

RAZVOJ I POUČAVANJE PISMENOG IZRAŽAVANJA U KONTEKSTU CJELOŽIVOTNOG UČENJA

Anela Nikčević-Milković
Učiteljski fakultet u Rijeci
Odsjek za učiteljski studij u Gospiću
anmilkov@inet.hr

Sažetak: Obitelj je prvo dječje okruženje za razvoj pismenosti, koje poticajima i vlastitim modelom čitača, pisca, štovatelja i kolekcionara knjiga utječe na dijete. Dijete potom dolazi u instituciju vrtića koja ima veliku ulogu poticanja ranog razvoja pismenosti kroz razvoj govora, razvoj slušanja, razvoj predčitačkih vještina i vještina predpisanja. Škola je institucija u kojoj se odvija najintenzivije obrazovanje pojedinca tijekom njegovog sveukupnog života, pa tako i u području pismenosti. Ovaj će se rad uže baviti poučavanjem pismenog izražavanja učenika i studenata na svim razinama obrazovanja. Spoznaje s područja *Kognitivne psihologije* objašnjavaju nam kognitivne procese pri pisanju tekstova općenito, dok nam spoznaje s područja *Edukacijske psihologije* govore o tome kako oblikovati poučavanje pisanja tekstova različitih oblika i vrsta. Općenito, umjesto tradicionalnog produktu orijentiranog pristupa u učenju pisanja tekstova preporuča se *interakcijski* ili *procesni pristup*. *Cjeloživotno učenje* je koncept koji naglašava obrazovanje tijekom cijelog života te osobni angažman pojedinca i samoučenje. S obzirom da je pismeno izražavanje vrlo kompleksa vještina, ona se uči kroz cjelokupno formalno obrazovanje, kroz različite oblike neformalnog obrazovanja, kao i samoučenjem pojedinca tijekom cijeloga života. Pismeno izražavanje sastavnica je velikog broja suvremenih zanimanja, a s druge strane istraživanja pokazuju da pojedinci najmanje od sve komunikacije vole i koriste pisanje. U radu ćemo pokazati i rezultate istraživanja kvalitete pismenog izražavanja studenata učiteljskih fakulteta.

Ključne riječi: pismeno izražavanje, interakcijski ili procesni pristup poučavanju pismenog izražavanja, cjeloživotno učenje

1. RAZVOJ PISANJA KAO VJEŠTINE I PROCESA

Obitelj je prvo djetetovo okruženje za razvoj njegove pismenosti. Ono treba biti *poticajno* na način da se knjige i pisani materijali štuku, da se djecu upućuje na njih, da se oni nalaze u rasponu dječjeg dohvata ruku, da se djetetu pružaju *pozitivne povratne informacije* prilikom svakog samostalnog pokušaja pisanja i čitanja, i sl. Poticajno okruženje za razvoj pismenosti dijete treba imati i u uvjetima vrtića i škole. Jako je bitno da se u početku usvajanja vještina pisanja i čitanja uključuju odrasli (roditelji, starija braća i sestre, tete u vrtiću, učitelj/ica i dr.). Oni djetetu daju savjete ili pomoć kada su mu potrebni. Jako je važno da dijete rano usvajanje pismenosti doživljava kroz igru ili eksperimentiranje. Dijete će tako rano razviti tzv. *metalingvističku svjesnost*¹ koja je vrlo važna za daljnji razvoj njegove pismenosti. Ova vrsta svjesnosti omogućuje ispravnije usmjeravanje pažnje u usvajanju jezika, brže i kvalitetnije usvajanje pojedinih aspekata jezika i bolju kontrolu nad funkcioniranjem govornog i pisanog jezika. Istraživanja pokazuju da djeca u početku pisani materijal koriste kao „komadiće“ ili „dijelove pisanja“ s ciljem komuniciranja s članovima obitelji i/ili prijateljima (pisanje poruka, obavijesti na vratima i sl.), (Bisex, 1982.). Djeca počinju uviđati da im pisanje

¹ *Metalingvistička svjesnost* je razumijevanje vlastitog korištenja jezika.

omogućuje uvjerljiviji jezik od samog govora, da s pisanim tekstom mogu izreći ono što ne mogu izreći samo s govorom i sl. Istraživanja također pokazuju da je za djecu osnovnoškolske dobi teže svladati kompleksne formalne vještine pisanja od izražavanja vlastitih misli i osjećaja kroz pisanje, naročito za djecu koja nemaju podršku okoline za pisanje te ne vide svrhu i korist od pisane komunikacije (Bisex, 1982.).

U razvoju pisanja i pismenog izražavanja postoje velike *individualne razlike* među djecom, kako u razvoju pojedinih vještina u okviru pisanja, tako i u *kognitivnom aspektu* razvoja djece² (McLane i McNamee, 1990.). Uz individualnu i razvojnu razliku u pisanju i pismenom izražavanju, djeca pokazuju i različite razine pisanja i pismenog izražavanja u različitim *kontekstima* (McLane i McNamee, 1990.). Koju će razinu djeca pokazati ovisi o njihovim neposrednim interesima i svrsi zbog koje pišu. Vidimo da razvoj pisanja i pismenog izražavanja nije jednostavno linearan i nije usko ili samo povezan s dobi djeteta. S obzirom da pisanje i pismeno izražavanje predstavlja upravljanje većim brojem vještina čini se kao da ima više od jednog pravca njihova učenja. Stoga i poučavanje pisanja i pismenog izražavanja ne može biti jednako za svu djecu (McLane i McNamee, 1990.). U kontekstu usvajanja ovih vještina djeca trebaju biti *aktivni učenici* (Piaget, 1970.): treba ih poticati da sami odabiru teme koje su im zanimljive za pisanje tekstova, da odaberu oblik rada (samostalan rad, rad u paru, rad u skupini i dr.), da samostalno odluče hoće li napisano podijeliti s drugima ili neće, hoće li prihvatiti sugestije publike (razreda, grupe) i dr. Kao i kod govora, djeca proces pisanja i pismenog izražavanja počnu doživljavati kao *proces rješavanja problema*, prizivajući informacije iz vlastitog sustava znanja i iskustava, formirajući hipoteze i konstruirajući pravila (Freedman, 1994.). Hipoteze i pravila primjenjuju stvarajući tekst te potom procjenjuju ispravnost njihove primjene. Ukoliko procijene da dio teksta nije najbolje napisan u skladu s hipotezom(ma) i pravilom(ima), tada rekonstruiraju stvoreni tekst, ispravljaju ga i tako tekst postaje bliži uobičajenim oblicima i pravilima pismenog izražavanja zrelih,iskusnih autora tekstova (Freedman, 1994.). Mnoge od tih konstruktivnih procesa pisanja djeca počinju primjenjivati spontano kad su izložena okolini u kojoj se pisani jezik upotrebljava na interesantan i smislen način (Freedman, 1994.). *Opažajući pisanje drugih* (u razredima se u tu svrhu upotrebljava tehnika pod nazivom *autorov stolac*³), *postavljajući pitanja, eksperimentirajući s napisanim tekstom* (npr. ispravljanje teksta u skladu sa sugestijama kolega iz razreda ili grupe) djeca aktivnosti pisane komunikacije postupno počnu razumijevati, zatim kontrolirati formalne aspekte jezika i naposljetku ih ispravno primjenjivati (Freedman, 1994.). Susrećući se s pisanjem i pismenim izražavanjem u svojoj neposrednoj okolini djeca počinju zapažati vizualne karakteristike pisma poput: linearnosti, horizontalnosti, ponavljanja i te informacije upotrebljavati kako bi konstruirali svoje vlastite principe i koncepte u pisanju i pismenom izražavanju (Clay, 1975.).

Djeca često prije pisanja nekog teksta upotrebljavaju *razgovor* ili *čitanje na glas* (McLane i McNamee, 1990.). Razvojem djeca počinju upotrebljavati razgovor u svrhu *plana pisanja* koji im zatim služi za vođenje i upravljanje procesom pisanja teksta (McLane i McNamee, 1990.). Za razliku od iskusnijih autora tekstova, autori početnici (a to su u školama učenici) tekstove počinju pisati najčešće bez prethodnog plana, jednostavno nižući riječi na papir (McLane i McNamee, 1990.). Prema rezultatima istraživanja, izrada plana pisanja prije samog pisanja teksta jedan je od glavnih čimbenika kvalitete teksta (Bereiter i Scardamalia, 1982.).

² Djeca između 2. i 6. godine nalaze se u *predoperacijskom razvojnog* razdoblju mišljenja koje karakterizira *konkretnost*. Zbog toga teme o kojima djeca pišu i predlošci koje djeca čitaju moraju biti konkretni. Tek od 12. godine života dijete razvija *odraslo ili formalno mišljenje*, odnosno postaje sposobno za *hipotetičko-deduktivno (apstraktno) mišljenje*, pa mu tekstovi koje čita, kao i oni koje piše mogu biti na razini apstraktnosti.

³ *Tehnika autorov stolac* podrazumijeva da učenik čita vlastiti tekst pred manjom ili većom grupom učenika na način da sjedi na vidno dominantnom mjestu u razredu, te da nakon pročitano teksta djeca zajedno diskutiraju o tekstu, autoru teksta daju sugestije za njegov tekst i sl.

Proces pisanja teksta kod djece koja nemaju veće iskustvo s pisanjem tekstova teče otprilike ovako: postavljaju si cilj koji tekstem žele postići na način da ideju prizivaju direktno iz pamćenja, kada su došli do ideje odmah je pretvaraju u rečenicu, a potom ponovo «potežu» u dugoročno pamćenje kako bi pronašli novu ideju za pisanje rečenice. Ovaj pristup, Bereiter i Scardamalia (1982.) nazivaju *reproduktivnim pristupom* (eng. *knowledge-telling approach*), što znači da djeca ne misle mnogo više od onoga što u tekstu napišu. Autori s većim iskustvom u pisanju, s druge strane, ovaj pristup upotrebljavaju samo kao jedan od pristupa u cijelom procesu. Dok prolaze kroz proces pisanja teksta, iskusni autori tekstova procjenjuju daljnje korake kroz interakciju bilješki, okvira (testure) 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 tekst trebao biti napisan. Iskusni autori tekstova su u ciklusima vezani za oba ova pristupa: *pristup transformacije znanja* (pristup u kojem autor transformira, oblikuje misli koje ima prije nego ih pretoči u pisani tekst) i *reproduktivni pristup* (pisanje svega onoga što se pojavi u mislima vezano uz temu). Iskusni autori prilikom pismenog izražavanja puno vremena potroše na odabir najprikladnijih *strategija i tehnika pisanja* pomoću kojih materijal povezuju na smislen i interesantan način oko glavne ideje ili okosnice (teze) teksta, (Rosenberg, 1989.). Prije svega, koriste *strategiju planiranja* onoga što će napisati, *strategiju izrade preliminarnog okvira ili nacrt teksta* te *strategiju ispravljanja teksta*. Strategije koje autori učestalije koriste, tzv. *primarne strategije* su: analiza, argumentacija, uzrok ili posljedica, klasifikacija, usporedba i kontrast, definicija, opis, davanje primjera, pripovijedanje, proces. *Sekundarne strategije pisanja*, odnosno one koje autori rjeđe koriste su: anticipiranje kritike, postavljanje pitanja, dijagrami i slike, dijalog, figurativni jezik, povijesni podaci, humor, hiperbola, vlastito iskustvo, reference autora, ponavljanje, retoričko pitanje i statistika (Rosenberg, 1989). *Tehnike pisanja* su: jasni ključni termini na kojima se gradi tekst, označavanje pitanja da je potrebno daljnje istraživanje podataka, poticaji autorima da kažu više, učenje kako pretražiti vlastito pamćenje u pronalasku prikladnog sadržaja, davanje poticaja u obliku početaka rečenica, davanje završetaka rečenica i traženje da se tekst gradi prema tim završecima, razgovori s drugima (najčešće stručnjacima), poticanje suradničkog rada na planu teksta, poticanje na grupnu raspravu i dr. Autori koriste različite strategije i tehnike pisanja u različitim prilikama te pojedine ponavljaju.

2. POUČAVANJE PISANJA

Povećanjem interesa istraživača za rani razvoj pismenosti unazad nekoliko desetljeća, dolazi se do spoznaja potrebe razvijanja *novijih pristupa u učenju pisanja kao oblikovanja teksta*. Istraživači s ovog područja preporučuju tzv. *Interakcijski pristup* u kojem nastavnik s učenikom, odnosno studentom raspravlja o svrsi, sadržaju i načinu pisanja teksta. Učenici (studenti) najčešće rade u malim grupama na specifičnim kraćim zadacima ili vježbama pisanja teksta/ova, o kojima međusobno raspravljaju (Hillocks, 1984., prema Mayer, 1987.). U prosjeku ovaj pristup dovodi do tri puta većeg poboljšanja u pisanju tekstova od *slobodnog pristupa*⁴ i četiri puta većeg poboljšanja u odnosu na *prezentacijski pristup*⁵. Prema ovom pristupu bitno je davati mnogo *poticaja* onome tko piše te pružati iscrpne *povratne informacije* o napisanom (Howe, 2002., Schriver, 1991.). Čitatelj napisanog teksta u razredu (predavaonici) može biti nastavnik, ali je još bolje ako su to sami učenici (studenti) koji nakon

⁴ *Slobodan pristup* - učenik (student) prilikom pisanja teksta samoinicijativno traži objašnjenja i pomoć od nastavnika i suučenika (drugih studenata) i sam, bez ograničavajućih uputa, slobodno stvara tekst.

⁵ *Prezentacijski pristup* - pri poučavanju pisanja tekstova dominira nastavnik koji na tradicionalan način, kroz izlaganje objašnjava strukturu i stilističke značajke teksta, daje precizne upute za pisanje teksta i na kraju iscrpno korigira tekst.

pročitano tekst autoru teksta, svome kolegi upućuju niz povratnih informacija i instrukcija te mu daju daljnje poticaje. Još uvijek veliki broj nastavnika upotrebljava *tradicionalan produktu orijentiran pristup* u poučavanju pisanja kao oblikovanja teksta koji je usmjeren na formalne, mehaničke i tehničke aspekte pisanja tekstova, a s druge strane malo pažnje poklanja individualnim komunikacijskim ciljevima i svrsi pisanja tekstova. Ovaj je pristup vrlo „opasan“ jer njime pisanje tekstova postaje formalna, mehanička vježba odvojena od osobnog konteksta i namjere. Kako učenici i studenti sazrijevaju kao autori tekstova, tako oni samoinicijativno traže *suradnju* u procesu pisanja tekstova s nastavnicima, kolegama i prijateljima. Pitaju ih za komentare, kritiku ili ih koriste za publiku i/ili izdavače. Postupno počinju izmjenjivati samostalno i *suradničko pisanje* tekstova sa starijima i iskusnijima u pisanju tekstova. Uviđaju da im je potrebna *pomoć kompetentnijih autora* u usvajanju kompleksnosti procesa pisanja tekstova, ali da trebaju imati i «prostora» kako bi pronašli svoj vlastiti «glas» u pisanju nekog teksta. Za odrasle koji pomažu u pisanju važno je da prihvaćaju *individualne razlike* u resursima i osobnim stilovima koje učenici (studenti) unose u proces pisanja tekstova. Za učenike (studente) važno je da dobiju *osjećaj kontrole* nad tekstom koji pišu. *Suradničkim procesima* prilikom pisanja tekstova učenici (studenti) zajednički planiraju, pišu tekst/ove, pregovaraju o dijelovima teksta te međusobno postavljaju pitanja o najprimjerenijim strategijama i tehnikama pisanja koje će primijeniti u nekom tekstu (Flower i Higgins, 1991.). Učenici ili studenti znaju najprije napisati vlastite tekstove, a potom pojedini dio teksta ili tekst u cjelini čitati pred publikom (razredom ili studentskom grupom). Nakon svakog odlomka teksta slijedi *suradnička diskusija* ili *rasprava* o tome je li tekst razumljiv, što bi u tekstu trebalo ispraviti kako bi bio još jasniji, što bi još za tekst trebalo istražiti, u tekstu proširiti i sl. Istraživanja sustavno pokazuju da se najbolji napredak u učenju pisanja tekstova postiže kada učenici ili studenti upute dobiju od svojih kolega u okviru *suradnički oblikovane nastave* koja potiče inovativnost i kreativnost, a nastavnik je pri tome *medijator* (posrednik) koji se sa svojim prijedlozima upliće tek onda kad su učenici ili studenti iscrpili sve svoje ideje za tekst/ove. Ponekad će nastavnik voditi individualne razgovore s pojedinim učenikom, odnosno studentom s ciljem davanja uputa za što kvalitetniji tekst (npr. kako napraviti organizaciju prije samog pisanja, kako napraviti rečeničnu strukturu, koje riječi izabrati, što su pisane konvencije i sl.). Već i kratki razgovor nastavnika s pojedinim učenikom, odnosno studentom ima važnu ulogu u davanju uputa za pisanje teksta (Sperling, 1991.).

3. ISTRAŽIVANJE KVALITETE PISANJA TEKSTOVA KOD STUDENATA BUDUĆIH UČITELJA

U okviru prvog problema istraživanja zanimalo nas je da li se kvaliteta teksta mijenja s obzirom na obrazovnu razinu studenata, iskustvo i stavove prema pisanju, iskustvo i stavove prema čitanju te stavove o korisnosti strategija pisanja za kvalitetu teksta. U okviru drugog problema, zanimalo nas je da li je kvaliteta teksta povezana sa uporabom strategija pisanja – strategijom planiranja i strategijom ispravljanja teksta. Kvalitetu teksta operacionalizirali smo preko razine kognitivnog funkcioniranja koja se očituje u napisanom tekstu. Razine funkcioniranja preuzete su iz Bloomove taksonomije razina kognitivnog funkcioniranja, ali u jednoj pojednostavljenoj verziji. Istraživanje smo proveli na studentima – budućim učiteljima 1. i 4. godine studija iz Gospića i Zadra. Rezultati istraživanja pokazuju nam da se kvaliteta teksta mijenja s obzirom na obrazovnu razinu studenata i to u smjeru: viša obrazovna razina znači veću kvalitetu teksta. Kvaliteta teksta mijenja se s povećanjem ukupne baze znanja studenata i ukupnim komunikacijskim sposobnostima koje se povećavaju tijekom studija. Nema razlike u kvaliteti teksta s obzirom na iskustvo i stavove prema pisanju i čitanju, kao niti s obzirom na stavove o korisnosti pojedinih strategija pisanja. U okviru drugog problema,

utvrdili smo da kvaliteta teksta nije povezana sa uporabom strategija pisanja – planiranjem i ispravljanjem teksta. Raspravom u fokus grupi saznajemo da studenti o strategijama pisanja i kognitivnim procesima pisanja ništa ne znaju, da bi im ta znanja koristila za pisanje tekstova različitih oblika i formi te da su za te spoznaje jako zainteresirani upravo iz razloga dobivanja kompetencija u području pismenog izražavanja, vrlo bitnih za učiteljsku struku.

LITERATURA:

1. Bereiter; C., Scardamalia, M. (1982.), From Conversation to Composition: The Role of Instruction in a Developmental Process, in Glaser, R., ed., *Advances in Instructional Psychology*, vol. 2. (Hillsdale, N.J.: Erlbaum).
1. Clay, M. (1975). *What did I write?*; Portsmouth, N., H.: Heinemann.
2. Flower, L., Higgins, L. (1991.), Collaboration and the Construction of Meaning, <http://www-gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsexpert.html>
3. Freedman, S.W. (1994.), What's involved? Setting up a Writing Exchange, <http://www-gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsexpert.html>
4. Howe, M. J. A. (2002.), *Psihologija učenja*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
5. Mayer, R. E. (1987.), *Educational Psychology, a cognitive approach*. Boston. Little, Brown and company.
6. McLane, J. B., McNamee, G. D. (1990.), *Early Literacy*, Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press .
7. Piaget, J. (1970.), Piaget's theory. U: Mussen, P., *Handbook of child psychology* (3rd ed.), (Vol.1, pp 703-732), New York: Wiley.
8. Rosenberg, V. M. (1989.), *Reading, Writing, Thinking*, New York: Random House.
9. Schriver, K. A. (1991.), Plain language for expert or lay audiences: Designing text using protocol-aided revision, <http://www-gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsexpert.html>
10. Sperling, M. (1991.), High School English and the Teacher-Student Writing Conference: Fine-Tuned Duets in the Ensemble of the Classroom, <http://www-gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsexpert.html>

DEVELOPMENT AND TEACHING OF WRITTEN EXPRESSION IN THE CONTEXT OF LIFELONG EDUCATION

Anela Nikčević-Milković
Faculty of Teacher Education in Rijeka
Teacher Training Department in Gospić

Summary: Family is the first environment where a child can develop literacy in general, because its own models of reading, writing and collecting books certainly influence the child. The next step is the kindergarden, which has a vital role in stimulating the early development of literacy through the development of speech, the listening skills, pre-reading skills and pre-writing skills. School is the institution responsible for the most intensive education of an individual in his lifetime, and it applies to the literacy as well. This paper will focus in more detail on how to teach pupils and students express themselves in writing at all levels of education. Recent developments in *the cognitive psychology* explain us cognitive processes when writing texts in general, while similar developments in the area of *educational*

psychology tell us how to model the teaching of writing texts of different forms to pupils and students. In general, instead of the traditional product-oriented approach in teaching writing of texts, the *interaction or process approach* to teaching of writing texts is more recommended. Lifelong education is a concept which stresses lifelong learning, the personal involvement of an individual, as well as the process of self-learning. To express oneself in writing is a very complex skill and it has to be learned in all stages of formal education, through different forms of informal education, and through the process of lifelong self-learning as well. Written expression is one of the main components of many modern occupations, and there are also numerous studies which show that people don't like writing and that it is the least developed of all the communication skills. This paper will also present the results of the studies which show there is a difference in quality of the written expression in students in teacher training colleges.

Key words: written expression, interaction or process approach, lifelong education