

Izvorni naučni rad

UDK 371.3:003-28.31"20"

Anela NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ (Gospić)

Odjel za nastavničke studije u Gospiću

amilkovic@unizd.hr

POUČAVANJE ČITANJA I PISANJA U 21. STOLJEĆU

Usljed kontekstualnih promjena u društvu mijenja se poučavanje čitanja i pisanja. Iako je glavni cilj obrazovanja poučiti učenike efikasnom korištenju vještina čitanja i pisanja, mnoge škole u svijetu ne postižu taj cilj (Graham, 2019). Istraživanja pokazuju niz čimbenika koji to koče: nedovoljno vrijeme poučavanja, nedovoljna nastavnička pripremljenost, izostanak poučavanja čitanja na višim razinama, izostanak poučavanja pisanja dužih tekstova, malo suradničkog učenja, velika brojnost učenika u razredu, sve veći broj učenika s teškoćama, odsutnost digitalne tehnologije u razredima, rijetko korištenje formativnog vrednovanja učenika, nedovoljno poticanje motivacije za čitanje i pisanje, rijetka primjena postupaka koji proizlaze iz primjera dobre prakse, nedostatna vjerovanja o značaju čitanja i pisanja za budućnost učenika, obrazovne politike koje ne ulažu u obrazovanje nastavnika i ne mijenjaju postojeće obrazovne sustave, nedovoljno isticanje vrijednosti čitanja i pisanja. U radu se navode najčešće korišteni programi poučavanja čitanja i pisanja u svijetu čije evaluacije pokazuju njihovu učinkovitost (Nikčević-Milković, 2018). Na temelju rezultata brojnih istraživanja nastavnici koji provode adekvatne programe čitanja i pisanja su oni koji oblikuju sveobuhvatne i suradničke programe, posvećuju znatno vremena poučavanju čitanja i pisanja te koriste primjere dobre prakse. Mnogi nastavnici prenamaglašavaju poučavanje osnovnih vještina čitanja i pisanja, dok premalo pažnje posvećuju modeliranju i uvježbavanju kritičkih procesa tzv. *strategija čitanja i pisanja* te samoregulaciji učenja u ove dvije generičke jezične djelatnosti (Graham, 2018).

Ključne riječi: *poučavanje čitanja i pisanja, programi čitanja i pisanja, razine obrazovanja, samoregulacija učenja, strategije čitanja i pisanja*

1. UVOD

Čitanje i pisanje temeljne su jezične djelatnosti bez kojih je nezamislivo intelektualno funkcioniranje suvremenog pojedinca. Čitanje kao reproduktivna djelatnost, a pisanje kao produktivna djelatnost imaju određenih sličnosti, ali i razlikovnih karakteristika. Glavni cilj čitanja je razumijevanje pročitano­g teksta pa je stoga čitanje osnova učenja. Ova komponenta čitanja naročito je važna na višim razinama obrazovanja pa tako akademski uspjeh učenika duž cjelokupne vertikale obrazovanja uvelike ovisi o kvaliteti pročitano­g teksta (Kolić-Vehovec, 2013). Pisanje, s druge strane, utječe na mišljenje pojedinca i njegov je rezultat. Čitanje i pisanje povijesno gledano najprije su se istraživali u okviru kognitivnih modela obrade informacija jer je kognitivna komponenta u okviru ove dvije jezične djelatnosti najvažnija. Tako su u okviru područja Psihologije čitanja i Psihologije pisanja, kao dva područja Psihologije učenja i poučavanja, nastajali sve precizniji i napredniji modeli njihova funkcioniranja (Nikčević-Milković, 2014). Krajem 20-og stoljeća, uz kognitivne i metakognitivne čimbenike čitanja i pisanja, počinju se istraživati afektivni čimbenici te kontekstualni čimbenici u okviru širih socijalno-kognitivnih modela. Suvremeni način života koji je sve ubrzaniji i digitalizacija koja zahvaća sve pore ljudskog života zahtijevaju promjene u obrazovnom sustavu što se izravno reflektira na učenje i poučavanje čitanja i pisanja. Čitanje i pisanje danas zahtjeva brže i kraće forme, često čitanje uputa, ispunjavanje različitih digitalnih platformi i formulara, striktno pisanje na zadanim mjestima s ograničenim brojem riječi i sl. Stoga je opravdano postaviti pitanje: *Postiže li suvremeno obrazovanje taj cilj u mnogim zemljama?* U ovom preglednom radu iznoseći recentne spoznaje nastoji se odgovoriti na to pitanje te dati metodičke preporuke kako čitanje i pisanje poučavati u suvremenom obrazovnom kontekstu te kako nastavnike pripremiti na suvremene izazove.

2. ZNAČENJE VJEŠTINA ČITANJA I PISANJA

Pismenost je fundamentalno važna sposobnost za gotovo cjelokupni privatni i profesionalni život pojedinca, osnova je učenja i procesa mišljenja pa stoga čitanje i pisanje smatramo generičkim vještinama koje bi u svojim osnovama trebale biti usvojene na nižim razinama obrazovanja. Svjedoci smo brojnih medijskih napisa i stručne literature koji govore da pojedinci, posebice mladi, sve manje čitaju, dok je pismeno izražavanje prosječnom građaninu oduvijek bilo vrlo zahtjevno. Prema istraživanju Agencije za istraživanje trži-

šta GfK¹, u Republici Hrvatskoj čita tek oko polovine građana, najviše visoko obrazovanih (77%), koji žive u većim gradovima (70%), mladi do 25 godina (61%) i žene (57%). Prema Swedlow (1999), više od 85% populacije svijeta danas može pisati. Svestranu vještinu pisanja ljudi danas koriste u učenju novih ideja, uvjeravanju drugih, za pohranu informacija, kreiranje imaginarnih svjetova, izražavanje osjećaja, zabavu, zacjeljivanje psihičkih rana, bilježenje kronike iskustava te davanje značenja događajima i situacijama (Graham, 2018). U školi učenici najčešće pišu na temelju materijala koje pročitaju te napisano prezentiraju u razredu kako bi se radilo na poboljšanju razumijevanja teksta. Na radnim mjestima zanimanja tzv. *bijelih i plavih ovratnika*² djelatnici se pismeno izražavaju kako bi iskazali ono što rade (Light, 2001). U privatnom životu, pisanje je sredstvo uspostavljanja i održavanja osobnih veza, primjerice kada tvitamo, šaljemo mailove, tekstove i družimo se koristeći se različitim socijalnim mrežama i medijima (Freedman, Hull, Higgs i Booten, 2016). Graham (2006) ističe da pojedinci koji se na vrijeme ne opismene imaju ograničena akademska, profesionalna i osobna iskustva. Pismenost u širokom smislu riječi nikako ne znači samo jednostavno čitati i pisati, već kritički i kreativno čitati te se znati korektno i točno pismeno izražavati, kao i koristiti različite medije u njihovu svrhu.

Dok djeca uobičajeno počinju učiti čitati i pisati kod kuće, osnovni je cilj školovanja učiniti ih aktivnim čitateljima i dobrim autorima različitih tekstova, a viši cilj je učiniti ih strastvenim čitateljima i kompetentnim autorima tekstova (Čudina-Obradović, 2014; Tolchinsky, 2016). Međutim, pitanje je: *Ostvaruje li škola tu obvezu?* Nalazi istraživanja u mnogim zemljama pokazuju da se taj cilj ostvaruje samo kod nekih učenika, ali nažalost ne kod većine (Graham, 2018). Primjerice u USA oko 2/3 učenika osmih razreda osnovne škole i drugih razreda srednje škole postižu ispodprosječni ili osnovni rezultat pismenosti pokazujući samo parcijalna postignuća ovih vještina pojedinih obrazovnih razina te dugoročno relativno loše izvedbe. Graham i Rijlaarsdam (2016) naglašavaju zabrinutost oko toga da učenički razvoj pismenosti nije ograničen samo u SAD-u, već da je slično i u ostatku svijeta. Ovi su autori svjesni da na razvoj pismenosti utječu mnogi čimbenici poput genetike, biološkog funkcioniranja i socioekonomskih prilika. Međutim, mnogi učenici ne dobivaju adekvatno poučavanje u školama, što je osnovni razlog akademskog neuspjeha u ovome području (Graham, 2018).

¹ <https://www.telegram.hr/zivot/provedeno-detajjno-istrazivanje-koliko-i-sto-citamo-i-rezultati-nisu-bas-dobri/>

² Tercijarna i naročito kvartarna zanimanja.

3. NEDOSTATNE RAZINE ČITANJA I PISANJA UČENIKA DILJEM SVIJETA

Sa željom unapređenja čitanja i pisanja učenika važno je pitanje: *Kako potaknuti i podržati učenički angažman u ove dvije temeljne jezične djelatnosti te kako i na koji način unaprijediti njihove sposobnosti i postignuća u njima?* Brojna istraživanja u razvijenim zemljama svijeta (npr. SAD-u, Nizozemskoj, Kini) nažalost pokazuju nezadovoljavajuće rezultate pismenoga izražavanja učenika viših razreda osnovne škole i srednje škole (Graham, 2019; National Center for Educational Statistics, 2012; Nikčević-Milković, Jerković i Brala-Mudrovčić, 2018). Mnogi učenici, uključujući i one u Republici Hrvatskoj, pokazuju dobre rezultate na nižim razinama čitanja (doslovnoj i interpretabilnoj razini) dok su oni na višim razinama (kreativnoj i kritičkoj razini) loši. Rezultati OECD-ova istraživanja PISA 2018. u Republici Hrvatskoj pokazuju da je 78% učenika petnaestogodišnjaka dostiglo minimalno razinu 2. čitalačke pismenosti. To su učenici koji mogu prepoznati glavnu ideju u tekstu umjerene duljine, pronaći informacije na temelju eksplicitnih, a ponekad i kompleksnih kriterija te mogu promišljati o svrsi i obliku tekstova slijedeći eksplicitne upute. Tek je otprilike 5% učenika ostvarilo visoki rezultat u čitalačkoj pismenosti dosegnuvši razinu 5. ili 6. na PISA testu. Na tim najvišim razinama čitalačke pismenosti učenici mogu razumijeti dulje tekstove, mogu se uspješno nositi s apstraktnim konceptima ili konceptima suprotnim očekivanjima te razlikovati činjenice od nečijeg mišljenja na temelju implicitnih aluzija o sadržaju ili izvoru informacija. Osnovnu razinu (razina 2.) nije dosegla petina hrvatskih učenika. U dvadeset obrazovnih sustava, među kojima su sustavi petnaest zemalja članica OECD-a, visoki rezultat je ostvarilo više od 10% petnaestogodišnjaka. Kao zaključak ovog istraživanja proizlazi da su hrvatski učenici ispodprosječni u čitalačkoj pismenosti³. Van Rijk, Volman, De Haan i Bert van Oers (2017) navode da istraživanja pokazuju da učenici na razini srednjoškolskog obrazovanja imaju poteškoće u razumijevanju tekstovnih sadržaja nekog područja i u odvajanju od teksta kojeg čitaju. Internacionalna studija PISA iz 2009. godine pokazuje da 18% petnaestogodišnjaka ima problema kako identificirati glavnu ideju u tekstu. 20% učenika sedmih razreda u Nizozemskoj ne razumiju predmetne tekstove bez pomoći nastavnika. S druge strane, relativno loši pismeni uradci učenika kroz cjelokupnu vertikalu obrazovanja u mnogim zemljama, kao i drugi niski indikatori učeničkih vještina pisanja, primorali su Nacionalnu komisiju za pisanje (NCOW, 2003, prema Graham,

³ https://mk0pisanecvvocpcw453.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_bilje%C5%A1ka-o-Hrvatskoj.pdf.

2018) da pismeno izražavanje⁴ proglase zanemarenom vještinom u američkim školama. Ni u ostatku svijeta nažalost situacija nije ni malo bolja jer rezultati istraživanja sustavno pokazuju da mnogi učenici ne dobivaju dovoljnu razinu obrazovanja s područja pismenosti u svojim školama (Graham i Rijlaarsdam, 2016). Kontekstualne promjene društva (brži i fleksibilniji način života, veći utjecaj medija, digitalizacija, individualizam i sl.) očito bi trebale promijeniti način poučavanja čitanja i pisanja, što se nažalost ne događa u širim razmjerima. Rezultati istraživanja s područja Psihologije čitanja i Psihologije pisanja pokazuju gdje su nedostaci instrukcija čitanja i pisanja te sugeriraju kako bi se mogli suzbiti, o čemu će biti riječi u narednim poglavljima.

4. ISTRAŽIVANJA ČITANJA I PISANJA U SUVREMENOM KONTEKSTU

U posljednjih nekoliko desetljeća istraživači s područja Psihologije čitanja i Psihologije pisanja usmjeravali su se na to *kako* učenici postižu čitateljska postignuća i sve veća postignuća u pisanome izražavanju, kako se razvojem (meta)kognitivnih čimbenika ta postignuća mogu unaprijediti u ostvarivanju sve zahtjevnijih ciljeva čitanja i pisanja, kako se koriste adaptivne (meta)kognitivne strategije čitanja i pisanja, dok se u novije vrijeme (posljednja dva desetljeća) usmjeravaju na to kako se uspostavlja motivacija i oblikuju obrazovne emocije vezane uz procese razvoja pismenosti (Ng i Graham, 2017). Istraživači počinju shvaćati da je uz istraživanje (meta)kognitivnih i afektivnih čimbenika čitanja i pisanja važno istraživati i kontekstualne čimbenike kako bi se odgovorilo na pitanje što znači biti aktivan (ili još naprednije strastveni) čitač, odnosno, kompetentan autor teksta u 21. stoljeću. Da bi se odgovorilo na ovo pitanje, potrebno je razumjeti čitanje i pisanje uz pomoć novih tehnologija, suvremene pristupe obrade informacija i modele učenja te suvremene načine povezivanja ljudi kako lokalno, tako i globalno. U 21. stoljeću kreira se novi kontekst istraživanja čitanja i pisanja koji uključuje istraživanja afektivnih dimenzija, *nove literarnosti*, strategija čitanja i pisanja koje se koriste kako u pisanim izdanjima tekstova, tako i u praktičnijim, dostupnijim, jeftinijim, pa zbog toga i sve šire zastupljenijim, digitalnim izdanjima. Pitanje koje se istraživačima s ovih područja, ali i nastavnicima jezika i ostalih područja nameće je: *Zahtijeva li čitanje i pisanje u tehnološki bogatoj okolini neke nove strategije i vještine te nove i drugačije pristupe čitateljima i autorima tekstova?* Suvremena istraživanja čitanja i pisanja zahtijevaju razvoj

⁴ U anglosaksonskoj literaturi koristi se termin *writing* koji u hrvatskoj literaturi podrazumijeva kako nižu razinu grafomotoričkog pisanja, tako i višu razinu pismenog izražavanja (tzv. *pisanje kao stvaranje teksta*).

tzv. *integrativnih modela* te pokazuju da je potrebno razvijati nove pristupe poučavanja čitanja i pisanja s ciljem njihovog unapređenja.

Uloga nastavnika u razvoju pismenosti učenika u 21. stoljeću i nadalje je jako važna, ali je djelomično izmijenjena u odnosu na ranija razdoblja. *Socijalno konstruktivistički pristupi učenju*⁵ nastavnika postavljaju kao medijatora između okoline (koju u razredu treba oblikovati da bude poticajna za čitanje i pisanje na način da nalikuje prirodnoj okolini koju koriste profesionalni autori tekstova, pisci, čitatelji ili govornici) i učenika koji trebaju razviti kompetencije čitanja i pisanja. Nastavnik najprije modelira kako on čita i piše, odnosno kako dolazi do razumijevanja pročitano, kako sažima pročitani tekst, kako dolazi do ključne ideje u tekstu, kako kritički ili kreativno interpretira tekst i sl. prilikom čitanja, odnosno, kako pretražuje informacije, planira pisanje teksta, izrađuje nacrt teksta, popravljajući tekst i sl. prilikom pisanja. Nastavnik naročito učenike treba poučiti *integrativnoj metodi učenja*⁶ ovih vještina jer su one danas puno kompleksnije u odnosu na nekada. Nakon modeliranja nastavničkog korištenja ovih vještina, učenici ih najprije suradnički u malim grupama počinju primjenjivati, a tek potom su sposobni za njihovo samostalno korištenje. Odgovornost se tako s nastavnika postupno prebacuje na učenike. Drugim riječima, učenici trebaju razviti tzv. samoregulaciju učenja u ovim domenama te u konačnici postati odgovorni za samostalno i kompetentno korištenje ovih vještina. Primjerice samoregulirani učenik u domeni čitanja je onaj koji zna postaviti ciljeve čitanja, koji bira adaptivne strategije čitanja, nadgleda i kontrolira vlastite procese čitanja te ih prilagođava unaprijed postavljenim ciljevima. Samoregulirani učenik u domeni pisanja postavlja ciljeve i potciljeve pisanja, osvještava tko će mu biti publika, bira adaptivne strategije pisanja, nadgleda i kontrolira procese pisanja te ih na kraju evaluira i prilagođava budućim uvjetima pisanja. Samoregulacija učenja u ovim domenama odvija se u kognitivnom, metakognitivnom, motivacij-

⁵ *Socijalno konstruktivistički pristupi učenju* naglašavaju važnost konteksta učenja, odnosno pripadanje skupini i sudjelovanje u socijalnoj konstrukciji znanja. Ovdje se ne radi o jedinstvenoj teoriji učenja, ali se većina ovih teorija slaže oko toga da su učenici aktivni u izgradnji svoga znanja te da su socijalne interakcije važne u procesima izgradnje znanja (Woolfolk, 2016: 310, 312).

⁶ *Integrativna metoda učenja* u domenama čitanja i pisanja znači da pojedinci integrativno koriste medije iz različitih izvora, u različitim oblicima, da se znaju kritički odnositi prema informacijama, najčešće u cilju stvaranja novih znanja (u ovim domenama to znači stvaranje originalnih tekstova ili originalne interpretacije postojećih tekstova). Razina korištenja suvremenih medija u hrvatskom obrazovnom sustavu općenito, a onda i u ovim domenama trebala bi biti na razini tzv. informacijske pismenosti, što znači integrativno korištenje medija. To je najnaprednija razina korištenja medija, u odnosu na nižu komunikacijsku razinu ili najnižu bihevioralnu razinu, a prisutna je u razvijenijim obrazovnim sustavima od kraja 90-ih godina 20. stoljeća (Warschauer i Healey, 1998).

skom, emocionalnom i ponašajnom području te se oblikuju uvjeti u kojima se ona odvija. Ekhlas i Shangarffam (2013) su istraživali vezu između glavnih komponenata samoregulacije učenja, temeljnih vještina čitanja i postizanja cjelokupne razine stručnosti te su ustanovili da se kvaliteta čitanja, iako se radi o *usamljenoj* vještini, može predvidjeti strategijama samoregulacije u ovom području. Motivacijski čimbenici naročito su povezani s poboljšanjem vještine čitanja i uspjehom učenika općenito. Turan i Demirel (2010) su istraživali odnos između vještina samoregulacije učenja i učeničkih postignuća te su utvrdili da će se svijest o predmetnom području i učinkovitost učenja povećati ako se poboljšaju vještine samoregulacije učenja. Kompetentnost čitanja i pisanja trebala bi se linearno povećavati s višom razinom obrazovanja, kako zbog dužeg učenja i vježbanja ove dvije vještine, tako i zbog sve razvijenijeg sustava mišljenja koji početkom adolescentskog razvojnog perioda prelazi na najrazvijeniju razinu logičko-apstraktnog mišljenja (tzv. *razinu formalnog mišljenja*⁷) koje se nadalje razvija. Međutim, razvoj kompetentnosti u ove dvije jezične djelatnosti nažalost nije nikada jednostavno linearan zbog mnogih endogenih (unutarnjih) i egzogenih (vanjskih) faktora. U praktičnom smislu, jezični kurikuli trebali bi se prilagođavati kako razvojnim promjenama učenika, tako i promjenama zahtjevnosti kompetencija u vertikalni obrazovanja i to izborom sadržaja, izvora, zahtjevnosti zadataka, metodama poučavanja i sl. Ono što je također važno istaknuti je da se vještine čitanja i pisanja ne smiju promatrati samo općenito, već i u okviru različitih predmetnih područja pa tako razlikujemo čitanje i pisanje humanističkih, društvenih, prirodoslovnih, tehničkih i umjetničkih tekstova, koji osim zajedničkih karakteristika teksta imaju i određene područne specifičnosti. Na ovu činjenicu treba paziti kod poučavanja čitanja i pisanja kako se ove vještine ne bi svladale samo općenito nego i specifično u okviru različitih predmetnih područja. Nastavnici predmetnih područja moraju paziti da učenike nauče specifičnostima svoga područja tako da oni u konačnici znaju razlikovno čitati i pisati u okviru ovih područja koja su u određenoj mjeri (ili preciznije na određenoj razini obrazovanja) svladala.

Istraživanja koja nastoje odgovoriti na pitanje kako se čitanje i pisanje poučava u školama rezultat su kvantitativne i kvalitativne metodologije putem koje se nastavnike pita o njihovoj školskoj praksi, naročito onoj koja pokazuje dobre rezultate (Gilbert i Graham, 2010; Tse i Hui, 2016) ili se opaža način njihovog poučavanja u razredima (Applebee i Langer, 2011; Rietdijk, Van Weijen, Jassen, Van den Bergh i Rijlaarsdam, 2018). Koriste se i tzv. *mje-*

⁷ Teorija intelektualnog razvoja čovjeka Jana Piageta koja je prvi put objavljena 1932. (prema Vasta, Haith i Miller, 1998).

šoviti pristupi istraživanja koji se zasnivaju na kombiniranju kvantitativnih i kvalitativnih istraživačkih metoda. Oni su najčešće oblikovani na način pružanja bogatih opisa procesa čitanja i pisanja dobivenih kroz intervjue, procese opažanja i/ili koristeći se tzv. *metodom glasnog mišljenja*⁸ (Hertzberg i Roe, 2016; McCarthy i Ro, 2011). Graham (2018) navodi da postoje dva ključna nalaza zasnovana na 28 istraživanja koja su ispitivala kako se pismeno izražavanje poučava u suvremenim školama. Prvi nalaz pokazuje da neki nastavnici oblikuju solidne programe koje provode sa svojim učenicima (Wilcox, Jeffrey i Gardner-Bixler, 2016). Drugi nalaz pokazuje neadekvatnu praksu u mnogim razredima. Ovakvi nalazi su univerzalni, odnosno nalazimo ih u mnogim razredima škola diljem svijeta. Nalazi koji potvrđuju solidne programe pokazuju da nastavnici koji ih provode odvajaju poprilično vremena za njihovo provođenje, što potvrđuje veliki broj rezultata istraživanja (Cutler i Graham, 2008; Dockrell, Marshall i Wyse, 2016; Hsiang i Graham, 2016). Neki osnovnoškolski nastavnici odvajaju jedan sat dnevno za ovo poučavanje, što je dovoljno prema stručnim preporukama *Vodiča za elementarno poučavanje pismenoga izražavanja* te ovi nastavnici koriste različite instruktivske prakse kako bi promovirali školski uspjeh i napredak, uključujući primjenu primjera dobre prakse (Graham, McKeown, Kihara i Harris, 2012). Dobra praksa pismenoga izražavanja u osnovnoj školi uključuje pisanje tekstova u različite svrhe, poučavanje provođenja ključnih procesa pisanja (poput planiranja, izrade nacrti i ispravljanja teksta), provođenje formativnog vrednovanja učeničkih postignuća u pisanju te poučavanje osnovnih vještina pisanja (poput rukopisa, pravopisa i sintakse). Na srednjoškolskoj razini provodi se slična obrazovna praksa, osim grafomotoričkog pisanja te se pismeno izražavanje koristi kao podrška u učenju čitanja i procesima učenja. Applebee i Langer (2011) navode da neki nastavnici kreiraju bogate i izazovne programe pismenog izražavanja

⁸ *Metodu glasnog mišljenja* ili *metodu verbalnih protokola* razvili su Simon i Newell (1971) baveći se proučavanjem procesa rješavanja problema u području pismenoga izražavanja. Analizama se nastoje izravno zahvatiti doživljaji psiholoških procesa za vrijeme pisanja nekog teksta. Sudionici istraživanja naglas verbaliziraju misli i doživljaje koje imaju kada pišu neki tekst. Ponekad se proces pisanja teksta podijeli u tri faze: 1) fazu planiranja, 2) fazu pisanja teksta i 3) fazu ispravljanja teksta pa se sudionika istraživanja zamoli da glasno govori koje procese mišljenja koristi prilikom stvaranja teksta. Sudionik istraživanja verbalizira (meta)kognitivne, afektivne i/ili ponašajne procese pisanja te daje opis kontekstualnih uvjeta stvaranja teksta. Istraživač sve to snima radeći individualno sa svakim sudionikom istraživanja, najčešće ispituje samo manji broj sudionika, a kasnije sve te snimke transkribira kako bi došao do relevantnih podataka (najčešće kako bi zaključio koji su se kognitivni procesi pojavili te kojom su učestalosti trajali u pojedinoj fazi (uvodnoj, središnjoj i završnoj) procesa pisanja teksta. Istraživač podatke najprije analizira, a potom daje sintezu dobivenih rezultata. Ova se metoda ponekad nadopunjuje intervjuom kojeg istraživač provede prije i poslije pisanja teksta (Nikčević-Milković, 2014).

koristeći primjere dobre prakse identificirane rezultatima evaluacijskih istraživanja i meta-analiza. Brojna istraživanja potvrđuju da srednjoškolski nastavnici pismeno izražavanje često koriste kao pomoć pri učenju (Gillespie, Graham, Kiuahara i Hebert, 2014; Ray, Graham, Houston i Harris, 2016), dok osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici često koriste različite oblike programa pismenog izražavanja za učenike s teškoćama (Troia i Graham, 2017). Prema Nikčević-Milković (2018), najpoznatiji programi poučavanja pismenoga izražavanja su: *Model procesnog pisanja* Gravesa i Murraya (1980), *Conect Creation Tools* (CCT) model, *Comprehensive School Reform Demonstration* (SRSD) i Kognitivni samoregulacijski instrukcijski model *Cognitive Self-Regulation Instruction* (SCRI), koji se najčešće primjenjuje. Ovi programi su vrlo učinkoviti, što znači da se njihovom primjenom u razredima mogu postići visoki rezultati akademskog pisanja. Zasnivaju se na *procesnom pristupu*⁹ poučavanja pisanja koji podrazumijeva razvoj samoregulacije učenja u području pisanja te uvježbavanje korištenja strategija pisanja.

Rezultati cijelog niza istraživanja pokazuju da osnovnoškolski nastavnici prenaplaćavaju poučavanje osnovnih jezičnih vještina (primjerice gramatike, grafomotoričkog pisanja, spelovanje u nekim jezicima), dok malo pažnje poklanjaju učenikom poučavanju *kako* koristiti ključne (meta)kognitivne procese pisanja (poput planiranja, sastavljanja i ispravljanja teksta te nadgledanja, kontrole i kritičkog mišljenja) (Cutler i Graham, 2008; Dockrell, Marshall i Wyse, 2016; Rietdijk, Van Weijen, Jassen, Van den Bergh i Rijlaarsdam, 2018). Nastavnici često koriste pisanje kao podršku učenju svoga predmeta,

⁹ *Procesni pristup* u poučavanju pisanja suvremeni je pristup koji se zasniva na suradnički oblikovanoj nastavi koju tek na višim razinama usvajanja vještine i tehnika pisanja zamjenjuje samostalni rad učenika. Učenici zajednički prolaze kroz sve faze pisanja tekstova primjenjujući različite strategije i tehnike pisanja. Faze kroz koje prolaze su: 1) faza pripreme, 2) faza izrade radne verzije teksta i 3) faza popravljivanja teksta. *Faza pripreme* sastoji se u prikupljanju informacija, razmišljanju o temi i raspoloživim idejama te početku planiranja kako će se o njima pisati. *Faza izrade radne verzije* je probna i eksperimentalna, a podrazumijeva stavljanje ideja na papir. Ideje se zapisuju kako bi se vidjelo što se ima reći o temi. Nakon što su ideje zapisane, one se dalje pojašnjavaju i dotjeruju. *Faza popravljivanja* može se izvršiti u dvije etape – najprije autor teksta želi vidjeti *što* je htio reći, a potom *kako* je to mogao bolje reći. Tekstovi koji će se objaviti prolaze kroz još dvije faze, *fazu uređivanja* i *fazu objavljivanja*. *Faza uređivanja* odvija se prije objavljivanja teksta, a radi se posljednja jer se pri tome ubacuju ili izbacuju rečenice, odlomci ili stranice teksta. *Faza objavljivanja* predstavlja završnu fazu procesa pisanja. Objavljivanje teksta vrlo je korisno za učenike jer spoznaju da će se njihov tekst naći pred publikom potiče ih da ga popravljaju i dotjeruju. Objavljivanje omogućuje da se vidi o čemu i kako drugi pišu. Svaki tekst ne prolazi kroz sve navedene faze ili bar ne tim redoslijedom. Primjer za to je pisanje stručnjaka o temi koju vrlo dobro poznaju pa preskaču fazu pripreme ili pisanje početnika u pisanju koji često preskaču fazu popravljivanja teksta (Temple, Steele i Meredith, 1998, prema Nikčević-Milković, 2008: 196).

međutim, mnoge aktivnosti pisanja u tu svrhu odvijaju se bez sastavljanja teksta (npr. učenici popunjavaju prazna mjesta u radnim listićima, hvataju bilješke, daju odgovore na pitanja u obliku jedne, dvije riječi ili kratke rečenice) (Gillespie i Graham, 2014; Ray, Graham, Houston i Harris, 2016). Ovakva situacija je česta i na srednjoškolskoj razini obrazovanja (Graham, Cappizi, Harris, Hebert i Morphy, 2014; Kiuhara, Graham i Hawken, 2009). Nadalje, istraživanja sustavno potvrđuju da je praksa pisanja u mnogim razredima nedovoljna. Većina nastavnika ne posvećuje dovoljnu pažnju poučavanju vještine pismenoga izražavanja (Brindle, Harris, Graham i Hebert, 2016; Graham i sur., 2014; Kiuhara, Graham i Hawken, 2009) upravo zato jer je ona jako složena vještina¹⁰, a time i vrlo izazovna za poučavanje. Poučavanje pismenoga izražavanja zahtijeva intenzivnije vrijeme kako bi se vještina uspješno svladala. Graham (2018) naročito ističe problem pitanja dubine i intenziteta treninga pismenosti u prosječnim razredima diljem svijeta. U različitim zemljama svijeta postoje različita iskustva količine vremena koja se koriste za njeno poučavanje pa se tako u Nizozemskoj vježbe pisanja u osnovnim školama organiziraju jednom tjedno, u Kini u osnovnim i srednjim školama organiziraju se dva do tri puta tjedno, ali postoje zemlje gdje se ovakve vježbe organiziraju tek jednom mjesečno ili čak samo nekoliko puta godišnje, što je potpuno nedovoljno (Graham, 2018). Drew, Olinghouse, Luby-Faggella i Welsh (2017) navode da nastavnici na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini prosječno posvećuju manje od jedan sat dnevno za poučavanje pismenosti, što znači da je količina vremena ozbiljan ograničavajući indikator. Drugi indikator nedovoljnih instrukcija je taj da učenici u prosječnim razredima ne pišu učestalo različite tekstove. Iako često dobivaju ovakve zadatke, istraživanja pokazuju da je malo *produženog pisanja* jer se od učenika rijetko traži da napišu duži tekst s više odlomaka (Gilbert i Graham, 2010). Treći indikator nedovoljnih instrukcija pisanja uključuje korištenje nastavničkih postupaka. Iako prosječan nastavnik primijenjuje različite instrukcijske prakse poučavanja pisanja te radi različite nastavne prilagodbe tijekom školske godine, mnoge od tih nastavnih procedura ne primijenjuje dovoljno često (najčešće ih primijenjuje manje od jednom mjesečno) (Graham i sur., 2014; Hertzberg i Roe, 2016). Ovo uključuje i korištenje provjerene dobre prakse poučavanja pismenog izražavanja od strane nastavnika (Drew, Olinghouse, Luby-Faggella, Welsh, 2017). Koliko su često nastavnici primijenjivali određene nastavne prakse, radili određene nastavne prilagodbe i dodjeljivali različite zadatke pismenog izražavanja bilo je povezano s vremenom koje su posvećivali poučavanju pi-

¹⁰ Pisanje je najteža jezična djelatnost te jedna od najtežih ljudskih djelatnosti za usvajanje uopće (Kellogg, 1999).

sanja. Unatoč tome, Ng i Graham (2017) ističu da ovi nalazi dovode u pitanje dubinu i intenzitet nastave pismenoga izražavanja u prosječnim razredima diljem svijeta. Četvrti indikator nedovoljnih instrukcija pismenoga izražavanja odnosi se na nedovoljno korištenje digitalnih platformi, vještina i medija za pisanje. Dok se većina pisanja izvan škole odvija digitalno (Freedman, Hull, Higgs i Booten, 2016), korištenje digitalnih tehnologija i vještina nije uobičajeno u prosječnim razredima (Coker, Farley-Ripley, Jackson, Wen, MacArthur i Jennings, 2016; Simmerman i sur., 2012). Pojedina istraživanja još pronalaze i neke specifične probleme uključene u praksu pisanja u učionicama, poput toga da je publika učeničkih tekstova najčešće nastavnik (Applebee i Langer, 2011), u razredima je malo suradničkog učenja, kao i interakcije među učenicima za vrijeme pisanja (DeSmedt, Van Keer i Merchie, 2016), resursi u učionici za poučavanje pisanja uglavnom su neadekvatni (Dockrell i sur., 2016), da se *formativno vrednovanje*¹¹ događa rijetko (Rietdijk i sur., 2018), vrijeme pripreme za pisanje često je pretjerano (Applebee i Langer, 2011), nema poticaja motivacije za pisanje (Wilcox, Jeffrey i Gardner-Bixler, 2016) te se ne vodi dovoljno računa o potrebama učenika s teškoćama i onima koji uče drugi(e) jezik(e) (Dockrell i sur., 2016). Prema tome, prosječan nastavnik ne posvećuje dovoljno vremena poučavanju pismenoga izražavanja, učenici ne pišu dovoljno, rijetko se od njih traži pisanje dužih tekstova koji uključuju analizu i interpretaciju. Nastavnici ne primjenjuju sve nastave metode koje znaju, ne uključuju primjere dobre prakse te ne rade prilagodbe za učenike s teškoćama. Digitalna tehnologija, uključujući procese obrade teksta/ova i računala nisu sastavni dio većine poduke čitanja i pisanja u školama. Ng i Graham (2017) naglašavaju, s druge strane, da istraživanja sustavno pokazuju da nastavnici koji više vremena posvećuju poučavanju pismenoga izražavanja češće primjenjuju više primjera dobre prakse opismenjavanja.

Praksa pismenoga izražavanja u nekim razredima je pod utjecajem *nastavničkih vjerovanja*, što znači da nastavnici koji smatraju da je pismenost važna više vremena posvećuju njenom poučavanju, bolje se pripremaju za

¹¹ *Formativno vrednovanje* provodi se prije ili tijekom nastave. Njegova je svha pomoć nastavniku u planiranju i poboljšavanju nastave te pomoć učenicima u učenju. Ono pomaže u *oblikovanju* nastave. Prije početka nastave često se učenicima daje formativni test ili test predznanja koji nastavniku pomaže u određivanju predznanja učenika. Ponekad se test daje tijekom nastave kako bi se doznalo na kojem su području učenici najslabiji te se onda poučavanje usmjerava prema tim problematičnim područjima. Formativni testovi ne utječu na završnu ocjenu pa ovakva situacija testiranja u kojoj nema pritiska može biti od posebne pomoći učenicima (Woolfolk, 2016: 495). Učenici se prate redovito te se uratci čitanja i pisanja ocjenjuju tijekom cijele godine. U tu svrhu se često koriste osobne mape učenika ili portofolio u što se ulažu pisani materijali kako bi se pregledom na kraju godine utvrdilo *koliko i kako* je tekao učenički napredak tijekom vremena.

nastavu, sigurniji su u sebe, zadovoljniji su svojim radom te češće primjenjuju primjere dobre prakse (Graham i Harris, 2018). Osim ovih čimbenika koji su vezani uz razred i nastavnika, važan je i širi kontekst, odnosno nacionalna, regionalna i školska politika vezana za ostvarivanje opismenjavanja mlađih naraštaja. Politika je ovisna o složenoj mješavini povijesnih, socijalnih, kulturnih, političkih i institucionalnih utjecaja. Primjerice u Kini čitanje i pisanje se povijesno, socijalno i kulturno cijene, ali se čitanje više cijeni od pisanja jer se vjeruje da učenici uče pisati i čitanjem (Hsiang, Graham i Wong, 2018). Nastavnici često svoje formalno obrazovanje za poučavanje čitanja i pisanja ne vide zadovoljavajućim (Brindle, Harris, Graham i Hebert, 2016; Myers i sur., 2016), što onda nadoknađuju vlastitim cjeloživotnim obrazovanjem i naporima koje čine u učionici. Graham (2018) ističe da se obrazovne promjene moraju odnositi na dvije strane medalje: s jedne strane na bolje obrazovane nastavnike, a s druge strane na bolje obrazovne sustave. Ukoliko se čitanje i pisanje socijalno nedovoljno vrednuje, sve što škola čini biti će nedovoljno. Znači, ravnatelji i kreatori obrazovnih politika moraju biti svjesni promjena koje su potrebne u suvremenim razredima. Promjene prakse poučavanja pismenosti u učionicama 21. stoljeća uključuju puno više od ulaganja u nastavnike. One podrazumijevaju promjene u poučavanju nastavnika, ali i promjene u sustavu na bolje. Ako čitavo društvo, uključujući najvažniji dio – kreatora prosvjetne politike, nedovoljno vrednuje opismenjavanje mlađih naraštaja i to u suvremenom kontekstu gdje se pismenost ne gleda kao jednodimenzionalni konstrukt već kao tzv. *raznopismenost* (engl. *multiliteracy*)¹² (Stričević, 2011), potencijalni utjecaj promjene poučavanja biti će ograničen. Za promjenu prakse razvoja pismenosti u učionicama potrebno je poboljšati znanja i vještine nastavnika, ravnatelja, kreatora prosvjetne politike, kao i stavove društva u cjelini.

5. SUVREMENA METODIČKA PRAKSA POUČAVANJA ČITANJA I PISANJA

U području čitanja i pisanja povezivanje znanstvenih spoznaja s odgojno-obrazovnom praksom predstavlja svojevrsni problem. Suvremena metodička praksa poučavanja čitanja i pisanja mora biti utemeljena na znanstveno-istraživačkim dokazima, a upravo je manjak istraživanja koja su ispitivala učinkovite metode poučavanja ove dvije jezične djelatnosti. Čudina-Obradović (2014) izdvaja važne spoznaje koje će pridonijeti poboljšanju prakse pou-

¹² *Raznopismenost* (engl. *multiliteracy*) osim čitateljske uključuje i računalnu, medijsku, informacijsku, financijsku, vizualnu i mnoge druge pismenosti (Stričević, 2011).

čavanja čitanja. Prema ovoj autorici, uz unutarnje (osobne, endogene) i vanjske (okolne, egzogene) procese, najvažniji čimbenik u razvoju zrelog čitanja je razvijena *motivacija za čitanje*, a potom su važne *prilike učenja* i kvalitetne *metode poučavanja* čitanja. Iz mnogobrojnih istraživanja motivacije za čitanje proizašle su brojne metode poticanja i poučavanja čitanja, kao npr. glasno čitanje djeci, čitanje uz glumu i raspravu, slobodno čitanje, čitanje na način da se ne da eksplicitan početak ili kraj djela nego ga djeca moraju sami implicitno osmisliti, tzv. *suradničko čitanje*. Nažalost, brojna istraživanja u Hrvatskoj (Miljković i Rijavec, 2001; Nikčević-Milković i sur., 2018; Rosandić, 2005) i svijetu (Bogaert, Devlieghere, Hacquebord, Rijkers, Timmermans i Verhallen, 2008; Mullis, Martin, Foy i Drucker, 2012) pokazuju da čitateljska motivacija opada s početkom adolescentske dobi, u isto vrijeme kada se razvija metakognitivna svjesnost i rječnik, što implicira da je iznimno važno djecu i mlade poticati na čitanje, odabrati djela za čitanje koja su im razvojno bliska i zanimljiva, prilagoditi sadržaje čitanja njihovim interesima, uskladiti zadatke čitanja u školi s preferencijama učenika, a sve u cilju zadržavanja i podizanja motivacije za čitanjem. Prilike učenja i metode poučavanja treba osuvremeniti na način oblikovanja da što više nalikuju uvjetima čitanja i pisanja koje ostvaruju profesionalni čitatelji, govornici, autori tekstova i pisci. Korištenje strategija čitanja i pisanja treba uvježbavati uz pomoć novih tehnologija, što također treba biti dio kurikula, poučavanja i metoda učenja (Alzubi, Singh i Hazaea, 2019). U adolescentskoj dobi jako je važno pomoći učenicima da se razviju u samoregulirane čitatelje i autore tekstova i to ne samo općenito, nego i specifično u različitim predmetnim područjima. U tu svrhu važno je s njima uvježbavati korištenje strategija i tehnika čitanja i pisanja te postupno prenošenje odgovornosti njihove primjene s nastavnika na učenike. To se postiže tzv. *metodom modeliranja* putem koje nastavnici učenike trebaju podučiti odabrati najadekvatnije strategije čitanja i pisanja, prilagoditi ih tekstu određenog oblika i sadržaja te ih znati promijeniti kada se pokažu neučinkovitima. Nastavnici učenike trebaju podučiti samostalnom vrednovanju svog napretka, odnosno razvoju tzv. *vještine samovrednovanja*. Rezultati istraživanja Nikčević-Milković i sur. (2018) pokazuju da najmanju sklonost i interese za čitanje i pisanje imaju učenici rane adolescentske dobi te da u toj dobi procjenjuju najmanju korisnost strategija čitanja i pisanja, što je bilo i za očekivati. Najveću sklonost prema čitanju i pisanju pokazuju učenici mlađe školske dobi, što je također bilo očekivano. Što se tiče čitanja i pisanja lektire, značajno je više preferiraju učenici osnovnoškolske dobi u odnosu na srednjoškolsku dob, dok digitalne medije u svrhu čitanja i pisanja više koriste učenici adolescentske dobi u odnosu na učenike mlađe školske dobi. Oba rezultata su bila očekivana. U ovom istraživanju očite su i rodne razlike u ispitanim varijablama pa tako

ženski rod učenika pokazuje pozitivnije stavove prema čitanju i pisanju, veću korisnost strategija čitanja i pisanja, veću motivaciju i postignuća čitanja i pisanja u odnosu na muške kolege. Rodne razlike u korist ženskog roda u varijablama vezanima za procese čitanja i pisanja (primjerice akademski rezultati u jezikoslovnim predmetima, jezična znanja, rezultati u zadacima verbalnih i jezičnih sposobnosti) sustavno se potvrđuju nizom istraživanja (Babarović, Burušić i Šakić, 2009; Connolly, 2006; Reilly, Neumann i Andrews, 2018). Također, i u motivacijskim varijablama ženski rod učenika pokazuje bolje rezultate. Tako učenice pokazuju veći interes za čitanje i pisanje, iskazuju veću vrijednost ovih sposobnosti, samodjelotvornost im je u ovim područjima veća, a rodne razlike su naročito očite u adolescentskom razvojnem periodu (Kolić-Vehovec, Pečjak i Rončević Zubković, 2009; Nikčević-Milković, 2012). S obzirom da pozitivni stavovi prema korisnosti strategija čitanja i pisanja opadaju s porastom dobi i to više kod muškog roda (Nikčević-Milković i sur., 2018), trebalo bi sustavno strategije prezentirati i uvježbavati metodom modeliranja i to u okviru većeg broja nastavnih predmeta, naročito jezikoslovnih, duž cjelokupne vertikale obrazovanja. Tako bi učenici usvojili ove strategije općenito, kao i specifično u okviru različitih predmetnih područja, što bi im onda pomoglo u postizanju boljeg školskog uspjeha.

Suštinska funkcija čitanja je razumijevanje pročitano­g teksta te je ono osnova i uspješnog učenja općenito. Značajan efekt dobi uočen je kod korištenja strategije aktivnog razumijevanja pri čitanju. 30% varijance akademskog uspjeha određeno je uspješnošću korištenja ove strategije. Studenti završnih godina studija statistički značajno više koriste strategije aktivnog razumijevanja teksta, nadgledanja pročitano­g i regulacije pri čitanju u odnosu na studente početnih godina studija. Kolić-Vehovec (2013) navodi da studenti koji više koriste strategije aktivnog razumijevanja pri čitanju imaju veći akademski uspjeh jer bolje razumijevanje pročitano­g teksta znači i bolju kvalitetu učenja, što rezultira boljim akademskim uspjehom. Praktični značaj rezultata ovog i sličnih istraživanja usmjeren je na pronalaženje učinkovitih načina poboljšanja razumijevanja pri čitanju tekstova različitih sadržaja, širine i dubine, s obzirom da cijeli niz recentnih istraživanja pokazuje da su motivacijske varijable povezane s postignućima i uspjehom u akademskom životu učenika i studenata, a posebno s uspjehom u čitanju (Khajavi i Abbasian, 2013). Krajnji cilj poučavanja čitanja je stvoriti što više tzv. *strastvenih čitatelja* koji će imati razvijen intrinzičan interes za čitanje, koristiti različite adaptivne strategije čitanja, prilagođavati ih i mijenjati ovisno o postavljenim ciljevima, uz samonadgledanje i samovrednovanje tijekom cijelog procesa. Kako bi se to ostvarilo, najprije je potrebno stvoriti tzv. *kulturu čitanja* kako u odgojno-obrazovnim i kulturnim ustanovama, tako i u obiteljima djece i mladih

(Nejadihassan i Arabmofrad, 2016), a potom razvijati samoregulaciju učenja u ove dvije domene. Dobar primjer toga je proglašavanje 2020. godinom čitanja u Republici Hrvatskoj, što je potaklo brojne ustanove i pojedince na mnoge aktivnosti i poticaje čitanja.

Pandemija COVID-19 primorala je mnoge nastavnike da se prebace iz nastave uživo u *online* poučavanje ili na nastavu na daljinu. Međutim, mnogi nastavnici nemaju razvijene strategije koje bi bile efikasne u novim uvjetima krize i kompatibilne s njihovom profesionalnom praksom. Jedna od vrlo urgentnih potreba u razredima na svim razinama obrazovanja je dati podršku socijalnom ili grupnom čitanju predmetnih materijala. Zhu, Chen, Avadhanam, Shui and Zhang (2020) preporučuju nastavnicima da inkorporiraju korištenje *web* bilješki u *online* poučavanje. Ovi autori su identificirali pet vrsta dizajna aktivnosti takvih bilješki: 1) obradu znanja koje je specifično za određenu domenu, 2) podržavanje argumentacije i upita, 3) poboljšanje vještina opismenjavanja, 4) podršku nastavničkom i vršnjačkom ocjenjivanju i 5) povezivanje internetskih prostora za učenje. Nastavnicima je potrebna potpora za uključivanje učenika u čitanje, učenje i povezivanje. Van Rijk, Volman, De Haan i Bert van Oers (2017) navode da je još u osnovnoj školi važno oblikovati učinkovito i motivirajuće okruženje za učenje i obrazovne strategije koje su potrebne za poučavanje čitanja kako bi se poboljšalo razumijevanje kod svih učenika. Okruženje za učenje *informativnog čitanja*¹³ trebalo bi se oblikovati u svim razredima. Okruženje za učenje trebalo bi biti inspirirano teorijom Lava Vygotskog što pogoduje čitanju i razumijevanju informativnih tekstova. Socijalno-kulturalna teorija ovog autora ima veliki utjecaj na obrazovne znanosti te se u obrazovnoj praksi koriste njegovi pojmovi poput zone proksimalnog razvoja i skela (po kojima se učenici penju razvijajući kompetencije nekog područja). U nekim školama nastava se oblikuje u okruženjima za učenje koja se temelje na vigotskijskim konceptima. U njegovoj

¹³ *Informativno čitanje* je čitanje ekspozitornih tekstova koji se najčešće susreću u školi jer su to tekstovi udžbenika i svih ostalih pisanih izvora informacija. U ovim tekstovima učenici dolaze do podataka i činjenica, objašnjenja, opisa ili definicija pojava. Dobar ekspozitorni tekst iznosi podatke i činjenice na organiziran, jasan i logičan način. Ekspozitorni tekstovi djeci su teži za razumijeti od narativnih jer se susreću s novim sadržajima i nepoznatim pojmovima. Narativne tekstove nalazimo u pričama te oni imaju uobičajenu strukturu: početak, sredinu i kraj ili sadržajno: uvod, ekspoziciju (događaj i sukob likova, krizu) i zaključak (razrješenje sukoba, ishod događanja). Najčešće priča ima linearni oblik i zbiva se u vremenskom slijedu. Kod ekspozitornih tekstova izlaganja često sadržavaju složene logičke odnose među dijelovima teksta. Struktura izlaganja može biti različita, a uobičajeni oblici su: opis, redoslijed, sličnosti – razlike, problem – rješenje i uzrok – posljedica. Najčešći oblici ekspozitornih tekstova u osnovnoj školi su opis i redoslijed (Čudina-Obradović, 2014: 195, 196).

teoriji središnji pojam je *smisleno učenje* koji se shvaća kao proces u kojem pojedinac postaje povezan s kulturnim svijetom. Tako i kod poučavanja čitanja i pisanja učenicima treba oblikovati okolinu učenja koja je nalik onoj koju koriste profesionalni govornici i autori tekstova. *Razvojno obrazovanje* je pedagoški pristup koji se temelji na teoriji Vygotskog i dalje je razrađen u Teoriji kulturno-povijesne aktivnosti (CHAT) koja je nadahnula znatan broj osnovnih škola u Nizozemskoj kako bi promijenili učenje kreirajući inovativno okruženje na sveobuhvatan način s ciljem smislenog učenja za učenike. U razvojnom obrazovanju okruženje učenja je uglavnom definirano situacijskim socijalno-kulturnim aktivnostima u kojima su učenici i nastavnici suradnički uključeni. Razumijevanje pročitaneog teksta ključni je dio poučavanja čitanja i to se promatra na vrlo uzak način (kao razumijevanje onoga o čemu tekst govori). To se naziva *sadržajni pristup* koji se zasniva na modelima tekstnog procesiranja i naglaska na tome da učenici konstruiraju i integriraju značenje teksta na cjeloviti način. Nastojanja u okviru ovog pristupa usmjerena su na poticanje dubljeg proučavanja razumijevanja konceptualnog sadržaja teksta i to aktivnim angažmanom učenika. Jedna od teorija koja stoji u osnovi ovog pristupa je Teorija aktivnosti. Guthrie i Klauda (2014) u okviru ove teorije zauzimaju stajalište da učenje pismenosti treba održavati kulturni kontekst čitanja i osobnu smislenost te naglašavaju da nastavnici trebaju poraditi na adekvatnoj suradnji između njih i učenika. Suradnja i zajedništvo upravo trebaju biti istaknuti dio obrazovnog procesa. Iz Vygotskijeve perspektive čitanje je oblik komunikacije u kojem su kulturna značenja povezana s osobnim značenjima (smislom) čitatelja. Razvojno obrazovna praksa uključuje i čitanje i pisanje.

Koncepcija CORI (engl. *Concept Oriented Reading Instruction*) koristi se u Nizozemskoj za učenje čitanja prema navedenim preporukama. U središtu ove koncepcije nalazi se pretpostavka da za uključivanje učenika u čitanje mora biti pojačana njihova motivacija. Guthrie, McRae i Klauda (2007) razlikuju pet motivacijskih procesa: unutarnju motivaciju, percipiranu autonomiju, samoeфикаsnost, društvenu motivaciju i ovladavanje ciljevima. Unutarnja motivacija odnosi se na čitanje radi čitanja (Ryan i Deci, 2000). Ona se najbolje njeguje u okruženju učenja u kojem se naglašava važnost čitalačke aktivnosti (povezivanjem sadržaja čitanja s interesom učenika, bilo izravnim ili posredujućim) i integrirajući to s njihovim prethodnim znanjem. Tako se školsko čitanje treba povezati sa stvarnim životom, fokus treba biti usmjeren na interes učenika (njihovu znatiželju) i aktivno sudjelovanje u čitanju te isticanje da je glavna svrha čitanja njegov smisao. Opažena autonomija predstavlja osjećaj kontrole i usmjeravanje prema sebi. Podržano je po izboru učenika (podtema i tekstova) i zajedničkom kontrolom nastavnika i učenika. *Samo-*

efikasnost je uvjerenje učenika da može uspjeti. Povezano je s postizanjem uspjeha u razumijevanju čitanja, što je olakšano realističnim postavljanjem ciljeva i odgovarajućim tekstovima, kao i čestim povratnim informacijama o uspješnom razumijevanju. Socijalna motivacija je osjećaj pripadnosti grupi. Potiče se suradnjom, poput zajedničkog čitanja i rasprave o tekstu. Ciljevi su povezani sa željom za dubokim razumijevanjem. Promovira ih integracija čitanja sa sadržajem (domene), primjerice u tematskim cjelinama, osiguravajući konceptualnu koherentnost kroz tekstove i vrijeme. Učenicima u razredima mora biti dostupna bogata ponuda tekstova kako bi se za svakog učenika odabrali odgovarajući tekstovi koji su im zanimljivi, ne previše laki, a ni previše teški za čitanje. U učionici treba organizirati više različitih aktivnosti čitanja. Allington (2002) naglašava da se treba usredotočiti na značenje pročitano i meta-spoznavu, a poučavanje strategija trebalo bi ići putem eksplicitnog modeliranja, tj. demonstracije i objašnjenja kognitivnih strategija koje koristi vješt čitatelj. Potpora nastavnika trebala bi se sastojati od modeliranja strategija i *penjanja po skelama* učenika u razvoju vlastitih kompetencija. Nastavnici moraju znati procijeniti potrebe učenika za poukom te na njih znati fleksibilno odgovoriti te svoju podršku moraju znati prilagoditi čitateljskoj razini. Interakcija je u središtu poučavanja i podrške modeliranju tijekom čitalačkih aktivnosti. Nastavnici bi trebali potaknuti daljnje razmišljanje učenika i uključiti ih u konstruktivne razgovore na satu. Suradničkim učenjem potiče se razgovor o tekstu i značenju teksta. Također, poučavanje novog rječnika i strategije za otkrivanje značenja riječi sastavni su dio čitanja radi dolaženja do značenja. Ovakvo čitanje traži i drugu vrstu vrednovanja, a to znači da bi se s pitanja o tekstu trebalo prijeći na vrednovanje napora i poboljšanja složenih postignuća (npr. razmišljanja). Napredak u razumijevanju čitanja dolazi iz sve veće prakse, odnosno dužeg ulaganja vremena u čitanje.

6. POSTIGNUĆA SHANGAJSKIH UČENIKA KAO PRIMJER DOBRE PRAKSE

Shangajski učenici pokazuju visoka postignuća čitanja i pisanja na PISA međunarodnim testovima (2009, 2012), što je izazvalo veliku međunarodnu pažnju te poslužilo za analizu i zaključke kako pomoći učenicima drugih zemalja da postignu bolje rezultate u ovim jezičnim djelatnostima. Istraživače je zanimalo kako Shangajski učenici, kao i ostali azijski učenici, uče te kako su motivirani za čitanje i pisanje (Ng i sur., 2021). Rezultati istraživanja pokazuju da čitanje i pisanje ima veliku vrijednost u obrazovnom sustavu Shanghaia. Pisanje zajedno s čitanjem važan su cilj reforme primarnoga obrazovanja u toj zemlji. Prema standardima Kineskog jezičnog kurikula (Shanghai Municipal

Education Commission, 2011), instrukcije pisanja za Shanghajске ученике u четвртom razredu uključuju širok raspon pisanja za različite svrhe s fokusom na pisanje o vlastitim iskustvima. Od ovih ученика se nadalje zahtijeva da pišu u različite svrhe, što se može istražiti koristeći Grahamov koncept motiva pisanja i WMQ (Graham i sur., 2020). Slijedeći mnoge gore nabrojane preporuke (primjerice suradničko učenje, samoregulacija učenja, uvježbavanje strategija čitanja i pisanja, postupno prebacivanje odgovornosti s nastavnika na ученике i dr.) nastavnici ove zemlje uspjeli su podići kompetencije pismenosti svojih ученика na najviše svjetske razine.

7. ZAKLJUČAK

Uslijed kontekstualnih promjena u društvu nužne su i obrazovne promjene u domenama čitanja i pisanja. Nažalost, mnogi razredi škola u svijetu nisu se prilagodili novim uvjetima i preporukama poučavanja pismenosti o kojima se govori u ovome radu, a zasnivaju se na znanstvenim istraživanjima. Zbog toga rezultati pismenosti na višim razinama nisu najbolji kod većine ученика u mnogim zemljama. U radu se navode metodičke preporuke poučavanja čitanja i pisanja u suvremenim razredima, opisuju programi čije evaluacije pokazuju korisnost i učinkovitost, kao i rezultati istraživanja koji pokazuju pozitivne implikacije za praksu. Generalno poučavanje čitanja i pisanja treba sagledavati u okviru socijalno-kulturalne i socijalno-kognitivne teorije te socijalno-konstruktivističkih pristupa učenju, treba ga zasnivati na modelu modeliranja i Vygotskijevim preporukama za učenje, ученике treba naučiti samoregulaciji učenja u ovim domenama i u okviru nje korištenju adaptivnih strategija čitanja i pisanja. Za čitanje i pisanje primarno je važna motivacija (ponajviše intrinzična), kao i obrazovne emocije koje se s njima izazivaju. Samoeфикаsnost je ključni čimbenik koji pokreće trud koji je suštinski važan kod složenih procesa čitanja i pisanja te direktno i indirektno utječe na akademska postignuća u ove dvije generičke sposobnosti. Učenici se po uzoru na preporuke Vygotskog *penju po skelama* razvijajući vlastite kompetencije pismenosti. Čitanje i pisanje ne smijemo sagledavati samo općenito, nego i područno, pa tako nastavnici u okviru različitih predmetnih područja (humanističkom, društvenom, prirodoslovnom, tehničkom i umjetničkom) moraju ученике poučavati samoregulaciji čitanja i pisanja općenito, ali i specifično vezano za njihovo područje.

Literatura

- Allington, R. L. (2002). „What I’ve learned about effective reading instruction from a decade of studying exemplary primary classroom teachers“. *Phi Delta Kappan*, br. 83(10), str. 740–747. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/what-ive-learned-about-effective-reading/docview/2245663028/se-2?accountid=176251>.
- Alzubi, A. A. F., Singh, M. K. M. & Hazaea, A. N. (2019). „Investigating Reading Learning Strategies through Smartphones on Saudi Learners’ Psychological Autonomy in Reading Context“. *International Journal of Instruction*, br. 12(2), str. 99–114. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1227a>
- Applebee, A. & Langer, J. (2011). „A snapshot of writing instruction in middle schools and high schools“. *English Journal*, br. 100, str. 14–27. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/snapshot-writing-instruction-middle-schools-high/docview/875295901/se-2?accountid=176251>.
- Alzubi, A. A. F., Singh, M. K. A/P. M. & Hazaea, A. N. (2019). „Investigating Reading Learning Strategies through Smartphones on Saudi Learners’ Psychological Autonomy in Reading Context“. *International Journal of Instruction*, br. 12(2), str. 99–114. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1227a>
- Babarović, T., Burušić, J. & Šakić, M. (2009). „Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske“. *Društvena istraživanja*, br. 4–5(102–103), str. 673–695.
- Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S. & Verhallen, M. (2008). „Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs [Advice for improvement of functional literacy in education by the Dutch Workgroup Functional Reading]“. The Hague.
- Brindle, M., Harris, K. R., Graham, S. & Hebert, M. (2016). „Third and fourth grade teachers’ classroom practices in writing: A national survey“. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, br. 29, str. 929–954. DOI: 10.1007/s11145-015-9604-x
- Coker, D., Farley-Ripley, E., Jackson, A., Wen, H., MacArthur, C. & Jennings, A. (2016). „Writing instruction in first grade: An observational study“. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, br. 29, str. 793–832. DOI 10.1007/s11145-015-9596-6
- Connolly, P. (2006). „Keeping a sense of proportion but losing all perspective: A critique of Gorard’s notion of the ‘politician’s error’“. *British Journal of Educational Studies*, br. 54, str. 73–88. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00330.x>

- Cutler, L. & Graham, S. (2008). „Primary grade writing instruction: A national survey.“ *Journal of Educational Psychology*, br. 100, str. 907–919. <https://doi.org/10.1037/a0012656>
- Čudina-Obradović, M. (2014). „*Psihologija čitanja. Od motivacije do razumijevanja*“. Zagreb: Golden marketing.
- De Smedt, F., van Keer, H. & Merchie, E. (2016). „Student, teacher, and class-level correlates of Flemish late elementary school children’s writing performance“. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, br. 29, str. 833–868. DOI 10.1007/s11145-015-9590-z
- Dockrell, J. E., Marshall, C. R. & Wyse, D. (2016). „Teachers’ reported practices for teaching writing in England“. *Reading and Writing*, br. 29, str. 409–434. DOI 10.1007/s11145-015-9605-9
- Drew, S., Olinghouse, N., Luby-Faggella, M. & Welsh, M. (2017). „Framework for disciplinary writing in science Grades 6–12: A national survey“. *Journal of Educational Psychology*, br. 109, str. 935–955. <https://doi.org/10.1037/edu0000186>
- Ekhlās, N. N. & Shangarffam, N. (2013). „The relationship between determinant factors of self-regulation strategies and main language skills and overall proficiency“. *Social and Behavioral Sciences*, br. 70, str. 137–147. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.01.049
- Freedman, S. W., Hull, G. A., Higgs, J. M. & Booten, K. P. (2016). Teaching writing in a digital and global age: Toward access, learning, and development for all, u: Gitomer, D. H. & Bell, C. A. (ur.) *Handbook of research on teaching* (5th ed., pp. 1389–1450). Washington, DC: American Educational Research Association. DOI Number: 10.3102/978-0-935302-48-6_23
- Gilbert, J. & Graham, S. (2010). „Teaching writing to elementary students in Grades 4 to 6: A national survey“. *Elementary School Journal*, br. 110, str. 494–518. <https://doi.org/10.1086/651193>
- Gillespie, A. & Graham, S. (2014). „A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities“. *Exceptional children*, br. 80(4), str. 454–473. DOI: 10.1177/0014402914527238
- Gillespie, A., Graham, S., Kiuvara, S. & Hebert, M. (2014). „High school teachers’ use of writing to support students’ learning: A national survey“. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, br. 27, str. 1043–1072. DOI 10.1007/s11145-013-9494-8.
- Graham, S. (2006). Writing, u: Alexander, P. & Winne, P. (ur.) *Handbook of educational psychology* (pp. 457–478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Graham, S. (2018). „A revised writer(s)-within-community model of writing“. *Educational Psychologist*, br. 53, str. 258–279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>

- Graham, S. (2019). „Changing How Writing is Taught. Research in Education“, br. 43(1), str. 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>
- Graham, S., Cappizi, A., Harris, K. R., Hebert, M. & Morphy, P. (2014). „Teaching writing to middle school students: A national survey“. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, br. 27, str. 1015–1042. 2 DOI: 10.1007/s11145-013-9495-7
- Graham, S. & Harris, K. R. (2018). „An examination of the design principles underlying a self-regulated strategy development study based on the writers in community model“. *Journal of Writing Research*, br. 10, str. 139–187. doi: 10.17239/jowr-2018.10.02.02
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S. & Harris, K. R. (2012). „Meta-analysis of writing instruction for students in elementary grades“. *Journal of Educational Psychology*, br. 104(4), str. 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029939>
- Graham, S. & Rijlaarsdam, G. (2016). „Writing education around the globe“. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, br. 29, str. 781–792. DOI 10.1007/s11145-016-9640-1
- Graham, S., Banales, G., Ahumada, S., Munoz, P., Alvarez, P. & Harris, K. R. (2020). *Writing Strategies Interventions*. Routledge Edition.
- Graves, D. H. & Murray, D. M. (1980). „Revision: In the Writer’s Workshop and in the Classroom“. *The Journal of Education*, br. 162(2), str. 38–56.
- Guthrie, J. T., McRae, A. & Klauda, S. L. (2007). „Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading“. *Educational Psychologist*, br. 42(4), str. 237–250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>
- Guthrie, J. T. & Klauda, S. L. (2014). „Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents“. *Reading Research Quarterly*, br. 49(4), str. 387–416. doi: 10.1002/rrq.81
- Hertzberg, F. & Roe, A. (2016). „Writing in the content areas: A Norwegian case study“. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, br. 29, str. 555–576. DOI: 10.1007/s11145-015-9607-7
- Hsiang, T. P. & Graham, S. (2016). „Teaching writing in Grades 4–6 in urban schools in the Greater China Region“. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, br. 29, str. 869–902. DOI 10.1007/s11145-015-9597-5
- Hsiang, T., Graham, S. & Wong, P. (2018). „Teaching writing in Grades 7–9 in urban schools in the Greater China Region“. *Reading Research Quarterly*, br. 53, str. 473–507. DOI:10.1007/s11145-015-9597-5
- Kellogg, R. T. (1999). *The Psychology of Writing*. Oxford University Press.

- Khajavi, Y. & Abbasian, R. (2013). „Improving EFL Students’ Self-regulation in Reading English Using a Cognitive Tool“. *Journal of Language and Linguistic Studies*, br. 9(1), str. 206-222. DOI:10.17263/JLLS.36701
- Kihara, S., Graham, S. & Hawken, L. (2009). Teaching writing to high school students: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, br. 101, str. 136–160. DOI: 10.1037/a0013097
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S. & Rončević Zubković, B. (2009). „Spolne razlike u (meta)kognitivnim i motivacijskim čimbenicima razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji“. *Suvremena psihologija*, br. 12(2), str. 229–242.
- Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja, u: M. Mićanić (ur.) *Čitanje za školu i život* (str. 23–32). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Light, R. (2001). *Making the most of college*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McCarthy, S. & Ro, Y. (2011). „Approaches to writing instruction“. *Pedagogies: An International Journal*, br. 6, str. 273–295. DOI: 10.1080/1554480X.2011.604902
- Rijavec, M. & Miljković, D. (2001). *Razgovori sa zrcalom*. Zagreb: IEP.
- Myers, J., Scales, R. Q., Grisham, D. L., Wolsey, T. D., Dismuke, S., Smetana, L., . . . & Martin, S. (2016). What about writing: A national exploratory study of writing instruction in teacher preparation programs. *Literacy Research & Instruction*, br. 55, str. 309–330. DOI: 10.1080/19388071.2016.1198442
- Mullis, Ina V. S., Martin, Michael O., Foy, Pierre & Drucker, Kathleen T. (2012). *PIRLS 2011 Results in Reading*. TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill.
- National Center for Educational Statistics (2012). *The nation’s report card: Writing 2011* (NCES 2012-470). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Educational Sciences.
- National Commission on Writing (2003). *The neglected “R”: The need for a writing revolution*. Washington DC: College Board.
- Nejadihassan, S. & Arabmofrad, A. (2016). „A review of relationship between self-regulation and reading comprehension“. *Theory and Practice in Language Studies*, br. 6(4), str. 835–842. DOI:10.17507/tpls.0604.22
- Ng, C. & Graham, S. (2017). Engaging readers in the twenty-first century: What we know and need to know more, u: *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century: International Research and Innovation* (pp. 17–46). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4331-4_2

- Ng, C., Graham, S., Xinghua, L., Kit-Ling, L. & Kit-Yi, T. (2021). „Relationships between writing motives, writing self-efficacy and time on writing among Chinese students: path models and cluster analyses“. *Reading and Writing*, br. 34(6), str. 1–29. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10190-1>
- Nikčević-Milković, A. (2008). „Procesni pristup pisanju kao oblikovanju teksta“. *Psihologijske teme*, br. 17(1), str. 185–201.
- Nikčević-Milković, A. (2012). Samoregulacija učenja u području pisanja (Neobjavljena doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
- Nikčević-Milković, A. (2014). „Pregled kognitivnih i motivacijskih čimbenika pisanja“. *Psihologijske teme*, br. 23(2), str. 189–208.
- Nikčević-Milković, A. (2015). Istraživanje samoregulacije učenja kod studenata u tri temeljna obrazovna područja: pisanju, čitanju i matematici, u: M. Orel (ur.) Zbornik prispevkov konference EDUvision 2015 „Modern Approaches to Teaching Coming Generation“ „Sodobni pristopi poučavanja prihajajućih generacija“ (str. 521–537). Polhov Gradec: EDUvision.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A. & Brala-Mudrovčić, J. (2018). „Ispitivanje nekih komponenti samoregulacije učenja u domenama čitanja i pisanja kod učenika različite dobi i roda“. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, br. 159(1–2), str. 73–99.
- Ray, A., Graham, S., Houston, J. & Harris, K. R. (2016). „Teachers’ use of writing to support students’ learning in middle school: A national survey in the United States“. *Reading & Writing: An International Journal*, br. 29, str. 1039–1068. DOI 10.1007/s11145-015-9602-z
- Reilly, D., Neumann, D. L. & Andrews, G. (2019). „Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP)“. *American Psychologist*, br. 74(4), str. 445–458. <https://doi.org/10.1037/amp0000356>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). „Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions“. *Contemporary Educational Psychology*, br. 25(1), str. 54–6.
- Rietdijk, S., van Weijen, D., Jassen, T., van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers’ beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, br. 110(5), str. 640–663. DOI 10.1037/edu0000237
- Reilly, D., Neumann, D. L. & Andrews, G. (2018). Gender differences in reading and writing achievement: Evidence from the National Assessment of Educational Progress (NAEP). *American Psychologist*, br. 74(4), str. 1–21. DOI: 10.1037/amp0000356

- Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching Writing in Primary Education: Classroom Practice, Time, Teachers' Beliefs and Skills. *Journal of Educational Psychology*, br. 110(5), str. 4–16. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000237>
- Rončević-Zubković, B. (2013). Samoregulacija čitanja, u: M. Mićanović (ur.) *Čitanje za školu i život* (str. 33–41). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Simmerman, S., Harward, S., Pierce, L., Peterson, N., Morrison, T. G., Korth, B., . . . & Shumway, J. (2012). „Elementary teachers' perceptions of process writing“. *Literacy Research & Instruction*, br. 51, str. 292–307. DOI: DOI: 10.1080/19388071.2011.557764
- Simon, H. A. & Newell, A. (1971). „Human problem solving: The state of the theory in 1970“. *American Psychologist*, br. 26(2), str. 145–159.
- Stričević, I. (2011). „Pismenosti 21. stoljeća: učenje i poučavanje u informacijskom okruženju“. *Zrno*, br. 97–98 (123–124), str. 2–5.
- Swedlow, J. (1999). „The power of writing“. *National Geographic*, br. 196, str. 110–132.
- Temple, C., Steele, J. L. & Meredith, K. S. (1998). *Radionica za pisanje: Od samoizražavanja do izražavanja stajališta*. Vodič pripremljen za Projekt Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje/RWCT. Zagreb: Otvoreno društvo.
- Tolchinsky, L. (2016). From text to language and back again: The emergence of written language, u: MacArthur, C. A., Graham, S. & Fitzgerald, J. (ur.) *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 144–159). New York, NY: Guilford Press.
- Troia, G. & Graham, S. (2017). „Use and acceptability of adaptations to classroom writing instruction and assessment practices for students with disabilities: A survey of Grade 3–8 teachers“. *Learning Disabilities Research & Practice*, br. 32, str. 257–269. DOI: 10.1111/ldrp.12135
- Tse, S. & Hui, S. (2016). „Chinese writing curriculum reforms in Hong Kong in recent years and their impact on teaching and learning“. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, br. 29, str. 1013–1037. DOI: DOI 10.1007/s11145-015-9595-7
- Turan, S. & Demirel, O. (2010). The relationship between self-regulated learning skills and achievement: A case from Hacettepe University medical school.
- Van Rijk, Y., Volman, M., De Haan, D., & Van Oers, B. (2017). „Maximising meaning: creating a learning environment for reading comprehension of informative texts from a Vygotskian perspective“. *Learning environments research*, br. 20(1), str. 77–98. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9218-5>

- Vasta R., Haith M. M. & Miller S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Jasterbarsko: Naklada Slap.
- Warschauer, M. & Healey, D. (1998). „Computers and language learning: an overview“. *Language Teaching*, br. 31(2), str. 57–71, Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800012970>
- Wilcox, K., Jeffrey, J. & Gardner-Bixler, A. (2016). „Writing to the Common Core: Teachers’ response to changes in standards and assessments for writing in elementary schools“. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, br. 29, str. 903–928. DOI: 10.1007/s11145-015-9588-
- Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Zhu, X., Chen, B., Avadhanam, R. M., Shui, H. & Zhang, R. Z. (2020). „Reading and connecting: using social annotation in online classes“. *Information and Learning Sciences*, br. 121(5/6), str. 261–271. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0117>
- dostupno na: https://mk0pisanevvpocw453.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_bilje%C5%A1ka-o-Hrvatskoj.pdf (20. 3. 2020).
- dostupno na: <https://www.telegram.hr/zivot/provedeno-detaljno-istrazivanje-koliko-i-sto-citamo-i-rezultati-nisu-bas-dobri/> (20. 3. 2020).

TEACHING READING AND WRITING IN THE 21ST CENTURY

Due to social contextual changes the teaching of reading and writing is changing. Although the main goal of education is to teach students to effectively use reading and writing skills, many schools around the world do not achieve this goal (Graham, 2019). Research shows a number of factors that hinder their adequate teaching: insufficient instruction and teacher preparation time, lack of critical and creative reading and writing longer texts that require analysis and interpretation, little cooperation among students, large number of students in classes and number of students with difficulties, absence of digital technology, infrequent use of formative assessment of achievement, insufficient encouragement of motivation to read and write, infrequent application of teaching procedures resulting from examples of good practice, weak teacher beliefs of reading and writing significance for the student's future, school policies that do not invest in teacher education and do not change existing education systems, and influences that do not sufficiently emphasize the value of reading and writing. The most commonly used programs in the world that have proven to be effective are also listed (Nikčević-Milković, 2018). Based on the results of numerous studies, teachers who implement adequate reading and writing programs are the ones who design comprehensive and collaborative programs, devoting considerable time to reading and writing instructions and using instructional practices with proven evidence of success. Many teachers use writing to support higher-level learning and adapt reading and writing instruction to students with disabilities. What research proves to be bad is that many teachers overemphasize the teaching of basic reading and writing skills, while paying too little attention to critical processes such planning, drafting, correcting text when writing and reviewing text, identifying the main idea of the text, drawing conclusions and summarizing when reading (called *reading and writing strategies*) and self-regulation of learning in these two generic linguistic activities (Graham, 2018).

Keywords: different educational levels, reading and writing programs, reading and writing strategies, self-regulation of learning, teaching reading and writing