content-Area Instruction: Part II-Writing Processes. *Intervention in School & Clinic*, 29(4), 219.
- Englert, C.S., Stewart, S.R., Hiebert, E.H. (1988). Young writer's use of text structure in expository text generation. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 143-151.
- Flower, L.S., Hayes, J.R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. U: L.W. Gregg and E.R. Steinberg (Ur.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N., J.: Erlbaum.
- Flower, L., Schriver, K.A., Carey, L., Hass, C., Hayes, J.R. (1989). Planning in Writing: The Cognition of Constructive Process, Carnegie Mellon Planning Project, Technical Report 34, pronađeno u listopadu 2008. na internet adresi <http://eric.ed.gov/>
- Gersten, R., Baker, S. (2001). Teaching Expressive Writing to Students with Learning Disabilities. A Meta-Analysis. *The Elementary School Journal*, 101(3), 251-272.
- Howe (2002). *Psihologija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jay, T.B. (2003). *The Psychology of Language*. New Jersey: Pearson Education.
- Keil, M.G. (2002). One student's perception of the the academic writing experience and its influence on motivation: A longitudinal case study. *Dissertation Abstracts International*, 62, 331.
- Kellogg, R.T. (1994). *Cognitive psychology*. London: SAGE publications.
- Knudson, R.E. (1995). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.
- Lo Schiavo, F.M., Shatz, M.A. (2002). Students reasons for writing on multiple choice examinations. *Teaching of Psychology*, 29(2), 138-140.
- Mayer, R.E. (1987). *Educational Psychology, a cognitive approach*. Boston: Little, Brown and company.
- McLane, J.B., McNamee, G.D. (1990). *Early Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Raphael, T.E., Englert, C.S. i Kirschner, B.M. (1986). The Impact of Text Structure Instruction and Social Context on Students' Comprehension and Production of Expository Text. Research Series 177. Michigan State University, Institute for Research on Teaching, pronađeno u listopadu 2008. na internet stranicama <http://eric.ed.gov/>
- Rosenberg, V.M. (1989). *Reading, Writing, Thinking*. New York: Random House.
- Spivey, N., King, J.R. (1989). Readers as Writers Composing from Sources, pronađeno u srpnju 2002. na internet adresi: <http://www-gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsprocess.html>
- Taylor, B.M. i Beach, R.W. (1984). The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading Research Quarterly*, 19, 134-146.

## SUMMARY

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

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