

Izvorni naučni rad

UDK 159.946.4

Anela NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ (Gospić)

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru
amilkovic@unizd.hr

Jasminka BRALA-MUDROVČIĆ (Gospić)

Odjel za nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru
jmudrovic@unizd.hr

KONCEPTUALIZACIJA PSIHOLOGIJE ČITANJA I PISANJA SA IMPLIKACIJAMA ZA POUČAVANJE

Ovaj rad konceptualizira pismenost kao opću ili generativnu sposobnost o kojoj ovisi ukupna akademska uspješnost te je predvjet cjeloživotnog učenja. Kao potvrdu tome daje se pregled rezultata nekoliko znanstveno-istraživačkih radova autorica ovoga članka. Za učinkovito čitanje i pisanje suštinski je važna adaptivna uporaba strategija čitanja i pisanja koje se u radu navode te se iznose rezultati istraživanja koji evaluiraju njihovu uporabu. Kako bi se pokrenuli kognitivni i metakognitivni procesi čitanja i pisanja (kao ključni) potrebna je motivacija za njihovu uporabu. Glavni cilj poučavanja čitanja i pisanja je stvoriti kompetentne, strategijske čitatelje i autore teksta, a krajnji je cilj stvoriti strastvene čitatelje i pisce. Nažalost, učenici imaju problema s pisanjem u mnogim zemljama, a čitanje hrvatskih učenika prema međunarodnim procjenama (PISA, PIRLS) dobro je na doslovnoj i interpretativnoj razini, međutim, nedostatno je na višim razinama kreativnog i kritičkog čitanja. Stoga se u radu daju preporuke za intervencije u školama i na tečajevima, koje su provjerene istraživanjima, u cilju povećanja napretka u čitanju i pisanju. Nastavnička vjerovanja i vještine čitanja i pisanja imaju znatan utjecaj na razrednu praksu, kao i na vrijeme učenja. U radu se naglašava uloga *procesnog pristupa* u poučavanju pisanja, koji se temelji na *konstruktivističkoj paradigmi učenja*, koja naglašava aktivnost učenika u nastavi i kolaborativno, suradničko učenje. Također se naglašava i uporaba suvremenih metoda poučavanja čitanja. Oboje je s ciljem preporuka primjene u suvremenoj nastavi.

Ključne riječi: *pismenost, adaptivna uporaba strategija čitanja i pisanja, (meta)kognitivni i motivacijski procesi čitanja i pisanja, procesni pristup, suvremene metode poučavanja čitanja i pisanja, znanstveno-istraživačka provjera, preporuke za poučavanje*

KONCEPTUALIZACIJA PISMENOSTI I REZULTATI PROVJERE

Pismenost pojedinca je opća ili generativna sposobnost o kojoj ovisi ukupna akademska uspješnost te je preduvjet cjeloživotnog učenja. Međutim, pismenost u 21. stoljeću nije jednodimenzionalni konstrukt, već govorimo o konceptu *raznopismenosti* (engl. *multiliteracy*) koji osim čitateljske uključuje računalnu, medijsku, informacijsku, vizualnu, financijsku i mnoge druge pismenosti (Stričević 2011). Čitanje i pisanje svakako su elementarne sastavnice pismenosti, dok su npr. informacijska i digitalna pismenost na vrhu pismenosti 21. stoljeća. Također, dominantne pismenosti ovoga milenija ne mogu se razvijati bez elementarno usvojenih procesa čitanja i pisanja koji se zapravo razvijaju kroz čitavi život.

Čitanje kao primalačka ljudska sposobnost sastoji se u shvaćanju smisla napisanih riječi i na neki način uspostavlja veze između napisanog i usmenog govora (Kobola 1977). Pisanje kao proizvodna ljudska sposobnost sastoji se od dvije važne sastavnice: 1) grafomotoričke i 2) stvaralačke. Stvaralačko pisanje naprednija je sastavnica te je jedna od najkompleksnijih i kognitivno najzahtjevnijih ljudskih djelatnosti uopće (Kellog 1994). Suštinska funkcija pismenosti je razumijevanje značenja napisanih riječi i teksta koja, prema Kolić-Vehovec (2013), omogućuje prenošenje poruka kroz vrijeme i udaljenosti, vlastito izražavanje, stvaranje i dijeljenje ideja. Zato pojedinci koji imaju veća znanja i iskustva bolje razumiju i interpretiraju napisane tekstove.

Kako bi ispitale važnost čitanja, pisanja i govora kod učenika i studenata na cjelokupnoj vertikali obrazovanja: od nižih razreda u okviru razredne nastave preko predmetne nastave i srednje škole do najviše razine visokoga školstva, autorice Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić došle su do zanimljivih empirijskih rezultata. Najprije su u istraživanju Brala-Mudrovčić, Nikčević-Milković i Grubišić-Belina (2015) dokazale kako se kvaliteta govora učenika poboljšala nakon primjene *socijalnog oblika rada u skupini i metode istraživačkog razgovora* u razredima, koje su detaljno opisale u radu. Potom je autorica Nikčević-Milković (2015) dokazala da studenti prve godine, kao i oni završne godine sveučilišnog studija društveno-humanističkog profila prosječno koriste adaptivne strategije čitanja i pisanja, s tim da su studenti završne godine značajno učinkovitiji u njihovom korištenju. Iste rezultate ova

autorica dobila je i u ranijem istraživanju (Nikčević-Milković 2007), a to je objasnila intenzivnijim angažmanom studenata u okviru različitih zadataka pismenosti tijekom studija. Autorica je također dobila rezultate prema kojima studenti koji manje koriste adaptivnu *strategiju provjeravanja i ispravljanja teksta*, a više adaptivnu *strategiju razumijevanja pročitano teksta* pokazuju bolji akademski uspjeh (eng. GPA). Nažalost, ni za uspjeh u materinjem jeziku nije potvrđena veća uporaba jedne od najadaptivnijih strategija pisanja: *strategije provjeravanja i ispravljanja teksta*. Izgleda da uvjeti obrazovanja u Hrvatskoj ne ostavljaju dovoljno vremena za popravljavanje teksta(ova) te se učenici i studenti ne potiču na „brušenje“ konačnih verzija teksta(ova), što je ključno prema mnogobrojnim znanstvenim istraživanjima za njihovu kvalitetu. U ovom smjeru stoga idu i preporuke ove autorice za odgojno-obrazovni sustav. Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić (2015) provjeravale su *instruktivne intervencije procesa samoregulacije pisanja i čitanja* na kvalitetu pisanih uradaka studenata te su dokazale znatan učinak ovakve intervencije, kao i povećanje *motivacije i pozitivnih emocija* u svezi sa zadacima pisanja, što je kod mladih ljudi presudno za daljnji napredak u području pismenosti. Cilj sljedećeg istraživanja Nikčević-Milković i Brala-Mudrovčić (2017) bio je provjeriti *kvalitetu pisanog stvaralaštva* učenika na tri obrazovne razine: u razrednoj nastavi, u predmetnoj nastavi i u srednjoj školi te prema spolu. Pisani radovi učenika ocjenjivali su se prema sljedećim kriterijima: ostvarenost teme, kompozicija sastavka, originalnost, povezanost rečenica (tekst), bogatstvo rječnika i stila, gramatička i pravopisna točnost, čitljivost i urednost, razvidna struktura teksta. Autorice u ovome radu naglašavaju da je pismeno izražavanje predmet istraživanja jer je ono važno za razvoj kritičkog mišljenja učenika, dubokog kognitivnog procesiranja informacija, suradničkog učenja te je ovladanost ovom djelatnošću najjači pokazatelj ovladanosti jezikom u cjelini. Ono je i generička sposobnost učenika o kojoj ovisi njegovo cjelokupno akademsko postignuće. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da učenici razredne nastave imaju najveće sklonosti i interese za čitanje i pisanje, najviše traže pomoć (drugih učenika, roditelja ili nastavnika), ali su i najsavjesniji u ovim jezičnim djelatnostima. Pišu po „šabloni“, pri čemu im pomažu učitelji, ujednačenim stilom i kompozicijom te se isključivo pridržavaju konkretnih materijala (što je u skladu s njihovom razvojnom dobi). Učenici predmetne nastave također pišu po planu, međutim, opširnije i bogatijim rječnikom, rečenice su im spretnije, točnije oblikovane i s više detalja. Učenici srednje škole potpuno su samostalni u pisanju, kompozicija sastavaka im je razrađena, uočljiv je kritički stav, a stupanj usvojenosti pravopisnih i gramatičkih pravila je visok. Učenici predmetne nastave i srednje škole više se koriste suvremenim medijima za čitanje i pisanje jer je u toj dobi korištenje ovih me-

dija i najintenzivnije. Djevojčice/djevojke pokazuju bolje rezultate u čitanju i pisanju na svim obrazovnim razinama. Na srednjoškolskoj razini mladići su se približili kvalitetom napisanih sastavaka djevojkama. Istraživanje dokazuje da se u vertikali osnovnoškolskog i srednjoškolskog hrvatskog obrazovnog sustava ostvaruje sve veća razina pismenosti učenika, koja je posljedica prirodnoga razvoja (meta)kognitivnog mišljenja i sve većih obrazovnih zahtjeva. I u najnovijem istraživanju autorice Nikčević-Milković, Jerković i Brala-Mudrovčić (2018) u okviru *Zimmermanovog modela samoregulacije učenja* primijenjenog na domenska područja čitanja i pisanja ispitali su koliko stavovi i iskustva te korisnost strategija čitanja i pisanja pridonose ponašanjima čitanja i pisanja kod učenika različite dobi i roda te kakva je povezanost toga s općim uspjehom i uspjehom u školskom predmetu Hrvatski jezik. Istraživanje su provele na 307 učenika razredne i predmetne nastave te srednje škole. Rezultati su pokazali: a) da su iskustva i stavovi prema pisanju te korisnosti strategija čitanja i pisanja manji i negativniji s dobi; b) da su iskustva i stavovi prema čitanju najmanji i najnegativniji u razdoblju puberteta učenika; c) da su sklonosti i interesi prema čitanju i pisanju značajno veći kod učenika razredne nastave; d) da je pomoć i poticaj drugih pri čitanju i pisanju značajno veći kod učenika razredne nastave; e) da je korištenje digitalnih medija za čitanje i pisanje značajno veće kod učenika predmetne nastave i srednje škole; f) da je čitanje i pisanje lektire značajno veće kod učenika razredne i predmetne nastave. Ženski rod je pokazao pozitivnije stavove prema korisnosti strategija čitanja i pisanja. Učenici koji imaju veću sklonost i interese za čitanje i pisanje, koji manje traže pomoć izvana i manje koriste digitalne medije za čitanje i pisanje (njima je svedjedno koriste li klasične ili digitalne izvore za čitanje i pisanje) imaju veći opći akademski uspjeh. Učenici koji imaju veću sklonost i interese za čitanje i pisanje pokazuju bolji uspjeh u školskom predmetu Hrvatski jezik. Korištenje digitalnih medija je negativno i neznatno povezano s općim uspjehom i uspjehom u predmetu Hrvatski jezik (opći uspjeh i uspjeh u jezikoslovnom predmetu je veći kod učenika kojima je svedjedno koriste li klasične ili digitalne izvore), a intenzivnije dnevno korištenje interneta pozitivno je, ali neznatno povezano s korištenjem digitalnih medija za čitanje i pisanje kod učenika. Drugim riječima, opći uspjeh i uspjeh u materinjem jeziku nije uvjetovan korištenjem suvremenih medija već cijelim nizom drugih faktora (sposobnostima, interesima, okolinskim uvjetima, osobnošću učenika i dr.), a učenici koji dnevno više koriste digitalne medije pomoću njih nešto više čitaju i pišu. Autorice naglašavaju da se ovi rezultati mogu iskoristiti u razvoju kompetencija čitanja i pisanja učenika kroz neposrednu odgojno-obrazovnu praksu. Ove su autorice cijelim nizom vlastitih istraživanja dokazale važnost pismenosti kao generativne ili temeljne sposobnosti učenika kako za akadem-

ski i profesionalni uspjeh, tako i za cjeloživotno učenje. Dokazale su i razvojni tijek pismenosti kroz vertikalnu obrazovanja, koja pozitivno i visoko starta na najnižim razinama obrazovanja, točnije tijekom razredne nastave, da bi potom naglo opala u adolescentsko doba učenika (ponajviše u pubertetskoj dobi), ali i ostala na nižim razinama kasnije kroz visoko obrazovanje (nažalost kasnije ostaje kao nedovoljno razvijena i kroz odraslu dob). Autorice u svim istraživanjima, kao i u ovom radu, daju smjernice za obrazovnu praksu kako bi se učenike motiviralo za čitanje i pisanje te kako bi suvremenim metodičkim tzv. *kompetencijskim pristupom*, usmjerenim na ishode učenja kod samih učenika, razvijali čitanje i pisanje do viših razina kritičnosti, argumentiranosti i kreativnosti.

ADAPTIVNA UPORABA STRATEGIJA ČITANJA I PISANJA

Za učinkovito čitanje i pisanje suštinski je važna adaptivna uporaba strategija čitanja i pisanja. Najvažnije *strategije čitanja* su: a) pregledavanje teksta, b) identificiranje glavne ideje teksta, 3) stvaranje zaključaka i 4) sažimanje teksta. Sažimanje teksta ujedno je jedna od najučinkovitijih strategija čitanja i učenja (Rončević 2013). Strategijski čitatelji uglavnom spontano koriste ove strategije, koriste ih bez svjesne kontrole, uglavnom automatski pronalaze glavnu ideju u tekstu, donose zaključke koji im omogućuju konstrukciju značenja i smislenost teksta i sl. Strategije su osobito korisne kada čitatelj naiđe na prepreku u razumijevanju pa se najčešće promatraju kao ciljna sredstva potrebna za konstrukciju značenja u trenutcima kada dolazi do prekida u razumijevanju teksta (Kletzien 1991). Flavel (1979) je *metakogniciju* opisao kao naše znanje o kognitivnim procesima i nadzor nad njima. Pri tome je istaknuo tri ključne interaktivne varijable: čitatelja, zadatak i strategije. Stupanj svjesnosti koji čitatelju omogućuje da spozna sebe u ulozi čitatelja, odredi cilj nekom zadatku i sam ga vrednuje te procjeni kada i kako će primijeniti prikladne strategije određuje u kojoj će mjeri uspješno čitati neki tekst. U osnovi čitanja dvije su skupine *metakognitivnih procesa*: a) znanje o kogniciji (*ono što znamo*) i b) regulacija ili kontrola kognicije (*ono što znamo učiniti*). Već je u početnim razmatranjima istaknuta čitateljeva sposobnost da svjesno razmišlja o onome što razumije i što može učiniti, a to će Bialystok (2001) poslije razlikovati kao *metakognitivnu svjesnost* i *metakognitivnu kontrolu*. Grabe (2009) navodi zanimljiv popis *metakognitivnih procesa* vezanih uz razumijevanje koji prethode čitanju ili su paralelni s njim: odrediti ili promijeniti ciljeve čitanja, očekivati uspostavu koherentnog tumačenja teksta te odrediti glavne zamisli u tekstu, po potrebi donositi zaključke usklađene s ciljevima, nadgledati razumijevanje da bi se održalo koherentno tumačenje i

svjesnost o niti vodilji, prepoznati kada dolazi do narušavanja koherentnosti i kada ishod čitanja ne odgovara postavljenim ciljevima, sažimati glavne ideje u tekstu, primijeniti razne strategije da bi se ponovno osiguralo koherentno tumačenje i različito vrednovati tekst, a ne samo razumjeti ga. Tim procesima pridajemo stanovitu pažnju, a često ih održavamo aktivnima pomoću niza različitih strategija. Različiti autori različito dijele *strategije čitanja*: na lokalne i globalne strategije, strategije na razini riječi i na razini teksta (prema: Barnett 1988) ili strategije nižeg i višeg reda (Hudson 2007); podjela na kognitivne, metakognitivne i društveno-afektivne (Oxford 1990; Dornyei i Skehan 2003). Strategije čitanja obuhvaćaju: prepoznavanje riječi, razumijevanje, tečnost i kritičko mišljenje. Prva se skupina odnosi na *strategije dekodiranja* nužne za prevođenje ortografskih simbola u jezik; sposobnost primjene konteksta i znanja radi spoznaje značenja teksta prepoznaje se u *strategijama razumijevanja*; strategije tečnog čitanja omogućuju nam sagledati duže sintagme i rečenice kao cjeline; dok posljednja skupina sadrži *strategije za analizu, sintezu i evaluaciju* onoga što trenutno čitamo ili smo već pročitali. Grabe (2009) je uspoređivao uspješne i manje uspješne čitatelje. Obje skupine primjenjuju iste vrste strategija, ali su oni uspješni učinkovitiji u tome, pokazuju razvijeniju metakognitivnu svjesnost o strategijama kada se suoče s problemima dok čitaju i koriste se bogatim repertoarom strategija (ne oslanjaju se previše na pojedine strategije kao čitatelji koji postižu manje uspješne rezultate). Uspješni čitatelji rutinski kombiniraju određene automatske strategije kada naiđu na prepreku u razumijevanju te aktivno sudjeluju u procesu razumijevanja.

Najvažnije *strategije pisanja* su: a) planiranje, b) skiciranje ili pravljenje nacрта i c) ispravljanje teksta. U *fazi planiranja* postavljaju se ciljevi pisanja, uopćavaju se ideje, informacije se prizivaju iz dugoročnog pamćenja i organiziraju se u planove za pisanje. Također, u ovoj fazi ideje se mogu uopćiti i pisanjem o svim idejama teme, vođenjem dnevnika interesantnih ideja, olujom ideja (npr. u grupi), pregledavanjem knjiga ili časopisa, dobivanjem sugestija od drugih ljudi, pokušavanjem objašnjavanja ideja nekom drugom i sl. Eysenck i Keane (2010) su dokazali da planiranje obrisa teksta daje dobre rezultate pisanja za razliku od produciranja detaljnih grubih nacрта. U drugoj *fazi kada se planirano prevodi u napisani tekst* zapravo se pisani jezik producira kao rezultat pamćenja. Planirano se prevodi u rečenice. Collins i Genter (1980) identificirali su nekoliko metoda manipulacije idejama u oblik koji je pogodan za prevođenje u napisani tekst. One uključuju: uopćavanje kritičnih slučajeva, usporedbu sličnih slučajeva, usporedbu s različitim slučajevima, simulaciju, kategoriziranje i izricanje strukture. U trećoj *fazi ispravljanja teksta* autor ponovno čita tekst, popravlj ga te ga eventualno priprema za objavljivanje. Dok su ranija istraživanja planiranje pisanja teksta smatrali glavnom

strategijom pisanja, istraživanja iz 90-ih godina nadalje dokazuju značaj strategije ispravljanja kao ključne strategije za ukupnu kvalitetu napisanog teksta. Drugim riječima, autori s područja psihologije pisanja strategiju ispravljanja smatraju najbitnijom aktivnosti stvaralačkog pisanja koju autori tekstova trebaju razviti na putu prema njihovoj ekspertnosti (Alamargot i Chanquoy 2001).

Razvoj kompetentnosti u stvaralačkom pisanju zasniva se na razvoju i povezivanju *sadržajnog* ili *deklarativnog znanja* (znanja o temi o kojoj se piše), *jezičnog* ili *lingvističkog znanja* (poznavanje gramatike, sintakse), *pragmatičkog znanja* (znanja o tome kada primijeniti neko jezično pravilo) i *proceduralnog znanja* (znati korake ili proceduru stvaranja teksta). Brojni su čimbenici koji razlikuju dobre od loših autora tekstova. Vrlo su važne razlike među njima u fazi planiranja (Eysenck i Keane 2010). Dobri autori tekstova puno manipuliraju idejama prije nego ih prevedu u napisani tekst. Oni su sposobni stvoriti prikladne planove u odnosu na slabije autore tekstova. Puno su fleksibilniji oko svojih planova, u smislu da ih lakše mijenjaju kada im pristignu nove informacije ili kada im postane jasno da su im originalni planovi nezadovoljavajući. Jedna od najozbiljnijih grešaka autora početnika je da uopće konfuzne ideje i kao takve ih planiraju prevesti u tekst, tako da tekst ima ograničenja već na toj prvoj ulaznoj razini. Ako se to dogodi autor gubi nit željenog sadržaja i na kraju rezultat je tekst koji se mora odbaciti. Iako je razina planiranja vrlo važna, između druge dvije razine također postoje razlike između dobrih i loših autora tekstova. Dobri autori mogu uopćavati dijelove s dugim rečenicama, mogu misliti u dužim pisanim dijelovima teksta, oni su svjesni da trebaju producirati tekst koji će biti privlačan za čitanje, koji je lako razumljiv, uvjerljiv, lako pamtljiv i sl. Kada ispravljaju tekst, dobri autori mijenjaju značenje onoga što su napisali, ne mijenjaju samo površinske karakteristike već suštinske i sl.

Rezultati istraživanja, prema Kolić-Vehovec (2013), pokazuju da je prava mjera postignuća kvalitetnog čitanja *razumijevanje pri čitanju* pa se od samih početaka poučavanja čitanja trebaju paralelno poučavati *tehnike čitanja* i *strategija razumijevanja pročitane teksta*. Razumijevanje pri čitanju je mišljenje pa poučavanje čitanja zapravo predstavlja poučavanje mišljenja (npr. u postupku *čitanja na glas* gdje učiteljica sluša djetetovo razmišljanje na glas za vrijeme čitanja). *Stvaralačko pisanje* također znači razvoj mišljenja pa ga autori s područja psihologije pisanja često nazivaju *razgovorom sa samim sobom*. U istraživanju Zergollern-Miletić (2007) nađeno je da ovladanost vještine pisanja učenika u višim razredima osnovne škole i srednje škole predstavlja najjači element predviđanja savladanosti engleskog jezika kao prvog stranog jezika hrvatskih učenika.

MOTIVACIJA ZA ČITANJE I PISANJE

Uspješnost čitanja i pisanja u velikoj mjeri ovisi o čitateljevoj motivaciji, odnosno motivaciji da se pokrenu (meta)kognitivni procesi kao ključni procesi prilikom čitanja i pisanja. Stoga, razvijanje *motivacije za čitanje i pisanje* treba teći paralelno s usvajanjem tehnika i procesa koji zajedno čine sposobnosti čitanja i pisanja. Zbog toga psiholozi kao nositelji reformi ili promjena u obrazovanju naglašavaju važnost čitanja onih književnih dijela koja su djeci i mladima zanimljiva i suvremena te razvijanje stvaralačkog pisanja na teme koje su im zanimljive i aktualne. Kod učenika je u motivacijskom smislu jako važno razvijati tzv. *vrijednost čitanja i pisanja* (kao preduvjeta učenja i cjelovitog obrazovanja), *očekivanje uspjeha* u obrazovnim zadacima čitanja i pisanja, *ciljne orijentacije učenja* usmjerene na ovladavanje ovih vještina, akademsku *sliku o sebi* kao uspješnog čitatelja ili autora teksta, *intrinzični interes* za čitanje i pisanje, *samoeфикаsnost* ili *osjećaj samodjelotvornosti* u ovim jezičnim djelatnostima i sl. (Nikčević-Milković 2014; Rončević-Zubković 2013). Cilj razvoja motivacije za čitanje i pisanje je stvoriti kompetentne čitatelje i autore tekstova, a krajnji je cilj stvoriti strastvene čitatelje i autore tekstova, odnosno pisce. Znači, koliko god učitelj želi učenika naučiti dobrim tehnikama i adaptivnoj uporabi strategija čitanja i pisanja, čitati s razumijevanjem i motivirano te pisati tečno i valjano, bez osjećaja težine glavni je cilj poučavanja čitanja i pisanja. Učenike stoga treba osposobiti da što više njih čita na višim razinama tzv. *kritičke* i *kreativne razine čitanja* za razliku od nižih razina tzv. *doslovne* i *interpretativne* (Burns, Roe i Ross 1988). Kod čitanja, kritičko i kreativno razumijevanje teksta značilo bi: poznavanje svrhe pisanja, autorovo stajalište i stil, prikladnost teksta, vrednovanje napisanog, predviđanje ishoda, poboljšanje sadržaja i sl. Kod pisanja najviša razina napisanog je tzv. *argumentirano kritičko pisanje* gdje autor teksta pokazuje da vlada određenom temom, ali ima i kritički stav prema njoj (Vizek-Vidović 2009).

KOGNITIVNI I METAKOGNITIVNI PROCESI ČITANJA I PISANJA

Nastanak *mentalnog modela značenja pročitaneog teksta* proizlazi iz niza misaonih postupaka koji se nazivaju *misaonim pristupom tekstu* u kojemu su sadržani sljedeći postupci: aktiviranje prethodnog znanja (scheme), predviđanje o budućem događaju, zaključivanje o povezanosti rečenica, razumijevanje strukture teksta, razlikovanje onoga što je u tekstu doslovce rečeno i onoga što se implicira i razlikovanje važnog od nevažnog (Šamo 2014).

Od 80-ih godina 20. stoljeća započinju istraživanja *kognitivnih čimbenika procesa stvaralačkog pisanja* kao najvažnijih čimbenika tih procesa. Postoje različiti modeli koji objašnjavaju te procese. Suštinski modeli koliko god da se razvijaju sadrže osnovne procese: *radnu memoriju* u kojoj se odvijaju glavne strategije ili procesi pisanja (planiranje, prevođenje planiranog u nacrt i/ili radnu verziju teksta i revidiranje napisanog teksta), *dugoročno pamćenje* (u kojem autor teksta pohranjuje znanje o temi, o publici kojoj je tekst namijenjen, planove pisanja koji se kasnije mogu primjenjivati i sl.) te *okolinu zadatka* (u kojoj se nalaze: pisani zadatak sa svojom temom, publika, motivacijski procesi za pisanje, vanjska pohrana napisanog teksta na papiru ili računalu te drugi izvori koji autoru teksta koriste pri pisanju).

Iako su svi kognitivni modeli pisanja uključivali i metakogniciju, samo su recentniji istraživači (npr. Hayes 1996; Bruning i Horn 2000) uključivali *metakognitivne komponente pisanja*. U stvaralačkom pisanju metakognicija se promatra kao samoregulacijski, samokontrolirajući i kreativni proces svoga znanja, procesa i varijabli koji su uključeni u stvaranje teksta. Metakognicija pisane kompozicije je proces koji kod autora teksta implicira: znanje što tekst je, zašto se piše, koja mu je svrha, znanje kako sastaviti tekst te izvođenje teksta prema postavljenim ciljevima (samoregulacija). Metakognicija potom uključuje afektivne i socijalne varijable koje su povoljne jer spadaju u način samokontrole. Prema Arroyo i Hunt-Gomez (2011), metakognicija u pisanom stvaralaštvu implicira sljedeće: a) biti svjestan osobne svrhe ili motivacije koja nas vodi u pisanje teksta (npr. obveza, zabava, potreba izražavanja ideja, apliciranje nečega, dijeljenje osjećaja ili iskustava) i socijalne funkcije (informiranje drugih o nečemu, promoviranje vrijednosti); b) biti sposoban samoregulirati vlastitu kognitivnu i motornu izvedbu pisane kompozicije s obzirom na stečeno znanje *što je tekst*, što čini tekst i način na koji je tekst sastavljen; c) biti sposoban samokontrolirati vlastito emocionalno stanje u procesu pisanja, kao i koncentraciju kako bi se pisani zadatak izveo do kraja; d) razvoj intrinzične motivacije za pisanje teksta te razvoj self-koncepta koji pojedincu omogućuje da aktivira cjelokupno znanje i strategije za komponiranje teksta; e) razvoj ekstrinzične motivacije za pisanje kompozicije, kreiranje fizičkih uvjeta (mjesto, vremena i izvora) za stvaranje teksta i traženje poželjnih socijalnih interakcija kojima će se izvesti tekst na kreativan način u obliku, sadržaju, strukturi i sa svrhom.

NEDOSTATNA POSTIGNUĆA UČENIKA U PISANJU I ČITANJU

Mnoga istraživanja i međunarodna mjerenja učeničkih postignuća pokazuju da učenici imaju problema s pisanjem u mnogim zemljama (Graham i Rijlaarsdam 2016). U SAD-u Nacionalna procjena edukacijskog napretka (NAEP) pokazuje da jedna petina učenika na kraju osnovne i srednje škole ima ispodprosječan rezultat u pisanju, dok samo 27% učenika pokazuje prosječan rezultat (Graham 2013). U Velikoj Britaniji mnogi učenici osnovne škole pokazuju ispodprosječnu razinu pisanja (Ofsted 2005), dok je u Portugalu nađeno da je više od polovine učenika četvrtih razreda loše u pisanju (Cardoso, Pereira, Silva i Sousa 2009). U Njemačkoj jedna trećina učenika piše neprihvatljive tekstove prilikom procjena jezičnih kompetencija u 9. razredu (Klieme 2006; Neumann 2012). Slično je i u Nizozemskoj: na kraju osnovne škole učenici pišu ozbiljno manjkave tekstove kako u sadržaju, organizaciji i stilu, tako i u komunikacijskoj efektности (Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn i Feenstra 2013). Drugim riječima, kvalitetu edukacije pisanja potrebno je unaprijediti u mnogim zemljama. Istraživanja instrukcija pisanja u osnovnim školama u mnogim zemljama svijeta pokazuju tri glavna problema: a) dokaze da se praksa pisanja koristi neučestalo, b) učenici malo vremena pišu ili su poučavani kako pisati (Brindle & al. 2016) i c) mnogi se nastavnici osjećaju nedovoljno kompetentnima u poučavanju pisanja (Brindle & al. 2016; Parr & Jesson 2016). Prema Henkens (2010), Nizozemski obrazovni inspektorat 2009. godine intervjuirao je i nadgledao nastavu poučavanja pisanja u 179 osnovnih škola (od 3. do 6. razreda) te zaključio da se u dvije trećine škola pisanje ne poučava adekvatno. Malo ili nikako pažnje pridaje se procesima pisanja, kolaborativnom pisanju i reviziji teksta. Učenicima se ne daju ciljane povratne informacije kako na sam tekst, tako i na proces pisanja. Osim toga, malo se vremena općenito potroši na pisanje ili poučavanje pisanja. Inspektorat se pita da li su nastavnici uopće adekvatno educirani za poučavanje pisanja i zaključuju da obrazovanje pisanja i profesionalizam u ovom području ne izgledaju kao prioritet. Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn i Feenstra (2013) su na temelju periodične nacionalne procjene istraživali obrazovanje pisanja u Nizozemskim osnovnim školama i zaključili da se manje pažnje poklanja pisanju u odnosu na druge aspekte jezičnog kurikulumu: od 4. do 6. razreda potroši se u prosjeku 18% dostupnog vremena za jezični kurikulum na pisanje, dok se 26% vremena potroši na čitanje i 28% na pravopis. Većina nastavnika izjavljuje da isto poučavaju sve učenike, ali da prilagođavaju zadatke ovisno o učeničkoj razini razvijenosti vještine pisanja i brzini učenja, dok manje od 10% nastavnika izjavljuje da prave razliku u instrukcijama i vježbama.

Ono što je poražavajuće je da kada se ovi rezultati usporede s onima ranije (Franssen & Aarnoutse 2003), čini se da skoro nema napretka u prošlom desetljeću. Ovi su autori promatrali 30 nastavnih sati koje je vodilo 10 nastavnika u 4. i 5. razredu osnovne škole te su intervjuirali nastavnike. Istraživači su zaključili da su nastavnici uključivali učenike u aktivnosti predpisanja, davali im instrukcije podprocesa pisanja (što je obuhvaćalo: sakupljanje informacija, uopćavanje, selekciju i organiziranje ideja), raspravljali o jednostavnijim tekstovima i promovirali aktivno učeničko sudjelovanje. Međutim, poučavanje je bilo jako usmjereno na nastavnika: ono što su tek pomalo uočavali su interakcije među učenicima, kolaborativno pisanje i povratne informacije kolega. Još lošija je bila revizija i refleksija. Ako je i bilo refleksije, ona je bila usmjerena na ishod napisanog, a ne na proces pisanja. Iako je malo istraživanja procesa pisanja i ona su fragmentirana, zasnivaju se prije svega na manjim upitničkim procjenama i izvješću Inspektorata obrazovanja što ne može dati cjelovitu sliku pristupa ovom području. Međutim, jasno je da se instrukcije pisanja moraju poboljšati. Pogled na pisanje i praksu pisanja, kao i razrednu praksu razlikuje se između država s obzirom na kulturne i povijesne razlike (Graham & Rijlaarsdam 2016), a razlikuju se i s obzirom na kontekst u kojem pisanje zauzima mjesto.

Rezultati PIRLS-a¹ također pokazuju da više od polovine ispitanih učenika ne voli čitati i ne čita izvan zadanog gradiva, što je negativni trend u odnosu na ranija istraživanja. 90% ispitanih učenika u Hrvatskoj ima visoke rezultate u postizanju kriterija čitateljske vještine, međutim, u višim kategorijama *razumijevanja pročitane* ovi učenici ne postižu dobre rezultate (Mullis, Martin, Foy i Drucker 2012). Iz PISA² rezultata proizlazi da je oko

¹ PIRLS 2011. je međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti (*Progress in International Reading Literacy Study*) u kojem je sudjelovalo 4587 učenika četvrtih razreda osnovnih škola Republike Hrvatske. Nositelj istraživanja PIRLS 2011. u Republici Hrvatskoj bio je Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Istraživanje je provedeno u 152 osnovne škole s ukupno 295 uzorkovanih odjela četvrtih razreda prema stratificiranom nacionalnom uzorku (http://dokumenti.ncvvo.hr/PIRLS/Dokumenti/PIRLS_2011_izvjesce.pdf).

² PISA (*Programme for International Student Assessment*), odnosno *Međunarodni program za procjenu znanja i vještina učenika*, najveće je svjetsko obrazovno istraživanje koje Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) provodi od 1997. godine u zemljama članicama OECD-a i partnerskim zemljama, s ciljem prikupljanja međunarodno usporedivih podataka o znanju i vještinama petnaestogodišnjih učenika. Odabrana je dob od petnaest godina jer u većini zemalja učenici te dobi završavaju obvezno obrazovanje pa se želi ispitati u kojoj su mjeri pripremljeni za uspješno i aktivno sudjelovanje u današnjem društvu. PISA ispituje znanja i kompetencije učenika iz triju ključnih područja: *čitalačke, matematičke i*

80% hrvatskih učenika do određene mjere sposobno koristiti pisane tekstove u svrhu razvoja vlastita znanja, potencijala i boljeg sudjelovanja u društvu znanja (Kirin 2015). Prema Visinko (2010) te brojnim istraživanjima (Carey, Flower, Hayes, Schriver i Haas 1989; Nikčević-Milković 2008) utvrđene su razlike između uspješno i neuspješno napisanih tekstova kod hrvatskih učenika, a glavni razlozi njihove uspješnosti nalaze se u količini čitanja (tekstova različitih vrsta, između ostalog i lektirnih djela), procesiranju informacija, količini pisanja te uporabi dvije primarne ili ključne strategije pisanja: planiranja i ispravljanja teksta. Dobri autori tekstova najčešće su i vješti čitatelji te je nađena pozitivna korelacija između razumijevanja pročitano i sposobnosti pisanja (Spivey i King 1989). Dobri autori tekstova bolji su i u procesiranju informacija vezanih za čitanje (Benton, Kraft, Glover i Plake 1984), brži su i točniji pri ponovnom sastavljanju u red slova ili liste riječi u radnoj memoriji, sposobniji su u sastavljanju rečenica od nasumce danih im riječi i sl. Više pažnje poklanjaju idejama koje izražavaju u odnosu na mehaničke karakteristike onoga što pišu, imaju više prakse u procesima pisanja od lošijih autora tekstova. Prema Carey, Flower, Hayes, Schriver i Haas (1989), dobri autori svoje pisane zadatke shvaćaju kao *retoričke probleme* određene temom, svrhom i publikom. Prilikom procesa uopćavanja, dobri autori nastoje pribaviti široki raspon postojećih ideja retoričkog problema te dodati svoje vlastite (Flower i Hayes 1980). Prije nego počnu pisati tekst usmjeravaju se na proces sjedinjavanja 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 (Kennedy 1985). Loši autori ne prave okvir ili

prirodoslovne pismenosti. PISA nije usredotočena na školske kurikulume i reprodukciju usvojenih znanja, već na sposobnost učenika da primijene usvojena znanja i vještine koje će im biti neophodna za osobni razvoj, za aktivno sudjelovanje u društvenom, kulturnom i političkom životu te za uspješno pronalaženje i zadržavanje radnog mjesta. Podatci se prikupljaju u redovitim trogodišnjim ciklusima, PISA pruža indikatore trenda te na taj način omogućuje zemljama sudionicama praćenje napretka u postizanju ključnih obrazovnih ciljeva te učinka obrazovnih reformi. PISA se pokazala dobrim prediktorom gospodarskog rasta i ekonomskog razvoja neke zemlje. Podatci dobiveni PISA-inim istraživanjima pokazuju koliko dobro obrazovni sustav pojedine zemlje uspijeva osigurati svojim učenicima stjecanje ključnih kompetencija i stvoriti preduvjete za cjeloživotno učenje. Uz to, PISA-ina rezultati omogućuju identificiranje uspješnih obrazovnih politika i praksi zemalja sudionica koje postižu dobre rezultate ili pokazuju značajan napredak u PISA-i tijekom vremena, što zatim zemljama pomaže u primjeni sličnih modela i praksi kako bi unaprijedile svoj obrazovni sustav (<https://www.ncvvo.hr/objava-rezultata-oecd-ova-medunarodnoga-istrazivanja-pisa-2015/>).

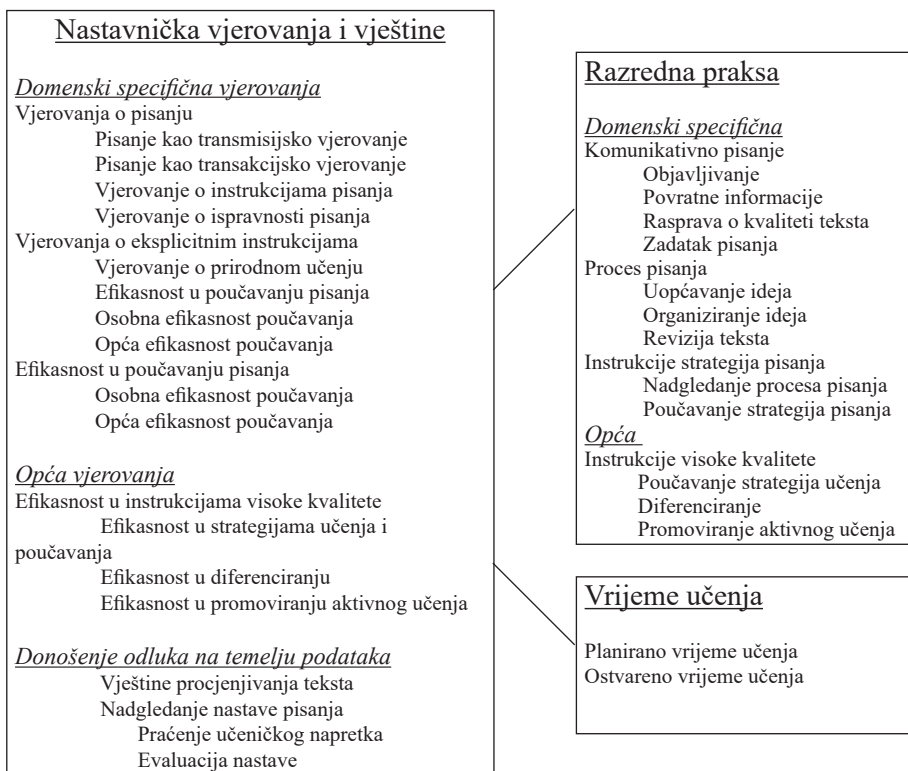
nacrt pisanja unaprijed, a upravo njegova izrada vodi boljoj kvaliteti napisanih tekstova (Kellogg 1987). Profesionalni pisci ulažu veliki dio svog vremena na čitanje tekstova različitih tema i autora (Jay 2003). Pozitivniji stav o tome da su strategije čitanja i pisanja korisne ima pozitivan utjecaj na povećanje sklonosti i interesa prema čitanju i pisanju, a percepcija o korisnosti strategija povećava postignuća u jezičnim djelatnostima čitanja i pisanja (Bereiter i Scardamalia 1987; Hamman 2005; Nikčević-Milković 2015; Perry 1998; Rončević-Zubković 2013; Rosenberg 1989).

POUČAVANJE ČITANJA I PISANJA ZASNOVANO NA SUVRMENIM METODAMA I PRISTUPIMA

Pisanje je najteže jezikoslovno područje (jezikoslovna područja: slušanje, govor, čitanje i pisanje). Ono ima sličnosti s govorom, ali se i značajno razlikuje. Neuropsihološke snimke pokazuju razlike u korištenju različitih leksičkih sustava za pisanje i govor. Za pisanje nam najprije treba puno više vremena nego za govor. Kada govorimo to radimo u interakciji s drugom osobom(ama), dok kod pisanja to radimo sami (iako uvijek pišemo za neku publiku). Pisani jezik je integriraniji i kompleksniji u odnosu na govorni jezik. Pisanje više planiramo i uređujemo, popravljamo u odnosu na govorni jezik. Pisanje ima i manje osobnog uključivanja u odnosu na govor. Sve se ove karakteristike moraju uzeti u obzir kod poučavanja vještina pisanja (Czernewska 1992).

Graham (2017) u svom novom Modelu pisanja (eng. *Writer(s) Within Community Model of Writing*) navodi da je pisanje *socijalna aktivnost* koja se događa unutar zajednice koja piše, u kojoj više sudionika, autori i čitatelji kolaborativno, suradnički djeluju stvarajući tekst. Takva zajednica pisanja, poput razreda ili grupe za pisanje, ima svoje vlastito fizičko ili socijalno okruženje, što zauzvrat utječe i ograničava način u kojem pisanje zauzima mjesto unutar njih. Zato je važno istražiti lokalni kontekst, kako bi inovacije bile skrojene upravo za njega. U tom kontekstu treba: a) utvrditi kombinaciju čimbenika koji *maksimiziraju instrukcije pisanja* i b) biti siguran što se zaista događa u razredima prije predlaganja bilo kakvih promjena. Od tih čimbenika važni su: a) nastavnička vjerovanja i vještine, b) razredna praksa i c) vrijeme učenja. *Nastavnička vjerovanja i vještine* mogu se podijeliti na: domenski specifična vjerovanja i opća vjerovanja. U *domenski specifična vjerovanja* spadaju: vjerovanja o pisanju (vjerovanja o pisanju kao transmisivskoj i transakcijskoj aktivnosti), vjerovanja o instrukcijama pisanja (vjerovanja o ispravnom pisanju, vjerovanja o eksplicitnim instrukcijama, vjerovanja o prirodnom učenju), efikasnost u poučavanju pisanja (osobna i opća efikasnost poučavanja). U

opća vjerovanja spadaju: efikasnost visoko kvalitetnih instrukcija (efikasnost strategija učenja i poučavanja, efikasnost razlikovanja i efikasnost u promociji aktivnog učenja). Donošenje odluka na temelju podataka obuhvaća: vještine ocjenjivanja teksta, nadgledanje nastave pisanja u koje spadaju praćenje učeničkog napredovanja i evaluacija nastave. *Razredna praksa* podrazumijeva domensko-specifičnu i opću praksu. U *domensko-specifičnu praksu* spada: komunikativno pisanje (koje podrazumijeva: objavljivanje, povratne informacije, raspravu o kvaliteti i zadatak pisanja), proces pisanja (koji podrazumijeva: uopćavanje ideja, organiziranje ideja i revidiranje teksta) i instrukcije strategijskog pisanja (oblikovanje procesa pisanja i poučavanje strategija pisanja). U *opću praksu* spada: poučavanje strategija učenja, diferenciranje i promoviranje aktivnog učenja. *Vrijeme učenja* podrazumijeva *planirano* i *realizirano vrijeme učenja*.



Slika 1. Čimbenici koji čine učenje pisanja

Domenski specifična razredna praksa kao prva važna komponenta u procesima pisanja

Razredna praksa proizlazi iz nastavničkih vjerovanja, iskustava i vještina, što je ugrađeno u povijest i kulturu jedne zemlje. Prema Rietdijk i sur. (2018), dva se pristupa instrukcija pisanja zagovaraju u kurikulumu od 1970. u Nizozemskoj: *komunikativno pisanje* i *procesno pisanje*. Treći pristup, *instrukcije strategija pisanja*, od nedavno je promoviran, ali je još uvijek relativno neuobičajen u obrazovanju pisanja u većini zemalja. Međutim, kako istraživanja pokazuju pozitivne efekte izvedbe pisanja učenika osnovnih škola (Graham, McKeown, Kiuahara & Harris 2012; Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh 2015), dobro je inkorporirati instrukcije strategija pisanja u kurikulum i razrednu praksu. Pitanje je samo koja bi razina implementacije ova tri elementa u ta tri pristupa trebala biti? *Komunikativno pisanje* još u modelu Flowera i Hayesa iz 1981. godine naglašeno je kako je komunikacija pokretačka sila pisanja, što znači da autor teksta najprije treba odrediti što je *retorički problem teksta* koji piše. On je sastavljen od retoričke situacije, publike i autorovih vlastitih ciljeva. Dobar autor teksta može žonglirati između svih ovih zahtjeva. Pisanje je, za razliku od govora, usamljenička aktivnost, autori izgrađuju i prenose svoje poruke bez direktne potpore i povratne informacije konverzacijskog partnera. Autori mogu zamisliti svoje čitatelje, ali je to naravno puno teže u odnosu na govor (Bereiter & Scardamalia 1987). Naglašavajući komunikativnu prirodu pisanja može se razvijati učenička *svjesnost publike* (Bracewell, Scardamalia & Bereiter 1978; Chapman 2006; Rijlaarsdam i sur. 2009), kao i njihova motivacija za pisanje (Lenhart, Arafeh, Smith & Maegill 2008). Nekoliko istraživanja ukazuje da autentični zadatci pisanja, u kojem učenici pišu s jasnim komunikacijskim ciljem za publiku i postizanjem čitateljske povratne informacije (pisane ili kroz opažanje) imaju pozitivni efekt na učeničku kvalitetu teksta (Evers-Vermeul & Van den Bergh 2009; Holliway & McCutchen 2004; Hoogeveen & Van Gelderen 2015; Purcell-Gates, Duke & Martineau 2007; Rijlaarsdam i sur. 2009). Stoga je dobro organizirati čitanje napisanih tekstova u razredu, potaknuti učenike da daju povratne informacije, najbolje tekstove čitati pred roditeljima ili u školi povodom obilježavanja nekih događaja, objavljivati kvalitetne tekstove u školskim ili lokalnim novinama, na webu i sl. Nejasno je kako nastavnici usmjeravaju pažnju na komunikativne aspekte pisanja u svojim razredima. Ranija istraživanja su našla da se cilju usmjereno pisanje rijetko pojavljuje (Franssen & Aarnoutse 2003; Van den Branden 2002) te da su tekstovi obično i samo pisani za čitanje i ocjenjivanje od strane učitelja (Evers-Vermuel & Van den Bergh 2009; Van den Branden 2002), što je vidimo loše.

Još 70-ih godina pažnja se preusmjerila s teksta na *proces pisanja* (Galbraith & Rijlaarsdam 1999; Ivanič 2004). Sljedeći trend u USA, jednostavna kompozicija zamijenila je mjesto s pristupom složene kompozicije koja se sastoji od planiranja, izvedbe nacrtu i revizije, čineći proces podjednako važnim za učenike. Sve se više pažnje pridaje tim trijema fazama kako u knjigama koje obrazuju nastavnike, tako i u knjigama za osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje (Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek 1992). Sada se *procesno pisanje* koristi u cijelome svijetu i postoje očiti dokazi njegove efikasnosti (Graham & Sandmel 2011; Ivanič 2004). Nizozemska verzija procesnog pisanja, prema Rietdijk i sur. (2018), fokusirana je na pisanje usmjereno na cilj(eve) i publiku, s odvojenim fazama koje imaju više kontrole nad procesima: planiranja, izrade nacrtu i revizije. Nažalost, postoje dokazi da ono nije u potpunosti implementirano u Nizozemski obrazovni osnovnoškolski sustav. Dok 61% nastavnika upućuje učenike kako pratiti zadatak pisanja, a 71% koristi aktivnosti predpisanja, samo jedna trećina nastavnika učenike upućuje na reviziju svojih tekstova (Henkens 2010). Nadalje, učenici dobivaju povratne informacije o svom procesu pisanja, od nastavnika ili kolega iz razreda, u četvrtini škola (Henkens 2010). Franssen i Aarnoutse (2003) zaključuju da iako nastavnici poučavaju učenike kako činiti aktivnosti prije pisanja, za reviziju rijetko imaju vremena. Ako učenici revidiraju tekst, ta se revizija usmjerava na površinske aspekte, poput urednosti ili prikladnosti, a ne na bitne sadržajne aspekte.

Instrukcije strategija pisanja uključuju eksplicitne i sistematične instrukcije strategija koje izvršavaju jedno ili više subprocessa procesa pisanja poput planiranja, crtanja nacrtu ili revizije teksta. Ovakve eksplicitne instrukcije nisu uobičajene u procesnom pristupu (Graham & Perin 2007). Strategije mogu biti *opće* (koje su primjenjive na sve vrste tekstova) i *specifične* (za pojedine oblike tekstova, npr. narativne ili argumentativne tekstove). Mnementici se mogu koristiti kako bi učenicima pomogli memorirati korake koji se koriste za vrijeme procesa pisanja ili da se podsjetite elemenata kojeg tekst treba sadržavati (tzv. *The TREE strategy*: Topic sentence, Reasons, Explain each reason, and Ending; Harris & Graham 2009).

Dobro poznati pristup instrukcija pisanja Harrisa i Grahama tzv. *Self-Regulated Strategy Development* (SRSD), sadrži strategije zadatka sa samo-regulacijskim strategijama poput postavljanja ciljeva i vlastitog nadgledanja. Instrukcijska sekvencija sadrži šest koraka: razvoj i aktivaciju znanja, diskusiju, modeliranje, memoriranje, podršku i konačno nezavisnu izvedbu (Harris & Graham 2009). Modeliranje strategija je ključni element u instrukcijama strategija pisanja (Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Lourdes Alvarez 2015; Harris & Graham 2009). Za vrijeme oblikovanja teksta, učenici

mogu opažati kompetentnog autora (obično je to nastavnik ili kolege učenici) kako to rade (Rijlaarsdam i sur. 2008). Nekoliko meta-analiza pokazalo je da *instrukcije pisanja* mogu unaprijediti učeničku izvedbu pisanja. To je učinkovito za različitu vrstu učenika (koji imaju ili nemaju teškoća u učenju), različiti rod učenika te kroz cijelu vertikalnu obrazovanja (Graham i sur. 2012; Graham & Perin 2007; Koster i sur. 2015). Taj *proceduralni pristup* koji se zasniva na analizi zadatka, primjenjuje se u instrukcijama profesionalnog pisanja u visokom obrazovanju. Proces pisanja razdvoji se u manje korake, kako bi se smanjilo kognitivno opterećenje onoga koji piše, kao i optimizirala njihova kontrola za vrijeme procesa pisanja. Protivnici, s druge strane, kritiziraju taj pristup jer pisanje tretiraju kao uniformni linearni postupni proces prije nego individualni rekurzivni proces, što bi moglo demotivirati učenike (Rietdijk 2018). Međutim, taj pristup je komercijalno uspješan, što sugerira da je još uvijek frekventno primjenjiv u obrazovanju (Janssen, Van der Loo, Van den Hurk & Jansen 2012).

Strategije učenja su heuristici koji pomažu učenicima da izvedu operacije više razine. One se uče u različitim područjima ili školskim predmetima kroz modeliranje, „penjanje po skelama“, objašnjavanje i kroz osiguravanje ispravnih povratnih informacija (Van de Grift 2007). Istraživanja su našla da poučavanje strategija učenja pozitivno utječe na učeničku izvedbu (Slavin 1996; Van de Grift 2007). Nažalost, neki ih nastavnici razvijaju tek kasno u svojoj karijeri te ih malo koriste lošiji nastavnici (Van de Grift 2007). Što je viša razina implementacije strategija učenja u suvremenoj obrazovnoj praksi, obrazovanje inovacija u pisanju koje se zasniva na instrukcijama strategija pisanja je uspješnije jer nastavnici uvježbavaju opće instrukcijske strategije.

Aktivno učenje se zasniva na *konstruktivističkom pristupu učenju i poučavanju*, prema kojem učenici mogu aktivno procesirati i stvarati znanje koje je povezano s novim informacijama u već postojećim kognitivnim strukturama (Good & Brophy 1994; Perkins 1999). Ova paradigma učenja promovira socijalnu interakciju i kolaborativno učenje: učenicima se moraju dati mogućnosti da uspoređuju i dijele svoje ideje (Good & Brophy 1994). Važnost aktivnog učenja je na svim razinama obrazovanja. Ono je i ključno za efikasno poučavanje kroz sva područja ili školske predmete (Van de Grift 2007) pa tako i za jezične. Promoviranje aktivnog učenja implicira dobro razredno vođenje, visoku razinu učeničkog vremena na zadatku, izazovne kognitivne zadatke i različite oblike poučavanja.

Nastavnička vjerovanja i vještine kao preduvjeti efikasnog poučavanja pisanja

Nastavnička efikasnost, što su njihova vjerovanja da mogu utjecati na učeničko učenje, nađeno je da je povezano kako s nastavničkom praksom, tako i s učeničkim postignućima (Ross, Smith, Lohr i McNelis 1994; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy 1998). U području poučavanja pisanja, nađeno je da nastavnici s jakim *osjećajem samoeфикаsnosti* frekventnije koriste dokaze na bazi razredne prakse za poučavanje pisanja i učenike češće zaokupljaju pisanjem u odnosu na nastavnike niže ефикаsnosti (Brindle, Graham, Harris & Hebert 2016; Graham, Harris, Fink & McArthur 2001). Nastavnici koji imaju viša vjerovanja u vlastitu ефикаsnost također bolje organiziraju, pokušavaju nove ideje i koriste pozitivne strategije za razredno upravljanje. Također upravljaju s poučavanjem više kvalitete i više planiraju (Graham, Harris i Larsen 2001: 78).

Kompetencijski pristup poučavanju čitanja

Pristup poučavanja čitanja također je usmjeren na *ishode učenja*, a ne na sadržaj. To je tzv. *kompetencijski pristup poučavanja* (Listeš i Grubišić-Belina 2017). S obzirom da je strategijska pouka neodvojiva od cjelovita procesa učenja, treba voditi računa o stilu učenja, dobi, rodu, obrazovnim i kulturološkim razlikama. Pouka namijenjena starijim učenicima osnovne škole i srednjoškolcima ima tri sastavnice: 1) *sadržajnu* (deklarativno znanje), 2) *jezičnu* (namijenjenu usvajanju proceduralnog znanja kojim se učenici služe da bi se naučili automatski koristiti jezikom u akademske svrhe), 3) *strategijsku* (potpora samostalnom učenju). Treća sastavnica je središnja. Anderson (1999) predlaže tzv. *metodologiju ACTIVE* u nastavi čitanja, tj. njezine ključne zadatke: 1) aktivirati postojeće znanje, 2) nadograđivati rječnik, 3) poučavati načela razumijevanja, 4) povećati brzinu čitanja, 5) verificirati strategije čitanja i 6) vrednovati napredak. Zatim dodaje 7) jačanje motivacije i 8) planiranje pouka i odabir materijala za čitanje.

ZAKLJUČAK

U 21. stoljeću kada pismenost promatramo multifacetno te kada digitalna pismenost prednjači sve više, klasično čitanje i pisanje kao vještine i sposobnosti pojedinca još se uvijek nalaze u osnovi gotovo svih vrsta pismenosti. Stoga je njihovo znanstveno istraživanje još uvijek važno što dokazuju i same autorice ovoga rada. Pismenost je svakom pojedincu generativna ili opća spo-

sobnost, o kojoj ovisi njegova/njena akademska uspješnost, ali i permanentno važno cjeloživotno učenje. Ovu spoznaju dokazuju mnoga znanstvena istraživanja samih autorica. Uspješnost čitanja i pisanja kod pojedinca uvelike ovisi o adaptivnoj uporabi strategija: pregledavanja, isticanja glavne ideje teksta, sažimanja i stvaranja zaključaka kod čitanja te planiranja, izrade nacrtu i revizije teksta kod stvaralačkog pisanja. U radu su prikazani brojni rezultati empirijskih istraživanja adaptivne uporabe ovih strategija te njihove koristi na učinkovitost čitanja i pisanja. Kako bi se aktivirali najsloženiji procesi u osnovi ove dvije jezične djelatnosti – kognitivni i metakognitivni, kao najvažniji, potrebno je da pojedinac bude motiviran za njihovo korištenje. Stoga se koncept *motivacije za čitanje i pisanje* recentno istražuje u područjima psihologije čitanja i pisanja, a u radu su prikazani mnogi poučni rezultati tih istraživanja. Iako se jezične djelatnosti, s jedne strane sve više istražuju, intenzivnije od 80-ih godina 20. stoljeća, s druge strane rezultati mnogih međunarodnih i nacionalnih istraživanja pokazuju nedostatna postignuća učenika u čitanju i pisanju u mnogih zemljama (bez obzira na stupanj njihove razvijenosti). Zbog toga se u ovome radu daju prikazi suvremenih metoda i pristupa poučavanju čitanja i pisanja u skladu sa suvremenom *konstruktivističkom paradigmom učenja*. Prema ovoj paradigmi, učenici trebaju biti aktivni u nastavi, vođeni kompetentnijim pojedincima (nastavnicima, uenicima koji više znaju) na putu ostvarenja njihove vlastite samostalnosti u pojedinim područjima (pa tako i jezičnima) te suradnički ili kolaborativno poticani u okolinama učenja koje su što bogatije u odgojno-obrazovnom smislu. Evaluacije ovoga *kompetencijskoga pristupa* poučavanju čitanja i pisanja sustavno pokazuju izvrsne rezultate (kako na motivaciju, tako i na postignuća) čitanja i pisanja. Stoga prikazom rezultata vrednovanja suvremenih metoda i pristupa poučavanju čitanja i pisanja, ujedno dajemo i preporuke za njihovo sve intenzivnije korištenje u odgojno-obrazovnoj praksi.

LITERATURA

- Alamargot, D., Chanquoy, L., *Through the Models of Writing*, London, Kluwer Academic Publishers, 2001.
- Arroyo, G. R., Hunt-Gomez, C. I., Written Communication Intercultural Model: The Social and Cognitive Model, *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(1), 2011, str. 19–38.
- Barnett, M. A., Reading through context: How real and perceived strategy use affects L2 comprehension, *The Modern Language Journal*, Wiley Online Library, 1988.

- Benton, S. L. Kraft, R. G., Glover, J. A., Plake, B. S., Cognitive capacity differences among writers, *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 1984, str. 820–834. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.820>
- Bereiter, C., Scardamalia, M., *The psychology of written composition*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
- Bialystok, E., *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*, Cambridge University Press, 2001.
- Bracewell, R. J., Scardamalia, M., Bereiter, C., Writing for an Audience. *In meeting of the American Educational Research Association*, Toronto, 1978.
- Brala-Mudrovčić, J., Nikčević-Milković, A., Grubišić-Belina, L., Istraživanje kvalitete govora srednjoškolskih učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 64, 2, 2015, str. 325–340.
- Brindle, M., Graham, S., Harris K. R., Hebert, M., Third and fourth grade teachers' classroom practices in writing: A natio[nal survey. *Reading and Writing*, 29, 2016, str. 929–954. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9604-x>
- Bruning, R., Horn, C., Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 2000, str. 25–37.
- Burns, P. C., Roe, B. D., Ross, E. P., *Teaching reading in today's elementary schools*, Houghton Mifflin Company, Boston, 1988.
- Cardoso, A., Pereira, S., Silva, E., Sousa, O., On the development of textual competence in primary education, *LI-Educattional Studies in Language and Literature*, 9, 2009, str. 63–86.
- Carey, L., Flower, L., Hayes, J. R., Schriver, K. A., Haas, C., *Differences in writers' initial task representations*, CARNEGIE-MELLON UNIV PITTSBURGH PA, 1989.
- Collins, A., Genter, D., A Framework for a Cognitive Theory of Writing'. LW Gregg and ER Steinberg, ur. *Cognitive Processes in Writing*, NJ. Lawrence Erlbaun Associates, 1980.
- Czerniewska, P., *Learning about writing: the early years*, Tyndale House, 1992.
- Dörnyei, Z., Skehan, P., 18 Individual Differences in Second Language Learning, *The handbook of second language acquisition*, 2003, str. 589.
- Eysenck, M. W., Keane, M. T., Cognition and emotion, *Cognitive psychology*. 6th ed. Hove and New York: Psychology Press, 2010, str. 571–605.
- Evers-Vermeul, J., van den Bergh, H., Schrijf voor de lezer: over effecten van lezersgericht (her) schrijven op de kwaliteit van instructieve teksten, *Levende Talen Tijdschrift*, 10(2), 2009, str. 14–23.

- Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., Álvarez, M. L., Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students, *Contemporary Educational Psychology*, 41, 2015, str. 37–50.
- Flavell, J. H., Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry, *American psychologist*, 34(10), 1979, str. 906.
- Flower, L., Hayes, J. R., The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem, *College composition and communication*, 31(1), 1980, str. 21–32.
- Franssen, H. M. B., Aarnoutse, A., Schijfonderwijs in de praktijk. [Writing education in practice], *Pedagogiek*, 23, 2003, str. 185–198.
- Galbraith, D., Rijlaarsdam, G., Effective strategies for the teaching and learning of writing, *Learning and instruction*, 9(2), 1999, str. 93–108.
- Good, T., Brophy, J., *Looking in classrooms* (6th Eds.), 1994.
- Grabe, W., 24 Teaching and Testing Reading, *The handbook of language teaching*, 2009, str. 441.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., MacArthur, C. A., Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers, *Scientific studies of reading*, 5(2), 2001, str. 177–202.
- Graham, S., Harris, K. R., Larsen, L., Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities, *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 2001, str. 74–84.
- Graham, S., Perin, D., Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools, 2007.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., Harris, K. R., A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades, *Journal of educational psychology*, 104(4), 2012, str. 879.
- Graham, Rijlaarsdam, *Writing education around the globe: Introduction and call for a new global analysis*, *Reading and Writing*, 29, 2016, str. 781–792. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-016-9640-1>
- Graham, S., Sandmel, K., The process writing approach: A meta-analysis, *The Journal of Educational Research*, 104(6), 2011, str. 396–407.
- Graham, S., It all starts here: Fixing our national writing crisis from the foundation. Retrived from <https://srsdonline.org/teachers-of-writing/>, 2013.
- Graham, S., A writer(s) within community model of writing. In C. Bazerman, V. Berninger, D. Brandt, S. Graham, J. Langer, S. Murphy... M. Schleppegrell (Eds.), *The lifespan development of writing*, Urbana, IL: National Council of English, 2017.

- Hammann, L., Self-Regulation in Academic Writing Tasks, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 2005, str. 15–26, (23. 3. 2012) <http://www.isetl.org/ijtlhe/>
- Harris, K. R., Graham, S., Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. In *BJEP Monograph Series II, Number 6-Teaching and Learning Writing* (Vol. 113, No. 135, pp. 113–135). British Psychological Society, 2009.
- Hayes, J. R., The science of writing, *Capítulo*, 1, 1996, str. 1–27.
- Henkens, L., *Het onderwijs in het schrijven van teksten. De kwaliteit van het schrijfonderwijs in het basisonderwijs* [Teaching writing. The quality of writing education in primary schools], Utrecht, the Netherlands: Inspectie van het Onderwijs, 2010.
- Hudson, T., *Teaching second language reading* (p. 107), Oxford university press, Oxford, 2007.
- Ivanič, R., Discourses of writing and learning to write, *Language and education*, 18(3), 2004, str. 220–245.
- Janssen, D., van der Loo, M., van den Hurk, J., Jansen, F., *Zakelijke communicatie voor professionals*, 2012.
- Jay, T. B., *The Psychology of Language*, Pearson Education, New Jersey, 2003.
- Kellogg, R. T., *Cognitive Psychology*, SAGE Publication, London, 1994.
- Kellogg, R. T., Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes, *Memory & cognition*, 15(3), 1987, str. 256–266.
- Kennedy, M. L., The composing process of college students writing from sources, *Written Communication*, 2(4), 1985, str. 434–456.
- Kletzien, S. B., Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels, *Reading research quarterly*, 1991, str. 67–86.
- Koster, M. P., Tribushinina, E., De Jong, P., Van den Bergh, H. H., Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research, *Journal of writing research*, 7(2), 2015, str. 299–324.
- Kirin, M., *Kvizovi za poticanje čitanja kao nova knjižnična usluga* (Neobjavljen diplomski rad), Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, http://darhiv.ffzg.unizg.hr/6093/1/Kirin_Marija-Diplomski_rad_BIB-FFZG.pdf (5. 5. 2016.), 2015.
- Kobola, A., *Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb, 1977.

- Kolić-Vehovec, S., Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. Mićanović, M., ur. *Čitanje za školu i život* (zbornik radova), Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2013.
- Klieme, E., *Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie*. [Summary of the main results of the DESI study]. Retrieved from http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_01-DESI-Ausgewaehlte-Ergebnisse.pdf , 2006.
- Kuhlemeier, H., Van Til, A., Hemker, B., De Klijn, W., Feenstra, H., *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis – en speciaal basisonderwijs 2* [Second evaluation of writing skills in primary education and special education]. Arnhem, the Netherlands: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2013.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., Drucker, K. T., *PIRLS 2011 International Results in Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands, 2012.
- Listeš, S., Grubišić-Belina, L., *Kompetencijski pristup nastavi Hrvatskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb, 2017.
- Neumann, A., DESI – Text Production. In: M. Torrance, D., Alamargot, M., Castello, F., Ganier, O., Kruse, A., Mangen, (...) L. Van Waes, ur. *Learning to write effectively-Current trends in European research* (pp. 193–197), Emerald Group Publishing, Bingley, England, 2012.
- Nikčević-Milković, A., Cognitive and Metacognitive Writing Processes in Students of Different Educational Level, *Literacy without Boundaries – Proceedings of the 14th Euro-pean Conference on Reading*, Zagreb, 2007, str. 133–137, on-line zbornik dostupan na internetu: <http://www.hcd.hr> (1. 9. 2018)
- Nikčević-Milković, A., Kognitivni i metakognitivni procesi pri pisanju kod studenata nižih i viših godina studija, Magistarski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2008.
- Nikčević-Milković, A., Pregled kognitivnih i motivacijskih čimbenika pisanja, *Psihologijske teme*, 23(2), 2014, str. 189–208.
- Nikčević-Milković, A., Istraživanje samoregulacije učenja kod studenata u tri temeljna obrazovna područja: pisanju, čitanju i matematici. *International Conference EDUvision 2015*. „Modern approaches to teaching coming generation“. M. Orel, ur. *International Conference EDUvision 2015*. „Modern Approaches to Teaching Coming Generation“ (e-zbornik radova), Ljubljana, 2015, str. 521–537.

- Nikčević-Milković, A., Brala-Mudrovčić, J., Provjera instruktivne intervencije procesa samoregulacije pisanja i čitanja na kvalitetu pisanih uradaka studenata. M. Orel, ur. *International Conference EDUvision 2015. Modern Approaches to Teaching Coming Generation* (e-zbornik radova), Ljubljana, 2015, str. 521–537.
- Nikčević-Milković, A., Brala-Mudrovčić, J., Utjecaj obrazovne razine i spola na kvalitetu pisanog izražavanja učenika, *Život i škola*, LXIII (1), 2017, str. 55–65.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A., Brala-Mudrovčić, J., Ispitivanje nekih komponenti samoregulacije učenja u domenama čitanja i pisanja kod učenika različite dobi i roda, *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 159(1–2), 2018, str. 73–99.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, Oxford, R. L., 1990.
- Ofsted, *The national literacy and numeracy strategies and the primary curriculum*, Office for Standard sin Education, Children's Services and Skills, London, England, 2005.
- Oxford, R., *Language learning strategies*, New York, 1990, str. 3.
- Parr, J. M., Jesson, R., Mapping the landscape of writing instruction in New Zealand primary school classrooms. *Reading and Writing*, 29, 2016, str. 981–1011. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-015-9589-5>
- Perkins, D., The Many Faces of Constructivism, *Educational Leadership*, 57(3), 1999, str. 6–11.
- Perry, N. E., Young children's self-regulated learning and contexts that support it, *Journal of Educational Psychology*, 90, 1998, str. 715–729.
- Rietdijk, S., Weijen, D. Janssen, T., Bergh, H., Rijlaarsdam, G., Teaching Writing in Primary Education: Classroom Practice, Time, Teachers' Beliefs and Skills, *Journal of Educational Psychology*, 2018, str. 1–24. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000237>
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Raedts, M., Van Steendam, E. (...), Van den Bergh, H., Observation of peers in learning to write: Practice and research, *Journal of writing research*, 1(1), 2008, str. 53–83.
- Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Raedts, M. (...), Van den Bergh, H., The role of readers in writing development: Writing students bringing their texts to the test, *The SAGE handbook of writing development*, 2009, str. 436–452.
- Rončević-Zubković, B., Samoregulacija čitanja. M. Mićanović, ur. *Čitanje za školu i život* (zbornik radova), Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb, 2013.

- Rosenberg, V. M., *Reading, Writing, Thinking*, Random House, New York, 1989.
- Ross, S. M., Smith, L. J., Lohr, L., McNelis, M., Math and reading instruction in tracked first-grade classes, *The Elementary School Journal*, 95(2), 1994, str. 105–119.
- Slavin, R. E., Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know, *Contemporary educational psychology*, 21(1), 1996, str. 43–69.
- Spivey, N. N., King, J. R., Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 1989, str. 7–26.
- Stričević, I., Pismenosti 21. stoljeća: učenje i poučavanje u informacijskom okruženju, *Zrno*, 97–98 (123–124), 2011, str. 2–5.
- Šamo, R., *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja*, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 2014.
- Taaldidactiek, N. W., *Taaldidactiek aan de basis*, Wolters-Noordhoff, 1992.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., Hoy, W. K., Teacher efficacy: Its meaning and measure, *Review of educational research*, 68(2), 1998, str. 202–248.
- Van den Branden, K., Depauw, V., Gysen, S., A computerized task-based test of second language Dutch for vocational training purposes, *Language testing*, 19(4), 2002, str. 438–452.
- Van de Grift, W., Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument, *Educational research*, 49(2), 2007, str. 127–152.
- Vizek-Vidović, V., Pretraživanje informacija na Internetu, <http://domus.srce.hr/iuoun/> (6. 5. 2009.), 2009.
- Zergollern-Miletić, L., Ovladanost vještinom pisanja na engleskome jeziku na kraju osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja kod hrvatskih učenika, *Metodika*, 8(1), 2007, str. 190–204.
- http://dokumenti.ncvvo.hr/PIRLS/Dokumenti/PIRLS_2011_izvjesce.pdf (15. 9. 2018)
- <https://www.ncvvo.hr/objava-rezultata-oecd-ova-medunarodnoga-istrasivanja-pisa-2015/> (15. 9. 2018)

Anela NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ
Jasminka BRALA-MUDROVČIĆ

CONCEPTUALISATION OF THE PSYCHOLOGY OF READING AND WRITING WITH IMPLICATIONS FOR TEACHING

This paper conceptualises literacy as a general or generative ability affecting the overall academic achievement and being a prerequisite for life-long learning. With a view to affirm the above view, a review is made of the results of the scientific-research work of the authors of the paper. For effective reading and writing, it is essential to adaptively use the reading and writing strategies that are listed and evaluated in the paper. In order to initiate cognitive and metacognitive reading and writing processes (as key processes), motivation for their use is needed. The main goal of reading and writing is to create competent, strategic readers and authors, and the ultimate goal is to create passionate readers and writers. Unfortunately, students have problems with writing in many countries. According to international evaluations (PISA, PIRLS), reading of Croatian students is good on a literal and interpretative level; however, it is insufficiently developed at higher levels of creative and critical reading. For this reason, recommendations are given for interventions in schools and in courses, which have been verified through research, with the primary goal of enhancing reading and writing progress.

Key words: literacy, adaptive use of reading and writing strategies, (meta)cognitive and motivational reading and writing processes, process approach, contemporary methods of teaching reading and writing, scientific-research review, teaching recommendations