

GLORIA VICKOV

Afektivni i
iskustveno-nastavni
aspekti razvijanja vještine
pisanja na engleskome
kao stranome jeziku na
akademskoj razini



Gloria Vickov

AFEKTIVNI I ISKUSTVENO-NASTAVNI ASPEKTI
RAZVIJANJA VJEŠTINE PISANJA NA ENGLESKOME KAO
STRANOME JEZIKU NA AKADEMSKOJ RAZINI

IZDANJA FILOZOFSKOG FAKULTETA SVEUČILIŠTA U SPLITU
EDITIONES FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS
SPALATENSIS

Nakladnik:

Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet
Poljička cesta 35, 21000 Split

Odgovorna urednica:

prof. dr. sc. Ina Reić Ercegovac, dekanica

Recenzenti:

prof. dr. sc. Lovorka Zergollern-Miletić
prof. dr. sc. Mirjana Matea Kovač

Lektura i korektura:

dr. sc. Petra Božanić

ISBN (Tisak) 978-953-352-188-6

ISBN (Online) 978-953-352-189-3

Tiskano izdanje odobrilo Vijeće Filozofskog fakulteta u Splitu
odlukom od 22. rujna 2026.

Online izdanje odobrilo Vijeće Filozofskog fakulteta u Splitu
odlukom od 22. rujna 2026.



Gloria Vickov

**AFEKTIVNI I ISKUSTVENO-NASTAVNI
ASPEKTI RAZVIJANJA VJEŠTINE PISANJA
NA ENGLESKOME KAO STRANOME JEZIKU
NA AKADEMSKOJ RAZINI**



Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet

Split, 2026.

*Mojim sinovima,
Josipu i Ivanu*

Sadržaj

1. Opće teorijske odrednice pisanja	8
2. Pisanje u učenju engleskoga kao stranoga jezika na akademskoj razini	13
2.1. Uloga i položaj vještine pisanja	13
2.2. Upotreba umjetne inteligencije	19
2.3. Strategije pisanja	26
3. Afektivni čimbenici u učenju stranoga (engleskoga) jezika	40
3.1. Konceptualne dimenzije	40
3.2. Hipoteza o afektivnome filtru	46
3.3. Motivacija	50
3.3.1. Definicije i modeli	50
3.3.2. Motivacija i učenje engleskoga kao stranoga jezika u visokome obrazovanju	54
3.3.3. Motivacija i razvijanje vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku na akademskoj razini	74
3.4. Stavovi	90
3.4.1. Teorijsko-konceptualni okvir	90
3.4.2. Terminološka razgraničenja	95
3.4.3. Stavovi i razvijanje vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku na akademskoj razini	97
3.5. Anksioznost pri pisanju	122
4. Analiza motivacije, stavova i iskustava studenata u procesu razvijanja vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku ...	134
4.1. Cilj istraživanja	134
4.2. Metodologija istraživanja	135
4.2.1. Ispitanici	135
4.2.2. Mjerni instrument i procedura	138
4.2.3. Prikaz i interpretacija rezultata	141

4.2.3.1. Motivacija studenata za pisanje na engleskome jeziku	141
<i>Stavovi studenata prema pisanju na engleskome jeziku.....</i>	<i>141</i>
<i>Percepcija važnosti razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku.....</i>	<i>149</i>
<i>Individualne preferencije u pisanju na engleskome kao stranome jeziku.....</i>	<i>156</i>
<i>Stavovi prema pisanju eseja na engleskome jeziku.....</i>	<i>160</i>
<i>Jezične preferencije u neformalnoj pisanoj komunikaciji.....</i>	<i>166</i>
4.2.3.2. Iskustveno-nastavni aspekti razvijanja vještine akademskoga pisanja na engleskome jeziku	170
<i>Studentska procjena zastupljenosti pisanja na engleskome jeziku tijekom studija.....</i>	<i>170</i>
<i>Studentska percepcija korisnosti pojedinih pisanih zadataka</i>	<i>171</i>
<i>Percepcija kvalitete povratne informacije nastavnika</i>	<i>173</i>
<i>Prijedlozi studenata za poboljšanje nastave pisanja na engleskome jeziku</i>	<i>174</i>
<i>Percepcija zahtjevnosti pojedinih aspekata akademskoga pisanja.....</i>	<i>176</i>
<i>Upotreba digitalnih alata.....</i>	<i>179</i>
<i>Samoprocjena kompetencija i iskustava u akademskome pisanju na engleskome jeziku.....</i>	<i>184</i>
5. Zaključak.....	188
6. Pedagoške implikacije	193
Prilog	198
Literatura.....	203

1. Opće teorijske odrednice pisanja

U suvremenome globaliziranom svijetu sposobnost učinkovitoga pisanog izražavanja postala je ključna komunikacijska i profesionalna kompetencija. To je osobito izraženo u kontekstu sveprisutne digitalizacije u kojoj, uslijed sve bržega i sve intenzivnijega protoka pisanih informacija, od eporuka i izvještaja do akademskih članaka, objava na društvenim mrežama i formalnih aplikacija, pisanje zauzima središnje mjesto u obrazovanju, znanosti, poslovanju i, općenito, svakodnevnome životu. Pritom se osobita važnost pridaje pisanju na engleskome jeziku koji već desetljećima funkcionira kao *lingua franca* u međunarodnoj komunikaciji. Bez obzira na područje djelovanja, sposobnost jasnoga i prikladnoga pisanja na engleskome jeziku sve se više percipira kao nužna pismenost globalnoga građanina.

No, pisanje se smatra i najzahtjevnijom jezičnom vještinom, podjednako u materinskome jeziku i u kontekstu učenja engleskoga kao stranoga jezika (Eryilmaz i Yesilyurt, 2020). Složenost pisanja proizlazi prvenstveno iz njegove višedimenzionalne naravi jer ono podrazumijeva istodobno upravljanje jezičnim resursima, organizacijom sadržaja, strukturnim obilježjima i komunikacijskim ciljevima, pri čemu je potrebna stalna usmjerenost na primatelja poruke, društveno-kulturne norme i konvencije određenoga diskursa (Deane i Odendahl, 2008). Navedeno implicira da pisanje uključuje složene kognitivne, jezične, afektivne i socijalne procese (Weigle, 2002). Kao multidimenzionalna aktivnost, pisanje zahtijeva pažljivo i sustavno planiranje, strukturiranje te obuhvaća više razina obrade informacija, od konceptualizacije poruke do njezine grafičke realizacije. U tome smislu, u vještini pisanja

isprepliću se elementi četiriju ključnih komponenata: jezične, kognitivne, pragmatično-diskurzivne i afektivno-socijalne. Jezična dimenzija podrazumijeva ovladanost fonološkim, morfosintaktičkim, leksičkim i pravopisnim sustavom jezika. U kontekstu učenja stranoga jezika, ističe Hyland (2019), taj aspekt obuhvaća složene procese svladavanja potpuno novoga jezičnog sustava, odnosno gramatike, vokabulara i jezične točnosti koja utječe na jasnoću i uvjerljivost pisane poruke. S obzirom na kognitivni aspekt, potrebno je istaknuti da pisanje uključuje visok stupanj kognitivne kontrole jer se tijekom pisanja mora istovremeno voditi računa o generiranju ideja, njihovu organiziranju u koherentnu cjelinu, poštivanju normā uvriježenih za određeni stil i žanr te revidiranju i uređivanju teksta (Flower i Hayes, 1981). Pragmatično-diskurzivna dimenzija pisanja odnosi se na činjenicu da se ono uvijek odvija u okviru određenih društvenih konvencija i žanrovskih normā koje određuju način izražavanja, raspodjelu informacija i interakciju s čitateljem (Hyland, 2004; Grimmer, 2017). Konačno, u procesu pisanja važnu ulogu također imaju afektivni i socijalni čimbenici, čije djelovanje na individualnoj i društvenoj razini uvelike utječe na razvijanje vještine pisanja, što je osobito evidentno u procesu učenja stranoga jezika. Na primjer, u području djelovanja afektivnih faktora (poput samopouzdanja, motivacije, stavova i straha od jezika) pisanje na stranome jeziku često izaziva nesigurnost, osobito kada je povezano s evaluacijom i formalnim okruženjem (Rabadi i Rabadi, 2020). Nadalje, Vickov (2025) navodi kako se pisanje sastava i eseja na engleskome jeziku smatra jednom od najzahtjevnijih jezičnih aktivnosti za učenike različitih dobnih skupina, razina jezične kompetencije te kulturnih i socioloških pozadina. Među razlozima zbog kojih učenici ovu aktivnost doživljavaju zahtjevnom često se navode upravo psihološki čimbenici, poput nedostatka motivacije i interesa. Kada je riječ pak o socijalnoj dimenziji, tu se, u prvom redu, misli na čimbenike vezane za interakciju s nastavnicima i vršnjacima, razredno okruženje, organizaciju i kurikulna određenja obrazovnoga sustava te širi kontekst koji se najčešće odnosi na utjecaj roditelja i medija. Međusobna povezanost ovdje navedenih aspekata pisanja zahtijeva, dakle, dinamičnu i kontinuiranu integraciju različitih znanja i vještina, od razvijanja sposobnosti upravljanja procesima planiranja, formulacije i revizije do razvijanja sposobnosti pregovaranja značenja i izražavanja identiteta unutar specifičnosti određenoga pisanog diskursa (Grabe i Kaplan, 1996).

Kronološka analiza teorijskih pristupa pisanju pokazuje da se jezična vještina pisanja promatrala kroz prizmu različitih koncepcijskih okvira, što je, posljedično, dovelo do znatnih razlika u definiranju njezine uloge i položaja. U okviru ranih lingvističkih teorija, osobito unutar strukturalističkih paradigmi, pisanje je pozicionirano kao sekundarni, izvedeni sustav čija je osnovna funkcija zabilježiti i kodificirati govor. Takva perspektiva, koja je obilježila veći dio lingvističkoga promišljanja u 20. stoljeću, tumačila je pisanje tek kao grafičku reprezentaciju govora koji se smatrao prirodnim i biološki utemeljenim oblikom izražavanja. Na pisanje se pak gledalo kao na društveno konstruiran i artifičijelan sustav, izvan same jezgrene strukture jezika. Ferdinand de Saussure (1983), utemeljitelj strukturalne lingvistike, jasno je isticao razliku između jezika i pisma, naglasivši da su to dva različita sustava znakova, pri čemu pismo postoji isključivo kako bi predstavljalo jezik. De Saussure svoju analizu usmjerava na jezični znak, primjerice, na riječ te, u fonocentričnom stilu, daje prednost govoru. Pri tome se poziva na *image acoustique*, zvučnu sliku, odnosno zvučni obrazac, a pisanje tumači kao zaseban, sekundaran i o govoru ovisan, ali ipak usporediv sustav znakova. Govor je za de Saussurea povlašten jer se smatra najizravnijim izrazom prisutnosti svijesti (Daylight, 2012). Snažna dominacija govora odražava se i u samom definiranju predmeta lingvističkoga proučavanja s početka 20. stoljeća iz kojega je pisanje bilo eksplicitno isključeno: „Jezik i njegov pisani oblik čine dva odvojena znakovna sustava. Jedina je svrha pisanoga oblika ta da predstavlja govorni. Predmet lingvističkoga proučavanja nije kombinacija pisanoga i govornoga izraza; taj je predmet isključivo govor”¹ (de Saussure, 1983: 45, prema Duncker, 2022).

U tome okviru pisanje se, evidentno, nije smatralo legitimnim objektom lingvističke analize, već tek tehničkim alatom za sustavno proučavanje govora. Posljedično, pisanje je u ranim lingvističkim istraživanjima ostajalo u drugome planu, a središnje su teme bile iz fonologije, morfologije i sintakse. U takvu redukcionističkome pristupu, na tragu Aristotelovih i Platonovih promišljanja, pisanje se često svodilo na koordinirani vizualni sustav kojemu upravljaju pravila ortografije i grafemskih

¹ Ako nije drukčije naznačeno, sve citate i tekstualne dijelove s engleskoga jezika prevela je autorica.

obrazaca koji odražavaju fonološke jedinice (Coulmas, 2003). Pisanje je pritom percipirano kao statičan, tehnički proces koristan za bilježenje i pohranjivanje informacija, no bez vlastite komunikacijske ili kognitivne vrijednosti. Takvo shvaćanje zanemarivalo je složenost pisanoga diskursa, njegove retoričke funkcije i ulogu u konstruiranju značenja. Iako su, dakle, tradicionalni lingvistički pristupi postavili temelje za razumijevanje strukturnih obilježja pisanoga jezika, njihova redukcija pisanja na pomoćno sredstvo za prikaz govora pokazala se nedostatnom za objašnjavanje pune složenosti pisane komunikacije.

Tijekom posljednjih desetljeća, osobito od 80-ih godina 20. stoljeća nadalje, taj su tradicionalni pristup sve češće počeli kritički preispitivati znanstvenici iz područja primijenjene lingvistike, analize diskursa i kognitivne psihologije. Umjesto da se pisanje promatra kao puka vizualna transkripcija govora, suvremeni autori zagovaraju pristup u kojemu se pisanje prepoznaje kao samostalna jezična modalnost sa specifičnim strukturnim, funkcionalnim i društvenim značajkama. Pisanje, kao materijalna i tehnološka aktivnost, oblikuje komunikaciju na načine koji se razlikuju od govornoga jezika te na pisanje stoga treba gledati kao na samostalan oblik jezičnoga izražavanja s vlastitim strukturnim, psihološkim i društvenim dimenzijama (Bazerman, 2018). Društvene funkcije i implikacije pisanja reflektiraju se u specifičnim tehnologijama, medijima i praksi koji utječu na komunikaciju i kogniciju. Olson (1994) argumentira da pisanje nije, dakle, samo tehnički način zapisivanja jezika već da ima duboke konceptualne i kognitivne implikacije. Posebno naglašava kako pisanje djeluje kao kulturna tehnologija koja omogućuje razvoj apstraktnoga mišljenja, refleksije i metajezične svijesti. Već je na početku osamdesetih godina prošloga stoljeća, u sličnome duhu, Ong (1982) ustvrdio kako je pisanje revolucionarna tehnologija koja bitno mijenja prirodu ljudskoga mišljenja i jezika. Pisanje, naime, mijenja ljudsku svijest, intenzivira samosvijest, potiče svjesniju interakciju među ljudima i omogućuje stvaranje složenijih jezičnih struktura. U tome kognitivno-konstruktivskom okviru Flower i Hayes (1981) definiraju pisanje kao mentalnu aktivnost koja uključuje generiranje ideja, njihovo strukturiranje i formulaciju u tekst, uz stalnu interakciju između planiranja, pisanja i revizije. Pisanje je pritom prikazano kao dinamičan, nelinearan proces u

kojem pisac neprestano razmatra sadržaj, oblik i svrhu onoga što piše. Ta definicija uvodi važan pogled na pisanje kao na proces mišljenja, a ne samo sredstvo zapisa.

U recentnim teorijskim pristupima naglašene sociokulturne orijentacije (npr. Casanave, 2002 i Geisler, 2003, prema Prior, 2008) na pisanje se sve više gleda kao na dinamičnu, kontekstualno uvjetovanu aktivnost koja uključuje retoričko odlučivanje, usklađivanje s diskurzivnim normama i društveno pozicioniranje autora. Umjesto da se reducira na skup grafemskih pravila, pisanje se sve češće analizira kao društveno posredovana praksa u kojoj autor retorički djeluje unutar specifičnih diskurzivnih okvira. Prior (2008) u tome kontekstu ističe kako značenje ne proizlazi iz formalnih jezičnih struktura, već se gradi djelovanjem u konkretnim društvenim i materijalnim kontekstima, posredovanjem dostupnih alata, normā i zajednica. Pisanje se tako oblikuje kao aktivnost uvjetovana širim sustavima djelovanja, a ne kao neutralna ili univerzalna vještina. Hyland (2019) je također jedan od onih koji posebno naglašavaju društveni aspekt, tj. socijalnu dimenziju pisanja, s namjerom apostrofiranja činjenice da se ono ostvaruje u određenome društvenom kontekstu, unutar žanrovskih i diskurzivnih konvencija specifičnih zajednica. Na pisanje ne gleda kao na neutralnoga prenositelja značenja, već ga definira kao aktivnost kojom pojedinac izražava identitet, zauzima stavove, ulazi u interakciju s čitateljem i uključuje se u diskurzivne zajednice. To je posebno izraženo u akademskome pisanju, gdje se od pisaca (studenata, istraživača i stručnjaka) očekuje, između ostaloga, da usvajaju prikladne strategije izražavanja stava i pisanim jezikom oblikuju vlastiti akademski identitet. U tome kontekstu, pisanje se, dakle, ne svodi samo na proizvodnju teksta već uključuje i pregovaranje značenja, artikulaciju osobnoga stava te participaciju u društveno definiranom komunikacijskom prostoru.

Može se zaključiti da suvremeni pristupi definiraju pisanje kao višedimenzionalan proces koji uključuje integraciju kognitivnih napora, jezičnih izbora, komunikacijskih ciljeva i diversificiranih sociokulturnih konteksta. Ta rekonceptualizacija ima osobito važne implikacije za razvijanje vještine pisanja na stranome, pa tako i engleskome, jeziku jer uključuje postupno ovladavanje svim navedenim dimenzijama, ali i kreiranje strategija razvijanja te vještine i svijesti o svrsi i čitalačkoj publici.

2. Pisanje u učenju engleskoga kao stranoga jezika na akademskoj razini

2.1. Uloga i položaj vještine pisanja

U prethodnome smo poglavlju istaknuli krucijalnu važnost pisanja za svekoliko funkcioniranje u suvremenome digitalnom okružju, što je osobito razvidno u području upotrebe engleskoga jezika kao jezika globalne komunikacije. Ta pak činjenica pozicionira razvijanje vještine pisanja kao imperativnu dimenziju u procesu učenja engleskoga kao stranoga jezika, osobito na akademskoj razini koja podrazumijeva, između ostaloga, produciranje jezično i sadržajno složenih i stilski zahtjevnih pisanih uradaka. Empirijska istraživanja vezana za prostor visokoga obrazovanja upućuju na to da je pisanje jedan od najvažnijih i najsnažnijih prediktora akademskoga uspjeha (Karanja, 2021). Naime, pisanje na akademskoj razini povezano je s razvojem sposobnosti kritičkoga mišljenja, što je prepoznato kao preduvjet obrazovnih postignuća (Condon i Kelly-Riley, 2004). Visoka razina kompetentnosti u upotrebi engleskoga jezika, osobito u području vještine pisanja, znatno utječe ne samo na uspjeh u obrazovanju već i na buduće poslovne prilike i, općenito, profesionalno djelovanje (Tasisa i Tadesse, 2024). Nadilazeći okvire akademskoga djelovanja, čak i u profesijama koje nisu jezične, poput medicine, poslovnoga upravljanja ili inženjerstva, sposobnost preciznoga pisanja na engleskome jeziku predstavlja sve važniju stručnu

kompetenciju. U mnogim područjima poslodavci zahtijevaju sposobnost jasno formuliranih pisanih izvješća, prijedloga projekata, analiza i stručnih dopisa. Statističke analize pokazuju da pojedinci s boljim znanjem engleskoga jezika, uključujući pisanje, ostvaruju znatno veće prihode u odnosu na one čije su jezične kompetencije slabije (Lingaiah i Ishak, 2023). Podatci iz različitih profesionalnih domena potvrđuju tako da se pisanje na engleskome jeziku sve više tretira ne kao dodatna, nego kao temeljna profesionalna vještina (Mehar Singh i Chuah, 2012). To je, dakako, izrazito izraženo u znanstvenome diskursu, u kojem se članci i znanstveni radovi mahom objavljuju na engleskome jeziku, što autorima osigurava međunarodno čitateljstvo. Ramírez-Castañeda (2020) iznosi podatak da se u području znanstvenoga publiciranja čak 98 % svih radova piše na engleskome jeziku, uključujući autore kojima engleski nije materinski jezik. Slijedom svega iznesenoga, važno je istaknuti da razvoj pisanja na engleskome jeziku u visokome obrazovanju ne pridonosi isključivo akademskome uspjehu studenata, nego im osigurava i dugoročnu profesionalnu prednost.

S obzirom na sve važniju ulogu pisanja u suvremenom svijetu, nužno je razumjeti i izazove povezane s razvijanjem vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku u formalnome obrazovnom kontekstu, poglavito na akademskoj razini. Pritom je, u prvome redu, potrebno istaknuti da je riječ o produktivnoj jezičnoj vještini koja se ne razvija prirodno, sama po sebi, već iziskuje znatan kognitivni napor i vježbanje (Reinking i von der Osten, 2017). Promišljajući o vještini pisanja na engleskome jeziku u okviru teorije dinamičkih sustava (engl. *Dynamic Systems Theory*)², Li (2022) ističe kako se sposobnost pisanja razvija kao dinamična interakcija lingvističkih znanja, kognitivnih resursa, iskustva pisanja i utjecaja okoline. Pisanje, slično govoru, svjedoči o sposobnosti pojedinca da jezik upotrebljava u komunikacijske svrhe

² U okviru teorije dinamičkih sustava, usvajanje drugoga / učenje stranoga jezika promatra se kao kompleksan, nelinearan i promjenjiv razvojni proces koji proizlazi iz međudjelovanja mnogih čimbenika (kognitivnih, lingvističkih i socijalnih). Jezik se pritom shvaća kao dinamičan sustav međusobno povezanih podsustava čiji se razvoj odvija u stalnoj reorganizaciji, varijabilnosti i prilagodbi uvjetima učenja. Taj suvremeni teorijski okvir naglašava da razvoj drugoga/stranoga jezika nije linearan ni univerzalan, nego varira na individualnoj razini, pri čemu se varijabilnost smatra dijelom razvoja, a ne pogreškom. Detaljnije u Li (2022).

te da misli oblikuje u logički povezane i sintaktički razumljive cjeline. Kvalitetno pisano izražavanje, pojašnjava Li (2022), podrazumijeva donošenje odluka na trima razinama: leksičkoj, rečeničnoj i diskurzivnoj. Na leksičkoj razini naglasak je na izboru riječi koje su točne, primjerene kontekstu i precizne. Na rečeničnoj razini te se vokabularne jedinice povezuju u sintaktičke strukture koje omogućuju jasno napredovanje poruke. Na diskurzivnoj razini rečenice se sustavno povezuju i organiziraju u logičan slijed radi postizanja koherentnoga prijenosa informacija, što predstavlja važnu sastavnicu funkcionalne adekvatnosti pisanoga izražavanja na stranome jeziku. Ovladavanje pisanjem na stranome jeziku pretpostavlja stoga razvijene kompetencije na svim navedenim razinama. U tome kontekstu, učenici engleskoga kao stranoga jezika trebaju pokazati sposobnost učinkovitoga izbora riječi, korištenja raznovrsnih sintaktičkih obrazaca te jasnoga i koherentnoga prenošenja ideja. Napredak u ovladavanju stranim (engleskim) jezikom ne obuhvaća, dakle, samo proširivanje vokabulara i razvoj sintaktičkih struktura nego i razvoj diskurzivne kompetencije koju je potrebno prilagođavati konkretnim komunikacijskim zahtjevima i jezičnim zadacima.

U akademskome diskursu, osim što predstavlja iznimno zahtjevan proces koji inkorporira jezičnu točnost i koherentnost, pisanje pretpostavlja i razvijenu sposobnost argumentiranja i poznavanje akademskih konvencija. Kako naglašavaju Molnar i Šplihal (2024), akademsko pisanje podrazumijeva sposobnost formuliranja tvrdnjâ potkrijepljenih relevantnim dokazima, strukturiranja teksta prema pravilima akademskoga diskursa te integriranja različitih izvora na funkcionalan način. Pisanje uključuje generiranje, organiziranje i filtriranje ideja u sklopu kompleksnih aktivnosti poput „oluje ideja” (engl. *brainstorming*), raspravljanja, skiciranja nacрта pisanoga uratka i revidiranja (Hyland, 2019). Razvidno je, dakle, da je pisanje u akademskome kontekstu iznimno složen, kognitivan proces pri kojem se, na rečeničnoj razini, reflektiraju vještine kontroliranja sadržaja, formata, rečenične strukture, vokabulara i pravopisa, a diskursna razina pak iziskuje sposobnost strukturiranja i integriranja informacija u kohezivne i koherentne odlomke i tekstove (Cvjetko Ljutić, 2022). Upravo ta višeslojnost procesa pisanja čini ga posebno teškim za studente, neizvorne govornike engleskoga jezika jer istodobno moraju savladavati i jezik kao sustav i akademski diskurs kao

društveno-kulturnu praksu koja nameće određene konvencije u pisanju (Demir, 2018; Zhang i Zhang, 2024). Primjerice, Tasisa i Tadesse (2024) izvještavaju o specifičnim poteškoćama s kojima se u pisanju na engleskome jeziku suočavaju etiopski studenti, a koje se prvenstveno odnose na različite lingvističke pozadine, varirajuće razine jezične kompetencije i neodgovarajuće metode razvijanja vještine pisanja. Promišljajući o navedenim izazovima, autori sugeriraju provođenje znanstvenih istraživanja usmjerenih na interakciju između strategija pisanja i samoučinkovitosti, što bi, prema njihovu mišljenju, znatno pridonijelo kreiranju učinkovitijega poučavanja pisanju na engleskome i sustavnome razvijanju mehanizama podrške studentima u savladavanju te zahtjevne jezične vještine. Poteškoće koje studenti imaju tijekom pisanja na engleskome jeziku, a vezane su za gramatiku, vokabular, koherenciju i strukturu teksta, često su posljedica manjka motivacije, nedovoljnoga vježbanja i neadekvatne nastavnikove povratne informacije (Wang, 2023). Podsjećajući na činjenicu da primijenjenolingvistička literatura obiluje studijama usredotočenim na akademsko pisanje i procesima sastavljanja eseja i drugih oblika složenih pisanih uradaka, Rushidi (2012) također skreće pozornost na mnoge, vrlo izražene poteškoće s kojima se studenti suočavaju kada se nalaze pred zadatkom pisanja na stranome (engleskome) jeziku u komunikacijske svrhe. Nerijetko pritom studenti izražavaju svoj strah i nelagodu. Takav nalaz tim više zabrinjava što je pritom riječ o studentima koji su prethodno bili izloženi dugogodišnjemu sustavnom učenju engleskoga kao stranoga jezika. Autorica smatra da jedan od uzroka tomu leži i u radu nastavnika koji se tijekom poučavanja fokusiraju uglavnom na površna obilježja pisanja. Pritom se studente ne poučava stvarnom razvijanju pisanoga teksta, odnosno ne razvija se njihova usredotočenost na značenje i upotrebu jezika, već gotovo isključivo na formu. Taj fenomen Rushidi (2012) pripisuje obrazovnome sustavu koji preferira formu nad značenjem. Na manjkavost u nastavničkom radu upućuje i Paudel (2020) tvrdeći da predavači na fakultetima rijetko daju studentima povratne informacije o njihovim pisanim uradcima. Istiće kako bi nastavnici i predavači, koji poučavaju engleski kao strani jezik, trebali u zadacima pisanja tekstova više pozornosti pridavati studentskim idejama u odnosu na mehaničke aspekte pisanja. Mnoga istraživanja, nadalje, pokazuju da i na nižim razinama obrazovanja, učenici engleskoga kao stranoga jezika, bez obzira kojim materinskim jezikom

govore, zbog složene, multidimenzionalne prirode pisanja, doživljavaju tu jezičnu vještinu kao najzahtjevniju (npr. Khoii i Arabsarhangi, 2015; Anh, 2019; Oktavia i dr., 2022; Vickov i Jakupčević, 2022).

Imajući na umu, s jedne strane, krucijalnu važnost pisanja na engleskome, i s druge, njegovu kompleksnost, ali i zahtjevnost razvijanja te jezične vještine u okviru formalne edukacije, iznenađuju podatci, na globalnoj razini, o njezinoj podzastupljenosti, podjednako u nastavi engleskoga kao stranoga jezika na gotovo svim razinama obrazovanja (Alwasilah, 2006; Rushidi, 2012; Astrid i dr., 2019; Vickov, 2025), i općenito, u širem obrazovnome kontekstu (Graham i dr., 2015; Obeliah i Bataineh, 2016; Harris i dr., 2023). Sudeći prema rezultatima recentnih empirijskih istraživanja iz različitih dijelova svijeta, pisanje se, kao zasebno područje unutar sustavnoga razvijanja jezičnih vještina, često zanemaruje i na najvišoj, akademskoj razini obrazovanja. Pritom se u studijske programe uključuju tek pojedini elementi pisanja, čime se propušta studentima osigurati koherentnu i sustavnu podršku u razvijanju te vještine na stranome (engleskome) jeziku. Štoviše, u mnogim prijediplomskim i diplomskim programima unaprjeđenje akademskoga pisanja čak nije ni uvršteno kao jedan od ključnih ciljeva u ovladavanju engleskim jezikom (Hundarenko, 2020). Posljedično, u mnogih je neizvornih govornika engleskoga jezika širom svijeta zabilježena niska razina razvijenosti pisanja (Faraj, 2015; Bai i dr., 2020), pri čemu učenici na kraju osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja u pisanju postižu ispodprosječne rezultate (Graham i Rijlaarsdam, 2016). Nikčević-Milković i dr. (2022) upozoravaju na lošu jezičnu performansu u području vještine pisanja na engleskome i u hrvatskih učenika koji na *čitavoj obrazovnoj vertikali* postižu prosječne ili čak i lošije rezultate. U tome kontekstu, znatan broj istraživanja upućuje na manjak interesa i negativne stavove prema pisanju na engleskome, osobito u narednim fazama učenja (Setyowati i Sukmawan, 2016; Rosdiana, 2019). Uzrok tomu Al-Shboul i Huwari (2015) vide u ograničenome znanju studenata vezanome za jezične konstrukcije, koheziju i koherenciju te akademski stil. Empirijske studije pokazuju kako su upravo diskursni aspekti za studente jedan od najvećih izvora poteškoća u pisanju akademskih tekstova na engleskome jeziku, osobito upotreba kohezivnih sredstava u svrhu oblikovanja suvislih i logičkih konekcija među rečenicama i odlomcima (Bacha, 2002).

Osim složene prirode pisanja, Eryilmaz i Yesilyurt (2020) identificirali su još jedan izvor poteškoća koji posebno dolazi do izražaja u akademskome pisanju. Riječ je o socijalnim i kulturnim čimbenicima koji utječu na kvalitetu pisanja na engleskome kao stranome jeziku. Autori upućuju pritom na jezične i kulturne razlike između materinskoga i engleskoga jezika ilustrirajući ih primjerom različitih retoričkih organizacija među jezicima. Naime, s obzirom na različitosti u navedenim postavkama pojedinoga jezika, prilikom pisanja na stranome jeziku može doći do negativnoga transfera retorike iz materinskoga jezika. Na primjer, u pisanju ekspozitorne proze različite kulture različito organiziraju razvoj ideja. U tome smislu, dobru pisanu produkciju Li (1996) definira kao spoj više jezičnih i nejezičnih, kulturnih i povijesnih elemenata. Taj koncept upućuje na to da učinkovito pisanje nadilazi gramatiku i vokabular te uključuje vješto ispreplitanje kulturnoga konteksta, povijesne pozadine i nejezičnih signala relevantnih za tekst. U predmetnoj se studiji nedostatak osviještenosti i razumijevanja kulturnoga konteksta navodi kao glavni razlog pogrešnoga tumačenja pisanih sastavaka kineskih studenata na engleskome jeziku koje vrednuju njihovi američki nastavnici. Slično tomu, istraživanje koje su proveli Ahmed i Myhill (2016) na uzorku egipatskih studenata uputilo je na nekoliko sociokulturnih čimbenika koji u velikoj mjeri određuju način njihova pisanja tekstova na engleskome jeziku, a koji se znatno razlikuje od uvriježenih normā pisanja u anglofonim zemljama. Rezultati su pokazali da egipatski studenti djelomično imaju problema s pisanjem zbog dominantne „kulture ispita”, gdje je pisanje shvaćeno prvenstveno kao zadatak za prolazak ispita, a ne kao sredstvo učenja i izražavanja. Također, sociokulturni čimbenici kao što su formulaični izrazi, učenje napamet, konkurentsko ozračje u učionicama i slabo razvijena kultura čitanja znatno su ograničili sposobnost tih studenata da razviju kritičko i kreativno pisanje na engleskome. Autori upućuju na nužnost uvođenja promjena u obrazovni sustav poput manjega broja studenata u grupi, više stručnih nastavnika pisanja i manje učenja fokusiranoga na puko memoriranje.

Sve izneseno nedvojbeno upućuje na potrebu za povećanim, sustavno osmišljenim uvježbavanjem vještine pisanja, razvijanjem strategija pisanja i, općenito, većom institucijskom podrškom, podjednako

na nižim razinama edukacije i u domeni visokoga obrazovanja (Franssen i Aarnoutse, 2003). Najnovija istraživanja (npr. Zhao i dr., 2025) ističu da je jedan od ključnih čimbenika koji mogu znatno unaprijediti kvalitetu akademskoga pisanja na engleskome jeziku pružanje detaljnih i sustavno strukturiranih nastavnikovih povratnih informacija, poglavito onih nastavnika koji poučavaju konvencijama akademskoga pisanja unutar određenih znanstvenih disciplina. Autori upozoravaju da su takve informacije, nažalost, rijetka pojava u prostoru visokoga obrazovanja, čime izostaje neposredno, elaborativno vođenje studenata u složenome procesu razvijanja vještine akademskoga pisanja. Naglašava se i potreba provedbe empirijskih istraživanja u tome području, čime bi se unaprijedila kolaborativna pedagogija i njezina učinkovitost u razvijanju vještina pisanja na akademskome engleskom. K tomu, istraživanja pokazuju i da nastavnici često propuštaju učinkovito poučavati studente upotrebi različitih strategija pisanja u svrhu unaprjeđenja njihove jezične performanse u području vještine pisanja (Junianti i dr., 2020; Teng i Huang, 2019; Hu, 2022).

2.2. Upotreba umjetne inteligencije

Razmatranje uloge i položaja vještine pisanja u učenju engleskoga jezika na akademskoj razini u okviru suvremenoga društva, koje gotovo u svim svojim segmentima počiva na upotrebi modernih digitalnih tehnologija, bilo bi nepotpuno bez osvrta na implikacije upotrebe umjetne inteligencije (UI) u predmetnome nastavnom procesu. Razvoj UI-ja tijekom posljednjega desetljeća znatno je preoblikovao područje akademskoga pisanja, osobito u kontekstu učenja engleskoga kao stranoga jezika. Alati temeljeni na UI-ju, uključujući napredne jezične modele, interaktivne sustave za davanje povratnih informacija i automatiziranu procjenu teksta, postupno postaju dio stranojezičnoga obrazovnog okružja. S obzirom na složenost, zahtjevnost, ali i iznimnu važnost pisanja na engleskome jeziku, ne iznenađuje činjenica da u posljednje vrijeme svjedočimo gotovo pravoj eksploziji empirijskih

istraživanja fokusiranih na primjenu UI-ja u akademskome pisanju, unatoč tomu što je UI relativno novija tehnološka pojava. Općenito uzevši, studije pokazuju da UI, kada se koristi učinkovito i etično (uz odgovarajuću edukaciju studenata), donosi mnoge prednosti. Može poduprijeti studente u različitim fazama procesa pisanja, od generiranja ideja do revizije, pružajući smjernice o sadržaju, strukturi, gramatici i vokabularu, uz istodobno povećanje motivacije. Za studente UI predstavlja dodatan izvor podrške koji dopunjuje tradicionalnu ulogu nastavnika, osobito u pogledu vježbanja, revizije i razvoja više razina jezične i akademske pismenosti. UI, zasigurno, mijenja način na koji studenti pristupaju procesu pisanja, ali i način na koji se pisanje poučava i vrednuje. Digitalna i automatizirana okružja omogućuju razvoj novih pristupa kao što su adaptivno učenje i individualizirane preporuke. U okružjima za kolaborativno pisanje UI može poslužiti kao medijator koji olakšava suradnju, predlaže alternativne formulacije tijekom timskoga pisanja ili pomaže u strukturiranju zajedničkih radova. Time akademsko pisanje postaje proces u kojemu se ljudska kreativnost, stručnost nastavnika i inteligentna tehnologija dopunjuju, a ne zamjenjuju. No, općenito govoreći, primjena UI-ja u razvijanju vještine pisanja na engleskome jeziku na svim razinama obrazovanja, osobito na akademskoj razini, povlači za sobom i određene izazove zbog kojih je krucijalno provesti pravovremeno i sustavno osvještavanje i educiranje učenika u tome području, na cijeloj vertikali školovanja. Posebno osjetljivo područje u kontekstu visokoga obrazovanja jest pitanje akademskoga integriteta. Granica između legitimne podrške i neovlaštenoga doprinosa sustava UI-ja može biti nejasna, što dovodi do potrebe za razvojem institucionalnih politika i jasnih smjernica za korištenje alata UI-ja, osobito ChatGPT-a. Umjesto zabrane, suvremeni pristupi preporučuju, dakle, pedagoško osnaživanje, poučavanje studenata kako odgovorno koristiti UI kao alat za učenje, uz istovremeno njegovanje autentičnoga autorstva, originalne argumentacije i etičkoga promišljanja. Upotreba UI-ja zahtijeva stoga promišljen pedagoški okvir, osviještenost o etičkim i metodološkim izazovima te kontinuirano usklađivanje tehnologije s ciljevima nastave.

Evidentno je da je uloga UI-ja u razvoju akademskoga pisanja na engleskome kao stranome jeziku višeslojna i dinamična. O tome,

kako je istaknuto, svjedoči bogata recentna znanstveno-stručna literatura iz koje ćemo u ovom poglavlju izdvojiti četiri reprezentativna rada koja pružaju detaljan uvid u gore navedene prednosti i nedostatke upotrebe UI-ja u pisanju na engleskome jeziku u akademskome diskursu. Dvije publikacije donose prikaz empirijskih istraživanja na studentskim uzorcima. Jedna je studija usredotočena na utjecaj UI-ja na kvalitetu akademskoga pisanja, a druga analizira stavove i mišljenja studenata o primjeni UI-ja u pisanju na engleskome kao stranome jeziku. Preostale dvije studije predstavljaju pregledne radove koji, analizom i sintezom postojećih znanstvenih spoznaja, pružaju širi uvid u položaj i ulogu umjetne inteligencije u akademskome pisanom diskursu na engleskome jeziku.

Istraživanje koje je proveo Eragamreddy (2024) među libijskim studentima preddiplomskoga studija ispitalo je utjecaj alata UI-ja na razvoj vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku. Ispitanici su bili podijeljeni u dvije skupine: kontrolnu, koja je tijekom 16 tjedana upotrebljavala tradicionalne metode poučavanja pisanja, i eksperimentalnu, koja je u istome razdoblju radila uz sustavnu podršku alata UI-ja. Studenti su u potonjoj grupi u pisanim zadacima upotrebljavali alate UI-ja koji su omogućili generiranje nacрта, sugestije za organizaciju misli i strukturu teksta te automatsku provjeru gramatičkih pogrešaka i sugestije za bogatiji vokabular. Primali su i povratne informacije o svojim pisanim uradcima koje su uključivale analizu složenosti gramatike, bogatstva vokabulara i stilske koherentnosti, uz usporedbu rezultata prije i poslije intervencije, tj. nakon proteka zadanoga vremenskog okvira. Rezultati su pokazali da je eksperimentalna skupina ostvarila znatno bolje ishode od kontrolne, uključujući veću gramatičku složenost, bogatiji vokabular i, općenito, višu razinu kvalitete pisanih radova. Uz ta jezična i stilska poboljšanja, studenti koji su radili s alatima UI-ja izvijestili su i o većoj samouvjerenosti u pisanju te smanjenoj razini anksioznosti, što upućuje na to da podrška UI-ja pozitivno djeluje i na afektivne čimbenike povezane s učenjem engleskoga kao stranoga jezika. Konkretno, studentima je UI omogućio učestalije revidiranje njihovih tekstova, što je smanjilo anksioznost pri pisanju i povećalo njihovo samopouzdanje u izražavanju na engleskome kao stranome jeziku. Taj je nalaz iznimno važan s obzirom na

velik utjecaj koji afektivni čimbenici, poput stavova i motivacije, imaju u učenju stranoga, pa tako i engleskoga jezika (Mihaljević Djigunović, 1998, 2007; Glavaš, 2022). Nalazi navedene studije potvrđuju da UI ima mjerljivo pozitivan učinak na razvoj akademskih vještina pisanja u kontekstu učenja engleskoga kao stranoga jezika. Nastava potpomognuta umjetnom inteligencijom može olakšati usvajanje jezičnih struktura, potaknuti brže napredovanje i povećati motivaciju studenata za pisanje na engleskome jeziku. K tomu, autor zaključuje da integriranje alata UI-ja u nastavu pisanja može biti vrijedna podrška nastavnicima i razvoju kurikula, no naglašava važnost promišljene pedagoške implementacije. UI treba biti uklopljen u nastavni proces na način koji omogućuje maksimalno korištenje njezinih prednosti, a da pritom ne potisne potrebe za tradicionalnim oblicima poučavanja koji potiču kritičko mišljenje, kreativnost i dugoročno usvajanje akademskih kompetencija.

Studija koju su Tran i dr. (2025) proveli među vijetnamskim studentima diplomskoga studija engleskoga jezika na Industrial University of Ho Chi Minh City ispitivala je njihove percepcije o upotrebi alata temeljenih na umjetnoj inteligenciji u procesu akademskoga pisanja. Uzorak je obuhvaćao trideset studenata prve godine, pri čemu je primijenjen mješoviti metodološki pristup koji je uključivao *online* upitnik i polustrukturirane intervjuje. Rezultati istraživanja pokazuju da većina studenata redovito koristi alate UI-ja u pisanju, pri čemu se kao najpopularniji ističe ChatGPT, a slijede ga Grammarly i Quillbot. Ti alati studentima služe ponajprije za ispravljanje gramatičkih pogrešaka i parafraziranje teksta, ali i za brže generiranje ideja i organizaciju sadržaja. Otprilike 63 % ispitanika navelo je da zahvaljujući alatima UI-ja razvijaju ideje brže i uz manje gramatičkih pogrešaka, a 36,7 % izjavilo je da se njihova uspješnost u akademskome pisanju poboljšala nakon uvođenja takvih alata. Kvalitativni nalazi upućuju na to da su studenti uglavnom dobro upoznati s navedenim alatima, što se može povezati sa sve većom dostupnošću i integracijom tehnologije UI-ja u obrazovne procese. Većina ispitanika vjeruje da su im takvi alati poboljšali kvalitetu pisanja i pozitivno utjecali na ukupne akademske rezultate. Među istaknutim prednostima studenti navode poboljšanje gramatičke točnosti, obogaćivanje vokabulara, veću

koheziju i koherentnost teksta te bolju usklađenost s akademskim registrom. Alati UI-ja također olakšavaju generiranje ideja i strukturiranje argumenata, skraćuju vrijeme potrebno za izradu prvoga nacrt a i ubrzavaju rješavanje zadatka. K tomu, ohrabruje nalaz da upotreba tih alata smanjuje anksioznost povezanu s pisanjem na engleskome kao stranome jeziku i povećava samopouzdanje studenata, ponajviše zahvaljujući mogućnosti dobivanja trenutačne povratne informacije. Studenti ističu i da UI potiče višekratne revizije nacrt a, što je ključno za razvoj akademske pismenosti, i omogućuje samostalno učenje, bez nužne kontinuirane podrške nastavnika.

Unatoč navedenim prednostima predmetno istraživanje upućuje i na nekoliko izazova. Na tehničkoj razini najčešće poteškoće uključuju probleme poput prijavljivanja ili registracije i visoke troškove pretplate koji ograničavaju pristup naprednijim funkcionalnostima. Nadalje, ono što je mnogo važnije, studenti upozoravaju na rizik pretjeranoga oslanjanja na alate UI-ja, što može negativno utjecati na razvoj samostalnoga kritičkog mišljenja i autentičnoga autorstva. Dodatni izazovi odnose se na netočne ili kontekstualno neprimjerene sugestije, neprirodan stil koji ne odgovara akademskome diskursu i gubitak individualnoga autorskog glasa. Upravo iz tih razloga studenti ističu potrebu za jasnim pedagoškim smjernicama o tome kako adekvatno integrirati alate UI-ja u proces pisanja.

Autori studije zaključuju da alati UI-ja imaju znatan potencijal u unapređenju akademskoga pisanja u kontekstu učenja engleskoga jezika, ali njihova primjena mora biti promišljena i pedagoški usmjerena. Preporučuje se da nastavnici potiču razvoj samostalnih strategija pisanja i kritičke svijesti o upotrebi alata UI-ja, naglašavajući njihovu ulogu kao podrške, a ne zamjene za intelektualni angažman i kreativni doprinos studenata.

Na slične rezultate upućuje i Neshkovska (2025), koja donosi pregled postojeće literature o primjeni alata umjetne inteligencije u pisanju na engleskome kao stranome jeziku, s posebnim naglaskom na generativne alate poput ChatGPT-a. U radu se sintetiziraju nalazi različitih empirijskih i teorijskih istraživanja kako bi se identificirale ključne prednosti i rizici primjene alata UI-ja u akademskome pisanju, uz

razmatranje njihovih etičkih i pedagoških implikacija. Takav pristup omogućuje cjelovit uvid u načine na koje UI mijenja proces pisanja te izazove koje njegova integracija otvara u obrazovnome kontekstu.

Analiza literature pokazuje da alati UI-ja donose niz potencijalnih koristi studentima u kontekstu razvijanja vještine akademskoga pisanja na engleskome jeziku. Oni mogu znatno unaprijediti proces pisanja tako što nude automatske sugestije za gramatičke ispravke, obogaćivanje vokabulara te poboljšanje kohezije i organizacije teksta. Budući da omogućuju rad izvan učionice i u vremenskome okviru koji određuju sami studenti, alati UI-ja mogu povećati autonomiju, motivaciju i angažman studenata. Osim toga, omogućuju bržu i učestaliju povratnu informaciju, što predstavlja osobitu prednost u obrazovnim okružjima u kojima su nastavnici opterećeni velikim brojem studenata i ograničenim vremenom za individualiziranu podršku.

Unatoč brojnim prednostima pregled literature upozorava na važne izazove povezane s upotrebom alata UI-ja. Mogućnost prekomjernoga oslanjanja studenata na takve alate potvrđuje se kao jedan od glavnih rizika koji može dovesti do usporena razvoja samostalnih jezičnih i kognitivnih strategija te smanjenja sposobnosti kritičkoga mišljenja i autorstva. Nadalje, sadržaj koji generira UI nerijetko je akademski neadekvatan, odnosno može biti netočan, stilski neprikladan, nedovoljno prilagođen kontekstu ili previše ujednačen, što može narušiti autentičnost i individualni glas autora.

Autorica zaključuje da alati UI-ja imaju znatan potencijal za poboljšanje akademskoga pisanja na engleskome jeziku, ali njihova primjena mora biti pažljivo osmišljena i pedagoški vođena. Alati bi trebali služiti kao potpora, a ne kao zamjena za nastavnika i za intelektualni angažman studenata. Uspješna integracija alata UI-ja zahtijeva stoga izradu jasnih institucionalnih smjernica, promicanje transparentnosti i razvoj pedagoških pristupa koji potiču kritičko i odgovorno korištenje tehnologije u procesima pisanja.

Slijede nalazi studije koju su izradili Deep i Chen (2025) i koja također donosi kritički osvrt na učinkovitost primjene UI-ja u akademskome pisanju na engleskome jeziku, na temelju pregleda i vrednovanja postojećih znanstvenih publikacija. Ta studija također pokazuje

da alati UI-ja donose mnoge prednosti u procesu pisanja. Omogućuju trenutačne povratne informacije o gramatici, koherenciji i stilskim obilježjima teksta, čime ubrzavaju proces pisanja i olakšavaju reviziju. Adekvatno integrirani, mogu povećati autonomiju studenata, potaknuti učestalije preuređivanje nacрта te pridonijeti razvoju jezične i diskursne kompetencije na temelju prilagođenih sugestija. Posebno se ističe njihova sposobnost smanjenja kognitivnoga opterećenja u ranim fazama pisanja koje uključuju generiranje ideja, organizaciju sadržaja i planiranje strukture. Te aktivnosti time postaju lakše, što studentima ostavlja više prostora za promišljanje složenijih sadržaja i primjenu kritičkoga razmišljanja.

Unatoč navedenim prednostima autori snažno naglašavaju da tradicionalni oblici poučavanja trebaju zadržati središnju ulogu u razvoju dubinskoga razumijevanja i trajnih akademskih vještina. Naime, iako alati UI-ja mogu poboljšati površinske aspekte pisanja, poput gramatike, vokabulara i strukture, ne mogu zamijeniti analitičku dubinu, originalnost i kognitivnu stimulaciju koju pruža tradicionalna nastava, osobito ona koja dolazi iz individualiziranih povratnih informacija nastavnika. Tradicionalni pristupi potiču procesno pisanje, promišljanje i argumentaciju, što predstavlja temelj akademske pismenosti. Stoga autori naglašavaju potrebu za hibridnim modelom u kojem se UI upotrebljava za tehničko unaprjeđenje teksta, a razvoj se interpretativnih, analitičkih i argumentacijskih vještina oslanja na klasične nastavne metode. Takva kombinacija, prema autorima, najvjerojatnije će rezultirati optimalnim obrazovnim ishodima.

Etički aspekti upotrebe umjetne inteligencije također čine središnju temu navedenoga preglednog rada. Autori upozoravaju da asistencija umjetne inteligencije može potaknuti plagiranje i narušiti originalnost studentskih radova, osobito kada se sadržaj koji generira UI nekritički preuzima. Time se zaobilazi intelektualni napor koji je ključan za dublje učenje i osobni razvoj akademskoga izraza. Kako alati UI-ja često ne prepoznaju suptilne i kontekstualne zahtjeve akademskoga pisanja karakteristične za pojedine znanstvene discipline, vrednovanje originalnosti postaje izazovno. Zbog toga autori naglašavaju potrebu za jasnim institucionalnim smjernicama i edukacijom studenata o tome kako se odgovorno koristiti UI-jem u svrhu učenja,

a ne zamjene vlastitoga intelektualnog doprinosa. Autori nadalje ističu da pretjerano oslanjanje na umjetnu inteligenciju može negativno djelovati na razvoj samostalnih vještina pisanja, kritičkoga mišljenja i autorstva jer studenti dobivaju preveliku i prebrzu pomoć. Osim toga, tekst koji generira UI može biti stilski neprikladan, činjenično pogrešan ili nedovoljno prilagođen akademskomu kontekstu. Dodatne izazove predstavljaju tehnički i infrastrukturni zahtjevi te potreba za ujednačenim i ravnopravnim pristupom takvim tehnologijama.

Slijedom svega navedenoga, autori zaključuju da alati UI-ja imaju potencijal unaprijediti određene dimenzije akademskoga pisanja, no njihova primjena mora biti pažljivo nadzirana i pedagoški utemeljena. Ključno je da UI služi kao pomoćno sredstvo, a ne kao zamjena za kritičko mišljenje i kreativni doprinos studenata. Uspješna integracija zahtijeva etičke smjernice, razvoj kritičke digitalne pismenosti i sustavno poticanje tradicionalnih metoda poučavanja koje ostaju nezamjenjive u razvoju analitičkih, argumentacijskih i kognitivno zahtjevnih vještina pisanja.

2.3. Strategije pisanja

Kao što je istaknuto u uvodnome poglavlju, pisanje predstavlja iznimno složenu, višedimenzionalnu jezičnu vještinu, koja osobito u domeni usvajanja drugoga i učenja stranoga jezika od učenika iziskuje znatan kognitivni, emocionalni, jezični, afektivni i socijalni napor. To pak implicira da pisanje, poglavito ono na akademskoj razini, podrazumijeva učinkovitu upotrebu različitih pristupa, strategija i tehnika pisanja, pri čemu se, u svrhu kreiranja kvalitetnoga pisanog izričaja, navedeno treba prilagoditi kontekstu, čitateljstvu i cilju pisanja, ali i individualnosti onoga koji pisanjem šalje određenu poruku. Pritom su upravo strategije prepoznate kao jedan od najučinkovitijih alata koji pomažu učenicima engleskoga kao stranoga jezika u uspješnome produciranju pisanih uradaka (Bui i dr., 2023; De Silva, 2015).

Ovladanost različitim strategijama pisanja omogućava učenicima praćenje vlastitoga pisanja te razvoj samopouzdanja i neovisnosti tijekom procesa pisanja (Oxford, 2017; prema Bui i dr., 2023). Stoga ne čudi što su posljednja dva desetljeća obilježena rastućim brojem istraživanja strategija pisanja u području učenja stranoga, poglavito engleskoga jezika. Pritom se uglavnom uočavaju dva konteksta takvih empirijskih istraživanja. U jednome se strategije pisanja analiziraju s obzirom na određene pisane zadatke kao, primjerice, u pisanju argumentativnoga eseja, pri čemu se ekstrahiraju pojavnosti svih strategija koje učenici/studenti upotrebljavaju prilikom pisanja (npr. Mallahi, 2024; Ananda i dr., 2024). Drugi se kontekst odnosi na ispitivanje specifičnosti upotrebe i učinka pojedine strategije u pisanju na stranome jeziku poput proučavanja primjene strategije vršnjačkoga vrednovanja (engl. *peer review*) (npr. Bolourchi i Soleimani, 2021; Shokrpour, 2013).

Strategije pisanja u jezičnoj se nastavi uglavnom definiraju kao promišljene radnje i tehnike koje se upotrebljavaju u svrhu produciranja koherentnih, dobro strukturiranih tekstova i uključuju, između ostaloga, planiranje, izradu nacrtu teksta, revidiranje i uređivanje (Fajrina i dr., 2021; Li i dr., 2022). Vrijedi istaknuti da neki autori prilikom analiziranja pojedinih strategija pisanja osim pojma *strategija*, u istome značenju upotrebljavaju termin *tehnika* (npr. Rodliyah i dr., 2018; Khamouja, 2025) i termine *specifične akcije*, *koraci*, *procedure* i *ponašanja* (engl. *specific actions*, *steps*, *techniques*, *procedures*, *behaviours*) (Zamel, 1983; Khaldieh, 2008; prema Molnar i Šplihal, 2024). Analiza znanstveno-stručne literature pokazuje da se razvoj strategija pisanja temelji na taksonomiji strategija učenja stranoga (engleskoga) jezika koju je izradila Oxford (1990). Autorica ih promatra u kontekstu njihove fokusiranosti na razvoj komunikacijske kompetencije, pri čemu razlikuje dvije glavne vrste strategija: direktne i indirektne. Strategije koje se primjenjuju neposredno u ovladavanju novim jezikom označuju se kao direktne strategije. U tu skupinu spadaju strategije pamćenja, kognitivne strategije i kompenzacijske strategije. Indirektnim strategijama koristi se za opće upravljanje procesom učenja, a one obuhvaćaju metakognitivne, afektivne i socijalne strategije. U svojem radu iz 2017. godine Oxford napušta navedenu binarnu podjelu i uvodi samoregulacijski okvir koji učenje jezika promatra kao dinamičan

i kontekstualno uvjetovan proces. Strategije učenja ukomponirane su pritom u tzv. strateški samoregulacijski model (engl. *Strategic Self-Regulation (S²R) Model*), s naglaskom na metakognitivnim sposobnostima, u okviru kojega učenici ovladavaju vlastitim učenjem u stvarnim kontekstima. Taj je model usklađen s tendencijom proučavanja strategija učenja stranih jezika tijekom posljednjih dvaju desetljeća, kada dolazi do znatnijega pomaka fokusa s nastavnika i procesa poučavanja na učenika i proces učenja. Posljedično, primarni interes istraživača usredotočuje se na rasvjetljavanje pitanja kako učenici procesuiraju nove informacije na stranome jeziku i koje strategije upotrebljavaju da bi ih razumjeli, naučili ili zapamtili (Hardan, 2013). U tome kontekstu, uputivši na manjak istraživanja strategija pisanja na engleskome kao stranome jeziku u akademskome diskursu, Bui i dr. (2023) donose taksonomiju navedenih strategija, koju su okarakterizirali kao holistički složenu jer inkorporira različite strategije koje studenti mogu upotrijebiti u različitim fazama pisanja. Prema njihovoj taksonomiji, strategije pisanja kategorizirane su u četiri glavne skupine: retoričke, metakognitivne, kognitivne i socijalno-afektivne strategije. Retoričke se strategije odnose na organiziranje ideja i postavljanje retoričkoga pitanja (tvrdnje). Metakognitivne strategije obuhvaćaju pet podskupina: planiranje, izradu nacrtu, praćenje, vrednovanje te revidiranje i uređivanje. Kognitivne strategije uključuju pisanje bilježaka, povezivanje pojmova, elaboriranje, sažimanje i prevođenje s materinskoga na strani jezik. Posljednja skupina strategija pisanja, socijalno-afektivne strategije, odnose se na traženje savjeta i dijeljenje informacija, dobivanje povratnih informacija i smanjivanje anksioznosti. Referirajući se na opisanu taksonomiju, autori su analizirali strategije pisanja vijetnamskih studenata, budućih nastavnika engleskoga jezika, metodom analize dokumenata (finalnih pisanih zadaća 17 ispitanika) i polustrukturiranim intervjuom s deset studenata. Rezultati obiju metoda pokazali su da su ispitanici najčešće upotrebljavali retoričke, metakognitivne i kognitivne strategije. Naime, studenti su često planirali strukturu teksta, organizirali ideje, revidirali svoj tekst i koristili se argumentacijskim tehnikama. Manja zastupljenost socijalno-afektivnih strategija tumači se samopouzdanjem ispitanika, tj. njihovim povjerenjem u vlastite kapacitete, i preferencijama vezanima za individualne stilove učenja. Drugim riječima, ispitanici koji nisu od svojih predavača tražili savjete

i/ili povratne informacije ili nisu dijelili iskustva i znanje sa svojim kolegama, bili su samoučinkoviti, pa su preferirali samoregulacijsko učenje. Analize su također pokazale da je korištenje strategija pisanja bilo povezano s razinom samoučinkovitosti i sposobnošću samoregulacije, pri čemu su polaznici koji su vjerovali u svoje sposobnosti i bili motivirani, češće upotrebljavali raznovrsne strategije tijekom pisanja. Koristeći se istom klasifikacijom strategija, Junianti i suradnici (2020) u svojem su istraživanju na uzorku indonezijskih studenata došli pak do rezultata gotovo obrnutih vrijednosti. Naime, njihovi su ispitanici u svojim pisanim uradcima na engleskome jeziku najčešće upotrebljavali upravo socijalne strategije usmjerene prvenstveno na dobivanje povratnih informacija, koje su im davali predavači i vršnjaci (kolege).

Empirijska istraživanja u području primjene strategija pisanja u stranojezičnoj nastavi sugeriraju da njihova učinkovita primjena može znatno pridonijeti kvaliteti pisanoga uratka i svekolikoj jezičnoj kompetenciji (Golparvar i Khafi, 2021; Zhou i dr., 2022). Pitanje koje se pritom često postavlja jest kako pomoći učenicima u primjeni tih strategija, a u svrhu poboljšanja njihovih vještina pisanja. Uz to, nameće se i pitanje kako najučinkovitije poučavati strategijama pisanja, pri čemu je ključno pomoći učenicima razviti stratešku svijest i metakogniciju (Harris i dr., 2010). Regulacija metakognitivnih strategija ne samo da usmjerava učenike u planiranju, praćenju i vrednovanju vlastitoga procesa učenja nego i potiče razvoj kognitivnih vještina (Education Endowment Foundation, 2025). U kontekstu poučavanja pisanja na engleskome kao stranome jeziku, jedan od načina za jačanje metakognitivne svijesti učenika jest vođenje učeničkih dnevnika ili refleksivnih zapisa tijekom duljega razdoblja kako bi se dosljedno poticale njihove refleksije o procesima učenja pisanja (Abrouq, 2024; Wijaya, 2025). Prednost upotrebe refleksivnih dnevnika, kroz prizmu poučavanja strategijama pisanja, potvrđuje i istraživanje koje je provela Chen (2022) na uzorku tajvanskih studenata u kontekstu nastave pisanja na engleskome kao stranome jeziku. Riječ je o eksperimentalnoj studiji koja je obuhvatila dvije skupine ispitanika. Studenti u eksperimentalnoj skupini tijekom 14 tjedana bili su izloženi integriranomu poučavanju strategijama pisanja, a studenti u kontrolnoj grupi pratili su isti program pisanja, ali bez eksplicitnoga, sustavnoga poučavanja

strategijama. Osim upitnika i pisanoga testa, ispitanici su u eksperimentalnoj skupini vodili dnevnike u koje su zapisivali vlastite refleksije tijekom intervencije kako bi se kvalitativno istražile promjene u njihovoj svijesti o strategijama pisanja. Rezultati su pokazali da su studenti iz eksperimentalne skupine znatnije napredovali ne samo u ovladavanju pisanjem na engleskome nego i u razvijanju strategija pisanja. Na temelju poučavanja strategijama pisanja i vođenja refleksivnih dnevnika ti su studenti uspjeli razviti višu razinu metakognitivne svijesti o njihovoj primjeni. Ističući važnost sustavnoga upoznavanja studenata sa strategijama pisanja na engleskome jeziku, autorica snažno zagovara aktivnu ulogu nastavnika u implementaciji takva poučavanja već u početnim fazama, kao i u razvijanju metakognitivne svijesti studenata, što je od ključne važnosti za razvijanje njihove vještine pisanja. Pokazalo se, naime, da konzistentno upoznavanje studenata s procedurama planiranja prije pisanja, praćenja tijekom pisanja i vrednovanja nakon pisanja pomaže studentima u postizanju bolje kontrole nad njihovim pisanjem i usavršavanju vlastitoga repertoara strategija. Konačno, najvažnije je da dosljedno poučavanje strategijama pisanja omogućuje studentima da na osnovi vlastitih samoregulacijskih procesa pisanja postupno preuzmu odgovornost za vlastito učenje.

Zanimljivo istraživanje u tome području također su proveli Tasisa i Tadessea (2024), koji su na uzorku od 150 etiopskih studenata ispitali korelacije između strategija pisanja, samoučinkovitosti i stvarne izvedbe u pisanju na engleskome. Istraživanje je provedeno primjenom deskriptivno-korelacijske metode, pri čemu su kao mjerni instrumenti u okviru kvantitativno-kvalitativnoga pristupa korišteni upitnik, fokusiran na upotrebu strategija pisanja, pisani test (esej) i intervju. Rezultati su uputili na umjerenu samoučinkovitost studenata u pisanju na engleskome jeziku, pri čemu se pokazala najvećom u mehaničkim aspektima pisanja, a najslabijom u složenijim kognitivnim zadacima poput razvijanja argumenata i organizacije eseja. Korelacijska analiza pokazala je slabe, ali pozitivne odnose između učestalosti korištenja strategija pisanja i samoučinkovitosti te između strategija i stvarne performanse u pisanju. Samoučinkovitost je također pokazala skromnu povezanost s rezultatima u pisanju eseja. Autori zaključuju da strategije pisanja u tome kontekstu nisu dovoljno razvijene ni

internalizirane i da njihova spontana upotreba ne vodi do snažnoga napretka bez strukturalne pedagoške podrške. Kvalitativni podatci dopunjuju te nalaze uputivši na ograničenu izloženost kvalitetnim modelima akademskoga pisanja, nedostatak sustavne i detaljne povratne informacije nastavnika te psihološke prepreke poput anksioznosti i niskoga samopouzdanja. Studenti su također istaknuli da im nedostaje mogućnosti za cikličko pisanje, uključujući višestruke inačice teksta i povratnu informaciju između nacrti i završnoga pisanog uratka. Slijedom svih dobivenih rezultata, autori naglašavaju da razvoj vještina akademskoga pisanja na engleskome jeziku u tome kontekstu zahtijeva sustavno poučavanje strategijama pisanja, jačanje metakognitivne svijesti studenata i organiziranje nastave tako da se potiče kontinuirana praksa i refleksija. Upotreba strategija nije dovoljna za značajnije poboljšanje rezultata u pisanju ako nije popraćena kvalitetnim modelima, povratnom informacijom i sustavno osmišljenom nastavnim podrškom koja izravno razvija samoučinkovitost i svijest o procesu pisanja. Autori stoga preporučuju sustavnije i eksplicitnije uključivanje strategija pisanja u razvijanje vještine pisanja na engleskome jeziku u akademskome kontekstu te naglašavaju važnost razvijanja samoregulacije kao temeljnoga elementa dugoročne kompetentnosti u akademskome pisanju.

Iako se na pisanje tradicionalno gleda kao na individualnu, autonomnu aktivnost koju autor ostvaruje samostalnim radom, tijekom posljednjih desetljeća zamjetan je porast interesa znanstvenika, ali i nastavnika, za kolaborativno pisanje koje se može definirati kao proces u kojem dvije ili više osoba zajednički sudjeluju u pisanju određenoga teksta (Storch, 2019). Jedno takvo recentno istraživanje proveo je Khamouja (2025) na uzorku marokanskih studenata u svrhu utvrđivanja percepcija nastavnika o utjecaju strategije kolaborativnoga pisanja na razvoj vještine pisanja u navedene skupine ispitanika. K tomu, autor je želio utvrditi potiče li navedena strategija interakciju studenata prilikom pisanja argumentacijskoga teksta na engleskome jeziku. Naime, kako ističu Afrezah i dr. (2024; prema Khamouja, 2025), kolaborativno pisanje definira se kao strategija koja potiče suradničko učenje, kritičko promišljanje i aktivno sudjelovanje u izradi kvalitetnoga pisanog teksta. Ono uključuje grupni rad studenata, zajedničko

generiranje ideja na temelju različitih izvora, raspravu o fazama procesa pisanja i zajedničko vrednovanje nastalih tekstova. Zajednički rad omogućuje učinkovitije obavljanje pojedinih faza pisanja jer se studenti oslanjaju na međusobne povratne informacije. U tome procesu svi članovi skupine pridonose komentiranjem, postavljanjem pitanja i davanjem prijedloga, čime se izravno unapređuje kvaliteta konačnoga teksta (Kusnierek, 2015; prema Khamouja, 2025). Rezultati Khamoujina istraživanja pokazuju da kolaborativno pisanje znatno unapređuje vještine pisanja studenata engleskoga kao stranoga jezika i potiče njihovu međusobnu interakciju. Ispitanici su istaknuli da grupni rad omogućuje razmjenu komentara, prijedloga i vrednovanje, što poboljšava sve faze procesa pisanja, od razmjene ideja, prikupljanja i organizacije informacija, preko izrade nacрта, do revizije i uređivanja teksta. Ključni doprinos navedene strategije proizlazi iz njezina utemeljenja na procesnome pristupu pisanju, u kojem svaka faza ima važnu ulogu u oblikovanju kvalitetnoga argumentacijskoga teksta. Posebno se ističe važnost *brainstorminga* kao početne faze u kojoj studenti zajednički istražuju temu i oblikuju strukturu teksta. Unatoč prednostima studija upozorava na određena ograničenja. Implementacija kolaborativnoga pisanja zahtjevnija je u velikim grupama (s više od četrdeset studenata) te iziskuje mnogo vremena. Autor stoga preporučuje upotrebu navedene strategije u manjim skupinama, a u slučaju velikih grupa organiziranje grupnih zadataka izvan učionice. Takva organizacija potiče motivaciju, samostalnost i dublju obradu teme. Autor zaključuje kako kolaborativno pisanje, kada se sustavno provodi, može znatno unaprijediti vještine pisanja i rezultirati visokokvalitetnim argumentacijskim tekstovima.

Daljnji doprinos istraživanju učinaka pojedinih strategija akademskoga pisanja na engleskome kao stranome jeziku donosi studija Rodliyah i suradnika (2018), provedena na uzorku indonezijskih studenata anglistike. Zagovarajući tripartitni pristup strategijama pisanja u akademskome diskursu, autori su istražili utjecaj triju međusobno dopunjujućih strategija, odnosno kako ih oni nazivaju, tehnika pisanja. Prva se odnosi na *scaffolding*. Riječ je o sustavnoj, građiranoj podršci koju nastavnici pružaju studentima prilikom jezičnoga i stilskoga strukturiranja teksta (u području gramatike, organizacije odlomaka

i odabira stila), s ciljem postupnoga vođenja studenata prema većoj samostalnosti u pisanju. Druga je strategija samokorekcija (engl. *self-correction*), u okviru koje studenti samostalno preispituju i ispravljaju vlastite nacрте teksta, identificirajući i ispravljajući gramatičke i stilske pogreške. Treća se strategija odnosi na vršnjačko vrednovanje i podrazumijeva suradnju među studentima u procesima međusobne razmjene komentara i sugestija. Navedena strategija omogućuje razmjenu perspektiva, dodatnu reviziju i kolektivnu refleksiju nad tekstom. Rodliyah i suradnici (2018) sugeriraju da kombinacija opisanih strategija omogućuje učinkovitiju realizaciju procesa pisanja, od planiranja i izrade teksta do njegove dorade, te pogoduje razvoju jezične kompetencije u akademskome kontekstu. Autori su predmetno istraživanje, oformljeno kao studiju slučaja, proveli na uzorku od osamnaest studenata prijediplomskoga studija engleskoga jezika na sveučilištu Brawijaya u Indoneziji. Prikupljanje podataka provedeno je tijekom razdoblja od šest tjedana, na temelju jasno strukturiranih aktivnosti. U uvodnoj fazi studentima je prezentiran nastavni materijal, uključujući unaprijed pripremljene smjernice vezane za gramatiku i stil u akademskome pisanju na engleskome jeziku. Nakon toga ispitanici su dobili zadatak izraditi prvo poglavlje svojega istraživačkoga prijedloga, pri čemu su trebali primijeniti prethodno predstavljene jezične i stilske principe. Po završetku prvoga nacрта pod nadzorom istraživača proveli su samokorekciju bilježeći uočene pogreške i nedostatke. Sljedeći korak uključivao je izradu prve revizije teksta na temelju vlastitih bilježaka. U nastavku procesa studenti su radili u parovima te su sudjelovali u aktivnosti vršnjačkoga vrednovanja, pri čemu su analizirali i komentirali nacрте svojih kolega. Završna faza obuhvatila je izradu druge revizije teksta, sastavljene na temelju povratnih informacija dobivenih tijekom vršnjačkoga vrednovanja. Analiza dobivenih podataka pokazala je evidentno poboljšanje u akademskome pisanju. Strategije samokorekcije i vršnjačkoga vrednovanja znatno su pridonijele prepoznavanju pogrešaka (osobito u području gramatike, točnije oblika riječi i pravopisne točnosti) i njihovoj točnoj korekciji, pri čemu je manji broj netočnih ispravaka zabilježen u fazi samokorekcije. Ipak, vršnjačko vrednovanje imalo je važnu dopunsku ulogu jer je nakon samokorekcije omogućilo identificiranje dodatnih pogrešaka koje su prethodno ostale nezapažene, čime se potvrđuje komplementarnost

tih dviju strategija. Istaknuti nalazi potvrđuju rezultate sličnih istraživanja koja su također uputila na prednosti provedbe samoispravka i vršnjačkoga vrednovanja prilikom pisanja na engleskome jeziku u akademskome diskursu. Pritom se pozitivan utjecaj tih strategija ogleda, osim u smislu općega poboljšanja vještine pisanja, i u razvijanju kritičkoga samovrednovanja i metalingvističkih vještina, odgovornosti za vlastito učenje i autonomije studenata u procesu pisanja (npr. Tsui i Ng, 2000; Min, 2005; Wanchid, 2013 i Ramírez Balderas i Guillén Cuamatzi, 2018). Rezultati su, međutim, pokazali i da samostalan rad studenata može dovesti do netočnosti u prepoznavanju i ispravljanju pogrešaka, što se pripisuje nedostatku njihova iskustva u samokorekciji i vršnjačkome vrednovanju te ograničenomu razumijevanju pravila akademskoga pisanja na engleskome jeziku. U tome je kontekstu ključna uloga treće strategije, tj. nastavničkoga *scaffoldinga*, koji studentima osigurava nužnu jezičnu i proceduralnu podršku te pridonosi razvoju njihova jezičnoga znanja i kompetencija.

U nastavku poglavlja slijede prikazi recentnih istraživanja provedenih u hrvatskome visokoškolskom prostoru.

U radu iz 2018. godine Nikčević-Milković donosi analitičko-sintetički i kritički osvrt na recentne spoznaje iz područja kognitivnih i metakognitivnih odrednica pisanoga izražavanja, s posebnim naglaskom na ulogu samoregulacijskih procesa. Razmatrajući strategije pisanja s psihološkoga aspekta i pozivajući se pritom na Rosenberg (1989), autorica razlikuje dvije kategorije strategija pisanja: ključne ili primarne i sekundarne strategije. Primarne strategije obuhvaćaju temeljne postupke koji izravno utječu na kvalitetu pisanoga teksta. U njih se ubrajaju planiranje (određivanje teme, ciljne publike i svrhe pisanja), izrada nacрта te naknadno uređivanje i ispravljanje teksta. Tim se osnovnim strategijama pridružuju i postupci poput razvijanja ključne ideje ili teze, prilagodbe tona tekstu i publici, analize, argumentacije, obrade odnosa uzroka i posljedice, klasifikacije, usporedbe i kontrasta, definiranja, opisivanja, ilustriranja primjerima, pripovijedanja i opisivanja procesa. Te su strategije okosnica akademskoga i argumentativnoga pisanja te čine temeljni skup postupaka za strukturiranje i razradu sadržaja. Sekundarne strategije pisanja, koje se rjeđe primjenjuju i obično služe obogaćivanju i nijansiranju teksta, uključuju

anticipiranje kritike, postavljanje pitanja, upotrebu dijagrama i vizualnih prikaza, figurativan jezik, uključivanje povijesnih podataka, upotrebu humora ili hiperbole, pozivanje na osobno iskustvo, korištenje citata, navođenje autoritativnih referencija, ponavljanje ključnih elemenata, postavljanje retoričkih pitanja i uključivanje statističkih podataka. Premda nisu primarne, navedene strategije mogu znatno proširiti doseg pisanoga teksta i povećati njegovu uvjerljivost.

Posebnu pozornost autorica je posvetila samoregulacijskim strategijama u pisanju koje predstavljaju skup kognitivnih, metakognitivnih, bihevioralnih, motivacijskih i emocionalnih strategija kojima autori upravljaju vlastitim aktivnostima tijekom planiranja, izrade i dorade pisanoga teksta. Teorijski okvir, utemeljen na radovima Grahama i Harrisa (2000) te Zimmermana i Riesemberga (1997), definira samoregulaciju kao sposobnost organiziranoga i namjernoga nadzora nad procesom pisanja na temelju primjene strategija poput postavljanja ciljeva, prikupljanja i organizacije informacija, bilježenja, samonadzora, samovrednovanja, revizije, verbalizacije, uvježbavanja, upravljanja okolinom i vremenom, nagrađivanja te traženja vanjske pomoći. Te strategije omogućuju autoru aktivno usmjeravanje vlastitoga pisanja i stvaranje uvjeta za učinkovitije i kvalitetnije tekstove.

U novijemu istraživanju, koje je Nikčević-Milković provela u suradstvu s Balenović (2024), analiziraju se samoregulacijski procesi u kontekstu akademskoga pisanja na engleskome jeziku. Autorice polaze od sociokognitivnoga modela pisanja koji naglašava međudjelovanje kognitivnih, metakognitivnih, motivacijskih, emocionalnih i bihevioralnih procesa u izradi kvalitetnoga pisanog teksta. Pritom se strategije pisanja definiraju kao niz međusobno povezanih postupaka kojima se pisac služi tijekom planiranja, izrade nacрта, oblikovanja, revidiranja i drugih aktivnosti vezanih za proces pisanja. Ujedno se shvaćaju kao svjesne, namjerne odluke usmjerene na rješavanje specifičnih problema koji se javljaju tijekom pisanja. U tome kontekstu, autorice upućuju na, općenito, neučinkovite obrazovne strategije u području poučavanja/učenja engleskoga kao stranoga jezika u Hrvatskoj, pri čemu se na pisanje često gleda kao na najzahtjevniju jezičnu vještinu. Njihova je studija stoga usmjerena prema istraživanju najvažnijih procesa i strategija u okviru samoregulacijskoga učenja engleskoga jezika u

hrvatskih studenata, s posebnim naglaskom na njihovu učinkovitost u području vještine pisanja. Istraživanje je realizirano primjenom kombiniranoga, kvantitativno-kvalitativnoga pristupa. U kvantitativnome dijelu sudjelovala su 104 studenta prijeddiplomske i diplomske razine, koji su za potrebe analize napisali po dva eseja na engleskome jeziku, jedan na početku, a drugi na kraju akademske godine. Kvalitativni dio istraživanja proveden je strukturiranim intervjuom i obuhvatio je 16 ispitanika raspoređenih u dvije fokus-grupe, pri čemu je svaka grupa uključivala po osam studenata. U svrhu identificiranja samoregulacijskih procesa tijekom intervjua postavljena su pitanja vezana za misli, osjećaje i ponašanja studenata za vrijeme pisanja eseja. Sukladno tomu, formirane su tri kategorije pitanja: akademska kognicija i metakognicija, akademsko ponašanje (strategije pisanja) te akademska motivacija i emocije u pisanju. Cilj je istraživanja bio utvrditi postoje li poboljšanja u pisanju ispitanika, u odnosu na navedene razine visokoga obrazovanja, između dvaju mjerenja i koje su samoregulacijske strategije najvažnije za uspješno pisanje na engleskome s obzirom na razinu jezične kompetencije. Rezultati kvantitativne analize uputili su na znatno bolju performansu u pisanju pri drugome mjerenju na objema razinama fakultetskoga obrazovanja. Za autorice su navedeni rezultati bili očekivani s obzirom na izloženost studenata formalnomu učenju engleskoga kao stranoga jezika i na njihovu praksu u pisanju na sveučilišnoj razini. Jedan od čimbenika koji mogu pridonijeti takvim nalazima jest i pojačani angažman studenata tijekom studija, podjednako u rješavanju pisanih zadataka i razvoju usmenih jezičnih vještina. Rezultati kvalitativne analize uputili su na jasne razlike između dviju skupina ispitanika, odnosno između studenata više i niže razine kompetencije u području pisanja. Studenti više razine dosljedno su primjenjivali metakognitivne strategije (planiranje strukture, praćenje tijekom pisanja, višefazno revidiranje) i kognitivne postupke poput konceptualnoga organiziranja i selektivnoga upravljanja informacijama. Učinkovito su primjenjivali i bihevioralne strategije, uključujući pomoć, prvenstveno, svojih vršnjaka i povremeno predavača (tu su strategiju upotrebljavali i studenti niže razine jezične kompetencije) te suradničko (kolaborativno) učenje. Također su iskazivali pozitivne emocije prema pisanju, višu razinu samoučinkovitosti i veću kontrolu nad procesom pisanja. Nasuprot tomu, studenti niže razine oslanjali

su se na pravila materinskoga jezika, imali su slabiju svijest o strukturiranju teksta, rjeđe su se koristili planiranjem i revizijom te su u pisanju pokazivali negativne emocije i slabiju motivaciju. Sveukupni nalazi potvrđuju važnost sustavne integracije strategija samoregulacije u nastavu akademskoga pisanja na engleskome jeziku. Autorice pritom naglašavaju važnost redovitoga eksplicitnog poučavanja strategijama samoregulacijskoga učenja, posebno onih metakognitivnih, što, evidentno, znatno može unaprijediti kompetenciju hrvatskih studenata u području akademskoga pisanja na engleskome jeziku.

Pavičić Takač (2024) istražila je upotrebu strategija pisanja hrvatskih studenata za vrijeme kolaborativnoga pisanja argumentacijskoga eseja. Pritom je u njezinu fokusu način na koji studenti kombiniraju pojedine strategije, odnosno kako ih koordiniraju prilikom izrade pisanoga teksta. Pozivajući se na Oxford (2017), autorica ističe višedimenzionalnu prirodu strategija učenja koje učenici primjenjuju fleksibilno i kreativno kako bi odgovorili na specifične zahtjeve vlastitoga procesa učenja. Stručnjaci se uglavnom slažu da je jedna od najvažnijih prednosti kombiniranja više strategija to što takav pristup povećava djelotvornost pojedinačnih strategija zbog njihova kumulativnoga učinka, a time i učinkovitost učenja jezika i jezične izvedbe (Cohen, 2014, prema Pavičić Takač, 2024). Polazeći od premisa da učenici biraju strategije u skladu s određenim jezičnim zadatkom i da su strategije složene te se često primjenjuju u kombinaciji, autorica zaključuje da je važnije istražiti kako učenici odabiru strategije, kako ih međusobno povezuju i prilagođavaju zahtjevima neposrednoga zadatka, nego utvrđivati učestalost upotrebe pojedinačnih strategija. Kombiniranje pojedinačnih strategija radi izvršavanja jezičnoga zadatka u literaturi se sve češće označuje kao „*orkestriranje strategija*” (engl. *orchestrating strategy use*) (Anderson, 1991, prema Pavičić Takač, 2024).

Predmetno je istraživanje provedeno na uzorku od osam hrvatskih studenata prijediplomskoga studija. Prednost kolaborativnoga pisanja u istraživanjima strategija proizlazi iz činjenice da takav pristup potiče sudionike na spontanu verbalizaciju postupaka i odluka tijekom procesa pisanja, čime se osvještava ono što bi u individualnome radu ostalo skriveno u njihovu unutarnjemu monologu. Analiza dobivenih podataka pokazala je da se određene strategije pisanja mogu

povezati s pojedinim fazama procesa pisanja, ali se u praksi ne primjenjuju linearnim redoslijedom. Strategije planiranja, analize zadatka, razmatranja ideja i organiziranja sadržaja dominirale su u pripremnoj fazi, ali su se ispitanici na njih često vraćali i tijekom procesa pisanja. Isto vrijedi i za strategije revidiranja, vrednovanja i uređivanja teksta koje su se pojavljivale tijekom cijelog procesa pisanja. Unatoč individualnim razlikama uočeni su i zajednički obrasci upotrebe strategija povezani s prethodnim iskustvom i visokim stupnjem upoznatosti sa zadatkom. Ispitanici su pokazali proaktivnost u postavljanju i prilagođavanju ciljeva te u regulaciji motivacije, suradnje i performanse u pisanju, što se očitovalo u skladnom povezivanju različitih strategija. Autorica ističe izrazitu fleksibilnost i dinamičnost u upotrebi strategija u slučaju hrvatskih studenata uključenih u istraživanje, što im je omogućilo kontinuiranu prilagodbu i optimizaciju teksta u skladu sa zahtjevima zadatka i vlastitim ciljevima. U radu se stoga ističe potreba za poučavanjem studenata vještini „orkestriranja strategija”, kako bi ih mogli prilagođavati specifičnim zahtjevima pojedine vrste pisanoga zadatka te time povećati njihovu učinkovitost.

Svoje istraživanje strategija pisanja na engleskome jeziku u hrvatskih studenata Molnar i Šplihal (2024) također su provele u kontekstu kolaborativnoga pisanja argumentacijskoga eseja. Osim identificiranja strategija pisanja, autorice su se usredotočile i na uspoređivanje upotrebe strategija između studenata koji su vješti i onih koji su manje vješti u pisanju na engleskome kao stranome jeziku. Istraživanje je provedeno kao studija slučaja na uzorku od osam studenata čija je razina kompetencije u vještini pisanja na engleskome definirana na temelju vrednovanja njihovih argumentacijskih eseja. Kvalitativni podatci prikupljeni su u okviru mješovite istraživačke metode koja je obuhvatila tri komplementarna postupka. Riječ je o protokolu *think-aloud*, retrospektivnim intervjuima i analizama eseja. U okviru protokola *think-aloud* ispitanici su tijekom pisanja eseja naglas izgovarali svoje misli, čime je omogućen uvid u njihove trenutačne odluke i strategije, odnosno u njihove kognitivne procese vezane za pisanje argumentacijskoga teksta. Retrospektivni intervjui vođeni su sa svakim ispitanikom neposredno nakon pisanja eseja u svrhu testiranja validnosti protokola *think-aloud* i dobivanja dodatnih informacija vezanih za tok misli ispitanika tijekom pisanja.

Istraživanje je pokazalo da su studenti primjenjivali širok raspon strategija pisanja, obuhvaćajući retoričke, metakognitivne, kognitivne te socijalno-afektivne strategije, uz dodatne postupke koji nisu pripadali navedenim kategorijama. Ključna razlika između studenata koji su vješti i onih koji su manje vješti u pisanju na engleskome nije se odnosila na broj strategija koje su upotrijebili, nego na razinu njihove promišljene, dosljedne i svrhovite primjene. Iako su obje skupine ispitanika primijenile približno jednak broj strategija, studenti vještiji u pisanju pokazali su znatno veću učinkovitost u njihovu korištenju.

Pedagoške implikacije proizišle iz navedenoga istraživanja naglašavaju važnost sustavnoga poučavanja strategijama pisanja jer kvaliteta argumentacijskoga pisanja uvelike ovisi o sposobnosti primjene prikladnih strategijskih postupaka. Nastavnici se potiču na prepoznavanje čimbenika koji otežavaju napredak studenata manje vještih u pisanju na engleskome jeziku, razvoj svijesti studenata o prirodi akademskoga pisanja na engleskome te integraciju eksplicitne poduke strategijama pisanja u nastavni proces. Ispitanici su istaknuli da im nedostaje znanje o tome kako prepoznati i učinkovito primijeniti odgovarajuće strategije pisanja. Dodatno, naglašava se važnost izlaganja studenata kognitivno zahtjevnijim zadacima, što bi moglo pridonijeti razvoju njihovih sposobnosti učinkovitije primjene strategija pisanja i unaprijediti, u općemu smislu, njihove kompetencije u području vještine pisanja na engleskome jeziku.

3. Afektivni čimbenici u učenju stranoga (engleskoga) jezika

3.1. Konceptualne dimenzije

Na proces učenja stranoga jezika utječe čitav niz međusobno povezanih čimbenika koji u većoj ili manjoj mjeri određuju razinu uspješnosti u razvijanju pojedinih jezičnih vještina i omogućuju dublje razumijevanje razlika u jezičnom ponašanju učenika različitih profila i u raznolikim obrazovnim okružjima. Učenika stranoga (engleskoga) jezika Larsen-Freeman i Cameron (2008) definiraju kao dinamičan i složen sustav koji uključuje sljedeće aspekte: kognitivni (npr. pamćenje, inteligencija, znanje materinskoga i stranoga jezika), socijalni (npr. razina obrazovanja, socijalna interakcija s nastavnikom i vršnjacima) i obrazovni aspekt (nastavni plan i program, nastavni materijali, nastavne metode). Slijedom navedenoga, autorice zaključuju da se učenik stranoga jezika može promatrati kao dinamičan i kompleksan sustav sastavljen od međusobno povezanih unutarnjih i vanjskih čimbenika, pri čemu se njegov razvoj oblikuje njihovim kombiniranim i interaktivnim djelovanjem. Pritom posebno ističu utjecaj čimbenika poput motivacije i stavova, koji imaju značajnu ulogu u razvoju jezičnih kompetencija u stranome jeziku. Cumming (2012) će pak istaknuti kako su upravo ta dva čimbenika ključna za razvijanje vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku.

U opsežnome korpusu znanstvenih istraživanja usredotočenih na ispitivanje gore spomenutih vanjskih i unutrašnjih čimbenika, osobito u području učenja engleskoga kao stranoga jezika, posebno se izdvaja međunarodni longitudinalni projekt, nazvan ELLiE, započet 2006. godine pod pokroviteljstvom Europske komisije, koji je u razdoblju do 2010. godine obuhvatio više od 1 400 učenika iz sedam europskih zemalja, uključujući Hrvatsku. Iako je riječ o složenome znanstvenom istraživanju provedenome na učenicima rane školske dobi, projekt je na inovativan način, unutar raznolikih lingvističkih, demografskih i kulturnih okvira, omogućio sustavan uvid u dinamičnu interakciju mnogih čimbenika koji utječu na proces učenja stranoga / usvajanja drugoga jezika. K tomu, valja istaknuti da longitudinalnost i velik uzorak ispitanika predstavljaju ključne prednosti navedene studije, čime se osigurao viši stupanj valjanosti i pouzdanosti dobivenih nalaza. Rezultati projekta ELLiE pokazuju da na ishode učenja stranih jezika utječu čimbenici vezani za različite aspekte stranojezičnoga obrazovanja (Enever, 2011). Identificirani su sljedeći čimbenici: državne obrazovne politike, obrazovanje i stručno usavršavanje učitelja i nastavnika stranoga jezika, škola (status stranih jezika u kurikulumu, međunarodni projekti i programi učeničkih razmjena, partnerstvo između obitelji i škole), učitelji/nastavnici (učinkovitost različitih metoda i tehnika poučavanja, njihovi pristupi u kreiranju pozitivnoga razrednog ozračja, sustavno planiranje nastavnih sati) te obitelj i izvanškolsko izlaganje učenika stranomu jeziku. Posebno važni nalazi tih četverogodišnjih istraživanja odnose se na čvrste empirijske dokaze o izrazito važnoj ulozi individualnih obilježja i razlika među učenicima kao pojedincima od samoga početka učenja. Riječ je o njihovim stavovima prema stranim jezicima, motivaciji za učenje kao i njihovu samopoimanju o pitanju učenja stranih jezika. Navedeni čimbenici snažno utječu na uspješnost u učenju stranoga jezika (učenici s pozitivnim stavovima i većom motivacijom ostvarili su bolja jezična postignuća), pri čemu se njihov utjecaj pokazao izraženiji u narednim fazama učenja nego u početnoj fazi. Time se pokazuje da individualne karakteristike učenika nisu statične ni međusobno neovisne, već se s vremenom razvijaju u međudjelovanju s kontekstualnim čimbenicima, čime se dodatno potvrđuje složena priroda procesa učenja stranoga jezika.

Čimbenici poput motivacije i stavova dio su emotivnoga profila učenika i pripadaju afektivnim faktorima koji se s kognitivnim čimbenicima, kao što su radna memorija i jezična sposobnost (Zhang i Zhang, 2023), proučavaju u okviru zasebnoga istraživačkog područja nazvana *individualne razlike* (Mihaljević Djigunović, 2007). Socioedukacijski model Gardnera i MacIntyrea (1993, prema Didović Baranac i dr., 2022) prepoznaje afektivne čimbenike kao relevantna emocionalna obilježja učenika koja određuju njihovu reakciju na određenu situaciju. U tome smislu, Farzana (2015) ih definira kao aspekte emocija, osjećaja, raspoloženja ili stavova koji utječu na jezično ponašanje. Riječ je, dakle, o individualnim čimbenicima učenika, poput samopoštovanja, inhibicija, anksioznosti, osobnosti, motivacije, stavova i drugih varijabla, pri čemu je neupitno, kako ističe Glavaš (2022), da su učenici u procesu učenja u znatnoj mjeri uvjetovani djelovanjem tih složenih psiholoških čimbenika. Već su krajem prošloga stoljeća stručnjaci iz područja primijenjene lingvistike istaknuli kako su upravo afektivni faktori najvažniji u procesu učenja stranih jezika (Schumann, 1976 i Stern, 1983, u Mihaljević Djigunović, 2007), što potvrđuju i recentna istraživanja koja ih definiraju kao ključne čimbenike u stranojezičnoj edukaciji (Suzić, 2014). Unatoč tomu, empirijske studije o ulozi afektivnih čimbenika u razvijanju vještine pisanja na stranome, posebice, engleskome jeziku jesu malobrojne i, uglavnom, sporadične. Razlog podzastupljenosti takvih istraživanja Papi (2022) pronalazi u činjenici da su stručnjaci, koji se bave pisanjem na stranome jeziku, teorijski, najčešće, usmjereni ili prema području usvajanja drugoga / učenja stranoga jezika, pri čemu polaze od kognitivno-lingvističke perspektive ili prema području pisanja na materinskome jeziku koje se, u pravilu, temelji na pretežito društveno orijentiranome pristupu. Pritom se, u okviru kognitivno-lingvističke perspektive, istražuju dimenzije poput složenosti zadataka u pisanju na stranome jeziku, a potomje je područje usredotočeno na kontrastivnu retoriku, teoriju žanrova i sociokulturnu teoriju. Upravo zbog područja njihove ekspertize i istraživačkoga interesa ti stručnjaci pokazuju zanemariv interes za afektivne čimbenike u pisanju na stranome jeziku. Papi (2022), nadalje, pojašnjava da su stručnjaci koji se bave motivacijskim i afektivnim čimbenicima u učenju stranoga jezika, također relativno rijetko usmjeravali pozornost na ulogu tih čimbenika u procesu pisanja na stranome jeziku. Navedeni

nesrazmjer ponajprije se objašnjava dominacijom istraživačke paradigme usmjerene na ispitivanje kvantitativnih učinaka koje takvi individualni čimbenici imaju na ishode učenja stranoga jezika. Posljedično, kvalitativne razlike u izvedbi i razvoju pisanja na stranome jeziku ostale su nedovoljno istražene.

Na važnost afektivnih čimbenika u učenju engleskoga kao stranoga jezika u hrvatskome obrazovnom prostoru upućuje istraživanje koje je Mihaljević Djigunović (2007) provela na uzorku hrvatskih osnovnoškolskih i srednjoškolskih učenika, u kojem je utvrđena značajna povezanost afektivnih čimbenika s uspjehom u razvijanju pojedinih jezičnih vještina. Nadalje, afektivni se profil srednjoškolaca pokazao kao najsnažniji prediktor općega uspjeha u učenju engleskoga jezika, a u osnovnoškolskih je učenika u ulozi prediktora zauzeo drugo mjesto, odmah iza rezultata pisanja. Empirijska su istraživanja uputila i na pozitivnu povezanost afektivnih čimbenika, poput motivacije, stavova, straha, atribucije i pojma o sebi, sa strategijama učenja stranih jezika. Primjerice, istraživanja Rahimija i dr. (2008, prema Matić, 2015) te Ambrosi-Randić i Ružić (2010, prema Matić, 2015) potvrđuju postojanje pozitivne korelacije između motivacije i strategija učenja, pri čemu motiviraniji učenici češće primjenjuju raznovrsnije i brojnije strategije učenja. Slične rezultate nalazimo i u istraživanju koje su proveli Jabbari i Golkar (2014), a koji sugeriraju statistički značajnu pozitivnu povezanost između stavova studenata engleskoga jezika i strategija učenja. Naime, studenti s pozitivnijim stavovima prema učenju engleskoga kao stranoga jezika, u usporedbi sa studentima koji iskazuju negativnije stavove, učestalije primjenjuju različite strategije učenja, osobito kognitivne, kompenzacijske, metakognitivne i socijalne strategije. Neke pak studije upozoravaju na negativan učinak koji afektivni čimbenici mogu imati na proces učenja stranih jezika. Na primjer, istraživanje koje je provela Suzić (2014) na učenicima šestoga razreda osnovne škole, upućuje na poteškoće s kojima se učenici susreću u ovladavanju engleskim jezikom kao posljedicu njihovih negativnih stavova, niske razine samopouzdanja i izražene jezične anksioznosti. Daljnje istraživanje koje sugerira negativnu afektivnu dimenziju procesa učenja stranoga jezika, provele su Jasinskaja-Lahti i Liebkind (2007, prema Vance, 2021) na uzorku odrasle imigrantske

populacije. Njihovo istraživanje upućuje na to da viša razina jezičnoga postignuća u određenim okolnostima može poprimiti obilježja negativnoga afektivnog čimbenika. Predmetna je studija usmjerena na odnos između jezične akulturacije imigranata, njihova socioekonomskoga statusa, percipirane diskriminacije, mreže socijalne podrške, općega zdravstvenoga stanja i psihološke dobrobiti. Autorice su utvrdile postojanje izravne, ali negativne povezanosti između jezične akulturacije i psihološke dobrobiti. Drugim riječima, s porastom ovladanoosti stranim jezikom smanjivala se subjektivna razina zadovoljstva, što upućuje na negativnu afektivnu dimenziju procesa učenja stranoga jezika. Uzroci takve korelacije nisu jednoznačno razjašnjeni. Autorice pretpostavljaju da proces akulturacije može dovesti do slabljenja veza s primarnim mrežama podrške u okviru materinskoga jezika, ali i do povećane osjetljivosti na diskriminaciju, koju viša jezična kompetencija omogućuje jasnije uočiti i interpretirati. Navedeni se negativan učinak očituje, dakle, u povećanoj percepciji diskriminacije, slabljenju socijalne i emocionalne podrške (uslijed udaljavanja od zajednica povezanih s materinskim jezikom) te u internalizaciji negativnih stavova i stereotipa, što može negativno utjecati na motivaciju, samopouzdanje i opće emocionalno stanje učenika stranoga jezika.

Iako afektivni čimbenici, kako je razvidno iz uvodnoga dijela ovoga poglavlja, uglavnom djeluju kao prediktori jezičnih postignuća, gore opisana studija primjer je koji upućuje na obrnuti smjer djelovanja. Jezično postignuće, naime, generira nepovoljne afektivne posljedice koje potom mogu retroaktivno utjecati na daljnje učenje. Tim se nalazom otvaraju važna pitanja o složenoj i dvosmjernoj povezanosti afektivnih čimbenika i jezičnoga postignuća, što je teorijski relevantno i metodološki važno za istraživanje u području učenja stranih jezika.

Zanimljivu kategorizaciju afektivnih čimbenika utemeljenu na istraživanju provedenome na uzorku odraslih učenika engleskoga kao stranoga jezika predlaže Farzana (2015). Autorica razlikuje pet velikih kategorija: čimbenici učenja, motivacijski čimbenici, čimbenici anksioznosti, čimbenici visokih očekivanja i vanjski čimbenici. Svaka od navedenih skupina čimbenika sastoji se od više aspekata koji preciznije definiraju njihova obilježja. U kategoriji vanjskih čimbenika ističu se učinci stagnacije u učenju, nedostatna zainteresiranost za autonomiju

učenika i odnos pretjeranoga samopouzdanja ili pak osjećaja inferiornosti. Farzanino je istraživanje pokazalo da afektivni čimbenici imaju znatan utjecaj na učenje engleskoga jezika i u slučaju odraslih učenika u profesionalnome kontekstu. Među njima se osobito ističu anksioznost i strah povezani s upotrebom jezika, uključujući strah od engleskoga kao nastavnoga predmeta, strah od javnoga govora te nesigurnost tijekom prebacivanja jezičnih kodova (engl. *code-switching*). Rezultati također upućuju na to da promjena nastavnoga pristupa s gramatičko-prevoditeljske metode na komunikacijski pristup stranojezičnoj nastavi može izazvati dodatan pritisak u navedene populacije ispitanika. Nadalje, utvrđeno je da vanjski čimbenici, poput osjećaja stagnacije u učenju, nedovoljnoga razvoja autonomije učenika te oscilacija između pretjeranoga samopouzdanja i osjećaja inferiornosti, mogu negativno utjecati na motivaciju i uspješnost učenja. Autorica stoga zaključuje da je prepoznavanje i sustavno upravljanje afektivnim čimbenicima ključno za učinkovitije poučavanje odraslih učenika engleskomu jeziku u profesionalnome okružju.

Raznolikost u poimanju, kao i, općenito, u teorijskome određivanju afektivnih čimbenika u procesu učenja stranoga, osobito engleskoga jezika, jasno se očituje i u taksonomijama koje su razvili Arnold i Brown (1999) te Walqui (2000) (prema Vance, 2021). Uz motivaciju, kao jedan od najčešće istraživanih čimbenika, te anksioznost i samopoštovanje, Arnold i Brown u afektivne aspekte uključuju inhibicije, ekstrovertirane i introvertirane osobine ličnosti te različite stilove učenja. Walqui pak definira afektivni profil učenika u interakcijskome odnosu s kontekstualnim čimbenicima i upućuje na čimbenike kao što su stavovi učenika prema jeziku, učenikova vršnjačka grupa (npr. smatra li se učenje stranoga jezika prihvatljivim), škola (npr. priroda razredne interakcije), učenikovo okružje (razina obiteljske podrške, različite potrebe i ciljevi) i društvo u cjelini. Iako su svi navedeni čimbenici detaljno obrađeni, uz empirijske dokaze o njihovu određenome utjecaju na učenje stranoga jezika, precizno određivanje učinka svakoga od njih pojedinačno ostaje metodološki zahtjevno. Naime, te se varijable teško mogu promatrati izolirano jer su neraskidivo povezane sa širim društvenim i obrazovnim okružjem te s drugim srodnim čimbenicima. Posljedično, premda je na razini svakodnevnoga iskustva relativno

jednostavno objasniti zašto bi učenici s izraženom anksioznošću ili niskim samopoštovanjem mogli imati poteškoća u ostvarivanju uspjeha u stranojezičnome nastavnom procesu, empirijska istraživanja ne nude jednoznačne i konzistentne zaključke o njihovom stvarnome i mjerljivome učinku. Na „neuhvatljivost” afektivnih čimbenika, kao i na njihovu izrazitu individualiziranost, s jedne strane, te na njihovo interaktivno djelovanje s drugim čimbenicima, s druge, upozorava i Matić (2015). Autorica pritom dodatno ističe i nedovoljnu razinu istraženosti navedenih čimbenika, poglavito u pogledu njihova utjecaja na strategije učenja. Taj je nedostatak osobito izražen u hrvatskome obrazovnom kontekstu, što predstavlja jedan od ključnih poticaja za provedbu i našega istraživanja. Dodatan motiv za provedbu empirijske studije pronalazimo i u činjenici da je u području ispitivanja utjecaja afektivnih (individualnih) čimbenika u razvoju vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku proveden iznimno malen broj istraživanja (Li, 2022).

3.2. Hipoteza o afektivnome filtru

Hipotezu o afektivnome filtru izvorno razvili su Dulay i Burt (prema Yang, 2025) 1977. godine, s ciljem objašnjavanja utjecaja afektivnih čimbenika na proces učenja stranoga jezika. Pritom se afektivni filter definirao kao urođeni sustav procesuiranja koji na nesvjesnoj razini može otežati učenikovo usvajanje ciljnoga jezika. Taj se učinak može jasno konceptualizirati ako se afekt shvati kao svojevrsni „filter” kroz koji jezični unos mora proći prije nego što bude doista usvojen. Tu je hipotezu nekoliko godina poslije, točnije 1982. upotpunio Krashen, koji ju je u okviru vlastite teorije usvajanja drugoga jezika (engl. *second language acquisition*) uvrstio među pet središnjih hipoteza: hipoteza o distinkciji između procesa usvajanja i procesa učenja, hipoteza o prirodnome poretku, hipoteza o monitoringu (praćenju), hipoteza o jezičnome unosu (inputu) i hipoteza o afektivnome filtru. Kako Krashen (1982) pojašnjava, na temelju empirijskih istraživanja

procesa učenja stranoga / usvajanja drugoga jezika identificirane su tri glavne kategorije afektivnih čimbenika: motivacija, samopouzdanje i anksioznost. Navedeni se afektivni čimbenici, dakle, posebno ističu kao relevantni za uspjeh u usvajanju drugoga jezika. Vezano za motivaciju, rezultati istraživanja pokazuju da učenici s visokom razinom motivacije, u pravilu, postižu bolje rezultate u usvajanju drugoga jezika, pri čemu se kao osobito povoljna često navodi integrativna motivacija, premda taj učinak nije uvijek jednoznačan. Za čimbenik koji je vezan za samopouzdanje pokazuje se da osobe koje posjeduju izraženi je samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi najčešće uspješnije usvajaju drugi jezik. U trećoj se pak kategoriji uočava da se niža razina anksioznosti, bilo da je riječ o osobnoj ili anksioznosti povezanoj s nastavnim okruženjem, čini pogodnom za proces usvajanja drugoga jezika. Krashen (1982: 31) pojašnjava:

„Hipoteza afektivnoga filtra objašnjava odnos između afektivnih varijabla i procesa usvajanja drugoga jezika polazeći od pretpostavke da se učenici razlikuju s obzirom na jačinu, odnosno razinu vlastitoga afektivnog filtra. Kod onih čiji stavovi nisu optimalni za usvajanje drugoga jezika može se očekivati ne samo manja sklonost traženju jezičnoga unosa nego i viša, odnosno snažnija razina afektivnoga filtra – čak i kada razumiju poruku, takav unos ne dopire do dijela mozga odgovornoga za usvajanje jezika, odnosno do mehanizma za jezično usvajanje. Učenici čiji su stavovi pogodniji za usvajanje drugoga jezika ne samo da će aktivnije tražiti i dobivati veće količine jezičnoga unosa nego će pritom imati i niži, odnosno slabiji afektivni filter.”

Kako prikazuje *Slika 1*, navedena hipoteza polazi od pretpostavke da se utjecaj afektivnih čimbenika odvija „izvan” mehanizma za usvajanje jezika. Pritom Krashen zadržava stajalište da je jezični unos temeljna uzročna varijabla u usvajanju drugoga jezika, a afektivne varijable djeluju tako da otežavaju ili olakšavaju dopiranje unosa do mehanizma odgovornoga za jezično usvajanje.



Sl. 1. Djelovanje afektivnoga filtra (Krashen, 1982: 32)

Slijedom navedenoga može se zaključiti da se pojam „afektivnoga filtra” u Krashenovoj hipotezi upotrebljava kao metaforički okvir. Kada se učenik osjeća opušteno i sigurno, razina je filtra niska, pa jezični unos nesmetano prolazi i lakše se obrađuje. Nasuprot tomu, u situacijama pojačanoga stresa, smanjene motivacije ili straha afektivni filter postaje izraženiji, zbog čega se jezični unos djelomično ograničava ili blokira, što posljedično otežava usvajanje jezika. Kako je uočila Glavaš (2022: 68), Krashen poima afektivni filter „kao vrstu psihološke prepreke koja onemogućava osobi, koja uči jezik, usvojiti dostupni razumljivi jezični unos. On gleda na afektivne čimbenike kao na filter koji reducira količinu jezičnoga unosa koju je osoba spremna razumjeti. Može se reći da afektivni čimbenici određuju razmjer unosa i usvajanja jezika.” Iako je Krashenova hipoteza o afektivnom filteru vrlo jednostavna u svojoj mehaničkoj koncepciji uloge učenikovih emocija, njezina se važnost očituje u tome što je afektivnu dimenziju učenja uvela kao relevantnu varijablu u teorijska razmatranja usvajanja drugoga, odnosno učenja stranoga jezika. Ta je hipoteza važna i s aspekta pedagoških implikacija jer pomaže nastavnicima razumjeti zašto su neki učenici u istovjetnim uvjetima uspješniji u učenju stranoga jezika od drugih. Posljedično, nastavnici se pozicioniraju kao ključni čimbenici u osmišljavanju učinkovitih nastavnih postupaka i izgradnji poticajnoga razrednog okružja, što može pridonijeti jačanju učenikove motivacije (Bailey i Fahad, 2021).

Unatoč navedenim prednostima, Krashenova hipoteza afektivnoga filtra s vremenom je postala predmetom mnogih kritičkih osvrta. Jednu od najranijih kritika iznosi Gregg (1984, prema Liu, 2015) tvrdeći da hipoteza afektivnoga filtra ne pruža zadovoljavajuće objašnjenje njegova nastanka ni načina funkcioniranja, pri čemu ističe kako

ne postoje empirijski dokazi koji bi potvrdili postojanje takva filtra. Na nemogućnost pouzdanoga testiranja Krashenovih hipoteza empirijskim istraživanjima upozoravaju i Lightbown i Spada (1999). Prema njihovu mišljenju, daljnji ozbiljni nedostatak hipoteze o afektivnome filtru proizlazi iz teškoće pouzdanoga utvrđivanja uzročnosti, odnosno iz pitanja jesu li upravo afektivni čimbenici ti koji dovode do razlika u učenju stranoga jezika. Naime, vrlo je vjerojatno da i sam uspjeh u učenju može potaknuti veću motiviranost te, koristeći se Krashenovom terminologijom, dovesti do „snižavanja afektivnoga filtra”. Na tragu iznesenih objeakcija, u recentnome kritičkom osvrtu Entwistle (2021) upozorava da Krashenova hipoteza afektivnoga filtra, unatoč svojoj širokoj primjeni u teorijskim i didaktičkim raspravama, pati od određene metodološke nepreciznosti. Naime, nije dovoljno jasno razrađeno kako se, kada i pod kojim okolnostima afektivni filter aktivira te na koji način konkretno utječe na učenike stranoga jezika. Zbog toga je otežano ne samo opisivanje nego i znanstveno provjeravanje njegova stvarna učinka. Dodatno, ističe Entwistle (2021), problem se javlja u odnosu na individualne razlike među učenicima. Gardnerova teorija višestrukih inteligencija (Gardner, 1983) osporava shvaćanje inteligencije kao jedinstvene sposobnosti i pretpostavlja postojanje više različitih oblika inteligencije. U tome kontekstu postaje relevantno pitanje na koji bi se način afektivni filter manifestirao u učenika različitih kognitivnih profila i sposobnosti. Krashenov model, međutim, ne daje odgovor na to kako bi se afektivni filter mogao diferencirati odnositi prema različitim učenicima niti uzima u obzir raznolikost individualnih predispozicija. Autor stoga naglašava da bi se za empirijsko dokazivanje Krashenove hipoteze morale jasno definirati relevantne varijable za različite tipove učenika i različite razine jezičnoga znanja. Bez takve operacionalizacije hipoteza ostaje teško provjerljiva, a dostupni istraživački nalazi ne pružaju dovoljno čvrste i jednoznačne dokaze koji bi je nedvosmisleno potvrdili.

Već je istaknuto da je motivacija, koju je i Krashen prepoznao kao jedan od ključnih afektivnih čimbenika, ujedno i najopsežnije istraživana varijabla u području učenja stranoga jezika, osobito engleskoga. Pregled relevantne znanstvene i stručne literature pokazuje kako su u središtu brojnih empirijskih istraživanja također stavovi učenika i

jezična anksioznost, odnosno strah povezan s učenjem jezika. Budući da navedeni čimbenici ujedno čine ključne varijable i našega istraživanja, u nastavku knjige donosimo njihove temeljne teorijske odrednice kroz prizmu relevantnih recentnih istraživanja u visokoškolskome kontekstu.

3.3. Motivacija

3.3.1. Definicije i modeli

U psihološkome smislu motivacija se može definirati kao poticaj koji ponašanju daje svrhu i usmjerenje te djeluje na svjesnoj ili ne-svjesnoj razini (American Psychological Association, s. a.), odnosno kao skup sila koje djeluju na osobu ili unutar nje kako bi potaknule iniciranje ponašanja (Cofer i Petri, 2025). Kako pojašnjavaju Schunk i dr. (2008), pojam motivacije potječe od latinskoga glagola *movere* ('pokrenuti', 'kretati se'), pri čemu ideja kretanja odražava uobičajeno razumijevanje motivacije kao čimbenika koji potiče aktivnost, održava angažman i omogućuje dovršavanje zadataka. Unatoč širokoj upotrebi pojma, u literaturi ne postoji jedinstvena definicija motivacije, a njezina se priroda tumači iz različitih teorijskih perspektiva. Motivacija se pritom najčešće dovodi u vezu s unutarnjim silama pojedinca, relativno stabilnim osobinama, sustavom nagrada, uvjerenjima i afektivnim čimbenicima. Bihevioristički pristupi motivaciju promatraju kao rezultat potkrepljenja, odnosno kao povećanu ili održanu reakciju na podražaje koji su povezani s nagradama. Nasuprot tomu, suvremeni kognitivni pristupi naglašavaju važnost individualnih misli, uvjerenja i emocija u oblikovanju motivacijskih procesa. Iako među istraživačima postoji određeno neslaganje u vezi s preciznim određenjem motivacije, općenito se može definirati kao proces kojim se aktivnosti usmjerene prema cilju pokreću i održavaju.

Na temelju mnogih istraživanja o ulozi motivacije u učenju engleskoga kao stranoga jezika na različitim razinama obrazovanja može se

zaključiti da je motivacija iznimno važan, ako ne i presudan čimbenik toga nastavnog procesa, bez kojega čak ni jezično talentirani pojedinci ne mogu ostvariti dugoročne ciljeve, neovisno o nastavnome planu i programu te bez obzira na osobine nastavnika i njegove nastavne metode. U tome kontekstu, Oxford i Shearin (1994) motivaciju opisuju kao skup čimbenika koji određuju želju učenika za učenjem jezika, intenzitet uložena napora i postojanost u učenju tijekom vremena. Autorice pritom naglašavaju da motivacija uključuje različite osobne i kontekstualne elemente, poput interesa, stavova, ciljeva, očekivanja uspjeha i sociokulturnoga okružja, koji zajedno oblikuju angažman učenika u procesu ovladavanja jezikom. Takvo određenje posebno ističe složenost motivacije u jezičnome učenju te njezinu osjetljivost na obrazovni kontekst i individualna iskustva učenika. Ushioda (2009) motivaciju definira kao dinamičan, kontekstualno uvjetovan proces koji proizlazi iz osobnih značenja koja učenik pridaje učenju jezika te iz njegova doživljaja vlastitoga identiteta u odnosu na jezik. U okviru tzv. *person-in-context* perspektive motivacija se ne promatra kao stabilna osobina pojedinca, nego kao rezultat interakcije između osobnih ciljeva, životnih okolnosti, društvenoga okružja i iskustava učenja. Ushioda naglašava da je motivacija usko povezana s načinom na koji učenik vidi sebe kao korisnika jezika te s percepcijom relevantnosti jezika za vlastiti život i budućnost. Takvo određenje motivacije posebno ističe njezinu promjenjivost tijekom vremena i osjetljivost na obrazovni i sociokulturni kontekst.

U novijim istraživanjima u području usvajanja drugoga / učenja stranoga jezika motivacija se sve više nastoji konceptualizirati na precizniji i teorijski ekonomičniji način. Polazeći od kritike prijašnjih definicija, koje su motivaciju poistovjećivale s naporom, stavovima, emocijama ili razinom angažmana, Alamer (2024) predlaže sažetije određenje prema kojemu se motivacija u učenju stranoga jezika može definirati kao skup razloga koje učenik prihvaća ili smatra relevantnima za učenje stranoga jezika. Takva definicija primarno naglašava kognitivnu narav motivacije, odnosno činjenicu da se motivacija ponajprije odnosi na mentalne procese, ciljeve i racionalizacije koje usmjeravaju učenje, a ne izravno na emocije, napor ili ponašanje. Autor pritom ističe da takvo određenje omogućuje jasnije razlikovanje motivacije od srodnih konstrukata poput angažmana, truda ili emocionalnih reakcija. Primjerice,

kada se kaže da je učenik motiviran, to ne mora nužno značiti da ulaže više napora, nego da ima uvjerljive osobne razloge za učenje jezika. Razina angažmana ili postignuća može potom biti posljedica tih razloga, ali nije sama po sebi motivacija. Takav pristup pridonosi konceptualnoj jasnoći u istraživanjima motivacije jer omogućuje preciznije operacionaliziranje konstrukta i bolju povezanost s različitim teorijskim okvirima u području učenja stranoga jezika.

Kontinuirani i sve izraženiji interes lingvističkih stručnjaka za istraživanje motivacije u stranojezičnoj nastavi doveo je do razvoja niza teorijskih okvira čiji je cilj preciznije odrediti prirodu motivacije i razjasniti njezinu ulogu u uspješnome učenju stranoga (engleskoga) jezika. Među najutjecajnijima ističu se Gardnerov model (1985), teorija samoodređenja (engl. *Self-Determination Theory*) Ryana i Deci (2000a, 2000b) te tzv. stranojezični motivacijski sustav pojmova o sebi (engl. *L2 Motivational Self System*, *L2MSS*), koji je razvio Dörnyei (2009). Zajedničko je svim trima pristupima shvaćanje motivacije kao složenoga konstrukta koji obuhvaća širok raspon čimbenika, od unutarnjih, poput interesa, stavova, osjećaja i idealiziranih predodžaba o sebi i drugima, do vanjskih kao što su instrumentalni razlozi učenja, neposredno okruženje učenja te društvena podrška roditelja i vršnjaka.

Gardner (1985, prema Du, 2009) definira motivaciju za učenje stranoga jezika kao stupanj do kojega učenik ulaže trud i nastoji ovladati stranim jezikom zbog vlastite želje za učenjem te zadovoljstva koje pritom doživljava. Nešto stariju konceptualizaciju motivacije, oblikovanu sa sociološko-psihološkoga aspekta, donijeli su Gardner i Lambert (1972, prema Dörnyei, 2003), koji u učenju stranoga jezika razlikuju dvije vrste motivacije: integrativnu i instrumentalnu. Integrativna orijentacija odnosi se na želju učenika da se poveže s pripadnicima kulture koji govore ciljni jezik. Prema toj teorijskoj perspektivi, učenici koji nastoje postati sličniji govornicima ciljnoga jezika, skloniji su prihvaćanju ponašajnih obrazaca i jezičnoga stila ciljne kulture (kulture stranoga jezika), što u pravilu pridonosi bržemu i uspješnijemu usvajanju jezika. Nasuprot tomu, instrumentalna orijentacija upućuje na praktične razloge učenja jezika, primjerice postizanje boljih profesionalnih mogućnosti ili zapošljavanja.

Teorija samoodređenja koju su, pod utjecajem kognitivne psihologije, razvili Ryan i Deci (2000a, 2000b) razlikuje vanjsku (ekstrinzičnu) i unutarnju (intrinzičnu) motivaciju. Vanjska motivacija temelji se na poticajima koji dolaze izvan pojedinca, primjerice na nagradama ili kaznama. S druge strane, unutarnja motivacija proizlazi iz osobnih interesa, potreba i želje za postignućem te ostvarivanjem vlastitih ciljeva. Iako se te dvije vrste motivacije često promatraju kao suprotne, one se u okviru teorije samoodređenja shvaćaju kao krajnje točke kontinuuma samoodređenja. Kako prikazuje *Slika 2*, na tome se kontinuumu razlikuju i različiti oblici motivacije, osobito unutar ekstrinzične motivacije, pri čemu se ističe da vanjski poticaji mogu biti u većoj ili manjoj mjeri prihvaćeni kao osobno relevantni. Što je viši stupanj njihova prihvaćanja i internalizacije, to pojedinac doživljava veći osjećaj autonomije i samoodređenja u vlastitome ponašanju. Na krajnjoj lijevoj strani kontinuuma samoodređenja nalazi se amotivacija, odnosno stanje u kojemu izostaje namjera djelovanja. Kada su amotivirane, osobe ili uopće ne djeluju ili djeluju bez jasne namjere, tj. samo mehanički obavljaju radnju. Amotivacija proizlazi iz toga što se aktivnost ne smatra vrijednom, što osoba ne osjeća da je kompetentna za njezino obavljanje ili ne očekuje da će ona dovesti do željenoga ishoda (Ryan i Deci, 2000b).

Amotivacija		Ekstrinzična motivacija			Intrinzična motivacija
Vanjska regulacija		Introjekcija	Identifikacija	Integracija	
					
• Nedostatak percipirane kompetencije • Nedostatak vrijednosti ili relevantnosti	• Vanjske nagrade ili kazne • Usklađenost • Reaktancija	• Uključenost ega • Usmjerenost na odobravanje od strane sebe i drugih	• Osobna važnost • Svjesno vrednovanje • Samo-potvrđivanje	• Kongruencija (<i>vertikalna integracija</i>) • Dosljednost s drugim identifikacijama (<i>horizontalna integracija</i>)	• Interes • Uživanje • Unutarnje zadovoljstvo
Bezlični percipirani lokus uzročnosti	Vanjski percipirani lokus uzročnosti	Djelomično vanjski percipirani lokus uzročnosti	Unutarnji percipirani lokus uzročnosti	Visoko unutarnji percipirani lokus uzročnosti	Unutarnji percipirani lokus uzročnosti

Sl. 2. Teorija samoodređenja – vrste motivacije
(Ryan i Deci, 2000b, prema Kashefian-Naeeni i dr., 2024)

Kako pojašnjava Martinović (2018), Dörnyei (2009) stranojezični motivacijski sustav pojmova o sebi uključuje pojmove „mogućih ja” (engl. *possible selves*) i „budućih samovodiča” (engl. *future self-guides*) te se sastoji od „idealnoga stranojezičnog ja” (engl. *ideal L2 self*) i „traženoga stranojezičnog ja” (engl. *ought-to L2 self*) kao i od „iskustva učenja stranoga jezika” (engl. *L2 learning experience*). „Idealno stranojezično ja” odnosi se na zamišljenu predodžbu pojedinca o sebi kao vještome i uspješnome govorniku stranoga jezika. U tome se okviru motivacija za učenje stranoga jezika može razumjeti kao posljedica nastojanja da se umani nesklad između trenutane slike o sebi i vlastitoga idealiziranog jezičnog identiteta. „Traženo stranojezično ja” obuhvaća uvjerenja o vanjskim očekivanjima kojima je pojedinac izložen, kao i težnju da se izbjegn timer neželjene posljedice. Srodno je Higginovu pojmu *ought self* zato što se ponajprije temelji na ekstrinzičnim, instrumentalno usmjerenim motivima te je povezano s osjećajem dužnosti, obveze i odgovornosti. Treća sastavnica, „iskustvo učenja stranoga jezika”, usmjerena je na motive koji proizlaze iz neposrednoga konteksta učenja, osobito iz razrednoga okruženja. Uključuje čimbenike kao što su nastavnik, kurikulum, dinamika skupine učenika i osobni doživljaj uspjeha tijekom nastave. Dok prve dvije sastavnice proizlaze iz teorije „mogućih ja”, treća naglašava važnost situacijskih i kontekstualnih utjecaja koji mogu znatno oblikovati motivaciju za učenje stranoga jezika.

3.3.2. Motivacija i učenje engleskoga kao stranoga jezika u visokome obrazovanju

U jednoj od rijetkih studija u Hrvatskoj posvećenih motivaciji za učenje engleskoga kao stranoga jezika u području visokoga obrazovanja, osobito onih utemeljenih na recentnim teorijskim pristupima, Martinović (2018) istražuje motivaciju učenja engleskoga jezika u hrvatskih studenata i čimbenike koji bi mogli utjecati na njezinu razinu koristeći se upravo modelom L2MSS. Pritom se analiziraju razlike među studentima s obzirom na područje studija i spol, uz kontrolu srednjoškolskoga uspjeha iz engleskoga. U istraživanju su sudjelovala čak 543

studenta prve godine Sveučilišta u Zadru, koji nisu studirali engleski jezik, raspoređeni u nekoliko skupina prema području studija (biomedicinske i zdravstvene znanosti, biotehničke, humanističke, društvene i tehničke znanosti). Podatci su prikupljeni anketnim upitnikom na početku akademske godine, pri čemu su obuhvaćene ključne komponente L2MSS-a i instrumentalne motivacije, a kao pokazatelj motiviranoga ponašanja korišten je namjeravani trud, odnosno spremnost studenata da ulažu napor u učenje engleskoga. Rezultati su uputili na nekoliko zanimljivih aspekata. Duljina učenja engleskoga jezika nije se pokazala statistički značajnim čimbenikom u objašnjenju razlika u razinama stranojezične motivacije među studentima nejezičnih studijskih programa. U tumačenju toga nalaza autorica polazi od činjenice da većina hrvatskih učenika započinje s učenjem engleskoga jezika već u ranoj školskoj dobi, što se očituje u visokome prosjeku godina učenja. Stoga je moguće da upravo relativna ujednačenost toga iskustva među ispitanicima objašnjava izostanak znatnijega učinka navedene varijable. Nadalje, rezultati su pokazali da su studenti s višim ocjenama iskazivali veću spremnost na ulaganje truda u učenje engleskoga, ali i izraženije internalizirane oblike motivacije (snažnije „idealno stranojezično ja”) te internaliziraniju instrumentalnu motivaciju. Time se, tvrdi autorica, dodatno potvrđuje važnost „idealnoga stranojezičnog ja” za razumijevanje motiviranoga ponašanja u učenju jezika i njegova povezanost s pragmatičnim motivima koji su u hrvatskome kontekstu usko vezani za budući profesionalni uspjeh. Analiza razlika s obzirom na područje studija pokazala je da su studenti biotehničkih znanosti u prosjeku bili najmanje motivirani, pri čemu su niže razine motivacije bile vidljive na gotovo svim komponentama modela „stranojezičnoga motivacijskog sustava pojmova o sebi”. Iako se pretpostavljalo da bi spol i razina srednjoškolskoga uspjeha mogli objasniti dio razlika u motivaciji, rezultati su, uz ocjene kao kontrolnu varijablu, pokazali da interakcije između područja studija i spola uglavnom nisu statistički značajne, osim u varijable „traženoga stranojezičnog ja”, na kojoj su ipak zabilježene razlike među pojedinim studijskim skupinama i između spolova. Kao najvjerojatnije objašnjenje autorica navodi različite stupnjeve internalizacije vanjskih motiva, neovisno o području studija ili spolu. U tome se okviru niže razine stranojezične motivacije studenata biotehničkih znanosti povezuju s manje razvijenim „idealnim

stranojezičnim ja” i s manjom percipiranom relevantnošću engleskoga za njihove profesionalne planove. Također, vezano za razlike među spolovima, studentice su iskazale veću spremnost na ulaganje truda, ponajprije potaknutu strahom od neuspjeha i lošijih ocjena, a studenti su, neočekivano, pokazali izraženije „idealno stranojezično ja”, što upućuje na pozitivniju predodžbu o sebi kao budućim kompetentnim korisnicima engleskoga jezika.

Autorica zaključuje da motivacija za učenje engleskoga jezika predstavlja složen konstrukt na koji utječu individualne i kontekstualne razlike, pri čemu se „idealno stranojezično ja” pokazuje kao osobito važan čimbenik povezan s većim angažmanom i uspješnijim učenjem jezika. Budući da je temeljna sastavnica modela „stranojezičnoga motivacijskog sustava pojmova o sebi” vizija učenika o vlastitome budućem ja, nastavnici mogu poticati razvoj „idealnoga stranojezičnog ja” primjenom motivacijskih strategija. „Idealno stranojezično ja” djeluje kao snažan motivator, osobito kada je željena slika budućega sebe dovoljno razrađena, jasna i živopisna, pa je stoga važno da nastavnici u učenika potiču stvaranje i održavanje „vizije” učenja jezika. U tome kontekstu korisnima se ističu strategije koje uključuju usmjeravanje učenika prema promišljanju vlastitoga mogućega ja i predstavljanje snažnih uzora. Osim toga, tehnike poticanja mentalne predodžbe, poput kreativne ili vođene imaginacije, mogu pridonijeti jačanju „idealnoga stranojezičnog ja” i time povećati motivaciju za učenje engleskoga.

U analitičkome pregledu empirijskih istraživanja motivacije za učenje engleskoga kao stranoga jezika u kontekstu visokoga obrazovanja, objavljenih u razdoblju od 2000. do 2023. godine, Zhang i dr. (2023) nastoje identificirati glavna obilježja motivacije studenata, ali i nedostatke postojećih znanstvenih publikacija vezane, prvenstveno, za izostanak konkretnih, detaljnih smjernica za pedagoške implikacije. Na temelju uvida u niz recentnih empirijskih studija autori zaključuju da se motivacija studentske populacije može opisati pomoću nekoliko karakterističnih dimenzija. U prvome redu, naglašava se da je intrinzična motivacija studenata uglavnom nedovoljno razvijena, pri čemu se kao čest obrazac ističe činjenica da se motivacija mnogih studenata zadržava na umjerenoj razini. Kao glavni ciljevi učenja engleskoga jezika pritom se često navode postizanje zadovoljavajuće ocjene

ili ostvarivanje bodova iz kolegija, što može upućivati na slabljenje unutarnjega interesa za učenje, a vanjski čimbenici izvan neposredne kontrole pojedinca imaju značajan utjecaj na motiviranost.

Nadalje, autori ističu da je motivacija za učenje engleskoga jezika na akademskoj razini izrazito raznolika i višedimenzionalna jer na nju utječu mnogi međusobno povezani čimbenici, uključujući obiteljsko okružje, obrazovni sustav, društvene okolnosti te osobni i psihološki razvoj. U skladu s time, motivacija studenata ne proizlazi iz jednoga cilja, nego najčešće uključuje kombinaciju više poticaja koji se mogu kretati od želje za usvajanjem znanja i osobnih interesa do roditeljskih očekivanja, budućih karijernih mogućnosti i društvenoga priznanja. Također se naglašava postojanje razlika u motivaciji među studentima s obzirom na spol, područje studija i tip obrazovne institucije, pri čemu se međuindividualne razlike promatraju kao očekivana posljedica različitih životnih iskustava, potreba, interesa i osobnih obilježja.

Autori upozoravaju i na fenomen nestabilnosti motivacije, navodeći da se tijekom procesa učenja engleskoga jezika motivacija može mijenjati po obliku i intenzitetu. Na te promjene utječu dob i akademsko postignuće, ali i činjenica da se pojedinci psihološki razvijaju od djetinjstva do odrasle dobi, pri čemu se oblikuje jasniji pojam o sebi i razvijaju kognitivne sposobnosti. K tomu, promjenjivost društvenoga okružja može mijenjati unutarnje i vanjske potrebe studenata, zbog čega njihova motivacija za učenje engleskoga može relativno lako oscilirati ovisno o novim zahtjevima i okolnostima.

Autori zaključuju da je jedno od ključnih ograničenja dosadašnjih istraživanja u području motivacije za učenje engleskoga jezika činjenica da se često identificiraju problemi (primjerice opadanje motivacije, osobito u visokoškolskome obrazovanju), ali se ne nude dovoljno konkretna i ciljano oblikovana rješenja. Iako su stručnjaci predlagali različite strategije koje se odnose na sustav visokoga obrazovanja, obiteljsko okružje i društvene čimbenike, autori naglašavaju da nedostaju pristupi koji bi bili osmišljeni iz perspektive studenata. Dodatno upozoravaju da se mnoge preporuke u praksi pokazuju teško provedivima ili manje učinkovitima od intervencija koje su već empirijski testirane. Iako dio motivacijskih strategija, ponuđenim u

određenim istraživanjima, bilježi pozitivne učinke na porast motivacije, autori zaključuju da je motivacijski pad uvjetovan nizom okolnosti te da dosad nije provedena nijedna intervencijska studija koja bi bila usmjerena na rješavanje jednoga jasno definiranog problema.

Ipak, Zhang i dr. (2023) propustili su uočiti rad Todaka (2020) koji upravo predstavlja intervencijsko istraživanje motivacije za učenje engleskoga kao stranoga jezika u kontekstu visokoga obrazovanja. Riječ je o vrlo zanimljivoj longitudinalnoj studiji usmjerenoj na jedan od najupornijih izazova u stranojezičnom kontekstu – kako demotivirane studente prve godine studija potaknuti da učenje engleskoga jezika prestanu doživljavati kao obveznu, zamornu nastavnu aktivnost te ga počnu povezivati s osobnim interesima i trajnim životnim zadovoljstvom. Studija je dio petogodišnjega istraživačkoga projekta, pri čemu su se inicijalne faze oslanjale na jačanje samoučinkovitosti, zatim na razvoj budućih „stranojezičnih ja” uz trening mentalnih predodžaba, a u sljedećoj se fazi projekta fokus pomiče na izgradnju konkretnih i zabavnih razloga za učenje engleskoga povezanih s hobijima studenata, uz korištenje autentičnih sadržaja s YouTubea kao izvanučioničke podrške učenju. Sve navedeno se istraživalo u korelacijskom odnosu s razvijanjem vještine slušanja na engleskome kao stranome jeziku.

U uvodnome dijelu predmetne publikacije autor pojašnjava da su se tijekom prvih dviju godina istraživanja uspjela povećati studentska uvjerenja o vlastitoj samoučinkovitosti u području slušanja s razumijevanjem na engleskome jeziku tijekom proljetnoga semestra, ali se istodobno pokazalo da ispitanici nisu uspjeli održati motivaciju tijekom ljetnih praznika. Zbog toga su u istraživanju provedenome 2017. godine uvedene intervencijske aktivnosti fokusirane na rad s mentalnim predodžbama (engl. *imagery training*). Autor pritom polazi od pretpostavke da će se studenti koji posjeduju živopisnu predodžbu svojega idealnoga ja sami motivirati za obavljanje potrebnih zadataka kako bi ostvarili svoja željena „buduća ja” povezana s vještinama engleskoga jezika. Drugim riječima, ako studenti mogu zamisliti svoju budućnost kao onu u kojoj će moći upotrebljavati engleski jezik u svojoj karijeri, skloniji su sami sebe poticati na učenje engleskoga te održavati tu motivaciju tijekom nastavka učenja. Istraživanja upućuju na to da se sposobnosti mentalnoga predočavanja mogu poboljšati treningom, što

implicira da ih, umjesto kao urođene sposobnosti, valja promatrati kao vještine koje se oslanjaju na puni potencijal svih šest osjetila, odnosno vidnoga, kinestetičkoga, slušnoga, taktilnoga, okusnoga osjetila i osjetila njuha (Chan, 2014, prema Todaka, 2020). Rezultati su pokazali da je broj studenata koji su uspjeli zadržati motivaciju tijekom dvomjesečne ljetne stanke bio gotovo trostruko veći nego prethodne godine. Unatoč vidljivu pomaku autor ističe da je ukupni udio studenata koji su motivaciju održali preko ljeta i dalje bio relativno nizak, a dodatno se pokazalo i da se njihovi rezultati na testu slušanja nisu znatno poboljšali tijekom jesenskoga semestra.

U akademskoj godini 2018. primijenjen je modificirani oblik kombiniranoga učenja (engl. *blended learning*), pri čemu je naglasak preusmjeren s uobičajene upotrebe mobilnih uređaja u nastavi na njihovu ulogu potpore učenju izvan učionice. Studentima su, naime, ponuđeni različiti YouTube izvori povezani s njihovim interesima i hobijima, kako bi se vježbanje slušanja integriralo u svakodnevne aktivnosti i slobodno vrijeme. Ovisno o preferencijama ispitanika, i tradicionalni mediji, poput CD i DVD uređaja, mogli su se također upotrebljavati u svrhu izlaganja engleskomu jeziku pomoću glazbe i filma. Takav pristup omogućio je studentima da motivaciju održe i tijekom ljetne stanke, što autor tumači kao dokaz da strategije koje potiču uspostavljanje konkretnih i zabavnih razloga za učenje engleskoga mogu biti osobito djelotvorne u demotiviranih studenata. Međutim, istodobno naglašava da se u toj fazi istraživanja još uvijek nije postigao značajan porast rezultata testa slušanja tijekom ljeta i jesenskoga semestra.

U sljedećemu je istraživanju (2019. godine), koje se elaborativno predstavlja u navedenoj publikaciji, uz primjenu već inkorporiranih intervencijskih aktivnosti, uvedena dodatna, relativno mala metodička promjena. Naime, studenti su se tijekom nastave poučavali kako pristupiti različitim sadržajima na YouTubeu te su im predstavljani primjeri kanala i materijala koji su se pokazali zanimljivima prethodnim generacijama bruća. Autor donosi detaljan opis petnaest nastavnih jedinica koje predstavljaju sustavno osmišljene intervencije usmjerene prema jačanju motivacije za učenje engleskoga jezika postupnim osvješćivanjem, personalizacijom i operacionalizacijom razloga za učenje, uz istodobni razvoj vještine slušanja s razumijevanjem. U inicijalnim

fazama studenti su potaknuti na refleksiju o vlastitim dosadašnjim razlozima za učenje engleskoga te na preispitivanje iskustava iz srednjoškolskoga obrazovanja, pri čemu se naglasak stavlja na potrebu prilagodbe motivacijskih ciljeva novome, visokoškolskom kontekstu. Usporedno s time studentima su se predstavljali primjeri stvarnih, konkretnih razloga za učenje engleskoga te mogućnosti profesionalne i osobne primjene jezika, što služi kao temelj za oblikovanje individualiziranih, smislenih ciljeva povezanih s vlastitim interesima i budućim „mogućim ja”.

U središnjemu dijelu intervencije naglasak se premješta na povezivanje učenja engleskoga s hobijima, svakodnevnim interesima i slobodnim vremenom, pri čemu YouTube i slični digitalni resursi služe kao autentičan, motivacijski poticaj. Studenti se upoznaju s različitim sadržajima (npr. glazba, film, moda, putovanja, kuhanje, igre, festivali, sport) koji im omogućuju prirodnu i kontinuiranu izloženost engleskome jeziku izvan učionice. Istodobno, studenti razvijaju vještinu slušanja na temelju poučavanja fonetskim i prozodijskim obilježjima engleskoga jezika, uključujući naglasak, ritam, povezani govor i intonaciju. Tim se pristupom osigurava da motivacijski poticaji budu praćeni konkretnim alatima za unapređenje navedene jezične vještine.

Završne nastavne jedinice usmjerene su na vrednovanje učinka intervencije i na konsolidaciju stečenih spoznaja. Studenti su pritom ponovno promišljali o vlastitim razlozima za učenje engleskoga, procjenjivali doprinos korištenih digitalnih resursa i raspravljali o važnosti jasno definiranih, osobno relevantnih ciljeva u održavanju motivacije. Na taj način cjelokupna intervencija čini koherentan pedagoški okvir u kojem se motivacija ne promatra kao apstraktna osobina učenika, nego kao dinamičan konstrukt koji se može poticati personalizacijom ciljeva, povezivanjem učenja s interesima učenika engleskoga jezika te razvojem autonomije i samoreguliranoga učenja.

Rezultati su u tome dijelu istraživanja pokazali da je primjena opisanih intervencijskih strategija dovela do znatnijih pomaka u razvoju vještine slušanja jer su studenti nastavili napredovati tijekom ljetne stanke, a mnogi su ostvarili znatan napredak i tijekom jesenskoga semestra. Neki su studenti tijekom istraživanja osvijestili mogućnost

unapređivanja vještine slušanja s razumijevanjem na engleskome jeziku pomoću njima omiljenih aktivnosti poput slušanja glazbe ili praćenja filmova, sportskih događaja i međunarodnih natjecanja, što je vjerojatno pridonijelo i jačanju njihova osjećaja samoučinkovitosti. Štoviše, Todaka (2020) ističe da su pojedini napredniji studenti počeli razvijati i promišljati vlastito buduće „stranojezično ja” te načine na koje bi engleski mogli upotrebljavati u profesionalnoj budućnosti. Autor naglašava da se upotreba dodatnih digitalnih izvora, poput YouTube sadržaja, pokazuje važnim alatom u razvoju jezičnih vještina. Pritom zaključuje da je upravo eksplicitno poučavanje načinima na koje se može pristupiti tim resursima bilo presudno u odnosu na rezultate ostvarene u istraživanju provedenom prethodne godine.

Navedena se studija razlikuje od mnogih drugih motivacijskih istraživanja u području učenja engleskoga kao stranoga jezika u tome što nudi dugoročniji, iterativni intervencijski pristup u stvarnome nastavnom kontekstu, uz usporedbe između više uzastopnih generacija studenata. Taj rad, nadalje, naglašava praktičnu dimenziju održavanja motivacije izvan učionice, što je često slabije razrađeno u teorijski detaljno obrađenim, ali didaktički slabije konkretiziranim modelima motivacije. Konačno, s obzirom na moguće pedagoške implikacije, Todaka (2020) je svojim istraživanjem uputio na vrijedan nalaz prema kojemu su personalizirani razlozi za učenje, uz razvoj strategija samostalnoga učenja u digitalnome okružju, ključni čimbenici za dugoročnije održavanje motivacije demotiviranih studenata engleskoga kao stranoga jezika.

Recentno istraživanje motivacije u učenju stranoga / usvajanju drugoga jezika, koje se u svojem teorijskome i konceptualnome okviru oslanja na teoriju samoodređenja i sociokulturne teorijske postavke, proveli su Kashefian-Naeeni i dr. (2024) na uzorku iranskih studentica različitih studijskih profila. U radu se razmatra pitanje u kojoj su mjeri intrinzična i ekstrinzična motivacija za učenje engleskoga kao stranoga jezika povezane s određenim demografskim obilježjima ispitanica kao što su dob, studijski smjer i profesionalni status. Polazeći od navedenoga teorijskog okvira, to je istraživanje usmjereno prema identificiranju čimbenika koji bi mogli omogućiti preciznije oblikovanje nastavnih strategija i motivacijskih intervencija u stranojezičnoj

nastavi, ali i ispitati odnos između dviju motivacijskih orijentacija te ukupnoga indeksa motivacije. S metodološkoga aspekta, riječ je o eksplanatornome sekvencijalnom istraživanju mješovitoga dizajna, u kojem su sudjelovale 94 studentice raspoređene u četirima studijskim smjerovima (osnovnoškolsko obrazovanje, odgojno-obrazovne znanosti, društvene znanosti te teologija i arapski jezik) i u nekoliko dobnih skupina, pri čemu je dominirala srednja dobna kategorija (od 40 do 49 godina). Specifičnost toga uzorka jest da su sve ispitanice bile istodobno i zaposlene, pri čemu je većina bila uključena u odgojno-obrazovni sektor (učiteljice i nastavnice). Za prikupljanje kvantitativnih podataka primijenjena je ljestvica intrinzične i ekstrinzične orijentacije (Harter, 1981, prema Kashefian-Naeeni, 2024), pri čemu se zasebno izračunavaju indeksi intrinzične i ekstrinzične motivacije, kao i ukupni motivacijski indeks. Kvalitativni dio uključuje polustrukturirane intervjue, provedene s približno četvrtinom ispitanica, koji su analizirani metodom tematske analize.

Primjenom multivarijantne analize varijance (MANOVA) rezultati kvantitativnoga dijela istraživanja, u okviru usporedbe među različitim studijskim smjerovima, uputili su na određene razlike na razini aritmetičkih sredina. Riječ je o nešto višim prosjecima intrinzične i ukupne motivacije u skupini studentica teologije i arapskoga jezika i o relativno višoj razini ekstrinzične motivacije studentica društvenih znanosti. No, multivarijantni test nije potvrdio da se te razlike mogu smatrati statistički značajnima. Drugim riječima, područje studija u promatranome uzorku nije se pokazalo kao čimbenik koji sustavno oblikuje motivacijsku orijentaciju studentica prema intrinzičnim ili ekstrinzičnim poticajima ni ukupnu razinu motivacije. Sličan obrazac zabilježen je i pri analiziranju varijable vezane za dob ispitanica. Iako su deskriptivni pokazatelji sugerirali da najstarija dobna skupina (ispitanice starije od 50 godina) postiže više prosječne vrijednosti na svim promatranim motivacijskim varijablama, autori ističu kako je struktura uzorka izrazito neravnomjerna, s dominantnom zastupljenošću ispitanica srednje dobi i vrlo malim brojem najmlađih i najstarijih ispitanica. U tome kontekstu rezultati MANOVA testa nisu potvrdili značajan učinak dobi na intrinzičnu, ekstrinzičnu ni ukupnu motivaciju. Autori pritom sugeriraju mogućnost da je motivacija u toj populaciji

relativno stabilna i ujednačena djelomično zbog toga što su sve ispitanice djelovale unutar sličnih kulturnih i obrazovnih normā te su dijelele sličan institucionalni okvir. Posljedično, očekuju da bi se u dobno heterogenijim uzorcima mogla uočiti statistički jasnija dobna diferencijacija. Usporediv zaključak proizlazi i iz analize profesionalnoga statusa ispitanica koji je uključivao tri kategorije: učiteljice i nastavnice u primarnome obrazovanju, srednjoškolske nastavnice i asistentice u odgojno-obrazovnim poslovima. Iako deskriptivni podatci vezani za aritmetičke sredine i standardne devijacije pokazuju da su srednjoškolske nastavnice pokazivale višu razinu intrinzične motivacije i veći ukupni motivacijski indeks, a asistentice u odgojno-obrazovnim poslovima jaču ekstrinzičnu motivaciju, MANOVA test nije potvrdio da se radi o statistički značajnim razlikama. Drugim riječima, profesionalni status ispitanica nije utjecao na njihovu intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju ni na njihov ukupan indeks motivacije. Autori taj nalaz interpretiraju s aspekta ograničene profesionalne raznolikosti. Naime, budući da su sve ispitanice bile zaposlene u obrazovnom sektoru, njihove radne uloge dijelile su sličnu strukturu očekivanja, vrijednosti i profesionalnih ciljeva, zbog čega se motivacijski profili nisu diferencirali dovoljno snažno da bi bili statistički značajni. Drugi važan segment kvantitativnih rezultata odnosi se na međusobne odnose motivacijskih varijabla. Korelacijska analiza pokazala je da su i intrinzična i ekstrinzična motivacija snažno i pozitivno povezane s ukupnim motivacijskim indeksom, što je, s metodološkoga aspekta, očekivano s obzirom na to da se ukupni indeks izračunava kao kombinacija obiju komponenti. S druge strane, odnos intrinzične i ekstrinzične motivacije nije potvrđen kao statistički značajan. Iako je smjer povezanosti negativan, nije dosegla razina značajnosti, što autori interpretiraju kao pokazatelj da se radi o konceptualno razdvojenim dimenzijama koje u tome uzorku ne funkcioniraju kao međusobno uvjetovane ili komplementarne sastavnice motivacije. Uspoređujući taj nalaz s prijašnjim istraživanjima, koja su često izvještavala o pozitivnoj povezanosti intrinzične i ekstrinzične motivacije ili o njihovoj koegzistenciji, autori upućuju na mogućnost da su razlike uvjetovane učinkom određenih osobina ličnosti ispitanika i čimbenicima vezanima za različita okružja te sugeriraju da bi raznolikiji uzorci mogli rezultirati drukčijim obrascima odnosa među varijablama.

Kvalitativni dio analize proširuje interpretativni okvir kvantitativnih nalaza tako što pokazuje kako ispitanice doživljavaju vlastite razloge za učenje engleskoga jezika i kako konceptualiziraju ulogu motivacije u procesu učenja. Tijekom analize podataka prikupljenih polustrukturiranim intervjuima izrađena je cjelovita tematska mreža, pri čemu je empirijski materijal obrađen primjenom tematske analize pomoću tehnike kreiranja tematskih mreža koju je razvila Attride-Stirling³. Taj analitički okvir omogućuje sustavno razvrstavanje sadržaja na tri razinama: temeljne teme, koje predstavljaju najniže rangirane premise prepoznatljive u tekstu, organizacijske teme, koje povezuju i grupiraju temeljne teme u apstraktnije kategorije i globalne teme, koje obuhvaćaju nadređene konceptualne cjeline i sažimaju ključne interpretativne obrasce u iskazima sudionika. Analiza je započela kodiranjem intervjua, odnosno izradom kodnoga okvira i segmentiranjem tekstualnih jedinica prema zadanim kodovima. Potom su iz tako kodiranih dijelova izdvojene apstraktne teme koje su tijekom daljnega procesa dodatno precizirane i pročišćene. Nakon toga oformljene su tematske mreže organiziranjem tema u hijerarhijsku strukturu: od odabira temeljnih tema, preko njihova grupiranja u organizacijske teme, do izvođenja globalnih tema koje sintetiziraju cjelokupnu interpretaciju. Završna faza obuhvatila je provjeru koherentnosti dobivenih mreža te njihovo sažimanje i interpretaciju u odnosu na istraživačka pitanja. Kako je razvidno iz *Tablice 1*, odgovori ispitanica o motivaciji za učenje novih sadržaja iz engleskoga jezika strukturirani su u tri navedene razine tema, pri čemu temeljne teme izravno proizlaze iz konkretnih formulacija u intervjuima i upućuju na raznolike razloge za učenje. Na primjer, iskazi koji izražavaju zadovoljstvo i interes objedinjeni su u širu kategoriju koja zahvaća dimenziju interesa i užitka, a na najvišoj razini sintetiziraju se u globalnu temu unutarnjih nagrada kao temelja intrinzične motivacije. Na temelju ukupne analize izdvojene su dvije središnje globalne teme: motivacija utemeljena na unutarnjim nagradama, koja odražava pobude povezane s osobnim zadovoljstvom, interesom i unutarnjom ispunjenošću (intrinzična motivacija) i motivacija utemeljena na vanjskim nagradama, koja obuhvaća poticaje poput vanjskoga odobravanja, priznanja i opipljivih nagrada (ekstrinzič-

³ Više detalja o ovoj tehnici u Attride-Sterling (2001).

na motivacija). Unutar intrinzične domene pojavljuju se, dakle, teme poput interesa i zadovoljstva, osjećaja vrijednosti i korisnosti učenja, usmjerenosti na širenje znanja, želje za primjenom novih sadržaja, internaliziranoga osjećaja izbora, potrebe za povezanošću i komunikacijom, ali i težnje za prenošenjem znanja drugima. Ekstrinzična motivacija prepoznaje se ponajprije u motivima povezanim s ocjenama, pohvalom i društvenim priznanjem. U odgovorima koji su se odnosili na ulogu motivacije u učenju engleskoga jezika dominiralo je shvaćanje motivacije kao izrazito važnoga čimbenika koji potiče učenje, povećava njegovu učinkovitost i čini proces učenja lakšim.

Tablica 1. Tematska mreža (Kashefian-Naeeni, 2024: 15)

temeljne teme	organizacijske teme	globalne teme
Radi većega zadovoljstva.	interes / užitak	unutarnje nagrade kao čimbenici intrinzične motivacije
Zato što me zanima.		
Radi veće učinkovitosti.	vrijednost / korisnost	
Zato što želim naučiti više leksičkih jedinica.	učenje	
Želim proširiti svoje znanje.		
Planiram ponavljati nastavni sadržaj.		
Volim primjenjivati različite metode učenja.		
Ne nastojim biti pohvaljena.	percepcija izbora	
Zato što želim poučavati druge.	prijenos znanja	
Radi učinkovite komunikacije.	povezanost	
Za bolji život.	učinak / važnost	
Radi većega uspjeha.		
Radi boljih ocjena.	ocjene	vanjske nagrade kao čimbenici ekstrinzične motivacije
Volim kada me drugi pohvale.	pohvala	

temeljne teme	organizacijske teme	globalne teme
Učenje je nužno.	vrijednost / korisnost	unutarnje nagrade kao čimbenici intrinzične motivacije
Učenje mi pomaže da novi nastavni sadržaj zadržim u pamćenju.		
Učenje je najbolji poticaj.	učinak / važnost	
Nemam jasan plan učenja.	uključenost ega	
Nastojim naučiti nove leksičke jedinice.	učenje	
Volim generalizirati naučeno na šire kontekste.	ovladavanje	
Moram naučiti i primijeniti naučeni nastavni sadržaj.		
Nastojim učenjem proširiti svoje znanje.		
Učim novi nastavni sadržaj kako bih postigla bolje rezultate.	ocjene	Vanjske nagrade kao čimbenici ekstrinzične motivacije
Motivacija je od presudne važnosti.	učinak / važnost	Unutarnje nagrade kao čimbenici intrinzične motivacije
Motivacija unaprjeđuje učenje.		
Motivacija olakšava učenje.		
Motivacija dovodi do napretka u učenju.		
Motivacija se ne može primijeniti u stvarnome životu.	povezanost	
Također ovisi o nastavnoj metodologiji.		
Motivacija povećava entuzijazam.	vrijednost / korisnost	
Učenje engleskoga pravopisa također može biti vrlo korisno.		
Nastavnici mogu pomoći u povećanju uspješnosti učenja.	učenje	
Motivacija može poboljšati moj društveni status.	poboljšani društveni status	Vanjske nagrade kao čimbenici ekstrinzične motivacije

Općenito uzevši, tematska analiza upućuje na prevladavanje unutarnjih (intrinzičnih) motivacijskih čimbenika, uz prisutnost vanjskih (ekstrinzičnih) poticaja koji se pojavljuju kao dopunske, ali ne i dominantne odrednice motivacijskoga profila ispitanica. Navedeni rezultati kvalitativne analize podudaraju se s kvantitativnim pokazateljima jer su prosječne vrijednosti intrinzične motivacije bile više od ekstrinzičnih u svim analiziranim skupinama. S obzirom na moguće pedagoške implikacije, autori stoga zaključuju da bi nastavnici engleskoga jezika trebali primjenjivati strategije usmjerene prema jačanju intrinzične motivacije svojih studenata, što, među ostalim, uključuje upoznavanje studenata s idejom svjesnoga izbora, poticanje postavljanja viših ciljeva, usmjeravanje studenata na primjenu strategija samomotivacije, ali i preoblikovanje sustava nagrađivanja. Također se preporučuje razvijanje nastavnih strategija koje bi snažnije podupirale autonomiju studenata, poticale razvoj kritičkoga mišljenja i drugih kompetencija nužnih za uspješno učenje u visokome obrazovanju te pridonosile osvještavanju studenata da je obrazovanje prvenstveno rezultat osobnoga izbora i odgovornosti, a ne puko ispunjavanje formalnih zahtjeva.

Jedno od najnovijih istraživanja, koje je također usredotočeno na odnos intrinzične i ekstrinzične motivacije u učenju engleskoga kao stranoga jezika u visokoškolskome kontekstu, proveli su Akhadali Ugli i dr. (2025). Polazeći od pretpostavke da je motivacija ključan čimbenik uspješnoga učenja engleskoga kao stranoga jezika i uvažavajući činjenicu da je središnjoazijsko područje visokoga obrazovanja u postojećoj primijenjenolingvističkoj literaturi nedovoljno zastupljeno, autori su u istraživanje uključili 301 studenta završne godine studija engleskoga jezika i književnosti na jednom sveučilištu u Uzbekistanu. Pritom su postavili dva glavna istraživačka cilja: s jedne strane, opisati relativnu zastupljenost intrinzičnih i ekstrinzičnih poticaja i, s druge, razjasniti kako se te motivacijske orijentacije povezuju s razinom jezične kompetencije te kako ih sami ispitanici interpretiraju kroz prizmu vlastitih iskustava. Posebna se pozornost pritom posvećuje i pitanju razlika među spolovima jer je na jezičnim studijima u tome kontekstu često izražena spolna neravnoteža, u smislu brojčane dominacije studentica, a empirijskih je uvida o mogućim razlikama u motivacijskim

obrascima relativno malo. U fokusu predmetne studije su, dakle, sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje su relativne razine intrinzične i ekstrinzične motivacije među studentima četvrte godine studija engleskoga jezika i književnosti i u kojoj se mjeri navedene vrste motivacije razlikuju po intenzitetu?
2. Kakav je odnos, ako uopće postoji, između motivacijske orijentacije studenata (intrinzične/ekstrinzične) i njihove razine znanja engleskoga jezika?
3. Kako studenti percipiraju i opisuju svoju motivaciju za učenje engleskoga jezika, osobito u pogledu svojih kognitivnih, emocionalnih i socijalnih iskustava?
4. Razlikuju li se motivacijski obrasci između studentica i studenata u tome kontekstu?

Navedena je studija po svojem metodološkome ustrojstvu eksplanatorno sekvencijalno istraživanje provedeno primjenom mješovitoga metodološkog pristupa koji kombinira kvantitativno mjerenje motivacijskih orijentacija (utvrđivanje općih motivacijskih obrazaca i njihovih odnosa) s kvalitativnim uvidom u subjektivna objašnjenja, percepcije i iskustva studenata. U kvantitativnoj fazi korišten je validirani upitnik kojim su obuhvaćene komponente intrinzične motivacije (npr. kognitivna stimulacija, interes, užitek u učenju, želja za komunikacijom) i ekstrinzične motivacije (npr. akademska postignuća, karijerne aspiracije, pragmatične koristi, socijalni utjecaji). Usto su u analizu uključeni i podatci o jezičnoj kompetenciji ispitanika, dobiveni na temelju institucionalno standardizirane procjene, što omogućuje barem okvirnu provjeru povezanosti motivacije i akademskih postignuća. Kvalitativni dio temelji se na polustrukturiranom intervjuu koji je omogućio detaljnije razjašnjenje dominantnih motiva, ali i identifikiranje nijansi koje ankete često ne bilježe, osobito kada je riječ o dinamičnim promjenama motivacije i o procesu internalizacije vanjskih poticaja. Intervju se sastojao od petnaest pitanja otvorena tipa povezanih sa sljedećim aspektima motivacije:

- iskustva vezana za zadovoljstvo i interes za učenje engleskoga jezika
- intelektualna angažiranost i izazovi u stranojezičnome obrazovanju
- budući ciljevi i percipirane koristi poznavanja engleskoga jezika
- društveni i kulturni utjecaji na motivaciju za učenje engleskoga jezika
- percepcija odnosa između motivacije i stranojezičnoga razvoja.

Rezultati kvantitativne analize, u domeni deskriptivnih pokazatelja, upućuju na to da je u promatranome uzorku studenata intrinzična motivacija statistički znatno izraženija od ekstrinzične. U intrinzične motivacije osobito se ističe kognitivna komponenta, odnosno kognitivna stimulacija, pri čemu većina ispitanika (čak 85,8%) doživljava učenje engleskoga jezika kao intelektualno poticajan sadržaj koji stimulira njihovo analitičko razmišljanje. Sljedeći visoko rangirani intrinzični čimbenici uključuju preferenciju učenja novih sadržaja i želju za komuniciranjem s ljudima iz drugih zemalja. Najniže rangirani intrinzični čimbenik jest zadovoljstvo studiranjem engleske književnosti. Ekstrinzična je motivacija također prisutna i funkcionalno važna, ali je dominantno usmjerena prema budućnosti. Ispitanici pritom tu vrstu motivacije vežu, u prvome redu, za ostvarivanje akademskih ciljeva, zadovoljavanje profesionalnih i karijernih zahtjeva, a čimbenici vanjskoga pritiska (npr. strah od negativnih posljedica, osjećaj krivnje ili roditeljska očekivanja) imaju relativno slab učinak. Takav obrazac sugerira da se u tome kontekstu ekstrinzična motivacija ne javlja primarno kao oblik vanjske kontrole, nego više kao pragmatično usmjerenje prema ciljevima koje studenti doživljavaju kao relevantne i realne, što je u skladu s postavkama teorije samoodređenja koja naglašava da se vanjski ciljevi mogu postupno internalizirati i postati autonomniji.

Analiza povezanosti motivacije i jezične kompetencije dodatno naglašava specifičnu ulogu intrinzičnih čimbenika. Naime, intrinzična motivacija pokazuje jasniju i stabilniju povezanost s jezičnim postignućem od ekstrinzične, što autori interpretiraju pretpostavkom da unutarnji interes i kognitivna angažiranost potiču dugoročniju ustrajnost u učenju i dublju obradu jezičnih sadržaja. Rezultati toga dijela kvantitativne analize pokazali su i da studenti viših razina jezične kompetencije iskazuju snažniju intrinzičnu motivaciju, a ekstrinzična se bitno

ne razlikuje između razina znanja. Taj nalaz implicira da profesionalni i akademski ciljevi mogu biti relativno stabilni u različitim fazama učenja, a unutarne se zadovoljstvo i autonomija u učenju povećavaju usporedno s razvojem jezične kompetencije. U pitanju ispitivanja mogućih razlika između spolova u odnosu na motivacijsku orijentaciju, rezultati nisu uputili na statistički značajne razlike. Drugim riječima, unatoč izraženoj brojčanoj dominaciji studentica u ispitanome uzorku, među onima koji dugoročno ostaju na studiju engleskoga jezika i književnosti motivacijski profili međusobno se približavaju te spol, barem na završnoj studijskoj razini, ne predstavlja presudan diferencijacijski čimbenik. U daljnjoj analizi ispitane su moguće interakcije između spola i razine jezične kompetencije. Kako bi se utvrdilo razlikuje li se povezanost između razine znanja i motivacije s obzirom na spol, primijenjena je dvofaktorska analiza varijance, pri čemu su razina jezične kompetencije i spol tretirani kao nezavisne varijable. Rezultati su pokazali da razina jezične kompetencije ima statistički značajan učinak na intrinzičnu motivaciju. Studenti s višom razinom znanja engleskoga jezika iskazivali su izraženiju intrinzičnu motivaciju u odnosu na one s nižom razinom, neovisno o spolu. Pritom nisu utvrđene statistički značajne razlike u intrinzičnoj motivaciji između muških i ženskih ispitanika niti je zabilježen interakcijski učinak spola i razine kompetencije. Razvidno je, dakle, da se intrinzična motivacija povećava s porastom jezične kompetencije, pri čemu je taj trend podjednako izražen kod studenata i studentica. Nasuprot tomu, u analizi ekstrinzične motivacije nisu utvrđeni značajni učinci razine jezične kompetencije, spola ni njihove međusobne interakcije. Ti nalazi upućuju na zaključak da se intrinzična motivacija pojačava s porastom jezične kompetencije, a ekstrinzična motivacija ostaje relativno stabilna bez obzira na razinu znanja engleskoga jezika i spol.

Kvalitativni dio istraživanja pokazuje kako studenti vlastitu motivaciju za studiranje engleskoga jezika i književnosti najčešće artikuliraju kroz prizmu četiriju međusobno povezanih tematskih cjelina. Riječ je o kognitivnoj angažiranosti (intelektualnoj stimulaciji), osobnom rastu i razvoju identiteta, praktičnoj koristi i karijernim aspiracijama te istraživanju drugih kultura i globalnoj povezanosti. Ispitanici su često isticali kognitivnu angažiranost i intelektualnu stimulaciju kao

jedan od ključnih izvora motivacije za studij engleskoga jezika. Jezične su izazove doživljavali kao inherentno poticajne te su naglašavali osjećaj zadovoljstva koji proizlazi iz razumijevanja i usvajanja složenijih jezičnih sadržaja. Takav oblik intrinzične motivacije bio je osobito izražen među studentima s višom razinom jezičnoga znanja, što ilustrira sljedeća izjava jedne od ispitanih studentica: „Zapravo uživam u mentalnom procesu učenja engleskoga. Kad nađem na složenu gramatičku strukturu ili idiomatski izraz koji nikad prije nisam vidjela, to mi je kao rješavanje slagalice. Onaj trenutak kad mi sve sjedne i shvatim – to je jako nagrađujuće” (Akhadali Ugli i dr., 2025: 11). Nadalje, ispitanici su naglašavali da im učenje engleskoga pruža specifičnu vrstu intelektualne aktivacije, potičući analitičniji pristup jeziku i tekstu: „Hm... engleski me tjera da razmišljam drukčije nego kad koristim uzbečki. Primjećujem da sam... kako da kažem... analitičniji kad radim s engleskim tekstovima, možda zato što moram više paziti na strukturu i značenje. Ta mentalna stimulacija vjerojatno je razlog zašto sam sve ove godine ostao zainteresiran za engleski” (Akhadali Ugli i dr., 2025: 12). U intervjuima se također pokazalo da se kognitivna uključenost nerijetko prelijeva izvan formalnoga obrazovnog okvira, primjerice prilikom spontanoga analiziranja jezičnih obrazaca u pjesmama ili medijskim tekstovima: „Ponekad se uhvatim kako analiziram engleske pjesme ili novinske članke čak i kad to nije potrebno za nastavu. Primjerice, slušam glazbu i odjednom počnem razmišljati o tome zašto su upotrijebili to glagolsko vrijeme ili neki određeni izraz... [smijeh] Prijatelji misle da sam čudna, ali ne mogu si pomoći. Iskreno me zanima kako jezik funkcionira” (Akhadali Ugli, 2025: 12). Navedeni kvalitativni nalazi potvrđuju, dakle, kvantitativne rezultate prema kojima je upravo kognitivna stimulacija onaj aspekt motivacije koji je postigao najveću razinu slaganja među ispitanicima.

Ispitanici su, nadalje, tijekom intervjua često isticali kako je učenje engleskoga jezika postupno postalo dio njihova osobnoga rasta i razvoja identiteta. Stranojezičnu edukaciju pritom nisu doživljavali samo kao puko razvijanje jezičnih vještina nego i kao iskustvo koje mijenja način na koji percipiraju sebe, vlastite mogućnosti i mjesto u svijetu. To se jasno očituje u sljedećemu iskazu: „Učenje engleskoga promijenilo je način na koji vidim sebe i svoje mjesto u svijetu. Nije

riječ samo o tome da znam još jedan jezik; riječ je o tome da postajem samopouzdanija osoba globalnoga pogleda. Kad dobro govorim engleski, osjećam se kao drukčija verzija sebe, možda potpunija verzija” (Akhadali Ugli, 2025: 12). Slično tomu, jedan je student istaknuo da mu je napredak u ovladavanju engleskim jezikom osnažio osjećaj ponosa i samopouzdanja i izvan jezičnoga područja: „Za mene... ne znam kako točno objasniti... ali kad sam počeo stvarno govoriti engleski bez previše razmišljanja, bilo je kao... uh... kao da sam pronašao još jedan dio sebe za koji nisam znao da postoji. Osjećam ponos kad svladam nešto teško na engleskome. Svako malo postignuće gradi moje samopouzdanje, ne samo u jeziku nego i u drugim područjima života” (Akhadali Ugli, 2025: 12).

Unatoč dominaciji intrinzičnih čimbenika kvalitativna analiza pokazala je da su i pragmatični razlozi važni pokretači motivacije, osobito oni povezani s karijerom i profesionalnim napredovanjem. U tome smislu, poznavanje engleskoga jezika prepoznaje se kao nužan preduvjet za kvalitetnija radna mjesta i šire profesionalne mogućnosti: „Studiram engleski jer je to praktički uvjet za svaki dobar posao u Uzbekistanu danas, osobito u međunarodnim tvrtkama ili turizmu. Bez engleskoga mnoga bi mi se vrata profesionalno zatvorila. To je jednostavno realnost našega tržišta rada” (Akhadali Ugli, 2025: 12). Zabilježeni su i iskazi koji upućuju na konkretnu povezanost između učenja engleskoga jezika i dugoročnih planova, na primjer: „Moj je glavni cilj raditi kao prevoditelj ili tumač za međunarodne organizacije. Svaki put kad poboljšam svoje jezične vještine, pomislim kako sam korak bliže tomu cilju. Zato, čak i kad učenje postane dosadno, a ponekad i postane, neću lagati, ta praktična povezanost drži me fokusiranim” (Akhadali Ugli, 2025: 12). Zanimljiv je nalaz proizašao iz nekoliko odgovora koji sugeriraju da se motivacijski čimbenik, koji je isprva predstavljao ekstrinzičnu profesionalnu motivaciju, s vremenom postupno internalizirao. Takvu motivacijsku orijentaciju ilustrira sljedeći primjer: „U početku sam učio engleski uglavnom zato što sam znao da će mi pomoći u karijeri. Roditelji su me također poticali. Ali s vremenom se nešto promijenilo... počeo sam iskreno cijeniti mogućnost komunikacije među kulturama. Ono što je započelo kao vanjski zahtjev, postalo je nešto do čega mi je osobno stalo. Je li to čudno?” (Akhadali Ugli, 2025: 12).

Naposljetku, mnogi su ispitanici istaknuli da ih engleski intrinzično motivira i zbog istraživanja drugih kultura te povezivanja s ljudima iz stranih zemalja. Engleski jezik doživljavali su kao sredstvo pristupa različitim perspektivama, kulturnim sadržajima i međukulturnoj komunikaciji, što im je proširivalo vidike i poticalo znatiželju. Jedna je studentica taj aspekt opisala na sljedeći način: „Engleski mi daje pristup tolikim različitim svjetonazorima i kulturnim proizvodima, knjigama, filmovima, glazbi iz cijeloga svijeta. To me učinilo otvorenijom i znatiželjnijom prema različitim načinima života i razmišljanja. Prije nego što sam se stvarno počela baviti sadržajima na engleskome, imala sam mnogo stereotipa o drugim kulturama” (Akhadali Ugli, 2025: 13). U tome kontekstu, jedan je student naglasio važnost međunarodnih kontakata: „Ono što najviše volim kod poznavanja engleskoga jest mogućnost povezivanja s ljudima iz različitih zemalja. Tijekom prošlogodišnjega *online* programa studentske razmjene u učenju stranih jezika sprijateljio sam se s ljudima iz Japana, Brazila i Turske, sve pomoću engleskoga. Ti su odnosi znatno obogatili moj život i promijenili način na koji gledam svijet” (Akhadali Ugli, 2025: 13).

Slijedom rezultata kvalitativne analize može se zaključiti da učenje engleskoga jezika uzbekistanski studenti doživljavaju kao misaono rješavanje problema, kao proces osobnoga osnaživanja i izgradnje vlastitoga identiteta te kao sredstvo povezivanja s drugim kulturama. Autori ističu kako takva perspektiva sugerira da stroga podjela na intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju ne objašnjava u potpunosti kompleksnost motivacijskih čimbenika jer studenti više različitih poticaja često povezuju u koherentne osobne interpretacije značenja engleskoga jezika u vlastitome životu. Nadalje, rezultati upućuju na mogući razvojni obrazac u kojem se početno vanjski motivacijski čimbenici tijekom vremena postupno pretvaraju u osobno prihvaćene i internalizirane poticaje, osobito s porastom jezične kompetencije i osjećaja autonomije u učenju. Autori uvjerljivo argumentiraju da se motivacijski obrasci ne mogu u potpunosti razumjeti izvan društvenoga i obrazovnoga okvira, a uzbekistanski kontekst, obilježen tranzicijom obrazovnih politika i snažnijim usmjerenjem prema globalnim tržišnim i profesionalnim zahtjevima, predstavlja specifično okruženje u kojemu se intrinzični i ekstrinzični motivi ne isključuju, nego se često dopunjuju.

Nalazi navedenoga istraživanja upućuju na više pedagoški relevantnih implikacija za nastavu engleskoga kao stranoga jezika u kontekstu visokoga obrazovanja. S obzirom na to da se kognitivna stimulacija pokazala središnjim motivacijskim čimbenikom, nastavu bi, smatraju autori, trebalo temeljiti na intelektualno zahtjevnim aktivnostima koje potiču analitičko mišljenje i jezičnu preciznost (na primjer, rad na složenijim jezičnim obrascima, argumentirane rasprave ili istraživački zadatci). Istodobno, izražena povezanost učenja engleskoga s osobnim razvojem i izgradnjom identiteta upućuje na potrebu uključivanja refleksivnih elemenata u nastavni plan i program, poput učenja putem dnevnika, autobiografskih zadataka ili strukturiranih rasprava o tome kako jezik oblikuje samopercepciju i pogled na svijet. S obzirom na to da su se profesionalne aspiracije pokazale kao važan motivacijski čimbenik i u intrinzično usmjerenih studenata, preporučuje se zadržati jasno vidljivu praktičnu komponentu nastave simulacijama profesionalne komunikacije, povezivanjem s tržištem rada te razvojem stručnoga jezika. Također, motivacijski potencijal kulturološkoga istraživanja sugerira da kurikulum treba sustavno poticati međukulturnu dimenziju učenja, primjerice analizom različitih kulturnih proizvoda na engleskome jeziku i stvaranjem autentičnih prilika za komunikaciju s međunarodnim partnerima (npr. virtualne studentske razmjene).

3.3.3. Motivacija i razvijanje vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku na akademskoj razini

Iako je motivacija najistraživaniji afektivni čimbenik u području učenja engleskoga kao stranoga jezika, prvenstveno, s obzirom na korelacije s jezičnom izvedbom i općim akademskim postignućima, njezin utjecaj na razvoj vještine pisanja na engleskome jeziku znatno je rjeđe predmet empirijskih istraživanja (Cahyono i Rahayu, 2020). Pregled dostupnih znanstvenih publikacija pokazuje pritom da su postojeće studije pretežno usmjerene na osnovno i srednjoškolsko obrazovanje (npr. Tate i Warschauer, 2018; Graham i dr., 2021; Wright i dr., 2021; Vickov i Jakupčević, 2022, 2025; Vickov, 2025), a istraživanje je toga afektivnog čimbenika najmanje zastupljeno upravo u

kontekstu visokoga obrazovanja. U nastavku teksta donosimo pregled relevantnih empirijskih istraživanja fokusiranih na rasvjetljavanje uloge motivacije u pisanju na engleskome jeziku na akademskoj razini.

Istraživanje Alzubija i Nazima (2024) usmjereno je na ispitivanje intrinzične motivacije studenata u akademskome pisanju na engleskome kao stranome jeziku, s posebnim naglaskom na ulogu interesa za temu i mogućnosti samostalnoga odabira teme pisanja. Autori polaze od pretpostavke da je pisanje jedna od najzahtjevnijih jezičnih vještina za studente engleskoga jezika te da jačanje intrinzične motivacije može pridonijeti boljoj kvaliteti pisanoga izraza, osobito kada studenti imaju mogućnost pisati o temama koje ih osobno zanimaju. Istraživanje je provedeno deskriptivno-dijagnostičkim pristupom na uzorku od 200 studenata preddiplomskih studija engleskoga jezika i prevođenja na saudijskome sveučilištu. Kvantitativni podatci prikupljeni su upitnikom zatvorena tipa kojim se ispitala intrinzična motivacija povezana s interesom za teme. K tomu, 20 studenata sudjelovalo je u polustrukturiranim intervjuima tijekom kojih su istraživani njihovi stavovi vezani za interes za određena tematska područja. Rezultati su pokazali visoku razinu intrinzične motivacije studenata kada imaju mogućnost samostalnoga izbora teme pisanja. Pritom su studenti posebno isticali mogućnost izražavanja vlastitoga identiteta, korištenje vlastitoga potencijala i veće samopouzdanje tijekom pisanja. Analiza razlika među podskupinama pokazala je statistički značajno višu razinu intrinzične motivacije u studentica, u odnosu na studente, kada mogu, dakle, samostalno birati temu, a razlike prema studijskome smjeru i godini studija nisu bile značajne. Istodobno, studenti s višim prosjekom ocjena pokazali su višu razinu intrinzične motivacije, što upućuje na povezanost akademskoga uspjeha i motivacijskih čimbenika u pisanju na engleskome jeziku. Nalazi su, također, pokazali da motivacija povezana s interesom za temu posebno potiče razvoj ideja, bogatstvo rječnika i izbor riječi, a gramatička točnost i organizacija teksta rjeđe su istaknuti kao područja poboljšanja. Kada je riječ o vrsti pisanoga diskursa, rezultati su pokazali da kada sami biraju temu, studenti najradije pišu deskriptivne tekstove, a argumentativno je pisanje najmanje poželjno. Kvalitativni podatci dodatno su potvrdili da slobodan izbor teme povećava osjećaj slobode, fluentnosti i dostupnosti ideja, a zadane teme često izazivaju nedostatak

informacija, vremenski pritisak, anksioznost i veću učestalost pogrešaka. Pedagoške implikacije toga istraživanja upućuju na važnost autonomije studenata u izboru teme pisanja na engleskome jeziku kao sredstva poticanja intrinzične motivacije i kvalitete pisanoga izraza. Omogućavanje izbora teme može povećati angažman, osjećaj relevantnosti učenja i odgovornost studenata za vlastiti rad, ali i pridonijeti razvoju samopouzdanja, kritičkoga mišljenja i kreativnosti. Takav pristup također može olakšati individualizaciju nastave i poboljšati odnos nastavnika i studenata. Drugim riječima, prepuštanjem studentima odabir teme pisanja nastavnik može bolje upoznati njihove interese i prilagoditi nastavne aktivnosti usmjerene prema razvijanju vještine pisanja. Općenito uzevši, predmetno istraživanje potvrđuje da interes za temu i autonomija u izboru pisanoga zadatka ne samo da predstavljaju važan motivacijski čimbenik nego i pozitivno utječu na kvalitetu pisanja i opći akademski angažman studenata.

Istraživanje koje su proveli Büyükyavuz i Çakır (2014) usredotočeno je na identificiranje čimbenika koji potiču motivaciju budućih nastavnika engleskoga jezika za pisanje na engleskome kao stranome jeziku, pri čemu se posebna pozornost posvetila ispitivanju utjecaja spola, prethodnoga obrazovanja i uključenosti u izvannastavne aktivnosti čitanja i pisanja na engleskome. Kao i u prethodno prikazanoj studiji, glavni poticaj za provedbu navedenoga istraživanja proizlazi iz spoznaje da pisanje na engleskome jeziku, osobito na akademskoj razini, predstavlja složenu kognitivnu aktivnost koja studentima često predstavlja značajan izazov. U tome se kontekstu motivacija prepoznaje kao jedan od ključnih čimbenika razvoja ove jezične vještine. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 270 studenata nastavničkih studija engleskoga jezika na četirima turskim državnim sveučilištima. Ispitanici su bili studenti na drugoj godini studija koji su već pohađali kolegije iz naprednoga čitanja i pisanja. Podatci su prikupljeni posebno konstruiranim upitnikom koji je obuhvaćao demografske podatke, informacije o izvanučioničkom čitanju i pisanju na engleskome jeziku te otvoreno pitanje o čimbenicima koji najviše motiviraju studente za pisanje na engleskome. Rezultati pokazuju da studenti izvan nastave znatno češće čitaju nego pišu na engleskome jeziku. Oko tri četvrtine ispitanika redovito čita na engleskome, a manje ih od polovice aktivno

piše na tome jeziku izvan nastavnoga konteksta. Najčešći oblici čitanja uključuju *online* novine, vijesti, blogove i književne tekstove, a pisanje se najčešće odvija u digitalnome okružju, primjerice e-poštom ili internetskom komunikacijom. Ti nalazi upućuju na dominantnu ulogu receptivnih aktivnosti u autonomnome učenju engleskoga jezika, ali i na potencijal digitalnih medija kao motivacijskoga okvira za pisanje. Analiza motivacijskih čimbenika pokazuje da je privlačnost i upoznatost s temom najvažniji poticaj za pisanje, što je istaknulo oko 41,5 % ispitanika. K tomu, značajnu ulogu imaju i povratne informacije i podrška nastavnika, dostupnost primjera pisanih radova, mogućnost slobodnoga pisanja te učestala praksa. Rezultati također upućuju na određene razlike s obzirom na spol. Studentice pokazuju višu razinu motivacije kada im je tema zanimljiva, a studenti su motiviraniji u situaciji kada nastavnik predoči konkretne modele pisanja. Uključenost u čitanje i pisanje na engleskome izvan nastave pokazala se važnim čimbenikom motivacije. Studenti koji redovito čitaju na engleskome posebno su motivirani dobro strukturiranom nastavom, a oni koji aktivno pišu izvan nastave pokazuju veću motivaciju kada rade na temama koje poznaju ili koje ih zanimaju. S obzirom na vrstu srednjoškolskoga obrazovanja, rezultati su pokazali da, bez obzira na tip škole, zanimljiva i poznata tema ostaje dominantan motivacijski čimbenik. Istraživanje je također pokazalo da ispitanici koji su se prethodno školovali u privatnim školama pokazuju višu razinu motivacije kada im je prethodno prezentiran model, tj. primjer pisanoga teksta na engleskome jeziku. Predmetno istraživanje upućuje na potrebu jačanja motivacije za pisanje na engleskome na osnovi fleksibilnijega izbora tema, veće nastavničke podrške i uključivanja suvremenih komunikacijskih tehnologija u nastavu pisanja. Preporučuje se integracija *online* resursa, digitalnih komunikacijskih alata i autentičnih tekstova u nastavne aktivnosti te osiguravanje nastavnikove povratne informacije. Autori naročito naglašavaju važnost uloge nastavnika koji trebaju sustavno osmišljavati i stvarati prilike koje potiču interes studenata za pisanje na engleskome jeziku te ih ohrabrivati na što učestalije pisanje. U tome je kontekstu važno da nastavnici posjeduju odgovarajuća pedagoška znanja o motivacijskim strategijama, osobito u domeni kreiranja raznolikih poticajnih zadataka i jezičnih aktivnosti usmjerenih prema sustavnome razvijanju vještine pisanja. Konačno, poticanje

izvanškolskoga čitanja i pisanja na engleskome smatra se važnim sredstvom razvoja jezične kompetencije i motivacije za pisanje.

Cahyono i Rahayu (2020) proveli su istraživanje kojim su ispitali odnos između motivacije studenata za pisanje na engleskome kao stranome jeziku i razine njihove pisane jezične kompetencije, uz dodatnu analizu mogućih razlika s obzirom na spol. Autori su pritom pošli od premise da je motivacija jedan od ključnih čimbenika uspješnosti u učenju engleskoga jezika, ali i da je njezina specifična uloga u razvoju vještine pisanja nedovoljno istražena, osobito u kontekstu visokoga obrazovanja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 55 studenata engleskoga jezika na indonezijskome sveučilištu koji su pohađali kolegij akademskoga pisanja. Ispitanici su tijekom semestra pisali eseje različitih tipova (npr. procesna analiza i uzročno-posljedični eseji), a nastava je bila organizirana prema modelu procesnoga pisanja koji uključuje faze planiranja, izrade nacрта, revizije i uređivanja teksta. Razina pisane kompetencije procijenjena je na temelju dvaju pisanih testova prema standardiziranome profilu procjene sastava na engleskome jeziku koji obuhvaća sadržaj, organizaciju, vokabular, jezičnu upotrebu i mehaniku pisanja. Motivacija za pisanje mjerena je posebno konstruiranim upitnikom koji obuhvaća zadovoljstvo pisanjem, percepciju vlastite sposobnosti, strategije pisanja te stavove prema nastavnim aktivnostima uključujući povratne informacije nastavnika i vršnjaka. Rezultati istraživanja pokazali su statistički značajnu i relativno snažnu pozitivnu povezanost između motivacije za pisanje i razine pisane kompetencije. Drugim riječima, studenti s višom razinom motivacije za pisanje postižu bolje rezultate u pisanju akademskih tekstova na engleskome jeziku. Taj nalaz potvrđuje pretpostavku da motivacija ne djeluje samo na opću uspješnost u učenju engleskoga jezika nego izravno pridonosi i razvoju vještine pisanja kao specifične produktivne jezične vještine. Rezultati također sugeriraju da motivacija potiče ustrajnost u pisanju, veće uključivanje u proces izrade teksta i učinkovitije korištenje strategija pisanja. Analiza razlika prema spolu pokazala je da studentice imaju statistički značajno višu razinu motivacije za pisanje u odnosu na studente i višu razinu pisane kompetencije. Prosječni rezultati motivacije i uspješnosti u pisanju na engleskome dosljedno su viši u studentica, što upućuje na moguću povezanost

spola s motivacijom i uspjehom u akademskome pisanju na engleskome jeziku. Ti su nalazi u skladu s prethodno navedenim istraživanjima koja također upućuju na višu razinu motivacije za navedenu jezičnu aktivnost u studentica. Istodobno potvrđuju i tendenciju njihovih boljih rezultata u pisanju na engleskome jeziku u odnosu na studente, što je zabilježeno i u prijašnjim istraživanjima, primjerice onima koje su proveli Pajares i dr. (2007) te Williams i Takaku (2011). Autori preporučuju da nastavnici tijekom procesa poučavanja studenata pisanju na engleskome jeziku posebnu pozornost posvete pojedinim fazama procesnoga pristupa pisanju kako bi osigurali da nastavne aktivnosti budu motivirajuće i poticajne za studente obaju spolova. Naglašava se, nadalje, potreba pružanja redovite i konstruktivne povratne informacije nastavnika, uključivanja vršnjačkoga vrednovanja te involviranja jezičnih zadataka koji potiču interes i angažman studenata, osobito upotrebom multimedijских i digitalnih resursa. To istraživanje potvrđuje da je motivacija snažno povezana s razvojem vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku i da njezino sustavno poticanje predstavlja važan preduvjet uspješnoga razvoja akademskoga pisanja.

Sljedeće istraživanje usmjereno na ispitivanje odnosa između motivacije, odnosno interesa za pisanje, i postignuća u pisanju na engleskome kao stranome jeziku u kontekstu visokoga obrazovanja, proveli su Chea i Pel (2013). Ishodište navedene studije pretpostavka je da interes predstavlja važnu motivacijsku varijablu koja utječe na angažman studenata, njihovu ustrajnost u učenju i, posljedično, na akademska postignuća. Poseban naglasak stavljen je na interes za kolegij pisanja i na interes za vođenje dnevnika pisanja na engleskome (engl. *journal writing*), uz razmatranje dodatnih varijabla poput spola, smjene studiranja (jutarnje i večernje) i razine znanja engleskoga jezika. Glavni cilj predmetnoga istraživanja bio je utvrditi razinu interesa studenata za pisanje, ispitati moguće razlike u interesu s obzirom na spol i organizaciju nastave te analizirati povezanost interesa i postignuća u pisanju. U istraživanju je sudjelovalo 244 studenta prve godine studija engleskoga jezika na sveučilištu u Kambodži. Podatci o njihovu interesu za pisanje na engleskome jeziku prikupljeni su upitnikom koji je obuhvaćao osobni interes za pisanje, percepciju korisnosti pisanja i spremnost na daljnje bavljenje tom aktivnošću. Postignuće u pisanju procijenjeno

je na temelju semestralnih ocjena koje su uključivale rezultate ispita, kontinuiranoga vrednovanja, jezičnih zadataka i sudjelovanja u nastavi. Rezultati sugeriraju da studenti, općenito, iskazuju relativno visoku razinu interesa za pisanje i za vođenje dnevnika pisanja na engleskome. Većina ispitanika procijenila je svoj interes iznad srednje vrijednosti, što upućuje na pozitivne stavove prema pisanju na engleskome kao stranome jeziku, unatoč percepciji te jezične vještine kao zahtjevne. Nisu utvrđene statistički značajne razlike između studentica i studenata ni u pitanju interesa za pisanje ni u pitanju postignuća u jezičnoj izvedbi, što implicira da spol u ovom kontekstu ne predstavlja ključan motivacijski čimbenik. Međutim, utvrđene su razlike s obzirom na organizaciju nastave. Konkretno, studenti jutarnje smjene, osobito studenti muškoga spola, pokazali su veći interes za pisanje u odnosu na studente večernje smjene, što se djelomično tumači većom radnom opterećenošću studenata koji studiraju u večernjim terminima. Ključni nalaz istraživanja odnosi se na povezanost interesa za pisanje i postignuća u pisanju na engleskome jeziku. Analize su pokazale statistički značajnu pozitivnu povezanost između interesa za kolegij pisanja i uspješnosti u pisanju, čak i nakon kontrole razine znanja engleskoga jezika kao potencijalno utjecajnoga čimbenika. To znači da interes za pisanje djeluje kao samostalan prediktor akademskoga uspjeha u pisanju. S druge strane, interes za vođenje dnevnika pisanja nije pokazao izravnu povezanost s postignućem, iako je pozitivno povezan s općim interesom za kolegij pisanja. Slijedom dobivenih nalaza autori upućuju na pedagoške implikacije svojega istraživanja, pri čemu naglašavaju važnost sustavnoga poticanja interesa studenata za pisanje kao preduvjeta razvoja navedene jezične kompetencije na engleskome jeziku. Nastavnici bi se u tu svrhu trebali koristiti raznovrsnim aktivnostima, relevantnim temama i strategijama koje povećavaju angažman studenata, uz istodobno uvažavanje njihovih akademskih i profesionalnih potreba. Rezultati navedenoga istraživanja potvrđuju interes kao važan motivacijski čimbenik u razvoju pisane kompetencije na engleskome kao stranome jeziku. Njegovo sustavno poticanje u nastavnome procesu može pridonijeti učinkovitijemu učenju i unaprijediti kvalitetu akademskoga pisanja.

Ispitivanje percepcije studenata o afektivnim čimbenicima koji utječu na pisanje deskriptivnih eseja na engleskome kao stranome jeziku predmet je studije koju su izradili Dewi i dr. (2021). Glavni cilj istraživanja bio je utvrditi kako studenti percipiraju čimbenike koji olakšavaju ili otežavaju pisanje deskriptivnih eseja te razjasniti ulogu unutarnjih (motivacija, interes, znanje, jezične kompetencije) i vanjskih čimbenika (nastavno okruženje, podrška nastavnika i kolega, dostupnost resursa). Istraživanje je provedeno kvalitativnim pristupom na uzorku od 41 indonezijskoga studenta, budućih nastavnika engleskoga jezika, koji su u vrijeme provedbe istraživanja pohađali kolegij iz naprednoga pisanja na engleskome jeziku. Podatci su prikupljeni kombinacijom upitnika i polustrukturiranih intervjua, pri čemu je samo dio ispitanika uključen u intervjue radi detaljnijega uvida u njihove percepcije navedenih čimbenika. Prethodno je provedena analiza podataka dobivenih upitnikom, koja je poslužila kao temelj za odabir sudionika intervjua. Intervjui su potom transkribirani, a dobiveni podaci tematski su razvrstani u potkategorije koje se odnose na unutarnje i vanjske čimbenike relevantne za pisanje deskriptivnih eseja. Rezultati pokazuju da motivacija i interes za pisanje predstavljaju ključne unutarnje čimbenike koji utječu na uspješnost u pisanju na engleskome jeziku. Studenti koji pokazuju izražen interes za engleski jezik i pisanje, općenito, ističu veću spremnost na ulaganje napora, lakše generiranje ideja i veći osjećaj samopouzdanja u pisanju. Međutim, dio studenata izražava slabiji interes, osobito kada su teme zahtjevne ili udaljene od njihovih interesa, što dovodi do niže motivacije i sporijega napredovanja u pisanju. Ti nalazi, svakako, potvrđuju važnost afektivnih čimbenika u razvijanju kompetencija u pisanju na engleskome kao stranome jeziku. Rezultati sugeriraju da su neki od najozbiljnijih poteškoća u pisanju eseja na engleskome jeziku ograničen vokabular, nedovoljno poznavanje gramatičkih struktura i poteškoće u organizaciji ideja. Posebno se, nadalje, ističe i teškoća vezana za započinjanje pisanja, održavanje koherentnosti teksta i poštivanje pravila formalnoga, akademskoga stila pisanja. Ispitanici su uputili i na probleme s upravljanjem raspoloživim vremenom tijekom pisanja i na nesigurnost u izboru prikladnih izraza. Kada je riječ o utjecaju vanjskih čimbenika, studenti su istaknuli važnost poticajnoga nastavnoga okruženja, podrške nastavnika i kolega te dostupnosti resursa poput rječnika, digitalnih alata

i referentne literature. Sudeći prema njihovim odgovorima, poznata ili zanimljiva tema, mirno i ugodno okruženje za rad i mogućnost korištenja tehnologije (npr. pametnih telefona i računala za provjeru točnosti upotrebe jezičnih konstrukcija i pronalaženje informacija) znatno olakšavaju proces pisanja. Ti čimbenici doprinose većem osjećaju sigurnosti i motivacije tijekom pisanja. Na temelju dobivenih nalaza autori naglašavaju kako je razvijanje vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku na akademskoj razini rezultat interakcije motivacijskih, kognitivnih i kontekstualnih čimbenika. Nedostatak motivacije često je povezan s nedovoljnom sigurnošću studenata u vlastite jezične kompetencije i slabijim interesom za teme pisanja, a poticajno okruženje i odgovarajuća podrška mogu ublažiti te poteškoće i povećati angažman studenata. Također se pokazuje da percepcija vlastite kompetencije snažno utječe na spremnost studenata za pisanje i na njihovu ustrajnost u procesu izrade teksta na engleskome jeziku. Promišljajući o pedagoškim implikacijama, autori posebno ističu potrebu sustavnoga poticanja motivacije i interesa za pisanje na temelju uključivanja studenata u izbor relevantnih tema, razvoja strategija planiranja i organiziranja teksta (npr. razmatranje ideja i izrada nacрта) te stvaranja poticajnoga nastavnog okruženja. Nastavnici bi pritom trebali osigurati jasne smjernice, kontinuiranu povratnu informaciju i mogućnosti za dodatnu praksu pisanja. Također se preporučuje integracija digitalnih alata i autentičnih materijala koji mogu osnažiti angažman studenata u području pisanja na engleskome jeziku i unaprijediti razvoj njihovih kompetencija u toj zahtjevnoj jezičnoj vještini.

Polazeći od spoznaje da su istraživanja motivacije u učenju engleskoga kao stranoga jezika, osobito ona usmjerena na pojedine jezične vještine poput pisanja, relativno rijetka, kao i studije posvećene razvoju preciznih mjernih instrumenata za taj kontekst, Eryilmaz i Yeşilyurt (2022) proveli su istraživanje s ciljem razvoja ljestvice za mjerenje motivacije studenata za pisanje na engleskome kao stranome jeziku. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 657 studenata s različitih studijskih odjela triju velikih državnih sveučilišta u Turskoj. Glavni cilj te studije bio je razviti pouzdanu ljestvicu motivacije, provjeriti njezina psihometrijska svojstva te analizirati čimbenike koji mogu poticati intrinzičnu motivaciju i smanjiti demotivaciju za pisanje. U tu

svrhu primijenjen je sekvencijalni mješoviti metodološki pristup koji obuhvaća eksplorativnu fazu razvoja instrumenta nakon koje slijede kvantitativne faze u kojima se instrument istodobno testira i primjenjuje. Takav pristup omogućuje razvoj pouzdanoga mjernog instrumenta jer osigurava sveobuhvatno oblikovanje čestica te njihovu temeljitu empirijsku provjeru i validaciju. Istraživanje je provedeno u trima fazama: (1) razvoj instrumenta na temelju kvalitativnoga prikupljanja podataka i postupaka validacije, (2) kvantitativna faza i (3) primjena razvijenoga instrumenta u istraživačke svrhe. Prva faza istraživanja bila je usmjerena na razvoj i preliminarnu validaciju ljestvice za mjerenje motivacije za pisanje na engleskome kao stranome jeziku. Ta etapa predstavljala je eksplorativni korak unutar širega mješovitoga istraživačkog nacrt, s ciljem oblikovanja teorijski utemeljena i empirijski provjerljiva instrumenta za ispitivanje motivacije za pisanje na stranome jeziku. Razvoj ljestvice započeo je izradom početnoga skupa čestica temeljena na pregledu literature o motivaciji u učenju stranoga jezika, motivaciji u pisanju i teoriji samoodređenja. Kako bi se teorijska polazišta dopunila iskustvenim perspektivama, provedeni su intervjui sa studentima studija engleskoga jezika. Analiza njihovih odgovora rezultirala je identifikacijom triju temeljnih dimenzija motivacije: intrinzične motivacije, ekstrinzične motivacije i demotivacije, koje su potom poslužile kao okvir za oblikovanje čestica ljestvice. Dobiveni rezultati upućuju da konstruirana ljestvica obuhvaća ključne aspekte motivacije za pisanje na stranome jeziku i da pojedine dimenzije zajedno objašnjavaju znatan dio varijabilnosti u motivaciji studenata. Intrinzična motivacija povezana je s osobnim zadovoljstvom pisanjem, razvojem kompetencija i osjećajem postignuća, a ekstrinzična motivacija uključuje vanjske poticaje poput očekivanja okoline ili akademskih zahtjeva. Demotivacija, kao treća dimenzija, odražava osjećaj besmislenosti pisanja, nesigurnost ili nedostatak interesa za tu jezičnu aktivnost. Pouzdanost ljestvice provjerena je postupkom ponovljena mjerenja (test-retest), pri čemu su sve tri dimenzije pokazale zadovoljavajuću stabilnost rezultata tijekom protoka vremena. To upućuje na zaključak da razvijeni instrument omogućuje relativno pouzdano mjerenje motivacije za pisanje na engleskome kao stranome jeziku te predstavlja prikladnu osnovu za daljnja istraživanja i primjenu u nastavnome kontekstu.

U drugoj fazi istraživanja ljestvica dobivena eksploratornom faktorskom analizom podvrgnuta je konfirmatornoj faktorskoj analizi, kojom je potvrđena trodimenzionalna struktura ljestvice i njezina konstrukcijska valjanost. Pri tome je njezina konstrukcija provjerena na drugome uzorku ispitanika. Za procjenu pouzdanosti pojedinih poddimenzija ljestvice provedena je analiza unutarnje konzistentnosti. Dobiveni podatci potvrdili su da predloženi trofaktorski model, koji uključuje intrinzičnu motivaciju, ekstrinzičnu motivaciju i demotivaciju, na odgovarajući način opisuje strukturu motivacije za pisanje na stranome jeziku. Analiza pouzdanosti pokazala je zadovoljavajuću unutarnju konzistentnost svih poddimenzija ljestvice, što potvrđuje stabilnost i koherentnost pojedinih skupova čestica. Time je dodatno potvrđena primjenjivost instrumenta za mjerenje motivacije za pisanje na engleskome kao stranome jeziku u akademskome kontekstu.

U trećoj fazi istraživanja cilj je bio primijeniti razvijenu ljestvicu motivacije za pisanje na engleskome kao stranome jeziku kako bi se ispitali odnosi između motivacije za pisanje, stavova prema učenju engleskoga jezika i zadovoljenja temeljnih psiholoških potreba. Psihološke potrebe promatrane su u okviru teorije samoodređenja te se odnose na tri temeljne potrebe koje se smatraju ključnima za razvoj autonomne motivacije: potrebu za autonomijom, kompetencijom i pripadnošću. Potreba za autonomijom odnosi se na osjećaj osobne kontrole i slobode izbora u procesu učenja i pisanja, odnosno doživljaj da student samostalno donosi odluke o vlastitome učenju. Potreba za kompetencijom povezana je s percepcijom vlastite sposobnosti i učinkovitosti u pisanju na stranome jeziku, uključujući osjećaj napretka i uspješnoga savladavanja zadataka. Potreba za pripadnošću odnosi se na osjećaj pripadnosti i podrške u socijalnome okružju, primjerice u odnosima s nastavnicima i kolegama tijekom procesa učenja i pisanja. Rezultati analiza u toj fazi istraživanja pokazali su da zadovoljenje navedenih psiholoških potreba ima posredničku ulogu između pozitivnoga stava prema učenju engleskoga jezika i intrinzične motivacije za pisanje na tome jeziku, pri čemu veće zadovoljenje tih potreba u studenata s pozitivnim stavovima dovodi do povećanja njihove intrinzične motivacije za pisanje. Drugim riječima, studenti koji u većoj mjeri doživljavaju zadovoljenje potreba za autonomijom, kompetentnošću i

povezanošću iskazuju veću spremnost i interes za pisanje na engleskom jeziku. Analize su također pokazale da zadovoljenje psiholoških potreba posreduje i u odnosu između pozitivnoga stava prema učenju engleskoga jezika i demotivacije za pisanje, pri čemu veće zadovoljenje tih potreba prati niža razina demotivacije.

Validirana ljestvica motivacije omogućuje nastavnicima i istraživačima sustavno praćenje motivacijskoga statusa studenata i prilagodbu nastavnih strategija njihovim potrebama. Rezultati upućuju na važnost stvaranja nastavnoga okruženja koje potiče autonomiju studenata, razvija osjećaj kompetencije i podržava pozitivne interpersonalne odnose. U praksi to znači poticanje izbora tema, davanje konstruktivne povratne informacije, osiguravanje postupnoga razvijanja kompetencija u području pisanja i jačanje pozitivnih stavova prema učenju engleskoga jezika. Takav pristup može povećati intrinzičnu motivaciju, smanjiti anksioznost i demotivaciju te dugoročno unaprijediti kvalitetu pisanja na engleskom kao stranome jeziku.

Sljedeće je istraživanje, koje su proveli Hashemian i Heidari (2013), također motivirano činjenicom da su motivacija i stavovi ključni afektivni čimbenici u uspjehu učenja engleskoga kao stranoga jezika, ali da je njihov specifičan doprinos uspješnosti u pisanju nedovoljno empirijski razjašnjen. Glavni cilj toga istraživanja bio je utvrditi postoji li povezanost između instrumentalne i integrativne motivacije te pozitivnih i negativnih stavova s uspjehom u akademskome pisanju na engleskom jeziku. Autori su pritom pokušali odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Postoji li povezanost između instrumentalnoga tipa motivacije i uspjeha u akademskome pisanju na engleskom kao stranome jeziku?
2. Postoji li povezanost između integrativnoga tipa motivacije i uspjeha u akademskome pisanju na engleskom kao stranome jeziku?
3. Postoji li povezanost između pozitivnoga stava i uspjeha u akademskome pisanju na engleskom kao stranome jeziku?
4. Postoji li povezanost između negativnoga stava i uspjeha u akademskome pisanju na engleskom kao stranome jeziku?

U istraživanju je sudjelovalo 30 studenata diplomskoga studija engleskoga jezika na dvama iranskim sveučilištima. Kako bi se osigurala ujednačena razina jezične kompetencije, sudionici su prethodno testirani standardiziranim testom (*Oxford Placement Test*). Motivacija i stavovi ispitani su Gardnerovim (1985) upitnikom (*Attitude/Motivation Test Battery*), kojim su operacionalizirane dvije vrste motivacije (integrativna i instrumentalna) te pozitivni i negativni stavovi prema učenju i pisanju na engleskome jeziku. Upitnik je pokazao koliko je studenata imalo pozitivan, odnosno negativan stav prema učenju engleskoga jezika te, s druge strane, koliko ih je imalo instrumentalnu ili integrativnu orijentaciju prema tomu jeziku. Kako bi se procijenio stav ispitanika prema pisanju, od njih je zatraženo da na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva, u rasponu od izrazita nesviđanja do izrazita užitka, ocijene u kojoj mjeri (ne) uživaju u pisanju teksta na engleskome. Nadalje, ispitanici su podvrgnuti pisanom testu prilagođenome prema Arnoldu (1991) i Tompkinsu (2004), s ciljem procjene trenutačnoga stupnja ovladanosti engleskim jezikom u području vještine pisanja. Studenti su u zadanome vremenskom okviru trebali napisati esej koji je vrednovan prema jasno definiranim kriterijima: sadržaj (razrada i originalnost ideja), organizacija (koherentnost, logički slijed, upotreba konektora) te jezična točnost i raspon (vokabular, gramatičke strukture, pravopis i interpunkcija).

Rezultati deskriptivnih i korelacijskih analiza upućuju na sljedeće. Ispitanici su, u prosjeku, iskazali relativno visoku razinu motivacije, pri čemu je integrativna motivacija bila blago izraženija od instrumentalne. Prosječna ocjena iz pisanja eseja bila je viša od 38, što sugerira općenito vrlo dobru jezičnu performansu ispitanika. Međutim, raspon postignutih rezultata bio je širok (od 35 do 58 bodova), uz visoku standardnu devijaciju, što upućuje na to da, unatoč visokom prosjeku, među studentima postoje znatne razlike u razini uspješnosti pisanja na engleskome jeziku. U pogledu stavova, prosječne vrijednosti pozitivnih i negativnih stavova nisu se znatno razlikovale, pri čemu je prosjek pozitivnoga stava bio tek nešto viši od prosjeka negativnoga stava. Ispitanici su iskazali visoku razinu i pozitivnih i negativnih stavova prema učenju drugoga jezika.

Ključni nalazi odnose se na različite obrasce povezanosti pojedinih motivacijskih varijabla i onih vezanih za stavove s uspjehom u pisanju na engleskome jeziku. U vezi s prvim istraživačkim pitanjem, utvrđena je negativna povezanost između instrumentalnoga tipa motivacije i uspjeha u akademskome pisanju na engleskome. Što je instrumentalna motivacija bila viša, uspjeh u akademskome pisanju bio je niži. Međutim, ta se povezanost nije pokazala statistički značajnom. Kada je riječ o drugome pitanju vezanome za povezanost između integrativnoga tipa motivacije i uspjeha u akademskome pisanju na engleskome kao stranome jeziku, utvrđena je pozitivna povezanost između navedenih varijabla. Što je, dakle, integrativna motivacija bila izraženija, uspjeh u pisanju bio je veći, pri čemu se ta povezanost pokazala statistički značajnom. U pogledu trećega istraživačkoga pitanja, također je utvrđena pozitivna povezanost između pozitivnoga stava i uspjeha u akademskome pisanju na engleskome. Drugim riječima, viša razina pozitivnoga stava bila je povezana s većim uspjehom u pisanju, a dobivena povezanost bila je statistički značajna. Naposljetku, u vezi s četvrtim pitanjem, utvrđena je statistički značajna negativna povezanost između negativnoga stava i uspjeha u akademskome pisanju na stranome, odnosno engleskome jeziku.

Slijedom navedenih rezultata autori ističu da su integrativna motivacija i pozitivan stav važni prediktori uspjeha u akademskome pisanju na engleskome jeziku. Studenti koji uče jezik iz želje za povezivanjem s jezičnom i kulturnom zajednicom engleskoga govornoga područja i koji razvijaju pozitivan odnos prema pisanju ostvaruju bolje rezultate od onih čija je motivacija primarno instrumentalna (npr. zapošljavanje, polaganje ispita) ili čiji je stav negativan. Time se potvrđuje važnost afektivnih čimbenika u razvijanju vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku te se implicitno upućuje na potrebu sustavnoga poticanja integrativne motivacije i pozitivnih stavova u nastavnoj praksi.

Istraživanje, u kojem je korišten prilično rijedak mjerni instrument, provela je Qian (2019) na uzorku kineskih studenata. Autorica je, naime, za ispitivanje motivacije studenata za akademsko pisanje na engleskome kao stranome jeziku upotrijebila njihove autobiografije pismenosti (engl. *literacy autobiography*), koje predstavljaju autorefleksivne

narative o osobnome djelovanju u aktivnostima pisanja. Studija polazi od pretpostavke da je motivacija za pisanje dinamičan fenomen oblikovan složenom interakcijom osobnih iskustava, obrazovnih okružja i sociokulturnih čimbenika te da tradicionalne kvantitativne metode nedovoljno zahvaćaju dubinu tih iskustava. Autorica pritom želi istražiti kako prethodna iskustva studenata u pisanju na materinskome i engleskome kao stranome jeziku te iskustva školskoga i izvanškolskoga pisanja oblikuju njihovu motivaciju za akademsko pisanje na engleskome jeziku. Istraživanje je provedeno kao kvalitativna studija slučaja u okviru kolegija naprednoga akademskoga pisanja. Temeljni skup podataka činilo je 25 autobiografija pismenosti studenata treće godine studija engleskoga jezika nastavničkoga smjera, dopunjenih anketnim podatcima prikupljenima od dodatnih 89 studenata. Autobiografije su analizirane metodom kritičke diskurzivne i tematske analize kako bi se identificirali kontekstualni čimbenici koji potiču ili smanjuju motivaciju za pisanje na engleskome kao stranome jeziku.

Rezultati pokazuju da je motivacija za akademsko pisanje na engleskome jeziku snažno povezana s prethodnim iskustvima pisanja na materinskome jeziku. Iskustva školskoga pisanja u različitim fazama obrazovanja oblikovala su studentske stavove prema pisanju općenito, pri čemu su rani obrazovni konteksti, koji su omogućavali osobno izražavanje i povezivanje školskoga i izvanškolskoga iskustva, poticali motivaciju i pozitivan odnos prema pisanju. Nasuprot tomu, naredne faze školovanja, osobito srednjoškolski kontekst obilježen standardiziranim testiranjem i strogo strukturiranim zadacima pisanja, dovele su do smanjenja motivacije i percepcije pisanja kao obveze ili opterećenja. Posebno važan nalaz odnosi se na činjenicu da demotiviranost za akademsko pisanje ne znači nužno slabiju kompetenciju u pisanju na engleskome jeziku. Studenti su često postizali visoke rezultate u formalnome akademskome pisanju unatoč slabijemu interesu ili čak otporu prema takvim zadacima. Taj nalaz sugerira da motivacija i uspješnost u pisanju nisu uvijek linearno povezani, osobito u obrazovnim sustavima snažno usmjerenima na ispite. Studenti su, naime, često razvijali strategije prilagodbe zahtjevima prakse pisanja orijentirane prema testovima, iako su pritom osjećali gubitak osobnoga glasa i kreativnosti. Istraživanje je, nadalje, uputilo na važnu razliku između

školskoga i izvanškolskoga pisanja. Izvanškolske aktivnosti pisanja, poput vođenja dnevnika, pisanja blogova ili kreativnoga izražavanja, studenti doživljavaju kao prostor slobode, osobnoga identiteta i emocionalnoga izražavanja, što potiče njihov angažman i interes. Nasuprot tomu, školsko pisanje često je percipirano kao formalno, normativno i usmjereno na ocjenjivanje, što može dovesti do osjećaja distancije i smanjene motivacije. Nalazi navedene studije pokazuju da motivacija za pisanje na engleskome kao stranome jeziku proizlazi iz širega konteksta studentskih iskustava pismenosti, uključujući materinski jezik, prethodno obrazovanje i društveno-kulturne čimbenike. Motivacija, dakle, nije isključivo posljedica razine jezične kompetencije, nego i percepcije svrhe pisanja, mogućnosti osobnoga izražavanja i odnosa između školskoga i svakodnevnoga iskustva. Autorica posebno ističe da institucionalni obrazovni konteksti, koji marginaliziraju osobnost i iskustvo studenata, mogu smanjiti motivaciju čak i u akademski uspješnih studenata.

Slijedom iznesenoga, naglašava se potreba povezivanja akademskoga pisanja s osobnim iskustvima studenata i njihovim prethodnim praksama pisanja. Preporučuje se uključivanje zadataka vezanih za argumentativno pisanje koje omogućuje izražavanje osobnoga identiteta. K tomu, autorica upućuje i na potrebu povezivanja nastavnih sadržaja s iskustvima izvan škole te primjenu procesnoga pristupa pisanju koji potiče refleksiju, reviziju i dijaloga između studenta i nastavnika. Također se naglašava važnost stvaranja nastavnoga okružja koje prepoznaje vrijednost studentskoga osobnog glasa i smanjuje dominaciju pristupa pisanju fokusiranih na testove.

Navedeno je istraživanje, poput većine prije prezentiranih studija, pokazalo da je motivacija za akademsko pisanje na engleskome kao stranome jeziku višedimenzionalan fenomen oblikovan osobnim, obrazovnim i sociokulturnim čimbenicima. Sustavno povezivanje školskoga pisanja s iskustvima studenata, poticanje osobnoga izražavanja i fleksibilniji pristupi poučavanju pisanja mogu znatno pridonijeti razvoju motivacije i kvalitete akademskoga pisanja na engleskome jeziku.

3.4. Stavovi

3.4.1. Teorijsko-konceptualni okvir

Kao jedan od središnjih konstrukata u različitim disciplinama unutar društvenih i humanističkih znanosti, stavovi su predmet mnogih znanstvenih istraživanja raznolikih metodoloških pristupa kao i različitih definicijskih orijentacija. Pojam „stav” (engl. *attitude*) potječe od latinskoga pridjeva *aptus* (‘prikladan’, ‘spreman’). Izvorno je pojam označavao tjelesni stav ili držanje, osobito u umjetničkome kontekstu, a tek se poslije, osobito u 19. i 20. stoljeću, njegovo značenje proširilo na psihološko područje, gdje počinje označavati mentalnu ili evaluacijsku „usmjerenost” pojedinca prema određenome objektu, osobi ili pojavi (Online Etymology Dictionary).

U psihologiji, prvenstveno u socijalnoj, stavovi se tradicionalno definiraju kao relativno trajne evaluacijske dispozicije prema određenim objektima, osobama, pojavama ili idejama. U klasičnoj Allportovoj (1935) definiciji stav se opisuje kao mentalno i neurološko stanje spremnosti, organizirano iskustvom, koje usmjerava i dinamički utječe na reakcije pojedinca prema svim objektima i situacijama na koje se odnosi. Iako se navedena definicija ubraja među najpoznatije i najutjecajnije rane definicije stavova u psihologiji, Eagly i Chaiken (1993) ističu da ona nedovoljno jasno razgraničava stavove od crta ličnosti, raspoloženja, navika i drugih individualnih tendencija ili dispozicija jer joj nedostaje temeljna dimenzija vrednovanja kao konstitutivni element stava. Oni stoga definiraju stav kao psihološku tendenciju koja se izražava vrednovanjem određenoga entiteta s određenim stupnjem naklonosti ili nenaklonosti. U toj perspektivi stav je rezultat kognitivnih procesa obrade informacija, kategorizacije i vrednovanja, a povezan je s načinom na koji pojedinac interpretira iskustva i donosi odluke. Fazio (2007) dodatno ističe da su stavovi pohranjeni u memoriji kao asocijativne veze između objekta i vrednovanja, pri čemu se mogu automatski aktivirati i usmjeravati percepciju i ponašanje.

U socijalnoj psihologiji široko je prihvaćen trokomponentni model stavova prema kojem se stav sastoji od triju međusobno povezanih elemenata: kognitivne, afektivne i bihevioralne komponente (Rosenberg i Hovland, 1960). Kognitivna komponenta obuhvaća vjerovanja i znanja o objektu stava. Afektivna komponenta odnosi se na emocije i osjećaje povezane s tim objektom, a bihevioralna komponenta uključuje sklonost određenomu ponašanju ili namjeru djelovanja. U suvremenim se pristupima naglašava da navedene tri komponente ne moraju uvijek biti potpuno usklađene, ali zajedno tvore relativno stabilan evaluacijski sustav.

Iz sociološke perspektive, stavovi se promatraju kao društveno konstruirani obrasci vrednovanja koji nastaju i oblikuju se u interakciji i kulturnome kontekstu. Time se naglašava da stavovi nisu isključivo individualni kognitivni fenomeni, nego su ukorijenjeni u društvenim praksama i normama. Takvo poimanje stavova elaborira Giddens (1984) u svojem djelu *The Constitution of Society* tvrdeći da je stavove moguće razumjeti u širem okviru odnosa između ljudskoga djelovanja, znanja i društvenih struktura. Iako Giddens ne nudi klasičnu psihološku definiciju stavova, njegova analiza svijesti, znanja i refleksivnosti pruža teorijski okvir unutar kojega se može rasvijetliti priroda stavova. Polazišna je pretpostavka da su ljudski akteri kompetentni i „znalački” (engl. *knowledgeable*), odnosno da raspolazu praktičnim i diskurzivnim znanjem o pravilima i resursima koji strukturiraju društveni život. U tome kontekstu, stavovi se mogu shvatiti kao dio refleksivnoga nadzora djelovanja. Oni, naime, uključuju evaluacijske orijentacije koje usmjeravaju postupke pojedinca u svakodnevnim situacijama. Giddens razlikuje diskurzivnu svijest (ono što pojedinci mogu eksplicitno verbalizirati), praktičnu svijest (prešutno, rutinsko znanje o „tome kako nastaviti”) i nesvjesne motive. Stavovi se pritom protežu između diskurzivne i praktične svijesti. Mogu biti jasno artikulirani, ali često djeluju kao implicitne dispozicije ugrađene u rutinu društvenoga djelovanja. Važan element Giddensove koncepcije jest shvaćanje strukture kao skupa pravila i resursa koji su istodobno medij i ishod društvenih praksa (dualiteta strukture). U tome smislu, stavovi nisu samo individualne mentalne tvorevine nego su oblikovani društvenim pravilima, normama i raspodjelom moći te istodobno

sudjeluju u njihovoj reprodukciji. Oni su dio znalačke kompetencije pojedinca, utemeljene prije svega na praktičnoj svijesti koja omogućuje kontinuirano „održavanje” društvenih praksa. Može se zaključiti da u Giddensovu teorijskome okviru stavovi predstavljaju evaluacijske i kognitivne orijentacije ukorijenjene u refleksivnome i praktičnome znanju pojedinca. Oni su nerazdvojivi od društvenih struktura unutar kojih nastaju, ali nisu njima mehanički determinirani. Djelovanjem pojedinaca stavovi istodobno reproduciraju i potencijalno transformiraju društvene odnose.

U području usvajanja drugoga / učenja stranoga jezika pojam stavova zauzima važno mjesto unutar afektivnih i socijalno-psiholoških pristupa. Stavovi se pritom ne promatraju samo kao individualne mentalne dispozicije nego kao složene evaluacijske orijentacije prema jeziku, govornicima toga jezika, kulturi, nastavnome procesu i činu učenja. U Gardnerovu socioedukacijskome modelu usvajanja drugoga jezika (1985) stavovi zauzimaju temeljno mjesto kao socijalno-psihološke varijable koje posreduju između pojedinca i društvenoga konteksta u kojem se učenje odvija. Gardner polazi od pretpostavke da je usvajanje drugoga jezika u svojoj biti društveni fenomen jer podrazumijeva susret s drugom jezičnom i kulturnom zajednicom te određeni oblik socijalne prilagodbe. U tome okviru stavovi se ne promatraju kao izolirane individualne preferencije, nego kao evaluacijske orijentacije koje odražavaju odnos učenika prema jeziku i zajednici njegovih govornika. Gardner razlikuje dvije široke kategorije stavova relevantne za usvajanje drugoga / učenje stranoga jezika: stavove prema učenju jezika i stavove prema zajednici koja tim jezikom govori. Prva kategorija ima prvenstveno obrazovnu dimenziju i odnosi se na učenikov odnos prema procesu učenja, nastavi i školskome kontekstu. Druga kategorija ima izrazito socijalnu dimenziju te uključuje percepcije, osjećaje i vrednovanje usmjereno prema govornicima ciljnoga jezika i njihovoj kulturi. Upravo ta druga dimenzija pokazuje da je učenje jezika istodobno i međugrupni fenomen jer podrazumijeva odnos između vlastite i druge etnolingvističke zajednice. U središtu Gardnerova shvaćanja nalazi se pojam integrativnoga motiva koji uključuje ne samo motivaciju u užem smislu nego i stavove prema ciljnoj zajednici. Integrativni motiv definira se kao motivacija za učenje stranoga jezika

utemeljena na pozitivnim osjećajima prema zajednici koja tim jezikom govori. Time stavovi prema toj zajednici postaju dio šire motivacijske konfiguracije. Učenje jezika, prema Gardneru, nije samo stjecanje lingvističkih struktura nego i usvajanje simboličkih elemenata druge kulture te uključuje određene emocionalne i identitetske prilagodbe. Autor također naglašava da su stavovi i motivacija dvosmjerno povezani s procesom učenja, odnosno oni mogu utjecati na učenje, ali se i sami mogu mijenjati stjecanjem iskustva učenja. U tome smislu, stavovi nisu potpuno statične dispozicije, nego dinamične evaluacijske orijentacije koje se razvijaju u interakciji s obrazovnim programom, nastavnikom i društvenim kontekstom. U konačnici, Gardnerovo shvaćanje stavova u učenju stranoga jezika utemeljeno je na socijalno-psihološkoj perspektivi prema kojoj je jezik ključna sastavnica društvenoga identiteta. Budući da je „jezik istinski ljudska karakteristika” (Gardner, 1985., str. 167.) i nerazdvojiv od samopercepcije pojedinca, stavovi prema stranome jeziku i njegovoj zajednici postaju integralni dio procesa u kojemu učenik ne usvaja samo novi komunikacijski sustav nego ulazi u simbolički odnos s drugom kulturnom i društvenom stvarnošću.

Oslanjajući se na prezentirane teorijske postulate, suvremeni autori definiraju stavove kao višedimenzionalnu evaluaciju učenika prema učenju stranoga, poglavito, engleskoga jezika koja obuhvaća kognitivne, afektivne i bihevioralne aspekte te ih poimaju kao način reagiranja i prosuđivanja jezika s obzirom na pozitivno ili negativno vrednovanje. Prema Yuliani i dr. (2023), stavovi se, u kontekstu učenja engleskoga kao stranoga jezika, najčešće promatraju kroz prizmu triju međusobno povezanih sastavnica: afektivne, bihevioralne i kognitivne, koje zajedno čine tzv. ABC model stavova⁴. Svaka od tih sastavnica ima specifičnu ulogu u procesu učenja engleskoga jezika te pridonosi načinu na koji učenik doživljava, interpretira i prakticira učenje. Afektivna

⁴ ABC model stavova (engl. *Affective-Behavioral-Cognitive model*) razvijen je u okviru socijalne psihologije sredinom 20. stoljeća. Model polazi od pretpostavke da se stav sastoji od triju međusobno povezanih, ali analitički razlučivih komponenata: afektivne, bihevioralne i kognitivne. One su dio jedinstvenoga evaluacijskog sustava, ali se u empirijskim istraživanjima mogu mjeriti odvojeno. Model je postao temelj za mnoga sljedeća istraživanja stavova u psihologiji, sociologiji i primijenjenim područjima, uključujući obrazovanje i usvajanje drugoga / učenje stranoga jezika. Više u Rosenberg i Hovland (1960).

sastavnica odnosi se na osjećaje i emocionalne reakcije učenika prema jeziku, nastavi i okruženju u kojemu se učenje odvija. Budući da je proces učenja u svojoj naravi emocionalno obilježen, pozitivni ili negativni osjećaji prema jeziku mogu značajno oblikovati cjelokupno iskustvo učenja. Ako učenik osjeća zadovoljstvo, interes ili sigurnost pri učenju jezika, vjerojatnije je da će razviti pozitivan odnos prema toj aktivnosti. Suprotno tomu, nelagoda, strah ili nezainteresiranost mogu oslabiti njegovu uključenost i otvorenost prema novome jezičnom sadržaju. Afektivna dimenzija stoga izravno utječe na razinu emocionalne uključenosti učenika u proces učenja engleskoga kao stranoga jezika. Bihevioralna sastavnica odnosi se na ponašajne tendencije, odnosno na način na koji učenik reagira i djeluje u konkretnim situacijama učenja. Ona se očituje u spremnosti na sudjelovanje u nastavi, ustrajnosti u izvršavanju zadataka i u aktivnom traženju prilika za upotrebu engleskoga jezika. Pozitivan stav u tome području prema učenju jezika može potaknuti učenika da bude angažiraniji, fokusiraniji i spremniji na ulaganje napora, a negativan stav može dovesti do izbjegavanja aktivnosti ili smanjene participacije. Bihevioralna dimenzija tako predstavlja vidljivi izraz unutarnjih vrednovanja i emocionalnih stanja povezanih s učenjem jezika. Kognitivna sastavnica uključuje uvjerenja, misli i percepcije učenika o jeziku i vlastitome procesu učenja. U kontekstu učenja engleskoga jezika ona obuhvaća, primjerice, vjerovanja o korisnosti engleskoga jezika, vlastitim sposobnostima ili težini nastavnoga sadržaja. Kognitivna dimenzija očituje se i u načinu na koji učenik povezuje prethodna znanja s novim sadržajima, konstruirati nova znanja, provjerava njihovu točnost te ih primjenjuje u različitim situacijama. Drugim riječima, kognitivna sastavnica usmjerava način obrade informacija i oblikuje interpretativni okvir unutar kojega učenik razumije jezični input. Te tri sastavnice međusobno su povezane i djeluju u dinamičnoj interakciji. Drugim riječima, ono što učenik misli o jeziku (kognitivna dimenzija) utječe na to kako se prema njemu osjeća (afektivna dimenzija), a te emocije i uvjerenja potom se odražavaju u njegovu ponašanju (bihevioralna dimenzija). U procesu učenja stranoga, u ovome slučaju, engleskoga jezika stavovi stoga predstavljaju integrirani sustav vrednovanja koji oblikuje emocionalnu uključenost, misaone obrasce i konkretno djelovanje učenika. S obzirom na rastuću potrebu i trajni interes za učenjem stranoga, osobito engleskoga jezika,

razumijevanje stavova učenika prema jeziku od presudne je važnosti. Kako ističe Fortuna (2025), stavovi imaju ključnu ulogu u određivanju uspjeha ili neuspjeha u učenju jezika jer pozitivni stavovi najčešće potiču višu razinu motivacije i angažiranosti. Suprotno tomu, negativni stavovi mogu predstavljati prepreku, usporiti napredak i smanjiti učinkovitost nastavnih postupaka. Stoga je prepoznavanje i sustavno poticanje pozitivnih stavova učenika nužan preduvjet za ostvarivanje uspješnih ishoda učenja stranoga jezika.

3.4.2. Terminološka razgraničenja

U znanstvenoj literaturi često se navodi da se pojmovi poput *uvjerenja* (engl. *beliefs*) i *vrijednosti* (engl. *values*) mogu pojavljivati sinonimno ili u bliskome odnosu s pojmom *stavova*, kada se, dakle, upotrebljavaju ili kao srodni termini ili kao koncepti koji su međusobno povezani i koji pomažu u definiranju i mjerenju stavova (Borg, 2001; Gómez Argüelles i dr., 2019). Gledajući s psihološko-sociološkoga aspekta, riječ je, u konceptualnome smislu, o različitim fenomenima koji čine temeljni okvir unutar kojega pojedinci oblikuju mišljenja i donose odluke. Iako se konceptualno razlikuju, u praksi su međusobno snažno isprepleteni te zajedno tvore određeno polazište ili interpretativni okvir za razumijevanje pojedine situacije. U tome smislu Hahn (2024) nudi sljedeća pojašnjenja. *Uvjerenja* se odnose na ono što pojedinac ili određena kultura smatra istinitim ili prihvatljivim. Ona predstavljaju kognitivne pretpostavke o svijetu i temelj su na kojem se izgrađuju daljnje vrednovanja. *Stavovi* su pak evaluacijske pozicije prema određenoj temi ili objektu i proizlaze iz uvjerenja i uključuju pozitivan ili negativan vrijednosni sud. Na primjer, ako osoba vjeruje da određeni čin nije etičan, prema onima koji ga čine razvit će negativan stav. *Vrijednosti* predstavljaju općenitija načela ili kriterije prema kojima se procjenjuje važnost različitih ideja, ciljeva ili ponašanja. One određuju hijerarhiju prioriteta i usmjeravaju usporedbu između različitih mogućnosti. *Vrijednosti* su oblikovane *uvjerenjima* i povezane su sa *stavovima* jer procjena važnosti određene ideje ovisi o tome što se smatra istinitim i kakav se evaluacijski odnos prema tome zauzima.

Važno je naglasiti da se granice između *stavova*, *uvjerenja* i *vrijednosti* mogu razlikovati ovisno o kulturnome kontekstu. Ono što se u jednoj sredini smatra činjenicom, u drugoj može biti tek *uvjerenje*. Stoga se ta tri konstrukta ne mogu promatrati izolirano. *Uvjerenja* pružaju kognitivnu osnovu, *vrijednosti* određuju hijerarhiju značenja, a *stavovi* predstavljaju konkretne evaluacijske pozicije koje proizlaze iz njihove međusobne interakcije.

Istražujući *uvjerenja* u edukacijskome kontekstu, Pajares (1992: 314) donosi jasnu konceptualnu distinkciju tvrdeći:

„Kada se skupovi *uvjerenja* organiziraju oko nekoga objekta ili situacije i uključuju predispoziciju za djelovanje, takva cjelovita organizacija poprima oblik *stava*. *Uvjerenja* se također mogu pretvoriti u *vrijednosti*, koje preuzimaju evaluacijske, komparativne i prosudbene funkcije *uvjerenja* te umjesto predispozicije uvode imperativ za djelovanje. *Uvjerenja*, *stavovi* i *vrijednosti* zajedno čine sustav *uvjerenja* nekoga pojedinca.”

U primijenjenolingvističkome kontekstu, neki suvremeni autori ipak upotrebljavaju termine *uvjerenja* i *stavovi* naizmjenično, u gotovo sinonimnome značenju. Na primjer, u svojem opsežnome istraživanju stavova poljskih studenata prema pisanju na materinskome (poljskome) i engleskome kao stranome jeziku, Majchrzak (2018), pozivajući se na Salski i Szubko-Sitarek (2016), naglašava da se oba termina odnose na bilo koja stajališta ispitanika vezana za prirodu poučavanja i učenja stranoga jezika. Autorica pritom upućuje i na nestabilnost stavova, odnosno njihovu tendenciju da se mijenjaju pod utjecajem novih iskustava i različitih društvenih interakcija. Također se upućuje i na recentan porast interesa lingvističkih eksperata za stavove učenika i nastavnika prema pisanju na stranome jeziku. Polazeći od pojma *uvjerenja* u okviru širega edukacijskoga područja, Wan (2014, u Majchrzak, 2018) uvodi koncept *uvjerenja pisaca* (engl. *writers' beliefs*), koji se u tome kontekstu odnosi na učenike koji pišu na stranome jeziku. Taj se koncept definira kao skup mentalnih konstrukata odnosno reprezentacija koje oblikuju i usmjeravaju predispozicije učenika prema vlastitim praksama učenja i radu u nastavi pisanja. Takva *uvjerenja* djeluju kao interpretativni okvir unutar kojega učenici razumiju i organiziraju svoje iskustvo pisanja. U odnosu na obrazovna *uvjerenja*,

koja obuhvaćaju širi spektar pedagoških i odgojno-obrazovnih pitanja, *uvjerenja pisaca* imaju uži fokus jer se odnose isključivo na područje pisanja kao specifične jezične i akademske aktivnosti. Takvo se poimanje učeničkih *uvjerenja* vezanih za pisanje na stranome jeziku ogleda i u objašnjenju Mateosa i dr. (2010), koji ih opisuju kao filtre kroz koje učenici na specifičan način konstruiraju i interpretiraju zadatak pisanja, pri čemu različiti modeli pisanja, oblikovani tim *uvjerenjima*, dovode do različitih obrazaca angažiranosti. Slijedom navedenoga, a s obzirom na razvijanje vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku na akademskoj razini, osobito u domeni pisanja eseja, Majchrzak (2018) upućuje na važnost studentskih *uvjerenja*, odnosno *stavova* kao prediktora njihova sveopćega angažmana u razvijanju ove jezične vještine. Sposobnost studenata da razvijaju i primjenjuju strategije pisanja na engleskome jeziku i njihov izgledan uspjeh u rješavanju pisanoga zadatka također se, tvrdi autorica, mogu predvidjeti na osnovi njihovih *stavova* o pisanju. To pak može biti iznimno korisno za nastavnike jer im može pomoći u boljem razumijevanju ponašajnih obrazaca studenata prilikom pisanja na stranome (engleskome) jeziku.

3.4.3. Stavovi i razvijanje vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku na akademskoj razini

S obzirom na formalna obilježja procesa učenja engleskoga kao stranoga jezika, koja se, naravno, odnose i na razvijanje vještine pisanja, Casanave (2004) upozorava na određena ograničenja unutar nastavnoga sustava koja mogu znatno utjecati na poučavanje i učenje pisanja. Prije svega, riječ je o praktičnim okolnostima poput vremenskoga ograničenja nastavnoga sata te potrebe za zadovoljavanjem propisanih formalnih zahtjeva nastavnoga procesa. Pritom je važno uzeti u obzir i razinu znanja koju učenici ili studenti posjeduju o temi o kojoj pišu, kao i njihovu jezičnu kompetenciju potrebnu za oblikovanje pisanoga izraza. Navedene elemente Casanave prepoznaje kao ključne čimbenike koji sa stavovima uvelike oblikuju proces pisanja na engleskome kao stranome jeziku. U kontekstu visokoga obrazovanja, Göpferich (2015) i Machura (2022) idu korak dalje i upućuju upravo na stavove i uvjerenja studenata kao ključne čimbenike u procesu

pisanja. Majchrzak (2018), u tome kontekstu, osobito ističe važnost studentskih stavova prema ulozi nastavnika u procesu razvijanja vještine pisanja. Naime, studenti mogu iskazivati sklonost nastavničkoj korekciji pogrešaka u odnosu na vršnjačku, ponajprije zbog uvjerenja, odnosno stava da će njihovo pisanje na engleskome jeziku biti kvalitetnije i učinkovitije ako je podvrgnuto nastavikovu stručnom vrednovanju i ispravljanju. Autorica stoga zaključuje kako je za nastavnike od posebne važnosti upoznati se sa stavovima studenata o pisanju na engleskome jeziku jer takav uvid omogućuje prilagodbu nastavnih pristupa i postupaka stvarnim potrebama i očekivanjima studenata.

Razmatrajući ulogu stavova u razvijanju vještine pisanja na strano (engleskome) jeziku, potrebno je uputiti i na promjenjivost stavova tijekom procesa učenja, na koju smo uputili u prethodnome poglavlju. Istraživanja sugeriraju da stavovi nisu stabilni konstrukti, već se postupno mijenjaju pod utjecajem iskustava stečenih u procesu pisanja, razvoja jezičnih kompetencija te povratnih informacija i korektivnih intervencija nastavnika. Promjene stavova pritom mogu biti pozitivne i negativne. Primjer pozitivnih promjena u stavovima studenata prema pisanju na engleskome donosi istraživanje koje je proveo Fang (2010, prema Ismail, 2012) na uzorku od četrdeset i pet tajvanskih studenata. Autor je ispitivao studentske stavove prema računalno potpomognutom programu za pisanje (engl. *Computer Assisted Language Learning*, CALL), poznatom pod nazivom *MyAccess*, u okviru kolegija akademskoga pisanja. Primjenom kvalitativne i kvantitativne obrade podataka prikupljenih upitnikom i polustrukturiranim intervjuom utvrđeno je da stavovi studenata prema pisanju postaju pozitivniji korištenjem navedenoga računalnog programa za pisanje na engleskome jeziku. Rezultati istraživanja također su pokazali da takav pristup ima pozitivne učinke i na opći razvoj vještine pisanja. Uvid u tendenciju negativnih promjena u stavovima nalazimo u istraživanjima koja su proveli Kear i dr. (2000) te Vickov i Jakupčević (2025). Iz navedenih studija proizlazi da mlađi učenici, u pravilu, iskazuju pozitivnije stavove prema pisanju na engleskome jeziku nego stariji. Takva se razlika najvjerojatnije može objasniti postupnim povećanjem složenosti i zahtjevnosti pisanih zadataka u narednim fazama učenja, što iziskuje veći mentalni napor i trud učenika, vremenskim ograničenjima

nastavnoga sata, nedostatnim mogućnostima za vježbanje te, u nekim slučajevima, negativnim povratnim informacijama nastavnika.

U svrhu stjecanja detaljnijega uvida u ulogu i utjecaj stavova u razvijanju vještine pisanja na akademskoj razini, u nastavku donosimo pregled recentnih empirijskih istraživanja usmjerenih na područje engleskoga kao stranoga jezika.

Istraživanje koje je provela Petric (2002) imalo je za cilj ispitati stavove neizvornih govornika engleskoga jezika prema pisanju na engleskome jeziku i njihove percepcije vlastitoga procesa pisanja. Autorica stavove pritom definira kao individualne afektivne reakcije na različite aspekte pisanja, naglašavajući da oni mogu značajno utjecati na način na koji studenti pristupaju pisanju na engleskome jeziku na akademskoj razini. Istraživanje je provedeno na sveučilištu Central European University (CEU) u Budimpešti, na uzorku od osam studenata diplomskoga studija u dobi od ranih do srednjih dvadesetih godina, pri čemu ih je šestero podrijetlom iz zemalja istočne Europe i dvoje iz središnje Azije. Svi su ispitanici pohađali najmanje jedan kolegij iz akademskoga pisanja na navedenom sveučilištu, a neki od njih prethodno su odslušali kolegije iz pisanja i u njihovim matičnim zemljama. U kontekstu te studije autoricu je osobito zanimalo kako se studentski stavovi prema pisanju oblikuju i mijenjaju pod utjecajem iskustva pisanja i nastave akademskoga pisanja na engleskome jeziku. Podatci su prikupljeni pomoću strukturiranih intervjua baziranih na devedeset pisanih tvrdnja koje su izražavale određene stavove ili tvrdnje o strategijama pisanja. Na svaku su tvrdnju ispitanici trebali usmeno odgovoriti, izraziti slaganje ili neslaganje s određenom tvrdnjom i dodatno obrazložiti svoje mišljenje kada su smatrali da je to potrebno. Tijekom intervjua postavljana su i dodatna pitanja kako bi se produbile teme koje su se pokazale posebno relevantnima. Potrebno je naglasiti kako autorica pritom nije nastojala izraditi pojedinačne profile uključenih studenata, nego je analizirala općenite obrasce u stavovima prema pisanju te njihovu povezanost s iskustvima pisanja i nastavom akademskoga pisanja na engleskome jeziku. Analizu rezultata Petrić donosi u odnosu na sljedeće aspekte: formativnu prirodu poučavanja pisanju, stavove u procesu promjene, sraz između stavova i ponašajnih obrazaca ispitanika, individualnu prirodu stavova i pitanje samoizražavanja.

Analiza je pokazala da proces poučavanja pisanju na englesko-me jeziku može imati snažan formativan učinak na stavove i strategije pisanja studenata. Za mnoge ispitanike kolegiji pisanja predstavljali su prvo sustavno upoznavanje s akademskim strategijama pisanja. Studenti su u intervjuima često povezivali vlastite stavove o pisanju s iskustvima koja su imali s nastavnicima, zadatcima ili metodama poučavanja na kolegijima pisanja. Takvi odgovori upućuju na jasnu vezu između iskustava pisanja i formiranja stavova. Jedna je studentica, na primjer, opisala početni otpor prema strategiji izrade nacrt teksta (engl. *outline*). Na kolegiju iz pisanja na engleskome nastavnik je zahtijevao da svaki rad mora sadržavati nacrt. U protivnome, rad bi dobio nula bodova, što bi među studentima izazvalo negodovanje. Međutim, nakon određenoga vremena studentica je zaključila da je pisanje nacrt ipak korisno jer pomaže u organiziranju misli i strukturiranju teksta. Navedeni primjer pokazuje kako se, prvotno, negativan stav može postupno promijeniti nakon ponovljenoga korištenja određene strategije pisanja i uočavanja njezine praktične vrijednosti. Sličan proces vidljiv je i u primjeru studentice koja je počela voditi dnevnik pisanja jer je to bio zadatak na kolegiju iz pisanja. Nastavnik je, naime, naglašavao važnost razvijanja navike pisanja te je studentima predložio vođenje privatnoga dnevnika. S vremenom je studentica tu strategiju internalizirala i počela je smatrati korisnom, naglašavajući kako se sada i sama uvjerila da je pisanje vještina koja se razvija stalnom praksom. Dodatno je istaknula svoj pozitivan stav prema pisanju na engleskome, objašnjavajući da joj vođenje privatnoga dnevnika omogućuje eksperimentiranje s jezikom i slobodnije izražavanje, bez osjećaja da je tko procjenjuje. Nastavno na navedene primjere autorica ističe:

„Poučavanje pisanja može imati formativnu ulogu u oblikovanju stavova prema pisanju i samih obrazaca pisanja, osobito kada studentima uvodi nove prakse pisanja s kojima prethodno nisu imali mnogo iskustva. Međutim, ono može imati i reformativni učinak ako uvedene metode, bilo namjerno ili nenamjerno, nastoje u značajnoj mjeri promijeniti dotadašnje načine pisanja. U takvim se situacijama može očekivati određeni otpor studenata, osobito kada su nove prakse u proturječnosti s njihovim prethodno razvijenim stavovima prema pisanju. Stoga je važno naglasiti da nastavnici i mentori pisanja, ukoliko

ne steknu uvid u postojeće prakse i stavove koje studenti donose sa sobom, teško mogu primjereno odgovoriti na njihove reakcije na sadržaje i metode poučavanja” (Petric, 2002: 15).

Daljnji nalazi istraživanja također potvrđuju dinamičnost studentskih stavova i njihovu podložnost promjenama. Novi zadatci ili iskustva pisanja mogu tako potaknuti proces refleksije i preispitivanja prijašnjih uvjerenja. Vezano za spomenutu izradu nacrt teksta, jedna je studentica najprije imala negativan stav prema toj fazi pisanja, navodeći da se njome nikada nije koristila prilikom pisanja eseja ili seminarskih radova. Međutim, nakon što je na sveučilištu bila obvezna izraditi nacrt istraživanja, priznaje da joj je to iskustvo pomoglo u formuliranju istraživačkih pitanja i organizaciji teksta. Ipak, ističe da još uvijek nije sigurna hoće li ubuduće koristiti tu strategiju. Taj primjer, naglašava autorica, pokazuje da jedno pozitivno iskustvo može pokrenuti proces promjene stava, ali ne mora odmah dovesti do trajne promjene ponašanja.

Analiza intervjua, nadalje, pokazala je da između stavova studenata i njihova stvarnoga ponašanja u pisanju često postoji nesklad. Petric razlikuje dvije vrste takvih situacija: u prvoj, studenti određenu strategiju smatraju korisnom, ali je ne primjenjuju u praksi, a u drugoj se situaciji neka strategija primjenjuje, ali je studenti negativno doživljavaju. Primjerice, jedna ispitanica upućuje na strategiju pisanja prema kojoj bi bilo korisno ostaviti napisani tekst po strani nekoliko dana prije ponovnoga čitanja kako bi se mogao sagledati iz nove perspektive. Ipak, ističe da to rijetko čini zbog vremenskih ograničenja i rokova za predaju radova. Autorica takve situacije objašnjava Ajzenovom teorijom planiranoga ponašanja prema kojoj pozitivan stav prema određenoj aktivnosti ne mora nužno dovesti do njezina provođenja ako postoje vanjska ograničenja ili percepcija nedostatka kontrole nad situacijom.

Drugi tip nesklada između stavova studenata i njihova stvarnoga ponašanja u pisanju ilustriran je primjerom studentice koja priznaje da bi trebala započeti pisanje tek nakon izrade mentalnoga ili pisanoga plana, ali u praksi ipak počinje pisati bez takva plana, što često rezultira slabijim tekstom. Taj primjer govori u prilog tomu da novi stavovi i znanja postupno pokušavaju zamijeniti stare navike, no u situacijama

pritisca studenti se često vraćaju poznatim načinima pisanja. Prijenos novih strategija u stvarnu praksu pisanja složen je i dugotrajan proces. Odabir pristupa pisanju koji je usklađen s individualnim jezičnim kompetencijama i kognitivnim stilom, a istodobno izvediv u uvjetima različitih vanjskih ograničenja, može za studente predstavljati zahtjevan i frustrirajući proces. Zbog toga je, upozorava Petric, važno da nastavnici budu svjesni mogućih kognitivnih i afektivnih promjena koje prate studentska iskustva u razvijanju vještine pisanja.

Nalazi su ove studije također pokazali da su stavovi prema pisanju izrazito individualni. Studenti mogu različito reagirati na ista iskustva pisanja, a na njihove stavove utječu mnogi čimbenici poput osobnosti, obrazovne pozadine, kulturnoga konteksta i razine jezične kompetencije. Primjer iz istraživanja koji potkrepljuje ovu tvrdnju vezan je za ispitanika koji ima negativan stav prema vršnjačkome vrednovanju jer smatra da povratnu informaciju treba pružiti stručna osoba koja ima više znanja i iskustva, poput mentora ili nastavnika. Takav stav autorica povezuje s uvjerenjem o autoritetu nastavnika kao primarnoga izvora znanja.

Posebno zanimljiv aspekt analize odnosi se na način na koji studenti reagiraju na poteškoće u pisanju. U nekih studenata izazovi u pisanju potiču znatiželju i motivaciju pa im prilaze s pozitivnim stavom. U tome smislu, jedan od ispitanika opisuje pisanje na engleskome kao uzbudljivo iskustvo jer mu omogućuje formuliranje ideja na nove načine, čak i kada je proces zahtjevan. Drugi pak ispitanik uspoređuje povezivanje ideja u tekstu s rješavanjem slagalice, naglašavajući da je taj proces istodobno težak i zabavan. S druge strane, pojedini studenti na poteškoće u pisanju reagiraju negativnim stavom. Jedna studentica, na primjer, navodi da ne voli pisati na engleskome jer joj je taj proces težak, a druga ističe da joj je općenito teško prenijeti misli u pisani oblik, osobito kada se sustav razmišljanja i jezični sustav materinskoga jezika u velikoj mjeri razlikuje od engleskoga. Autorica navedene razlike objašnjava teorijom samoučinkovitosti prema kojoj način na koji pojedinci procjenjuju vlastite sposobnosti utječe na njihovu spremnost da se suoče s izazovnim zadacima. Sukladno tomu, studenti s višom razinom samoučinkovitosti pristupaju zahtjevnim zadacima s većim samopouzdanjem, a oni s nižom razinom samoučinkovitosti poteškoće doživljavaju kao prijetnju i nastoje ih izbjeći.

Na temelju analize intervjua autorica zaključuje da su stavovi prema pisanju sastavni dio razvoja akademskih vještina pisanja. Oni se oblikuju u iskustvima pisanja, ali također utječu na buduće ponašanje studenata tijekom pisanja. Rezultati istraživanja sugeriraju da se stavovi mogu mijenjati stjecanjem novih iskustava pisanja i da promjena stavova često slijedi promjenu ponašanja, a ne obrnuto. Pozitivna iskustva pisanja pritom imaju ključnu ulogu u razvoju pozitivnih stavova prema pisanju. Stoga bi poučavanje pisanja trebalo biti usredotočeno na stvaranje što više prilika da studenti steknu upravo takva iskustva. Kao što je već istaknuto, poučavanje pisanju može imati važnu formativnu ulogu u razvoju studentskih stavova i obrazaca pisanja, osobito kada studente uvodi u nove strategije i postupke pisanja. Međutim, pri tome je nužno uzeti u obzir individualne razlike u načinu na koji studenti razvijaju svoje stavove prema pisanju. Čak i kada dođe do promjene stavova, studenti se često vraćaju poznatim strategijama pisanja ako nemaju osjećaj sigurnosti i kontrole u primjeni novih postupaka. Istodobno, poučavanje pisanja može imati i reformativni učinak, osobito kada se nastoji promijeniti prethodno usvojene prakse pisanja. U takvim se okolnostima mogu pojaviti negativni stavovi ili određeni oblici studentskoga otpora. Razumijevanje takvih reakcija zahtijeva uvažavanje prethodnih iskustava studenata u pisanju i obrazovnih tradicija iz kojih dolaze jer upravo ti čimbenici često oblikuju njihove početne stavove i očekivanja. Stoga je za učinkovito poučavanje pisanja, zaključuje Petric, važno stvarati uvjete u kojima studenti mogu razvijati nova iskustva pisanja, ali i promišljati vlastite stavove i prakse. Aktivnosti usmjerene na osvježavanje procesa pisanja mogu potaknuti refleksiju o vlastitim strategijama i omogućiti razmjenu iskustava među studentima, a nastavnicima istodobno pružaju vrijedne uvide u studentske percepcije pisanja i njihove potrebe u procesu razvijanja akademskih vještina pisanja.

Istraživanje koje je provela Rushidi (2012) ispituje percepcije i stavove studenata prema akademskome pisanju na engleskome jeziku te odnos između tih stavova i razine kompetencije studenata u području pisanja, odnosno njihove pisane performanse. Glavni je cilj istraživanja bio usporediti studentske procjene vlastitih potreba i sposobnosti u pisanju na engleskome jeziku s njihovom stvarnom izvedbom

u različitim zadatcima pisanja te utvrditi u kojoj se mjeri ti stavovi mijenjaju tijekom nastave. Istraživanje je provedeno na uzorku od pedeset makedonskih studenata koji su pohađali jednosemestralne kolegije iz akademskoga pisanja na engleskome jeziku (*Academic English* i *Advanced Academic English*). Ispitanici su bili studenti različitih studijskih programa, u dobi između 18 i 23 godine. U okviru navedenih kolegija studenti su izrađivali različite vrste pisanih tekstova na engleskome jeziku, uključujući različite akademske žanrove (eseje, službena pisma, analize likova, analize pjesama i video uradaka i dr.). Slijedom navedenoga postavljena su sljedeća tri istraživačka pitanja:

1. Kakvi su stavovi studenata prema važnosti pisanja i vlastitoj izvedbi u području pisanja u usporedbi s drugim jezičnim vještinama (čitanjem, govorenjem i slušanjem) prije pohađanja kolegija?
2. Kakav je odnos između studentskih potreba/stavova prema pisanju i njihove stvarne izvedbe u pisanju?
3. Na koji su se način do završetka kolegija promijenili studentski stavovi o važnosti pisanja i njihova izvedba u toj jezičnoj vještini?

Metodološki pristup istraživanju kombinirao je kvantitativne i kvalitativne elemente. Podatci relevantni za procjenu razine studentskih kompetencija u području pisanja na engleskome jeziku prikupljeni su analizom njihovih pisanih uradaka nastalih u različitim fazama tijekom semestra. Kontinuirano vrednovanje studentskoga rada na raznovrsnim pisanim zadatcima omogućila je sustavno praćenje njihovih kompetencija u području vještine pisanja. Za utvrđivanje studentskih potreba i stavova korišten je upitnik za analizu potreba (*EAP Needs Questionnaire*), podijeljen u četiri cjeline, od kojih se svaka odnosila na jednu od jezičnih vještina. Istovjetno postupanju s pisanim zadatcima, dio upitnika usmjeren na ispitivanje stavova prema pisanju na engleskome jeziku primijenjen je u više navrata tijekom semestra. Takav je pristup omogućio pouzdanije praćenje mogućih promjena, podjednako u studentskim kompetencijama u pisanju i u njihovim stavovima prema važnosti pisanja na engleskome jeziku u odnosu na druge jezične vještine i prema vlastitim ostvarenjima u pisanoj produkciji.

Rezultati analize upitnika provedenoga u inicijalnoj fazi pokazali su da studenti na početku nastave nisu pridavali veliku važnost pisanju na engleskome jeziku. Mnogi su smatrali da pisanje nije prioritet u odnosu na druge jezične vještine. Drugim riječima, studenti su pisanu produkciju smatrali relativno manje važnim aspektom ovladavanja engleskim jezikom (kao najvažnijom su smatrali vještinu slušanja). Ispitanici su, k tomu, bili uvjerenja da najmanje kompetencija imaju upravo u području vještine pisanja. Kako nadalje izvještava autorica, s obzirom na odnos između studentskih potreba i stavova prema pisanju na engleskome te stavova prema njihovoj performansi u pisanju, rezultati pokazuju da je većina studenata s kolegija *Academic English* važnost pisanja procijenila višom od vlastite razine uspješnosti u toj vještini. Trideset od ukupno pedeset studenata ocijenilo je važnost pisanja kao ključnu ili vrlo važnu, dok je dvadeset i troje studenata vlastitu izvedbu u pisanju procijenilo kao izvrsnu ili vrlo dobru. Sličan obrazac uočen je i u studenata na kolegiju *Advanced Academic English*, pri čemu je četrdeset i troje od pedeset studenata važnost pisanja ocijenilo visokom, a trideset i osam studenata vlastitu je izvedbu procijenilo kao vrlo dobru ili izvrsnu. Međutim, i važnost pisanja i razina izvedbe procijenjene su višima među studentima na kolegiju *Advanced Academic English* nego među studentima na kolegiju *Academic English*. Ukratko, studenti su pisanje smatrali vrlo važnom vještinom, ali nisu procjenjivali da njihova izvedba u pisanju doseže jednako visoku razinu. Rushidi navedene rezultate tumači u kontekstu nalaza prijašnjih istraživanja (npr. Pajares i Valiante, 2001) koja upućuju na to da je pisana produkcija na akademskoj razini snažno povezana s pojavom anksioznosti u pisanju, i to čak i u materinskome jeziku. Između razine uspješnosti u akademskome pisanju i studentskih nelagodnih ili nesigurnih stavova prema pisanju postoji međusobna povezanost. Pretpostavlja se, naime, da osjećaj nesigurnosti ili nelagode u vezi s pisanjem može predstavljati čimbenik koji ograničava pisanu produkciju studenata, a niža razina anksioznosti može biti povezana s uspješnijim pisanjem.

Tijekom nastave u okviru navedenih kolegija ispitanici su postupno razvijali pozitivniji stav prema pisanju na engleskome jeziku. K tomu, postupno se poboljšavala i njihova vještina pisanja. Navedeni

su rezultati posljedica sustavnoga i redovitoga rada na pisanju tijekom semestra kao i kontinuiranoga pisanja različitih vrsta tekstova. Na kraju semestra pisanje više nije bilo percipirano kao zastrašujući ili izrazito zahtjevan zadatak, što implicira da iskustvo i praksa, odnosno sustavno i kontinuirano eksponiranje vještini pisanja na engleskome kao stranome jeziku imaju važnu ulogu u promjeni stavova prema toj jezičnoj vještini.

Sažimajući glavne nalaze navedenoga istraživanja treba istaknuti da su studenti vlastitu razinu uspješnosti u pisanju procjenjivali relativno niskom i da pisanju na engleskome jeziku nisu pridavali jednaku važnost kao drugim jezičnim vještinama. Ipak, analiza njihovih pisanih uradaka, koji su obuhvaćali različite žanrove akademskoga pisanja, pokazala je da studenti mogu ostvariti zadovoljavajuću razinu uspješnosti u pisanju. Rezultati su također uputili na postupno poboljšanje njihove pisane izvedbe, pri čemu je do završetka kolegija pisanje na engleskome jeziku prestalo biti percipirano kao izrazito zahtjevna aktivnost koja izaziva nelagodu i nesigurnost. Istodobno je zabilježeno smanjenje anksioznosti povezane s pisanjem, što se može povezati sa činjenicom da su studenti tijekom nastave imali priliku sustavno prolaziti kroz proces izrade različitih vrsta akademskih tekstova. U završnoj fazi istraživanja studenti su iskazali veću razinu samopouzdanja u pogledu vlastitih potreba, sposobnosti i prioriteta povezanih s pisanjem na engleskome jeziku.

Slijedom dobivenih rezultata autorica ističe potrebu osvještavanja studenata o ulozi i važnosti pisanja na engleskome jeziku. Također sugerira osnivanje posebnih centara za razvijanje vještine pisanja ne samo na sveučilištima već i u školama, pri čemu se naglašava potreba za što ranijim sustavnim poučavanjem pisanju na engleskome kao stranome jeziku.

Polazeći od globalno prepoznate činjenice da se pisanje u učenju engleskoga kao stranoga jezika smatra jednom od najzahtjevnijih i najproblematičnijih jezičnih vještina, Jabali (2018) istražuje stavove studenata prema pisanju na engleskome u okviru palestinskoga visokoškolskog prostora. Autor upozorava da mnogi studenti ne uspijevaju zadovoljiti očekivanja nastavnika u pogledu komunikacijskih i

jezičnih zahtjeva u pisanome izražavanju. Otegotna je okolnost pri tom činjenica da studenti dolaze iz različitih obrazovnih i sociokulturnih sredina, primjenjuju različite strategije učenja, imaju raznolika iskustva u pisanju te su na različitim razinama jezične kompetencije. Osim toga, razlikuju se i po stavovima, uvjerenjima i predodžbama koje imaju o vještini pisanja. U tome kontekstu, predmetno istraživanje nastoji rasvijetliti kako studenti percipiraju pisanje i na koji mu način pristupaju iz vlastite perspektive, osobito imajući u vidu da je relativno malo empirijskih studija usmjereno na razloge slabije uspješnosti u pisanju na engleskome jeziku na sveučilišnoj razini. Jabali pri tom postavlja dva cilja: prvo, ispitati stavove palestinskih studenata, općenito, prema vještini pisanja i, drugo, utvrditi osjećaju li studenti ikakve razlike između izražavanja ideja u pisanju na engleskome kao stranome i pisanju na arapskome kao materinskome jeziku.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 102 studenta s Odsjeka za engleski jezik pri Fakultetu humanističkih znanosti Sveučilišta An-Najah. Ispitanici su bili upisani na četiri kolegija iz pisanja koji se razlikuju prema razini složenosti i vrsti kompetencija koje razvijaju u području vještine pisanja. Za prikupljanje podataka korištena su dva mjerna instrumenta, točnije dva upitnika. Prvi je upitnik prilagođen na temelju Daly-Millerova upitnika za mjerenje anksioznosti pri pisanju i sastojao se od ukupno 28 tvrdnja na koje su ispitanici odgovarali koristeći se Likertovom ljestvicom od pet stupnjeva. U drugom su upitniku, koji je izvorno razvio Ismail (2010), relevantne varijable raspodijeljene u četiri podkategorije na temelju sljedećih istraživačkih pitanja:

1. Kakvi su stavovi palestinskih studenata, koji studiraju engleski kao strani jezik, prema pisanju?
2. Osjećaju li studenti razliku između izražavanja ideja prilikom pisanja na engleskome i pisanja na arapskome jeziku?
3. Kakvi su stavovi studenata prema čimbenicima koji im pomažu da budu uspješni u pisanju?
4. Kakvi su stavovi studenata prema preprekama s kojima se susreću prije, tijekom i nakon procesa pisanja na engleskome jeziku?

Autor je primijenio kombinirani pristup analizi prikupljenih podataka uključivši kvantitativne i kvalitativne metode kao i autorova vlastita opažanja studentskih reakcija i stavova prema pisanju. Takav kombinirani pristup omogućio je sveobuhvatnije razumijevanje stavova studenata prema pisanju, osobito u kontekstu različitih kolegija pisanja.

Analiza odgovora vezanih za prvo istraživačko pitanje pokazuje da studenti pisanje smatraju jednom od najzahtjevnijih jezičnih vještina, ali istodobno i važnim dijelom procesa učenja engleskoga jezika. Pritom je uočen širok raspon zabilježenih stavova, od onih koji odražavaju izrazitu zabrinutost i strah od pisanja do pozitivnih osjećaja i prihvatanja zadataka pisanja kao smislenih komunikacijskih činova. Negativni stavovi najčešće su povezani s anksioznošću, strahom od kritike nakon vrednovanja pisanoga rada, vremenskim ograničenjima, poteškoćama u organiziranju ideja i nedostatnim jezičnim znanjem. Autor, nadalje, primjećuje da su studenti na početnoj razini studija, za razliku od onih na višim razinama, skloniji negativnim osjećajima, odnosno nesigurnosti i anksioznosti. Taj se nalaz tumači naglom tranzicijom iz školskoga u sveučilišni obrazovni sustav, novim nastavnim metodama te socijalnim i akademskim prilagodbama koje prate početak studiranja. Ukratko, rezultati upućuju na tendenciju prema kojoj se s napredovanjem tijekom studija postupno smanjuju negativni stavovi prema pisanju na engleskome jeziku.

Uz drugo istraživačko pitanje, vezano za utvrđivanje stavova ispitanika u odnosu na pisanje na stranome (engleskome) i materinskome (arapskome) jeziku, analizirani su i njihovi odgovori na potpitanja koja se odnose na važnost/korisnost pisanja za buduću profesionalnu karijeru i na percipiranje pisanja kao ugodne ili pak zahtjevne jezične aktivnosti (bez obzira o kojemu je jeziku riječ). Rezultati sugeriraju da većina studenata pisanje smatra vrlo važnim za svoj studij i buduću profesionalnu karijeru. Također smatraju da redovito vježbanje može pridonijeti razvijanju kompetencija u pisanju, slijedom čega se kolegiji pisanja doživljavaju kao korisni i poticajni za akademski napredak. Nadalje, rezultati pokazuju da studenti, u pravilu, uživaju u pisanju na engleskome jeziku više nego u pisanju na arapskome iako se njihovo zadovoljstvo pisanjem ne temelji nužno na njihovim dobro razvijenim

sposobnostima pisanja na materinskome jeziku. Autor taj nalaz tumači činjenicom da su ispitanici studenti engleskoga jezika koji su svjesno odabrali taj studij, što pretpostavlja pozitivan odnos prema tome jeziku i razvijanju jezičnih vještina, uključujući pisanje.

U analizi percepcije pisanja kao složene i zahtjevne jezične vještine, pokazalo se da studenti, uglavnom, ne smatraju pisanje aktivnošću koju treba izbjegavati niti izražavaju snažno negativne stavove prema toj vještini. Većina ispitanika ne slaže se s tvrdnjama da mrze pisanje ili da ga izbjegavaju jer nije važno. Iako pisanje prepoznaju kao izazovnu vještinu, ne smatraju ga ni pretjerano teškim. Istodobno, određeni stupanj nesigurnosti javlja se kada je riječ o procjeni vlastitih rezultata, osobito u situacijama kada se pisani rad evaluira. Jabali tu nesigurnost povezuje s različitim čimbenicima, poput vrste pisanoga zadatka, ozračja u razredu, vremenskih ograničenja ili činjenice da pisani uradak procjenjuje nastavnik. Ipak, studenti u velikoj mjeri priznaju da je pisanje zahtjevna vještina koja podrazumijeva široko znanje i dobro poznavanje jezičnih pravila.

Daljnji rezultati pokazuju da većina studenata uživa u pisanju na engleskome jeziku i smatra da su kolegiji pisanja korisni za njihov akademski razvoj. Pritom se uočava da neki studenti tijekom procesa pisanja primjenjuju različite strategije, kao što je oblikovanje ideja na materinskome jeziku koje se potom prevode na engleski. Neki ispitanici prije početka pisanja na engleskome izrađuju plan, odnosno nacrt teksta na arapskome jeziku. Analiza također pokazuje da vrsta kolegija pisanja, u pravilu, nema znatan utjecaj na stavove studenata prema pisanju na engleskome. Iako su srednje vrijednosti odgovora u različitim skupinama relativno slične, statistički značajne razlike, u odnosu na preostale skupine studenata, zabilježene su jedino u skupini studenata koji su pohađali kolegij iz tehnika pisanja. Taj se nalaz objašnjava činjenicom da se studenti na tom kolegiju bave specifičnim vrstama tekstova, poput pisanja pisama, elektroničke pošte, izvješća i prijedloga projekata, što može utjecati na njihov odnos prema pisanju. Osim toga, riječ je o relativno homogenoj skupini studenata slične dobi i s dobrim prethodnim akademskim uspjehom, a važnu ulogu u oblikovanju njihovih stavova mogle su imati i određene nastavne metode.

Stavovi studenata prema čimbenicima koji im pomažu da postanu uspješni u pisanju na engleskome jeziku (treće istraživačko pitanje) pokazuju da većina studenata smatra kako redovito vježbanje predstavlja ključni preduvjet uspjeha u pisanju. Ispitanici također smatraju da im nastava, u okviru četiriju kolegija iz pisanja, pruža korisnu podršku u pisanju na engleskome i mnogo novih znanja iz toga jezičnog područja. Ipak, rezultati upućuju na određenu razinu neodlučnosti studenata u pitanju identificiranja glavnih izvora podrške i pomoći u razvijanju vještine pisanja na stranome, odnosno engleskome jeziku. Rezultati govore u prilog tomu da studenti nešto više vjeruju pomoći nastavnika nego pomoći svojih kolega, a prema iskoristivosti udžbenika kao izvora podrške u pisanju na engleskome pokazali su određenu rezerviranost. Općenito, može se zaključiti da studenti imaju pozitivan stav prema čimbenicima koji mogu unaprijediti njihove kompetencije u pisanju na engleskome jeziku.

Posljednje (četvrto) istraživačko pitanje odnosi se na stavove studenata prema preprekama s kojima se susreću prije, tijekom i nakon procesa pisanja. Dobiveni nalazi upućuju na zaključak da većina studenata ne smatra da se suočava s ozbiljnim preprekama u pisanju. Većina ispitanika ne slaže se s tvrdnjama da ne mogu pisati zbog slaboga znanja engleskoga jezika, da imaju negativna prethodna iskustva s pisanjem ili da se osjećaju izgubljeno tijekom pisanja. Također, ne očekuju loše rezultate u pisanju niti osjećaju snažnu nelagodu tijekom izvršavanja zadataka iz pisanja. Iako autor navodi da u određenoga broja ispitanika potencijalne prepreke mogu uključivati nedovoljno znanje jezika, negativna prethodna iskustva ili nedostatak samopouzdanja, rezultati istraživanja pokazuju da većina studenata u tome uzorku navedene prepreke ne doživljava kao značajan problem.

Rezultati te studije upućuju na dvije važne pedagoške implikacije za poučavanje pisanju na engleskome kao stranome jeziku. Prva se odnosi na potrebu osvještavanja nastavnika o utjecaju materinskoga jezika koji može djelovati i kao prepreka i kao poticaj u razvijanju vještine pisanja na engleskome jeziku. Druga je implikacija vezana za važnu ulogu širega, kulturnoga konteksta koji studenti donose sa sobom u proces učenja. Konvencije pisanja i kulturni aspekti pisanoga izražavanja na materinskome jeziku također mogu pozitivno ili negativno utjecati na način na koji se pristupa pisanju na stranome (engleskome) jeziku.

Hundarenko (2020) ističe da je, unatoč brojnim studijama o metodama poučavanja akademskom pisanju na engleskome kao stranome jeziku, relativno malo istraživanja koja sustavno analiziraju studentske stavove i procjene nastavnih strategija. Cilj njezina istraživanja bio je stoga ispitati stavove studenata prema zadatcima akademskoga pisanja, procijeniti specifičnosti studijskih programa koji uključuju pisanje, utvrditi prednosti i nedostatke postojećih nastavnih pristupa te istražiti kako studenti procjenjuju vlastite sposobnosti pisanja. Uzorak su činile dvije skupine studenata engleskih i američkih studija na preddiplomskoj i diplomskoj razini. Prvu skupinu činilo je četrnaest slovačkih studenata u dobi od 22 do 26 godina organiziranih u grupu A, a drugu je skupinu, grupu B, činilo devet mađarskih studenata u dobi od 21 do 24 godine. Podatci su prikupljeni upitnikom na engleskome jeziku, koji se sastojao od nekoliko cjelina. Prvi dio odnosio se na opće podatke o ispitanicima, a drugi je obuhvaćao pitanja o ulozi pisanja u studijskim programima, poput broja kolegija koji uključuju pisane zadatke i opsega pisanih radova. Središnji dio upitnika sadržavao je trideset i sedam pitanja usredotočenih na ispitivanje studentskih stavova prema akademskome pisanju na engleskome jeziku. Pitanja su obuhvaćala procjenu vlastitih sposobnosti i samopouzdanja u pisanju te studentsko vrednovanje pisanih zadataka i akademskih zahtjeva povezanih s pisanjem. Ispitanici su također procjenjivali važnost pisanja u vlastitome akademskom razvoju te su ponudili svoj opći stav prema pisanju kao pozitivnoj, neutralnoj ili negativnoj aktivnosti. Opisana struktura upitnika omogućila je sveobuhvatan uvid u percepcije i stavove studenata prema akademskome pisanju na engleskome kao stranome jeziku. Prikupljeni podatci analizirani su kvantitativnim metodama, u svrhu utvrđivanja dominantnih obrazaca u studentskim stavovima i procjenama vlastitih kompetencija u pisanju. Autorica ističe kako se u predmetnoj studiji, iz formalnih razloga, analiziraju samo rezultati vezani za središnji dio upitnika koji je, kako je istaknuto, fokusiran na sljedeće aspekte: ispitivanje studentskih stavova prema pisanju kao dijelu sveučilišnoga kurikula, njihovu samoprocjenu vlastitih sposobnosti u pisanju na engleskome i ulogu pisanja u ostvarivanju njihove buduće profesionalne karijere.

U svrhu preglednijega prezentiranja rezultata i pripadajućih interpretacija autorica je trideset i sedam pitanja iz središnjega dijela upitnika podijelila u četiri tematska područja. Prvo područje, nazvano Tema A, ujedno je i najšire područje koje je obuhvatilo ukupno dvadeset pitanja usmjerenih prema utvrđivanju sljedećih stavki: osobni stavovi prema pisanju na općenitoj razini i vrednovanje vlastitih vještina pisanja na engleskome jeziku u akademskome kontekstu, primjeren pristup rješavanju zadataka pisanja, uključenost u različite oblike pisanoga izražavanja i tehnički aspekti pisanja. U okviru te tematske cjeline obje grupe ispitanika iskazale su pozitivne stavove i mišljenja o njihovim temeljnim vještinama pisanja i primijenjenim strategijama. Većina je sudionika pritom odgovorila *da uživa u pisanju, da voli zapisivati vlastite misli, da u pravilu dovršava i najzahtjevnije zadatke, da kvalitetne vještine pisanja povezuje s akademskim uspjehom u drugim područjima studija te da u pisanje ulaže znatan trud i prije predaje revidira svoje tekstove*. Istodobno su gramatika, interpunkcija, izbor vokabulara i pravopis prepoznati kao glavni izvori anksioznosti, što, iz perspektive studenata, upućuje na određene slabosti u njihovoj pisanj jezičnoj kompetenciji. Zanimljiv nalaz vezan je za pojedine tvrdnje koje su u dvjema istraživanim skupinama bile procijenjene prilično neujednačeno. Primjerice, slovački studenti pokazali su veći interes za proširivanje mogućnosti pisanja na engleskome u nastavi, a mađarski ispitanici iskazali su vrlo malen interes za takvu mogućnost. Nadalje, tvrdnja da *prije pisanja uvijek promišljaju i planiraju tekst* relativno je pozitivno ocijenjena među slovačkim studentima, a među mađarskima gotovo je zanemarena. S druge strane, kada je riječ o ocjenjivanju, mađarski studenti pokazali su izraženiju ambicioznost. Tvrdnju da *žele dobiti najvišu ocjenu za zadatak pisanja* potvrdila je većina mađarskih studenata, a među slovačkim ispitanicima takav je stav bio znatno rjeđi. Sličan obrazac uočen je i u tvrdnje *da pišu jednako dobro kao i drugi studenti*. S navedenom se tvrdnjom u potpunosti složilo 55,56 % mađarskih studenata, a među slovačkim ispitanicima takav je stupanj slaganja iskazalo tek 28,57 %, uz istodobno znatno višu razinu nesigurnosti (64,29 %). Autorica te razlike objašnjava mogućim utjecajem različitih kulturnih i jezičnih okružja iz kojih studenti dolaze. Stoga se naglašava važnost sustavnoga ispitivanja međujezičnih razlika koje mogu utjecati na proces pisanja, uključujući prijenos jezičnoga

i retoričkoga znanja iz materinskoga jezika u pisanje na engleskome kao stranome jeziku.

Drugo tematsko područje (označeno kao Tema B) usredotočeno je na stavove studenata prema dodatnim, „naprednijim” pisanim zadacima unutar nastavnoga plana i programa i njihovu vrednovanju. Rezultati pokazuju da su i slovački i mađarski studenti iskazali relativno slab interes za dodatne aktivnosti pisanja na engleskome. Udio negativnih odgovora kreće se od vrlo niskih vrijednosti do gotovo 90 %, a pozitivni odgovori kreću se između vrlo niskih vrijednosti i približno 60 %. Pritom su, u usporedbi s ostalim oblicima pisanja (npr. pisane *online* rasprave, analize književnih djela, znanstveno-stručni radovi i sl.), zadatci kreativnoga pisanja procijenjeni nešto povoljnije. Ti rezultati, tvrdi Hundarenko, ponovno upućuju na određenu „pristranu” percepciju pisanja jer se ta vještina ili zadatak često doživljava kao aktivnost koja zahtijeva dodatan trud i vrijeme. Posljedično, studenti je nerijetko percipiraju kao dosadnu i nezanimljivu, osobito zato što se pisanje, u pravilu, izvodi samostalno, za razliku od većine govornih aktivnosti koje se provode u interakciji unutar nastavnoga procesa.

Posljednje obrađeno tematsko područje (Tema C) odnosi se na studentske stavove i mišljenja o tome koliko je vještina pisanja na engleskome jeziku važna za njihovu buduću profesionalnu karijeru. Većina slovačkih studenata pridaje pisanju u tome kontekstu veliku važnost, a mađarski studenti na to su pitanje reagirali znatno nižim postotkom pozitivnih odgovora. Zanimljivo je da su ispitanici to pitanje procijenili kao prilično neizvjesnu perspektivu. Takav rezultat može upućivati na to da studenti još nisu donijeli konačnu odluku o svojem budućem profesionalnome usmjerenju ili pak da još uvijek nedovoljno vrednuju važnost vještine pisanja na engleskome jeziku. Autorica pritom ističe da je u suvremenome globalnom profesionalnom okružju od iznimne važnosti paralelno razvijati vještine pisanja i govorenja jer neravnomjerna razvijenost tih jezičnih vještina može stvoriti određeni deficit koji na izrazito kompetitivnome tržištu rada može dovesti do profesionalnih poteškoća ili neuspjeha. Međutim, takav pristup potrebno je sustavno razvijati unutar sveučilišnoga kurikula, po mogućnosti već od srednjoškolskoga obrazovanja. Nastavnik bi pritom trebao studentima osvijestiti moguće profesionalne

i akademske perspektive vještine pisanja, umjesto da potiče ili produbljuje njihovu nelagodu i nesigurnost prema pisanju. Takav pristup predstavlja zahtjevnu, ali suvremenu i perspektivnu strategiju poučavanja u području engleskoga kao stranoga jezika. U tome smislu, Hundarenko upućuje na važnost suradničkoga pristupa nastavnika i studenata koji bi, s nastavničkoga aspekta, trebao involvirati jasne i izravne upute, snažnu podršku studentima i konstruktivne povratne informacije, a sa studentskoga aspekta, stvaranje inicijativa te osviještenost o važnosti akademskoga pisanja na engleskome jeziku.

U istraživanju koje su proveli Lingaiah i Ishak (2023) a koje se temelji na deskriptivnom istraživačkome pristupu, ispitivali su se stavovi malezijskih studenata prema pisanju na engleskome kao stranome jeziku i čimbenici koji utječu na oblikovanje tih stavova. Podatci su prikupljeni putem *online* upitnika koji se sastojao od triju cjelina. Prvi dio upitnika sadržavao je pitanja o sociodemografskim i obrazovnim obilježjima ispitanika. Drugi je dio inkorporirao pitanja usmjerena prema utvrđivanju njihovih stavova prema pisanju i uzroka njihovih pozitivnih, odnosno negativnih stavova prema toj jezičnoj vještini. Treći dio upitnika, namijenjen daljnjemu identificiranju studentskih stavova prema pisanju, obuhvaćao je ljestvicu stavova koja je sadržavala veći broj tvrdnja formuliranih u pozitivnome i negativnome obliku. U istraživanju je sudjelovalo ukupno sto dvadeset studenata diplomskih programa, raspoređenih u dvije skupine. Jednu skupinu činili su studenti studijskoga programa usmjerenoga na poučavanje engleskoga kao stranoga jezika, a drugu su skupinu činili studenti studijskoga programa iz područja računovodstva. Glavni ciljevi istraživanja bili su usporediti stavove dviju skupina studenata prema pisanju na engleskome jeziku te identificirati čimbenike koji pridonose formiranju pozitivnih i negativnih stavova prema toj jezičnoj vještini. S obzirom na to da je istraživanje bilo usmjereno na usporedbu rezultata između dviju skupina studenata, u analizi prikupljenih podataka primijenjen je komparativni pristup.

Rezultati istraživanja pokazali su da su studenti studijskoga programa jezičnoga usmjerenja zauzeli izraženije pozitivne stavove prema pisanju na engleskome jeziku nego studenti računovodstva. U odgovorima ispitanika vidljivo je da studenti prve skupine češće navode

različite razloge zbog kojih smatraju pisanje na engleskome korisnom ili zanimljivom aktivnošću. Među navedenim razlozima ističe se percepcija da pisanje na engleskome jeziku omogućuje lakše izražavanje ideja i osjećaja, pridonosi razvoju gramatičke točnosti i pomaže u usvajanju novoga vokabulara. Dio studenata također je istaknuo instrumentalnu vrijednost i jezične vještine, navodeći njezinu važnost za akademsko napredovanje i profesionalnu budućnost. Načelno, ispitanici iz te skupine iskazali su veći interes za pisanje na engleskome jeziku, u prvom redu, u svrhu pisanja pisama. Smatraju da je pisanje na engleskome zanimljivo, prekrasno i zabavno. K tomu, izrazili su pozitivan stav prema zapisivanju vlastitih ideja na engleskome ističući kako vole raspravljati s drugima o svojim pisanim uradcima na engleskome jeziku. Autori vjeruju da je interes te skupine studenata za pisanje oblikovan utjecajem nastavnika te vrstom pisanih aktivnosti i zadataka kojima su bili izloženi u nastavnome procesu. Odgovori studenata sugeriraju da su postavljali realistične ciljeve i uspješno primjenjivali strategije pisanja usvojene tijekom nastave. U izradi pisanih zadataka često su tražili podršku i smjernice nastavnika. U tome se kontekstu interes pokazuje kao važan čimbenik u oblikovanju studentskih stavova prema pisanju jer potiče motivaciju i pridonosi razvoju samopouzdanja u pisanome izražavanju.

Istodobno su u odgovorima studenata identificirani i određeni negativni čimbenici koji mogu utjecati na njihov odnos prema pisanju na engleskome jeziku. Takvi razlozi češće su se pojavljivali u odgovorima studenata druge skupine, tj. studenata računovodstva. Ispitanici su u svojim odgovorima isticali poteškoće vezane za gramatičku točnost, ograničen vokabular i poteškoće u prevođenju i prenošenju značenja iz materinskoga jezika na engleski. Neki su studenti također navodili da im je pisanje na engleskome jeziku zahtjevno zbog složenosti jezika ili nesigurnosti u vlastitu sposobnost jasnoga i koherentnoga pisanog izražavanja misli.

Slijedom dobivenih nalaza autori zaključuju da su interes, motivacija, razina jezične pismenosti i utjecaj materinskoga jezika među ključnim čimbenicima koji oblikuju stavove studenata prema pisanju na engleskome jeziku. Naglašavaju da razumijevanje studentskih stavova prema pisanju može biti važno za oblikovanje učinkovitih

nastavnih pristupa u poučavanju engleskoga kao stranoga jezika. Prema njihovu mišljenju, nastavna praksa trebala bi u većoj mjeri poticati motivaciju za pisanje te studentima pružiti više prilika za razvijanje samopouzdanja i sigurnosti u pisanome izražavanju. Takav pristup može pridonijeti smanjenju poteškoća koje studenti doživljavaju prilikom pisanja na engleskome jeziku i potaknuti razvoj pozitivnijega odnosa prema toj produktivnoj jezičnoj vještini.

Pregled recentnih istraživanja o stavovima prema pisanju na engleskome kao stranome jeziku na akademskoj razini zaključujemo osvrtom na empirijsko istraživanje koje je provela Olga Majchrzak (2018). Rezultate toga istraživanja autorica je predstavila u znanstvenoj monografiji *Learner Identity and Learner Beliefs in EFL Writing*, koja prema našim saznanjima predstavlja jedinu cjelovitu monografsku publikaciju posvećenu proučavanju stavova studenata u području pisanja na engleskome jeziku. Kao što je istaknuto u potpoglavlju posvećenome terminološkim aspektima (v. potpogl. 3.4.2.), termine *attitudes* (hrv. *stavovi*) i *beliefs* (hrv. *uvjerenja*) autorica upotrebljava kao sinonime, odnosno njima označava stajališta studenata prema prirodi poučavanja i učenja stranoga (engleskoga) jezika. U teorijskome dijelu knjige raspravlja se o bilingvizmu, procesu pisanja na drugome/stranome jeziku i konceptu identiteta. Empirijski dio rada pruža uvid u rezultate istraživanja stavova studenata (s višom razinom jezične kompetencije) prema pisanju na poljskome kao materinskome i engleskome kao stranome jeziku te opisuje razvojne faze koje se javljaju u procesu pisanja na obama jezicima i oblikovanje studentskoga identiteta u kontekstu pisanja na tim jezicima. Autoricu je, nadalje, zanimalo na kojem je jeziku studentima lakše pisati, postoje li kakve razlike u razlozima zbog kojih studenti preferiraju pisati na jednome od navedenih dvaju jezika te o čemu ovise njihove preferencije. Postavljena su četiri glavna istraživačka pitanja, pri čemu je svako od njih raščlanjeno na nekoliko potpitanja:

1. Kakvi su stavovi studenata prema pisanju?

- Ovisi li njihovi stavovi o godini studiranja?
- Utječe li iskustvo pisanja (i na poljskome i engleskome) na stavove studenata prema pisanju?

2. Na kojemu je jeziku lakše pisati?

- O čemu to ovisi (godini studija, iskustvu pisanja)?
- Zašto je lakše pisati na engleskome, a zašto na poljskome (postoje li kakve razlike u razlozima)?
- Što je teško u procesu pisanja? Postoje li kakve razlike između tih poteškoća u procesu pisanja na poljskome i engleskome?

3. Uzimaju li studenti u obzir druge jezike tijekom procesa pisanja?

Pisanje na engleskome, referiranje na poljski jezik

- Koliko razmišljaju na poljskome dok pišu na engleskome jeziku?
- Ovisi li to o razini njihove jezične kompetencije na engleskome?
- Kada se obično prebace na poljski?
- Tijekom pisanja na engleskome jeziku, ovisi li prebacivanje na poljski o žanru?
- Jesu li se njihovi nastavnici engleskoga jezika pozivali na pisanje na poljskome prilikom uspoređivanja žanrova?

Pisanje na poljskome, referiranje na engleski jezik

- Koliko razmišljaju na engleskome dok pišu na poljskome jeziku?
- Ovisi li to o razini njihove jezične kompetencije na engleskome?
- Kada se obično prebace na engleski?
- Tijekom pisanja na poljskom jeziku, ovisi li prebacivanje na engleski o žanru?
- Jesu li se njihovi nastavnici poljskoga jezika pozivali na pisanje na engleskome prilikom uspoređivanja žanrova?

4. Koji je jezik studentima bliži?

- Na kojem bi jeziku studenti pisali svoj dnevnik?
- Ovisi li to o godini studija?
- Zašto bi odlučili pisati svoj dnevnik na određenome jeziku (postoje li kakve razlike u razlozima)?
- Ovisi li njihova odluka o odabiru jezika na kojemu bi rado pisali svoj dnevnik o njihovu iskustvu pisanja ili o tome na kojemu im je jeziku lakše pisati?

Uz navedena četiri glavna pitanja, autorica je postavila i tri dodatna: na što se studenti fokusiraju dok pišu, koliko često studenti pišu izvan nastave i kakvo je, općenito, njihovo iskustvo u pisanju. U istraživanju je kao mjerni instrument korišten polustrukturirani upitnik koji je izradila autorica. Upitnik se sastojao od dvaju dijelova, pri čemu se prvi dio odnosio na sociodemografske podatke o ispitanicima, a drugi je vezan za ispitivanje studentskih stavova slijedom gore navedenih istraživačkih pitanja. Uzorak je obuhvatio ukupno 261 studenta engleskih studija, pri čemu je 139 ispitanika u vrijeme provedbe istraživanja pohađalo prvu godinu preddiplomskoga studija, a preostalih je 122 bilo upisano na drugu godinu diplomskoga studija. Kako pojašnjava autorica, takav je odabir ispitanika bio motiviran nastojanjem da se uoče razlike između studenata koji su tek započeli studij engleskoga jezika te stoga još nisu imali razvijeno iskustvo u izražavanju osobnih stavova na tome jeziku i studenata koji su tada već nekoliko godina, tijekom studija, aktivno komunicirali na engleskome jeziku, i na usmenoj i na pisanoj razini.

Kada je riječ o prvome istraživačkom pitanju kojim su se ispitali studentski stavovi prema pisanju, rezultati su pokazali da studenti preddiplomskoga studija iskazuju pozitivnije stavove prema pisanju u odnosu na starije studente, što se vjerojatno može povezati s opsežnijim iskustvom akademskoga pisanja koje ima potonja skupina. Nadalje, pokazalo se da veće iskustvo pisanja na poljskome kao materinskome jeziku, općenito, povećava vjerojatnost pozitivnijega odnosa prema pisanju. Međutim, odnos između iskustva pisanja na engleskome jeziku i stavova prema pisanju nije se pokazao statistički značajnim. Autorica taj rezultat objašnjava neujednačenim iskustvom pisanja na engleskome jeziku. S jedne strane, opsežna praksa akademskoga pisanja, osobito u studenata diplomskoga studija, može djelovati obeshrabrujuće, a druge strane „novost” i privlačnost engleskoga jezika u studenata preddiplomskoga studija mogu poticati pozitivniji odnos prema pisanju.

U odnosu na drugo istraživačko pitanje, kojim se nastojalo utvrditi na kojem je jeziku studentima lakše pisati, rezultati su pokazali da i studenti preddiplomskoga i studenti diplomskoga studija procjenjuju da im je lakše pisati na poljskome. Ispitanici iz obiju skupina takvu

su procjenu obrazložili prvenstveno činjenicom da je riječ o njihovu materinskome jeziku, što im omogućuje prirodnije i jednostavnije izražavanje misli. Razlike između dviju skupina pojavile su se, međutim, u objašnjenjima koja su studenti navodili kada su engleski jezik procjenjivali kao onaj na kojemu im je lakše pisati. Studenti diplomskoga studija pritom su naglašavali važnost opsežnoga iskustva pisanja koje su stekli tijekom studija, a studenti su preddiplomskoga studija pisanje na engleskome jeziku doživljavali lakšim ponajprije zbog mogućnosti slobodnijega izbora teme o kojoj mogu pisati. Rezultati su također pokazali da studenti s manje iskustva u pisanju na poljskome jeziku češće procjenjuju da im je pisanje na engleskome jeziku lakše. Kada je riječ o percipiranim poteškoćama u procesu pisanja, podjednako na poljskome i engleskome jeziku, između dviju skupina studenata nisu utvrđene znatne razlike. Ipak, usporedba pisanja na obama jezicima pokazuje da se većina pojedinih aspekata procesa pisanja procjenjuje nešto lakšim kada studenti pišu na poljskome jeziku. Naposljetku, pokazalo se da studenti, bez obzira na razinu studija, izbor odgovarajućega vokabulara i postizanje jezične točnosti, u odnosu na ostale sastavnice procesa pisanja, smatraju zahtjevnijima u pisanju na engleskome jeziku.

Treće istraživačko pitanje vezano je za problematiku referiranja na druge jezike tijekom procesa pisanja. U pogledu referiranja, tj. oslanjanja na engleski jezik pri pisanju na poljskome utvrđeno je da ta pojava ne ovisi o godini studija, već o razini ovladanosti drugim jezikom. Sličan obrazac uočen je i u situacijama pisanja na engleskome jeziku uz istodobno razmišljanje na poljskom. Kada je riječ o referiranju na poljski jezik tijekom pisanja na engleskome, autorica je uočila da viša razina jezične kompetencije dovodi do rjeđega oslanjanja na poljski jezik u procesu razmišljanja. Suprotno tomu, pri pisanju na poljskome jeziku uočeno je da viša razina znanja engleskoga jezika potiče učestalije razmišljanje na engleskome. Rezultati sugeriraju da se ispitanici na druge jezike oslanjaju uglavnom u fazama analize zadane teme i generiranja ideja te pri traženju odgovarajućih leksičkih rješenja. Studenti pritom ističu da njihovo oslanjanje na druge jezike načelno ne ovisi o žanru teksta koji pišu. Analiza je također pokazala da se nastavnici pisanja, bez obzira podučavaju li pisanju sastavaka na poljskome ili engleskome jeziku, rijetko u svojem radu referiraju na druge jezike.

Četvrtim istraživačkim pitanjem Majchrzak je pokušala utvrditi koji jezik studenti percipiraju kao njima bliži. U tu svrhu ispitanici su odgovarali na pitanje o tome na kojemu bi jeziku (poljskome ili engleskome) radije vodili osobni dnevnik. Rezultati su pokazali da odabir preferiranoga jezika nije povezan s godinom studija. Među studentima preddiplomskoga studija zabilježena je gotovo jednaka sklonost vođenju dnevnika na poljskome i engleskome jeziku, a studenti su diplomskoga studija u većoj mjeri preferirali poljski. Unatoč tomu, u objema skupinama najčešći je izbor bio upravo poljski jezik. Odabir materinskoga jezika studenti uvelike obrazlažu većim osjećajem sigurnosti, višom razinom jezične kompetencije i lakšim izražavanjem vlastitih misli. S druge strane, vođenje dnevnika na engleskome jeziku motivirano je željom za dodatnim uvježbavanjem stranoga jezika, što upućuje na visoku razinu motivacije za njegovu primjenu izvan formalnoga obrazovnog konteksta. Pojedini studenti dodatno naglašavaju da engleski može funkcionirati kao svojevrsni „kodirani” oblik izražavanja koji ne bi svatko mogao razumjeti. Kada bi pokrenuli blog, također bi se odlučili za engleski jer bi time bio dostupan široj publici. Neki bi se studenti odlučili za engleski jer im je na njemu lakše izražavati misli i emocije. Naposljetku, pokazalo se da izbor jezika za vođenje dnevnika nije uvjetovan prethodnim iskustvom u pisanju, nego subjektivnim osjećajem lakoće pisanja na određenome jeziku.

Rezultati analize odgovora na trima dodatnim pitanjima pokazuju da se obje skupine ispitanika tijekom pisanja i na poljskome i na engleskome jeziku najviše fokusiraju na sadržaj, a potom na koherenciju, jezičnu točnost, upotrebu raznolikih vokabularnih jedinica i tek nakon svega toga na odabir odgovarajućega žanra. Nešto je drukčija situacija u nastavnika. U njihovu su fokusu, u prvome redu, sadržaj i jezična točnost nakon čega slijede koherencija, upotreba odgovarajućega žanra i leksička raznolikost. Nadalje, nalazi govore u prilog tomu da studenti, općenito, rijetko pišu izvan nastave, bilo na poljskome bilo na engleskome jeziku. Učestalost izvannastavnoga pisanja ovisi o njihovim stavovima. Naime, što su njihovi stavovi prema pisanju pozitivniji, to češće pišu izvan nastave. Rezultati su također pokazali da se s porastom iskustva u pisanju na engleskome povećava i učestalost pisanja sastavaka na tome jeziku izvan nastavnoga konteksta. Konačno, analiza odgovora

koji se odnose na opću percepciju vlastitoga iskustva pisanja na poljsko-me i engleskome jeziku pokazuje sljedeće. Većina studenata procjenjuje da posjeduje znatno iskustvo pisanja na poljskome kao materinskome jeziku. Takav je stav iskazalo 80 % ispitanika na preddiplomskoj i 72 % na diplomskoj razini. U pogledu engleskoga kao stranoga jezika, 76 % studenata diplomskoga i 54 % studenata preddiplomskoga studija smatra da raspolaže znatnim iskustvom u pisanju.

Istražujući stavove studenata prema pisanju, poglavito na engleskome kao stranome jeziku, i nastojeći utvrditi na koji se način mogu unaprijediti njihove kompetencije u pisanoj jezičnoj produkciji, Majchrzak je došla do sljedećih spoznaja. Budući da je istraživanje pokazalo kako studenti na početku svojega visokoškolskoga obrazovanja imaju pozitivnije stavove prema pisanju u odnosu na starije studente, nužno je da nastavnici takve stavove sustavno potiču, razvijaju ili barem nastoje očuvati njihovu pozitivnu usmjerenost. Kako ističe autorica, to se može ostvariti promišljenim odabirom nastavnih metoda, tematskih područja i nastavnih materijala koji ne samo da će održati interes studenata za pisanje nego će im omogućiti da pisanje dožive kao autentičan način artikulacije i dijeljenja vlastitih misli s konkretnim čitateljem, a ne tek kao sredstvo demonstracije znanja lišeno dublje refleksije. Iznimno su važne i povratne informacije koje studenti dobivaju od svojih nastavnika. Pozitivne reakcije nastavnika uvijek na studente djeluju motivirajuće i pomažu im razviti, između ostaloga, pozitivan pristup prema vježbanju pisanja. Negativne pak povratne informacije obeshrabruju studente i umanjuju njihovu volju za eksperimentiranjem u pisanju na engleskome jeziku. Navedeni rezultati vezani za pisanje izvan nastavnoga konteksta upućuju na potrebu involviranja dodatnih pisanih uradaka poput vođenja dnevnika, pisanja bloga ili kratkih priča. Na kraju, autorica ističe i novi jezični identitet kao konstrukt koji je često povezan s pozitivnim stavovima prema pisanju na stranome jeziku. Prebacivanje na strani (engleski) jezik može, naime, biti korisno pri razmatranju osobnih tema jer stvara svojevrsni zaštitni mehanizam iza kojega se pisac može skloniti. Takav odmak omogućuje slobodnije izražavanje stavova i otvaranje potencijalno neugodnih ili osjetljivih tema, uz istodobno zauzimanje objektivnije perspektive, neopterećene snažnim emocionalnim reakcijama koje su, u pravilu, izraženije u materinskome jeziku. Razlog tomu leži u činjenici da se riječi na stranome jeziku doživljavaju neutralnijima,

pa se stoga percipiraju i sigurnijima. Sažimajući svoju monografiju Majchrzak (2018: 224) zaključuje:

„Pisanje je znatno više od pukoga uvježbavanja prethodno usvojenoga znanja: ono pruža mogućnost izražavanja i strukturiranja vlastitih misli i emocija, uspostavljanja interakcije sa čitateljem te kreativnoga poigravanja jezikom. Stoga bi kvalitetan nastavnik jezika trebao ne samo poučiti studente kako oblikovati jezično ispravne tekstove nego i kako razviti užitak u pisanju te kako pisanjem produbiti razumijevanje samoga sebe.“

3.5. Anksioznost pri pisanju

Termin *anksioznost pri pisanju* (engl. *writing anxiety*), koji su prvi upotrijebili Daly i Miller (1975, prema Deb, 2018), označava sklonost izbjegavanju pisanja i odražava nervozu i negativne osjećaje koji ometaju dio procesa pisanja. Taj se konstrukt oslanja na *strah od stranoga jezika* koji predstavlja širi afektivni čimbenik i koji se definira „kao strah koji osjećamo u situaciji kad se od nas traži da se koristimo nematerinskim jezikom u kojemu nismo sasvim kompetentni“ (Mihailević Djigunović, 2000: 9). Jedan od učinaka anksioznosti pri pisanju u učenika koji uče engleski kao strani jezik očituje se, prema Kırmızı i Kırmızı (2015), u negativnim stavovima prema pisanju i smanjenoj motivaciji, što dovodi do slabijih rezultata. Kao posljedica anksioznosti pri pisanju, učenici su obeshrabreni u izražavanju vlastitih ideja te nisu u stanju učinkovito upravljati vlastitom samoučinkovitošću u pisanju, uslijed čega postaju napetiji, tjeskobniji i nesigurniji tijekom procesa pisanja. Uzroke anksioznosti pri pisanju Rezaei i Jafari (2014) vide u nedovoljno razvijenoj jezičnoj kompetenciji, pritisku od vremenskih ograničenja i strahu od negativne povratne informacije. Slično tomu, Aljafen (2013) ističe da među izvorima anksioznosti pri pisanju valja izdvojiti nedostatak samopouzdanja u učenju engleskoga kao stranoga jezika, nisku razinu jezičnih kompetencija i znanja, strah od kritike i negativnoga vrednovanja nastavnika i vršnjaka.

Pozivajući se na Cheng i dr. (1999), koji anksioznost pri pisanju definiraju kao „anksioznost specifičnu za određenu jezičnu vještinu”, Deb (2018) naglašava da se taj afektivni čimbenik razvija tijekom procesa učenja stranoga jezika te se očituje u negativnim osjećajima i stavovima povezanim s pisanjem na stranome jeziku. Situaciju u kojoj se od njih očekuje da pišu, učenici suočeni s anksioznošću doživljavaju kao izrazito zahtjevnu. To ne znači da ne poznaju postupak pisanja. Naprotiv, intelektualno su sposobni pisati, no unatoč tomu imaju poteškoća u izvedbi. Autorica upućuje i na Barwickovu (1995) studiju slučaja o anksioznosti u adolescenata, u kojoj je utvrdio da se učenici s anksioznošću pri pisanju mogu svrstati u tri skupine: one koji ne započinju pisanje, one koji ga ne dovršavaju i one koji ne izlažu svoje radove. Učenici koji ne započinju pisanje osjećaju anksioznost prije početka procesa pisanja te su stalno opterećeni strahom od gubitka i kritike. Oni koji ne dovršavaju pisanje potiskuju vlastite agresivne impulse kako bi izbjegli osjećaje gubitka ili odbacivanja. Učenici koji ne izlažu svoje radove pokušavaju nadoknaditi osjećaj gubitka opsesivnim rastavljanjem i ponovnim oblikovanjem svojih tekstova. Barwickovi nalazi upućuju na to da anksioznost u učenika proizlazi iz njihovih prethodnih iskustava te se očituje u načinima na koje izbjegavaju, revidiraju i dovršavaju pisane zadatke. U daljnjoj analizi aktualnoga teorijskog okvira anksioznosti pri pisanju na engleskome kao stranome jeziku Deb (2018) ističe negativni korelacijski odnos između anksioznosti pri pisanju i jezične (pisane) performanse. Anksioznost pri pisanju prvenstveno se očituje u stavovima prema pisanju na engleskome jeziku, sklonosti negativnoj samoprocjeni tijekom procesa pisanja te izraženom strahu od negativnoga vrednovanja nastavnika i vršnjaka. Međutim, autorica ističe da je tu riječ o dinamičnoj pojavi koja se mijenja tijekom vremena. Najviša se razina anksioznosti, načelno, bilježi u početnim fazama učenja engleskoga jezika, a s razvojem kompetencija u pisanju postupno se smanjuje. Ipak, razina ovladanosti engleskim jezikom ne može se smatrati jedinim ni nužno ključnim čimbenikom u objašnjenju promjena u anksioznosti. Na njezinu pojavu i intenzitet utječe niz međusobno povezanih čimbenika, uključujući društveni i obrazovni kontekst te individualna obilježja učenika. Među njima ističu se institucionalni zahtjevi, očekivanja roditelja i šire zajednice, pristupi poučavanju i vrednovanju, razina motivacije, osobine ličnosti,

samopouzdanje, uvjerenja učenika, stupanj ovladanosti engleskim kao stranim jezikom i rodne razlike. Deb (2018), međutim, upućuje i na istraživanje koje su proveli Negari i Rezaabadi (2012), a koji zastupaju drukčije stajalište ističući da je ponekad određena razina anksioznosti potrebna kako bi se postigla veća koncentracija i preciznost u pisanoj izvedbi studenata. U njihovu istraživanju provedenome među iranskim studentima koji uče engleski kao strani jezik utvrđeno je da su studenti, u uvjetima više razine anksioznosti pri pisanju na engleskome jeziku, postizali bolje rezultate u pisanju u odnosu na situacije u kojima je razina anksioznosti bila niža. Ti nalazi upućuju na postojanje određene pozitivne povezanosti između anksioznosti pri pisanju i uspješnosti u pisanju na engleskome kao stranome jeziku.

Iako postoji čitav niz istraživanja usredotočenih na strah povezan, općenito, s učenjem stranoga, u prvom redu engleskoga jezika, empirijske studije koje se bave anksioznošću pri pisanju i dalje su relativno rijetke (Lee, 2005) i većim dijelom se odnose na arapsko i indonezijsko visoko obrazovanje. Uvid u postojeću literaturu pokazuje da se anksioznost pri pisanju najčešće istražuje u interakciji sa stavovima, motivacijom i samoučinkovitošću u pisanju na engleskome kao stranome jeziku (npr. Ho, 2015; Aula Blasco, 2016; Huerta i dr., 2017; Sabti i dr., 2019; Kurniasih i dr., 2022). U nastavku teksta izdvajamo neke od relevantnih empirijskih istraživanja usredotočenih isključivo na anksioznost pri pisanju na engleskome kao stranome jeziku na akademskoj razini.

Jedno od najutjecajnijih istraživanja u tome području jest zasigurno ono koje je proveo Cheng (2004) na uzorku tajvanskih studenata. Cilj te studije bio je razviti i validirati pouzdan instrument za mjerenje anksioznosti pri pisanju na engleskome kao stranome jeziku, utemeljen na višedimenzionalnome pristupu. Mnogi autori u svojim istraživanjima upotrebljavaju upravo Chengovu ljestvicu za mjerenje anksioznosti pri pisanju na engleskome jeziku (npr. Jebreil, 2015; Rabadi i Rabadi, 2020; Kurniasih i dr., 2022). Cheng (2004) je svoje istraživanje započeo prikupljanjem podataka o iskustvima anksioznosti pri pisanju pomoću upitnika s pitanjima otvorena tipa distribuiranoga među studentima engleskoga jezika, na temelju čijih su odgovora oblikovane početne čestice ljestvice. Nakon pilot-istraživanja i analize

čestica formirana je preliminarna inačica instrumenta, koja je potom testirana na uzorku od ukupno 421 studenta. U fazi konstrukcije ljestvice provedena je eksploratorna faktorska analiza, kojom je utvrđena trofaktorska struktura anksioznosti pri pisanju. Identificirane dimenzije odgovaraju trima komponentama anksioznosti: somatskoj (fiziološke reakcije), kognitivnoj (zabrinutost i strah od negativnoga vrednovanja) i bihevioralnoj (strategija izbjegavanja). Na temelju tih nalaza konačno je oblikovan instrument naziva *Second Language Writing Anxiety Inventory* (SLWAI), koji se sastoji od dvadeset i dviju čestica raspoređenih u trima podljestvicama. Analiza pouzdanosti pokazala je visoku unutarnju konzistentnost cjelokupne ljestvice i pojedinih podljestvica, uz zadovoljavajuću vremensku stabilnost mjerenja. Također, rezultati su potvrdili valjanost instrumenta na temelju provedbe različitih postupaka, uključujući faktorsku analizu i korelacijske analize s drugim mjerama. Osobito je važan nalaz da ljestvica mjeri anksioznost pri pisanju kao specifičnu, izoliranu varijablu, jasno je razgraničujući od konstrukata poput samoučinkovitosti, čime se prevladava nedostatak korištenih mjernih instrumenata. Nalazi toga istraživanja sugeriraju da je anksioznost pri pisanju povezana s nizom relevantnih varijabla, poput motivacije, samopouzdanja i uspješnosti u pisanju, pri čemu su utvrđene negativne korelacije s performansom u pisanju i motivacijom.

Potrebno je istaknuti da razvijeni instrument pokazuje zadovoljavajuća psihometrijska svojstva te predstavlja vrijedan alat za istraživačke i dijagnostičke svrhe. Njegova višedimenzionalna struktura omogućuje detaljnije razumijevanje različitih aspekata anksioznosti pri pisanju, čime se otvaraju mogućnosti preciznijega istraživanja i učinkovitijega pedagoškoga djelovanja u području poučavanja pisanja na stranome jeziku. U tome smislu, autor (2004: 331, 332) zaključuje:

„S teorijskoga i metodološkoga gledišta, ovaj pristup čini se perspektivnijim od primjene jednodimenzionalnih mjera anksioznosti u unapređivanju spoznaja o uzrocima, dinamici i posljedicama anksioznosti pri pisanju na stranome jeziku koje bi inače mogle ostati prikrivene.

S dijagnostičkoga aspekta, primjena višedimenzionalne inačica SLWAI-a može pridonijeti preciznijem prepoznavanju specifičnih

aspekata anksioznosti pri pisanju na stranome jeziku koji otežavaju pisanje ili odvrćaju učenike od uspješnoga ovladavanja pisanjem na stranome jeziku. Rezultati toga istraživanja uistinu pružaju potporu valjanosti SLWAI-a kao sveobuhvatne mjere anksioznosti pri pisanju na stranome jeziku. Stoga, ovisno o potrebama istraživača i praktičara, rezultati pojedinih podljestvica mogu se objediniti kako bi se dobio ukupni rezultat anksioznosti pri pisanju na stranome jeziku u svrhu procjene.”

U indonezijskome visokoškolskom kontekstu Syarifudin (2020) je proveo istraživanje u svrhu utvrđivanja razina, vrsta i uzroka anksioznosti pri pisanju u 28 studenata druge godine studija engleskoga jezika. Istraživanje je provedeno kao anketno istraživanje u okviru mješovitoga metodološkog pristupa. U kvantitativnome dijelu analizirani su rezultati vezani za razine i vrste anksioznosti, a kvalitativni aspekt bio je usmjeren na prepoznavanje i rangiranje njezinih uzroka. Za prikupljanje podataka korištena su dva standardizirana upitnika. Prvi, *Second Language Writing Anxiety Inventory* (Cheng, 2004), poslužio je za kvantitativnu analizu, a drugi je, prilagođen prema Zhangovu (2011) mjernome instrumentu, upotrijebljen za prikupljanje kvalitativnih podataka. Podatci su obrađeni izračunavanjem aritmetičkih sredina za ukupnu razinu anksioznosti i pojedine podljestvice, a uzroci anksioznosti rangirani su prema učestalosti odabira među ispitanicima. Rezultati istraživanja pokazali su da studenti doživljavaju visoku razinu anksioznosti pri pisanju na engleskome jeziku. Studenti pritom navode niz negativnih reakcija tijekom pisanja, uključujući osjećaj panike, blokadu u generiranju ideja, ubrzan rad srca te izraženu zabrinutost zbog vrednovanja i mogućih loših ocjena. Analiza vrsta anksioznosti pokazala je da je najizraženija kognitivna anksioznost, što upućuje na dominaciju mentalnih procesa poput zabrinutosti, straha od negativnoga vrednovanja i pretjerane usmjerenosti na vlastitu izvedbu u pisanju. Slijedi somatska anksioznost, koja se očituje u fiziološkim reakcijama poput napetosti i nervoze, a ponašanje u vidu izbjegavanja najmanje je zastupljeno. Kada je riječ o uzrocima anksioznosti pri pisanju, najznačajnijima su se pokazale jezične poteškoće, osobito nedostatak odgovarajućega vokabulara i gramatička nesigurnost, koje je istaknulo čak 82 % ispitanika. Slijedi nedostatak poznavanja teme o

kojoj se piše (68 %), nedovoljno razvijene tehnike pisanja (60 %) i nedostatna praksa pisanja (57 %). Nadalje, u identificiranju čimbenika koji pridonose anksioznosti pri pisanju čak polovica ispitanika navodi strah od negativnoga vrednovanja, a manji broj studenata upućuje na nisku razinu samopouzdanja i nedostatnu ili neučinkovitu nastavnikovu povratnu informaciju.

Autor upozorava da visoka razina anksioznosti predstavlja ozbiljnu prepreku razvoju kompetencija u pisanju na engleskome jeziku. Posebno se ističe uloga kognitivne anksioznosti koja upućuje na snažan utjecaj evaluacijskoga konteksta i percepcije vlastitih sposobnosti na proces pisanja. Također se potvrđuje negativna povezanost između anksioznosti i performanse u pisanju, pri čemu studenti s višom razinom anksioznosti teže generiraju ideje i pokazuju veću sklonost jezičnim pogreškama.

Slijedom dobivenih nalaza Syarifudin naglašava potrebu osvješćivanja nastavnika o visokoj razini anksioznosti pri pisanju u studenata i nužnost prilagodbe nastavnih pristupa s ciljem ublažavanja negativnih učinaka toga afektivnog čimbenika. Autor, između ostaloga, preporučuje izbjegavanje vremenski ograničenih zadataka pisanja i uvođenje aktivnosti pisanja bez ocjenjivanja koje bi mogle pomoći studentima u suočavanju s osjećajem panike prilikom pisanja sastavaka na engleskome jeziku. Te se aktivnosti odnose, u prvom redu, na slobodno (nevođeno) pisanje, analitičke radove i osvrte, revizije uzoraka pisanih radova na temelju usporedbe s izvornim tekstom, izrade nacрта uz individualne konzultacije i vođenje dnevnika.

Sljedeće istraživanje, koje je provela Pratiwi (2021), počiva na vrlo sličnim metodološkim postavkama i također je provedeno na uzorku indonezijskih studenata. S prethodnim istraživanjem dijeli i ciljeve usmjerene prema utvrđivanju razina, vrsta i uzroka anksioznosti pri pisanju među studentima studija engleskoga jezika i obrazovanja. Pritom je autorica primijenila mješoviti istraživački pristup, točnije eksplanatorni sekvencijalni dizajn. Takav pristup podrazumijeva inicijalno prikupljanje kvantitativnih podataka standardiziranim upitnicima nakon čega slijedi kvalitativna faza intervjua koji se provode u svrhu dubljega razumijevanja i interpretacije dobivenih rezultata. U

istraživanju je sudjelovalo ukupno 49 studenata različitih generacija (2017. – 2019.), a kvantitativni podatci prikupljeni su korištenjem dvaju validiranih instrumenata: *Second Language Writing Anxiety Inventory* (Cheng, 2004), namijenjenoga procjeni razine i vrsta anksioznosti, i *Causes of Writing Anxiety Inventory* (Rezaei i Jafari, 2014), za identifikaciju uzroka anksioznosti.

Rezultati istraživanja pokazali su da većina ispitanika iskazuje visoku razinu anksioznosti pri pisanju na engleskome jeziku, pri čemu je čak 71,43 % studenata svrstano u skupinu s visokom razinom anksioznosti, njih 20,41 % imalo je umjerenu, a svega 8,16 % imalo je nisku razinu anksioznosti. Također je utvrđeno da razina anksioznosti nije znatno varirala s obzirom na godinu studija, što upućuje na stabilnost toga fenomena u različitim fazama visokoga obrazovanja. S obzirom na vrste anksioznosti, kao i u prethodnome istraživanju, dominantnim se pokazao kognitivni tip koji se odnosi na zabrinutost studenata zbog procjene i vrednovanja nastavnika i kolega, s prosječnom vrijednošću višom u odnosu na somatsku anksioznost i strategije izbjegavanja. Taj nalaz upućuje, dakle, na snažnu povezanost između percepcije vrednovanja i razine anksioznosti u pisanju, pri čemu studenti često unaprijed negativno procjenjuju vlastite sposobnosti. Analiza uzroka anksioznosti pri pisanju pokazala je da su jezične poteškoće najizraženiji čimbenik, a odnose se ponajprije na nedostatnu kompetenciju u poznavanju engleske gramatike i vokabulara. Daljnji uzroci uključuju pritisak zbog vremenskoga ograničenja tijekom pisanja, nedovoljno poznavanje tehnika pisanja i nisko samopouzdanje. Ostali identificirani čimbenici obuhvaćaju nedovoljnu praksu, strah od negativnih komentara nastavnika, pritisak zbog potrebe postizanja savršenstva i strah od ispita.

Kvalitativni nalazi su pokazali da čak i studenti s niskom razinom anksioznosti mogu osjećati nesigurnost u zahtjevnijim oblicima akademskoga pisanja na engleskome, osobito zbog ograničenoga vokabulara i složenosti jezičnih struktura. S druge strane, studenti s visokom razinom anksioznosti često iskazuju izraženo nepovjerenje u vlastite sposobnosti, sklonost uspoređivanju s drugima te se učestalo oslanjaju na prevođenje s materinskoga jezika, što dodatno otežava proces pisanja i povećava razinu stresa.

Pratiwi ističe potrebu za unapređenjem nastavnih pristupa koji bi sustavno razvijali jezične kompetencije studenata, osobito u području gramatike i vokabulara, kao i za osiguravanjem dodatnih prilika za uvježbavanje pisanja. Autorica naglašava i važnost prilagodbe kurikula i nastavnih strategija kako bi se smanjila razina anksioznosti i poboljšala kvaliteta pisane produkcije studenata, čime bi se dugoročno unaprijedila njihova akademska uspješnost.

Istraživanje anksioznosti pri pisanju na engleskome kao stranoj jeziku na akademskoj razini s potpuno drukčijim metodološkim pristupom proveli su Al-Shboul i Huwari (2015). Riječ je o istraživanju provedenom kvalitativnim pristupom studije slučaja, kojim se nastojalo dublje razumjeti fenomen anksioznosti pri pisanju iz perspektive jordanskih doktoranada. U tu svrhu korišteni su polustrukturirani intervjui, čime je omogućeno detaljno i kontekstualizirano prikupljanje podataka o iskustvima i percepcijama ispitanika. Uzorak je obuhvatio 21 studenta s različitih doktorskih studija. Prikupljanje podataka provedeno je individualnim intervjuima u trajanju od 20 do 40 minuta, vođenim na engleskome jeziku, uz mogućnost odgovaranja i na materinskome jeziku. Analiza dobivenih podataka rezultirala je identifikacijom četiriju temeljnih skupina uzroka anksioznosti pri pisanju. Prva i najizraženija odnosi se na nedostatan poznavanje engleske jezične strukture, što se očitovalo u poteškoćama vezanima za ostvarivanje koherentnosti teksta, gramatičku točnost i ograničeni vokabular. Većina ispitanika isticala je, dakle, probleme u povezivanju rečenica i odlomaka, organizaciji ideja te pravilnoj upotrebi gramatičkih struktura, što je izravno pridonosilo nesigurnosti i izbjegavanju pisanja. Druga skupina uzroka odnosi se na negativne stavove prema pisanju, pri čemu su ključni čimbenici bili nedostatak motivacije i strah od vrednovanja. Iako se radi o doktorandima, znatan broj ispitanika preferirao je pisanje na materinskome jeziku zbog veće sigurnosti u izražavanju, a formalna priroda doktorskoga rada dodatno je pojačavala anksioznost zbog očekivanoga vrednovanja mentora i drugih evaluatora. Treći identificirani uzrok proizlazi iz negativnih prethodnih iskustava u pisanju. Ispitanici su često navodili nedostatak prakse pisanja na engleskome jeziku, što se povezuje s obrazovnim kontekstima u kojima se pisanje nije sustavno razvijalo. K tomu, često

primjenjivana strategija razmišljanja na arapskome kao materinskome jeziku i naknadnoga prevođenja na engleski pokazala se neučinkovitom te je dovodila do jezičnih pogrešaka i dodatnoga povećanja anksioznosti. Četvrta skupina uzroka odnosi se na nedostatno poznavanje pravila akademskoga pisanja. Ispitanici su, naime, iskazivali poteškoće vezano za izradu ključnih dijelova doktorskoga rada, (uvod, pregled literature i metodologiju) i u primjeni akademskih stilova pisanja i citiranja, osobito prema APA standardima. Navedeni problemi posebno su izraženi u ispitanika koji prethodno nisu bili izloženi zahtjevima akademskoga pisanja na engleskome jeziku.

Rezultati predmetnoga istraživanja određuju anksioznost pri pisanju kao višedimenzionalan fenomen uvjetovan međudjelovanjem jezičnih kompetencija, afektivnih čimbenika, obrazovnoga iskustva i zahtjeva akademskoga pisanja. Nalazi, nadalje, pokazuju da je anksioznost pri pisanju na engleskome kao stranome jeziku raširen i značajan problem i u populaciji poslijediplomskih studenata te upućuju na potrebu sustavne podrške u razvoju jezičnih i akademskih kompetencija u području engleskoga jezika. Autori pritom naglašavaju da se od studenata očekuje razvijanje svijesti o vlastitim poteškoćama i prihvaćanje pogrešaka kao dijela procesa učenja, a od mentora se zahtijeva pravovremeno prepoznavanje izvora anksioznosti, poticanje suradničkoga rada i pružanje podrške usmjerene na smanjenje nesigurnosti u pisanju. Takav bi pristup mogao pridonijeti učinkovitijemu savladavanju zahtjeva akademskoga pisanja na engleskome jeziku i smanjenju razine anksioznosti pri pisanju.

Jedno od recentnih istraživanja jest i ono koje su proveli Rabadi i Rabadi (2020) s jordanskim studentima prve godine studija medicine, na kojemu se nastava održavala na engleskome jeziku. Slično prethodnim studijama, i ovo je istraživanje usmjereno prema utvrđivanju razina, vrsta i uzroka anksioznosti pri pisanju na engleskome kao stranome jeziku. Predmetno je istraživanje provedeno u okviru neeksperimentalnoga mješovitog istraživačkog pristupa. Kvantitativni podatci prikupljeni su pomoću dvaju standardiziranih upitnika. Riječ je o Chengovu (2004) upitniku *Second Language Writing Anxiety Inventory* i upitniku nazvanu *Causes of Writing Anxiety Inventory*, koji su, kako je već naznačeno, razvili Rezaei i Jafari (2014). Kvalitativna

komponenta uključivala je polustrukturirane intervjue s nekoliko nasumce odabranih ispitanika. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 684 studenata.

Rezultati istraživanja pokazali su da studenti iskazuju visoku razinu anksioznosti pri pisanju. Pritom je čak 362 ispitanika imalo visoku razinu anksioznosti, 274 umjerenu, a 48 nisku razinu. Što se tiče vrsta anksioznosti, kognitivna je anksioznost i u toj skupini studenata identificirana kao dominantna, pri čemu se uočava zabrinutost studenata u vezi s vrednovanjem njihovih pisanih radova, negativnim očekivanjima i usmjerenošću na vlastitu izvedbu tijekom pisanja. Analiza uzroka anksioznosti pokazala je da su najčešći čimbenici jezične poteškoće, nedostatna praksa pisanja, nisko samopouzdanje, ali i strah od pisanih ispita. Uz navedene, kao relevantni izvori anksioznosti identificirani su i strah od negativnoga nastavnikova vrednovanja, nedostatak vremena za vježbanje pisanja te manjak interesa za pisanje na engleskome jeziku.

Nalazi dobiveni polustrukturiranim intervjuima potvrdili su rezultate kvantitativne analize. Ispitanici su isticali poteškoće u izražavanju ideja zbog ograničenoga vokabulara i nedoumica u primjeni gramatičkih pravila, zabrinutost zbog ocjenjivanja i vremenskih ograničenja i osjećaj nelagode tijekom pisanja. Dodatno su naglasili da opterećenje nastavnim obvezama i nedostatak vremena za vježbanje pridonose osjećaju anksioznosti.

Kao što je razvidno iz prezentiranih rezultata, i ovo istraživanje potvrđuje visoku razinu anksioznosti pri pisanju na engleskome jeziku u studentskoj populaciji. Nalazi jasno upućuju na potrebu sustavnijega pristupa razumijevanju potreba studenata u pisanju na engleskome kao stranome jeziku, uz istodobno ulaganje dodatnih napora za smanjenje njihova straha od vrednovanja na temelju njihovih sposobnosti u pisanju na engleskome jeziku. U tome kontekstu autori preporučuju primjenu uravnoteženoga pristupa vrednovanju studentskih pisanih uradaka. Takav bi pristup trebao obuhvatiti različite kriterije, uključujući sadržaj, kreativnost, strukturu i originalnost, čime bi se moglo pridonijeti smanjenju anksioznosti povezane s jezičnim pogreškama. K tomu, ističu i važnost kvalitetne interakcije između nastavnika i

studenata koja može imati ključnu ulogu u ublažavanju kognitivne anksioznosti i stvaranju poticajnog okruženja za razvoj vještina pisanja na engleskome jeziku.

U novijemu istraživanju, koje je provela Nugraheni (2023), osim vrsta anksioznosti i njihovih uzroka, ispitane su i strategije koje studenti primjenjuju u suočavanju s tim afektivnim fenomenom. U istraživanju je sudjelovalo 25 studenata četvrte godine studija engleskoga jezika, a petero ih je dodatno uključeno u polustrukturirane intervjue. Kvantitativni podaci prikupljeni su pomoću prilagođene inačice upitnika *Second Language Writing Anxiety Inventory* (Cheng, 2004).

Rezultati toga istraživanja također su pokazali da je kognitivna anksioznost najizraženiji oblik anksioznosti pri pisanju među studentima, što se očituje u strahu od nastavnikova negativnoga vrednovanja i negativnim percepcijama vlastitih sposobnosti pisanja. U odnosu na kognitivnu anksioznost, elementi somatske (nastup panike i mentalne blokade) i bihevioralne anksioznosti (izbjegavanje pisanih zadataka) zaobilježeni su u manjoj mjeri. Analiza kvalitativnih podataka omogućila je identifikaciju ključnih uzroka anksioznosti. Kao najznačajniji izdvajaju se jezične poteškoće, osobito u području gramatike i vokabulara, zatim nedostatno razvijene vještine pisanja i ograničena praksa, poteškoće u generiranju i razradi ideja, strah od ispita, pritisak zbog vremenskoga ograničenja pisanja i strah od negativnoga vrednovanja. Uzroci identificirani u intervjuima u konzistenciji su s kvantitativnim nalazima, čime se potvrđuje da dominacija kognitivne anksioznosti proizlazi, u najvećoj mjeri, upravo iz nesigurnosti u vlastite sposobnosti i negativne percepcije evaluacijskih situacija. Studenti koji imaju poteškoće u organizaciji ideja i primjeni jezičnih pravila skloniji su razvijanju negativnih očekivanja u vezi s vlastitim pisanjem, što dodatno pojačava anksioznost.

Istraživanje je također identificiralo niz strategija koje studenti upotrebljavaju kako bi ublažili anksioznost, pri čemu se jasno uočava kombinacija kognitivnih i afektivnih pristupa. Na kognitivnoj razini studenti najčešće pribjegavaju ponavljanju i proučavanju nastavnih sadržaja, osobito u situacijama kada nailaze na jezične poteškoće, čime nastoje osnažiti vlastito razumijevanje gramatičkih struktura i pravilne upotrebe jezika. Osim toga, često se oslanjaju na traženje pomoći

od kolega i nastavnika, što upućuje na važnost suradničkoga učenja i socijalne podrške u procesu pisanja. Uočena je i učestala upotreba modela i primjera tekstova, kao i pretraživanje relevantnih izvora i literature, čime studenti proširuju znanje o različitim sadržajima i stječu uvid u smjernice za organizaciju vlastitih pisanih uradaka. Važan segment njihovih strategija odnosi se upravo na organizaciju procesa pisanja. Studenti pritom primjenjuju različite tehnike planiranja, poput izrade nacрта i mentalnih mapa koje im omogućuju strukturiranje ideja i jasnije oblikovanje teksta. Te strategije pokazuju se osobito učinkovitima u prevladavanju poteškoća vezanih za generiranje i razvoj ideja, što je jedan od ključnih izvora anksioznosti pri pisanju. K tomu, studenti naglašavaju važnost višekratnoga čitanja i revidiranja vlastitih tekstova, čime povećavaju kontrolu nad kvalitetom pisanja i smanjuju nesigurnost.

Na afektivnoj razini strategije uključuju svjesno upravljanje emocionalnim stanjima, poput nastojanja da ostanu smireni, fokusirani i koncentrirani tijekom pisanja, osobito u evaluacijskim situacijama. Ispitanici također ističu važnost pripreme i raspodjele vremena te kratkih pauza tijekom pisanja, što im pomaže smanjiti osjećaj preopterećenosti. Takvi pristupi upućuju na razvoj samoregulacijskih vještina, pri čemu je evidentno da studenti aktivno kombiniraju različite strategije kako bi optimizirali vlastiti proces pisanja na engleskome jeziku. U tome smislu, autorica ističe kako navedene strategije odražavaju visok stupanj prilagodbe studenata zahtjevima akademskoga pisanja na engleskome, pri čemu se anksioznost ne pojavljuje isključivo kao ograničavajući čimbenik, već i kao poticaj za razvoj učinkovitijih pristupa razvijanju vještine pisanja.

Nastavno na rezultate prethodno prezentiranih studija, i ovo istraživanje potvrđuje da je anksioznost pri pisanju na engleskome kao stranome jeziku na akademskoj razini višedimenzionalan fenomen, pri čemu dominira kognitivna komponenta, a ključni uzroci povezani su s jezičnim kompetencijama i zahtjevima akademskoga stila pisanja. Stoga i navedena studija upućuje na potrebu sustavnoga razvijanja vještine pisanja, osiguravanja kontinuiranoga vježbanja i prakticiranja pisanja te pružanja konstruktivne i motivirajuće povratne informacije nastavnika. Takav pristup, vjeruje Nugraheni, može pridonijeti smanjenju anksioznosti pri pisanju i unapređenju kvalitete pisanoga izražavanja studenata na engleskome kao stranome jeziku.

4. Analiza motivacije, stavova i iskustava studenata u procesu razvijanja vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku

4.1. Cilj istraživanja

Unatoč opsežnomu korpusu istraživanja koja potvrđuju važnost afektivnih čimbenika u procesu učenja engleskoga kao stranoga jezika, pregled relevantne literature prezentiran u prethodnim poglavljima upućuje na relativnu podzastupljenost empirijskih studija usredotočenih na istraživanje afektivnih čimbenika u procesu razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku, osobito u kontekstu visokoga obrazovanja. K tomu, uočava se nedostatak istraživanja koja bi sustavno obuhvatila i analizirala percepcije studenata, ali i njihova konkretna iskustva vezana za razvijanje kompetencija u pisanju na engleskome u okviru formalnoga akademskog obrazovanja, poglavito s obzirom na sve intenzivniju integraciju umjetne inteligencije u proces učenja. Polazeći od navedenih spoznaja, potvrđenih i u hrvatskome visokoškolskom prostoru, temeljni cilj ovoga istraživanja jest ispitati afektivne i empirijske elemente, odnosno motivaciju, stavove, percepcije i iskustva studenata jezično usmjerenih studija u odnosu na pisanje na engleskome kao stranome jeziku, podjednako na općoj razini i u okviru procesa razvijanja te vještine unutar formalnoga studijskog programa.

U nastavku knjige donosi se detaljan prikaz metodološkoga okvira istraživanja, analiza i interpretacija dobivenih rezultata.

4.2. Metodologija istraživanja

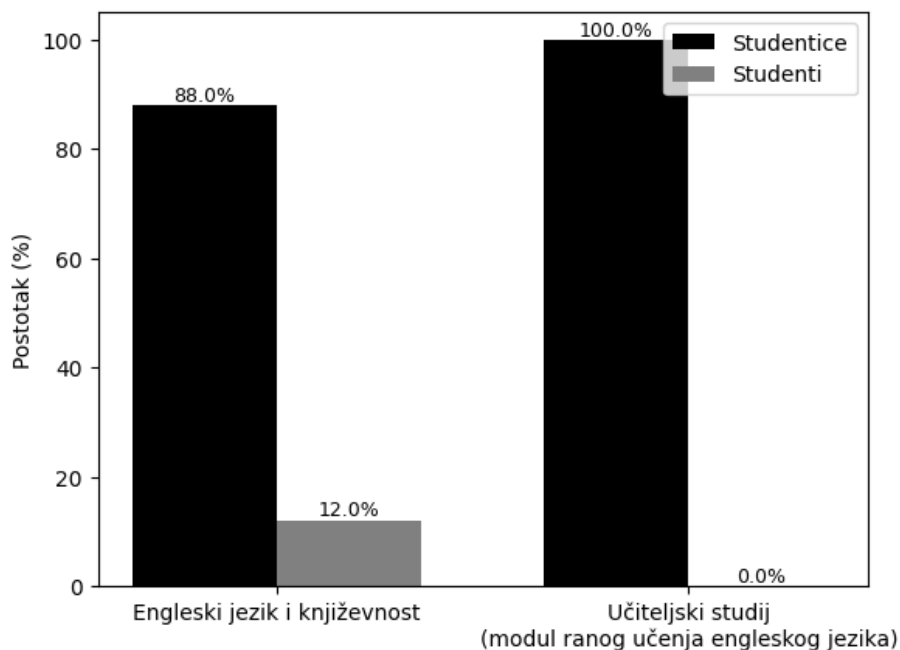
U svrhu postizanja što preciznijega i cjelovitijega uvida u predmetnu problematiku iz različitih perspektiva, u ovome je istraživanju primijenjeno načelo triangulacije, odnosno integrirano korištenje kvalitativnih i kvantitativnih podataka. Iako je provedeno unutar mješovitoga istraživačkog okvira, istraživanje se s obzirom na predmet i cilj pretežno oslanja na eksplorativni i deskriptivni kvalitativni pristup. Kako ističu Wallace i Leong (2020), kvalitativne metode omogućuju istraživačima dublji uvid u način razmišljanja, osjećaje i stavove učenika engleskoga kao stranoga jezika, čime se pridonosi boljemu razumijevanju afektivnih čimbenika koji utječu na njihov proces učenja.

4.2.1. Ispitanici

Istraživanje je provedeno na prigodnome uzorku od ukupno 54 ispitanika – studenata na četvrtoj godini studija jezičnoga usmjerenja na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Splitu. Uzorak čine dvije podskupine studenata: 25 studenata prve godine diplomskoga dvopredmetnog studija engleskoga jezika i književnosti (budući nastavnici engleskoga jezika) i 29 studenata Učiteljskoga studija, na modulu ranoga učenja engleskoga kao stranoga jezika (budući učitelji engleskoga jezika). Sukladno načelima kontekstualnih istraživanja, navedena studentska populacija može se okarakterizirati kao homogena s obzirom na lingvistička i kulturna obilježja.

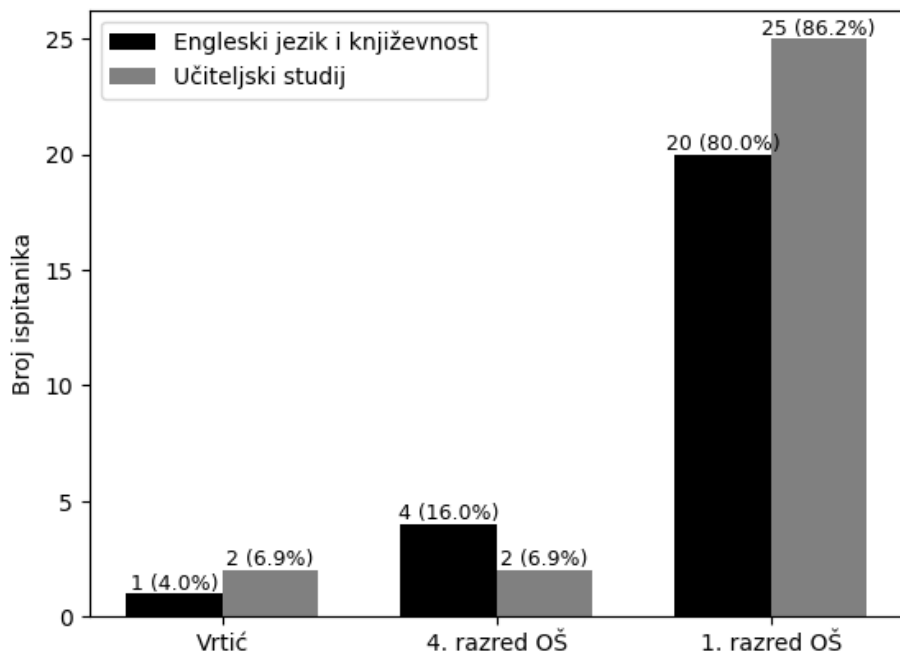
Kako prikazuje *Slika 3*, u uzorku su dominirale studentice ($N = 51$), a studenti su bili zastupljeni u znatno manjemu broju ($N = 3$). Takva distribucija odražava opće obrasce rodne zastupljenosti na

učiteljskim i stranojezičnim studijima nastavničkoga smjera (usp. Majchrzak, 2018).



Sl. 3. Struktura studenata s obzirom na studij i spol

S obzirom na formalno učenje engleskoga kao stranoga jezika, većina je ispitanika ($N = 45$) u objema podskupinama počela učiti engleski od prvoga razreda osnovne škole te ga kontinuirano *uči* tijekom cijele vertikale školovanja u trajanju od 16 godina. Manji broj ispitanika ($N = 6$) započeo je učenje u četvrtome razredu osnovne škole, a troje je ispitanika s učenjem započelo već u predškolskome razdoblju (*Slika 4*).



Sl. 4. Prikaz duljine učenja engleskoga jezika s obzirom na studij

Svi su ispitanici tijekom dosadašnjega fakultetskog obrazovanja sustavno razvijali vještinu pisanja na engleskome jeziku, uključujući i akademsko pisanje, u okviru kolegija organiziranih kao jezične vježbe te seminarske nastave na pojedinim kolegijima. Slijedom navedenoga, opisani se uzorak može okarakterizirati kao relativno homogena skupina ispitanika s obzirom na razinu obrazovanja, studijsko usmjerenje i duljinu učenja engleskoga kao stranoga jezika. Posljedično, navedene se podskupine studenata analiziraju kao jedinstven uzorak koji predstavlja specifičnu populaciju naprednih korisnika jezika, osobito u kontekstu razvoja akademske pismenosti na engleskome jeziku.

4.2.2. Mjerni instrument i procedura

U istraživanju je primijenjen upitnik (v. Prilog) koji je razvila autorica, a koji je u prethodnim istraživanjima, u nešto izmijenjenome obliku prilagođenom dobi ispitanika, korišten na uzorcima učenika osnovnoškolske dobi (Vickov i Jakupčević, 2025; Vickov, 2025). Upitnik je sastavljen na hrvatskome jeziku kako bi se spriječile moguće nejasnoće i ispitanicima omogućilo što preciznije i detaljnije odgovaranje na postavljena pitanja.

Upitnik je polustrukturiranoga tipa, odnosno obuhvaća zatvorena (unaprijed definirana) pitanja koja omogućuju prikupljanje mjerljivih podataka pogodnih za kvantitativne analize, kao i otvorena (pod) pitanja koja osiguravaju dodatni kontekst, pružajući ispitanicima mogućnost da vlastitim riječima obrazlože svoje stavove, iskustva i mišljenja. Opisana struktura omogućuje, dakle, prikupljanje i kvantitativnih i kvalitativnih podataka, što je u skladu s mješovitim istraživačkim pristupom i načelom metodološke triangulacije.

Upitnik se sastoji od dvaju dijelova, pri čemu se prvi dio odnosi na sociodemografske i obrazovne podatke ispitanika, uključujući spol, studij, godinu studija te početak učenja engleskoga kao stranoga jezika. Drugi dio obuhvaća ukupno 12 pitanja (uglavnom zatvorena tipa), pri čemu su gotovo sva pitanja dopunjena potpitanjima otvorena tipa. Odgovori na zatvorena pitanja ponuđeni su u obliku Likertove ljestvice (najčešće *petostupanjske*), *dihotomnih odgovora* (da/ne) i višestrukoga izbora.

Prvih pet pitanja u drugome dijelu upitnika odnose se na afektivne čimbenike, odnosno intrinzične aspekte motivacije za pisanje na engleskome kao stranome jeziku. Pritom su prva dva pitanja usmjerena prema utvrđivanju općega stava studenata prema pisanju na engleskome i ispitivanju njihove percepcije važnosti pisanja na engleskome. Popratnim se potpitanjima od ispitanika tražilo da obrazlože svoja stajališta.

Treće pitanje usredotočeno je na identificiranje preferencija u pisanju, odnosno vrste tekstova koje ispitanici najradije pišu na engleskome jeziku (npr. neformalna komunikacija putem elektroničke pošte

ili mobitela, akademski tekstovi i dr.). U pripadajućemu potpitanju ispitanici su pozvani obrazložiti svoje odgovore.

Četvrto pitanje fokusirano je na stav ispitanika prema specifičnome obliku akademskoga pisanja, odnosno prema pisanju eseja na engleskome jeziku. Popratnim se potpitanjem istražuju emocionalne reakcije, osjećaji i iskustva ispitanika tijekom procesa pisanja eseja, uključujući i retrospektivni aspekt iz prethodnih obrazovnih razdoblja. To pitanje počiva na rezultatima prijašnjih istraživanja koja sugeriraju da se pisanje sastavaka i eseja na engleskome jeziku smatra jednom od najzahtjevnijih jezičnih aktivnosti (v. pogl. 1.).

Peto pitanje ispituje jezične preferencije ispitanika u neformalnome kontekstu (privatna pisana komunikacija i pisanje na društvenim mrežama). Drugim riječima, ispitanici su u tome pitanju trebali naznačiti pišu li u neformalnoj komunikaciji lakše na hrvatskome (materinskome) ili engleskome jeziku i obrazložiti svoj odabir.

Sljedeća četiri pitanja usredotočena su na utvrđivanje empirijskih pokazatelja vezanih za sustavno razvijanje vještine pisanja na engleskome jeziku u okviru studijskoga programa. U tome su dijelu upitnika ispitanici pozvani da na temelju vlastitoga iskustva procijene kvalitetu nastave u području razvijanja navedene jezične vještine, kvalitetu povratne informacije nastavnika te korisnost različitih vrsta pisanih zadataka. Nadalje, od ispitanika se tražilo da predlože metode i jezične aktivnosti za koje smatraju da bi mogle unaprijediti proces poučavanja pisanju na engleskome jeziku na akademskoj razini.

Deseto pitanje usmjereno je prema ispitivanju percepcije studenata o zahtjevnosti pojedinih aspekata akademskoga pisanja na engleskome jeziku na temelju rangiranja unaprijed ponuđenih kategorija (gramatika, vokabular, organizacija teksta, prilagodba formi i žanru, citiranje te upravljanje raspoloživim vremenom). Pripadajuće potpitanje omogućilo je ispitanicima da navedu i dodatne poteškoće koje nisu obuhvaćene ponuđenim kategorijama, a odnose se na pisanje na engleskome jeziku.

Jedanaestim pitanjem, popraćenim dvama potpitanjima, nastojalo se ispitati koriste li se studenti digitalnim alatima tijekom pisanja

na engleskome jeziku. U slučaju potvrdnoga odgovora ispitanici su bili pozvani precizirati o kojim je alatima riječ te u koje ih svrhe primjenjuju u procesu pisanja. Završni dio pitanja usmjeren je na ispitivanje stavova ispitanika o učinkovitosti digitalnih alata, odnosno o tome u kojoj mjeri njihova upotreba pridonosi unaprjeđenju vještine pisanja na engleskome jeziku.

Dvanaesto, ujedno i završno pitanje, obuhvaća niz tvrdnja koje su ispitanici procjenjivali na temelju petostupanjske Likertove ljestvice, iskazujući pritom stupanj slaganja sa svakom od njih. Tim se pitanjem obuhvaća više dimenzija vezanih za akademsko pisanje na engleskome jeziku, uključujući samoprocjenu vlastitih kompetencija u pisanju akademskih tekstova na engleskome, percepciju vlastitoga napretka u pisanju tijekom studija, poznavanje načela akademske čestitosti i afektivnu komponentu pisanja, osobito u kontekstu doživljavanja stresa. Nadalje, ispituju se jezične preferencije u akademskome pisanju s obzirom na hrvatski kao materinski i engleski kao strani jezik te poznavanje i primjena normā akademskoga diskursa. Posebna se pozornost pridaje i percepciji uloge povratne informacije nastavnika te vršnjačkoga vrednovanja u procesu razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku.

Sadržajnu valjanost upitnika u postupku vrednovanja potvrdila su tri stručnjaka iz predmetnoga područja. K tomu, posebna je pozornost posvećena ograničavanju količine informacija koje su bile dostupne ispitanicima prije provedbe upitnika kako bi se izbjegao utjecaj unaprijed oblikovanih stavova na rezultate istraživanja. Konačno, nakon što je istraživanje odobrilo Etičko povjerenstvo Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu, provedeno je pilot-istraživanje na uzorku od osam studenata, u svrhu provjere jasnoće i razumljivosti pitanja, identifikacije eventualnih pogrešaka i procjene vremena potrebnoga za ispunjavanje upitnika. Na temelju njihovih povratnih informacija nije utvrđena potreba za unošenjem izmjena.

Istraživanje je provela autorica tijekom redovite nastave u ljetnim semestrima akademskih godina 2024./2025. i 2025./2026. Prije provedbe upitnika autorica je ispitanicima ukratko predstavila svrhu istraživanja, informirala ih o anonimnosti i povjerljivosti prikupljenih

podataka te ih potaknula na iskreno i cjelovito ispunjavanje upitnika. Studentima je za popunjavanje upitnika trebalo otprilike 30 minuta.

Nakon provedbe anketiranja prikupljeni su podatci podvrgnuti kvantitativnoj i kvalitativnoj analizi. Odgovori na pitanja zatvorena tipa analizirani su primjenom deskriptivne statistike (frekvencijskih raspodjela) s ciljem identificiranja obrazaca vezanih za afektivne i empirijske aspekte razvijanja vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku na akademskoj razini. Podatci prikupljeni na temelju otvorenih pitanja analizirani su u okviru višerazinskoga pristupa kvalitativnoj analizi sadržaja koji predlaže Dörnyei (2007). Analiza je započela fazom predkodiranja koja je uključivala višekratno iščitavanje podataka, njihovu refleksivnu interpretaciju i bilježenje zapažanja. Nakon toga uslijedilo je inicijalno induktivno kodiranje, pri čemu su odgovori kategorizirani prema sadržajnim obilježjima. Srodni kodovi potom su iterativno objedinjavani u šire kategorije radi prepoznavanja temeljnih obrazaca, sve do uspostave konačnih, smislenih kategorijalnih struktura. U svrhu povećanja valjanosti i pouzdanosti procesa analize podataka primijenjeni su elementi konsenzualnoga kodiranja (Hemphill i Richards, 2018). Sukladno tomu postupku, dva su istraživača neovisno kodirala sve odgovore na otvorena pitanja, nakon čega su na tjednim sastancima uspoređivali rezultate, pri čemu su eventualna manja neslaganja razriješena po završetku procesa kodiranja.

4.2.3. Prikaz i interpretacija rezultata

4.2.3.1. Motivacija studenata za pisanje na engleskome jeziku

Stavovi studenata prema pisanju na engleskome jeziku

Kao što je istaknuto u prethodnome potpoglavlju, prvih pet pitanja u drugome dijelu upitnika obuhvaća različite intrinzične aspekte motivacije za pisanje na engleskome kao stranome jeziku. U *Tablici 2* prikazana je distribucija odgovora ispitanika (u postotcima) na prvo pitanje kojim se ispitivao njihov opći stav prema pisanju na engleskome jeziku.

Tablica 2. Stavovi studenata prema pisanju na engleskome jeziku

Likertova ljestvica	odgovor	broj ispitanika	postotak (%)
1	Uopće mi se ne sviđa.	0	0 %
2	Ne sviđa mi se.	4	7,4 %
3	Niti mi se sviđa niti ne sviđa.	23	42,6 %
4	Sviđa mi se.	19	35,2 %
5	Jako mi se sviđa.	8	14,8 %
ukupno		54	100 %

Na temelju dobivenih rezultata ispitanici su razvrstani u tri skupine (tri razine stavova): pozitivni stavovi (odgovori pod 4 i 5), negativni stavovi (odgovori pod 1 i 2) te neutralni stavovi (odgovor 3). Rezultati pokazuju da polovina ispitanika (50 %) ima pozitivan stav prema pisanju na engleskome jeziku jer su odabrali odgovore „sviđa mi se” ili „jako mi se sviđa”. Negativne stavove iskazuje manji dio ispitanika (7,4 %), a znatan udio studenata (42,6 %) zauzima neutralan stav. S obzirom na usku povezanost i međuovisnost stavova i motivacije u učenju engleskoga kao stranoga jezika (Inostroza i dr., 2024; Wallace i Leong, 2020), pri čemu se stav smatra jednim od ključnih čimbenika koji utječu na razvoj vještine pisanja (Fakeye, 2010), studenti s pozitivnim stavovima mogu se smatrati visoko motiviranim za pisanje na engleskome jeziku. Studenti s negativnim stavovima mogu se okarakterizirati kao slabo motivirani, a oni s neutralnim stavovima mogu se smatrati umjereno motiviranim za pisanje na engleskome kao stranome jeziku. Daljnja interpretacija većine rezultata dobivenih analizom upitnika temeljit će se na navedenim kategorijama motivacije (usp. Vickov, 2025). S obzirom na to da većina ispitanika (92,6 %) iskazuje barem umjerenu razinu motivacije, pri čemu polovina studenata (50 %) pokazuje visoku razinu motivacije, rezultati upućuju na izrazito pozitivan motivacijski profil studenata u odnosu na pisanje na engleskome jeziku. Takav nalaz ne iznenađuje s obzirom na to da je riječ o studentima koji se, na temelju vlastitoga odabira, educiraju za buduće nastavnike i učitelje engleskoga jezika, što implicira, u općenitome smislu, već razvijenu visoku razinu motivacije za njegovo učenje. K tomu, njihovo dugotrajno izlaganje sustavnomu *učenju engleskoga jezika* (najmanje 16 godina) podrazumijeva kontinuirano razvijanje

jezičnih kompetencija, uključujući razvijanje vještine pisanja, što za-
sigurno snažno pridonosi samopouzdanju i formiranju pozitivnih sta-
vova ispitanika u tome području jezične produkcije. No, vrijedi uočiti
i visok postotak neutralnih odgovora (42,6 %), što može upućivati
na određenu ambivalentnost ili selektivne poteškoće povezane s poje-
dinim aspektima pisanja na engleskome jeziku na akademskoj razini.

Analiza odgovora na prvo potpitanje, u kojemu su studenti
obrazlagali svoje odgovore, pokazuje da se većini visoko motiviranih
ispitanika sviđa pisanje na engleskome jeziku, u prvom redu zato što
na njemu lakše izražavaju svoje misli i emocije te općenito doživljavaju
pisanje na engleskome kao manje zahtjevno nego na hrvatskome, od-
nosno materinskome jeziku. Na to upućuju obrazloženja iz sljedećih
pet primjera studentskih odgovora.

Primjer 1: *Puno češće pišem na engleskome, donekle mi je lakše
i izraziti određene emocije na engleskome te, iz čisto tehničke perspe-
ktive, brže tipkam na engleskome jer ne tražim č, ć itd., tako da mi je i
ugodnije pisati.*

Primjer 2: *Volim pisati na engleskome jeziku jer mi je ponekad
čak lakše izraziti se na njemu nego na hrvatskome; ponekad postoje
izrazi na engleskome kojih hrvatski jezik nema, a odgovarali bi mi u
danome trenutku.*

Primjer 3: *Ponekad mi je lakše izraziti sebe i svoja mišljenja na
engleskome jeziku.*

Primjer 4: *Smatram da se u određenim situacijama mogu bolje i
elokventnije izraziti na engleskome nego na hrvatskome jeziku.*

Primjer 5: *S obzirom na utjecaj engleskoga jezika putem društve-
nih mreža, smatram da dosta „mislim” na engleskome jeziku i dolaze
mi izrazi na engleskome prije nego na hrvatskome. Uostalom, neki su
izrazi specifični i ne prevode se izravno na hrvatski i to mi je lijepo i
volim ih koristiti.*

Navedene primjere studentskih odgovora moguće je razmatra-
ti u okviru složenoga odnosa između jezične kompetencije, učestalosti
upotrebe engleskoga jezika i afektivnih čimbenika. Naime, gornji iskazi

visoko motiviranih ispitanika upućuju na to da engleski jezik za njih ne predstavlja isključivo sredstvo formalnoga akademskoga izražavanja, nego i funkcionalno i kognitivno dostupniji komunikacijski kod u određenim kontekstima. Istaknuta percepcija lakšega izražavanja misli i emocija na engleskome jeziku svakako se može dovesti u vezu s visokom razinom izloženosti tomu jeziku i učestale upotrebe engleskoga u svakodnevnome životu, osobito putem digitalnih medija i društvenih mreža. Takva dugotrajna i intenzivna izloženost pridonosi internalizaciji jezičnih obrazaca, što, u pravilu, rezultira većom spontanošću i tečnošću u pisanju. U pojedinim slučajevima to dovodi i do fenomena tzv. „razmišljanja na stranome jeziku” (Pavlenko, 2011), što dodatno olakšava proces pisanja. Studenti, nadalje, ističu i izražajnu specifičnost engleskoga jezika, odnosno postojanje leksičkih i frazeoloških sredstava koja percipiraju kao preciznija ili prikladnija za artikulaciju određenih značenja. Time engleski jezik u navedenoj studentskoj populaciji dobiva status preferiranoga sredstva izražavanja u određenim situacijama pisanoga diskursa, čak i u odnosu na hrvatski kao materinski jezik. Kao što je razvidno iz primjera 1, ne treba zanemariti ni obrazloženje vezano za smanjeno kognitivno i tehničko opterećenje pri pisanju na engleskome (npr. tipkanje bez dijakritičkih znakova), što dodatno pridonosi percepciji lakoće pisanja. Iako se taj čimbenik na prvi pogled može činiti marginalnim, u kontekstu učestale pisane komunikacije može imati relevantan utjecaj na ukupno iskustvo pisanja. Navedeni rezultati upućuju na to da pozitivni stavovi visoko motiviranih studenata prema pisanju na engleskome jeziku nisu isključivo posljedica općenite, visoke motivacije za učenje engleskoga jezika, nego i odraz duboke integriranosti toga jezika u kognitivni i komunikacijski repertoar ispitanika. Kako je istaknuto u prijašnjemu istraživanju na uzorku osnovnoškolskih učenika (Vickov, 2025), društvene mreže potiču kreativnu upotrebu jezika i samoizražavanje, čime engleski jezik postaje sredstvo artikuliranja osobnih iskustava i mišljenja. Kao jezik globalne komunikacije, engleski se u tome smislu često povezuje s modernošću, zbog čega neki učenici/studenti razvijaju i određeni oblik dvojezičnoga identiteta, osjećajući se pritom ugodnije izražavati na engleskome nego na materinskome jeziku. Konačno, navedeni stavovi studenata mogu se objasniti i visokom složenošću hrvatske morfologije i sintakse, osobito padežnoga sustava, sklonidaba i glagolskih konjugacija, što može pridonijeti percepciji engleskoga kao manje zahtjevnoga jezika.

Daljnja analiza obrazloženja visoko motiviranih ispitanika prema pisanju na engleskome jeziku upućuje na to da se njihovi pozitivni stavovi temelje na više međusobno povezanih motivacijskih dimenzija, pri čemu se osobito ističu instrumentalni i razvojni aspekti. Instrumentalni aspekti motivacije mogu se pritom dovesti u vezu s ekstrinzičnom motivacijom jer su okrenuti funkcionalnoj vrijednosti pisanja, a razvojni aspekti upućuju na intrinzičnu, odnosno internaliziranu motivaciju jer proizlaze iz želje i potrebe za osobnim napretkom i usavršavanjem (usp. Krstinić i Pauković, 2020). U tome kontekstu, dio ispitanika pisanje na engleskome jeziku promatra kao funkcionalno sredstvo komunikacije i samoprocjene vlastite jezične kompetencije, što ilustrira sljedeći iskaz: *Smatram da je to bitan način komunikacije, ali i način za provjeravanje jezične kompetencije, da se utvrdi da li ja znam nešto sročiti u kraćim crtama.* To obrazloženje upućuje na svjesnost o ulozi pisanja kao alata za strukturiranje misli, ali i kao sredstva za provjeru jezične preciznosti, što je obilježje razvijenije metajezične kompetencije. Sljedeća dva odgovora karakterizira naglašena razvojna i utilitarna vrijednost pisanja, pri čemu je, dakle, izražena fokusiranost ispitanika na napredak i samousavršavanje: *Sviđa mi se jer tako unaprijedujem svoje vještine.* i *Mislim da je jako korisno i da mi samo može pomoći, ali bih voljela to i usavršiti.* Navedeni iskazi upućuju na intrinzičnu motivaciju koja proizlazi iz percepcije osobne koristi i mogućnosti razvoja. Slično tomu, pojedini ispitanici prepoznaju međusobnu povezanost različitih jezičnih vještina, što dodatno osnažuje njihovu motivaciju za pisanje: *Pisanjem razvijam vještinu prakticiranja engleskoga jezika kako u pisanju tako i u govoru jer su ta dva područja usko povezana.* Sljedeća obrazloženja upućuju na visoku razinu samoprocijenjene jezične kompetencije utemeljene na dugotrajnome obrazovanju i kontinuiranoj izloženosti engleskome jeziku: *Kroz svoje dosadašnje obrazovanje imala sam priliku dobro naučiti pisati na engleskome jeziku, pa mi to ne predstavlja problem.* i *„Pisati na engleskome jeziku nikada mi nije bio problem zbog duge izloženosti jeziku i dovoljnom poznavanju istog.*

Ipak, među visoko motiviranim ispitanicima pojavljuju se i elementi ambivalentnosti, koji, kako sugerira sljedeći iskaz, proizlaze iz promjena u obrazovnome iskustvu: *Na studiju sam izgubila naviku*

pisanja pa samim time nemam želju pisati kao što sam to radila prije kroz osnovno i srednjoškolsko obrazovanje. Taj odgovor potkrepljuje već istaknutu činjenicu da motivacija nije statična, nego može varirati ovisno o kontekstu i učestalosti aktivnosti (Akhadali Ugli i dr., 2025), pri čemu smanjena izloženost pisanju na engleskome može dovesti do pada interesa unatoč općenito pozitivnome stavu prema toj vještini.

Analiza obrazloženja studenata koji su iskazali neutralan stav (umjerenu motivaciju) prema pisanju na engleskome jeziku pokazuje da njihovi odgovori ne odražavaju nedostatak interesa za pisanje ni negativan odnos prema toj jezičnoj vještini. Naprotiv, većina ispitanika prepoznaje važnost pisanja na engleskome jeziku i njegovu ulogu u akademskome i profesionalnome kontekstu, no istodobno upućuje na različite poteškoće i ograničenja koja umanjuju njihovo zadovoljstvo pisanjem.

Za razliku od visoko motiviranih studenata, koji su često isticali da im je pisanje na engleskome jeziku prirodno, ugodno i manje zahtjevno od pisanja na hrvatskome jeziku, umjereno motivirani ispitanici češće naglašavaju funkcionalnu, a ne afektivnu vrijednost pisanja. To je vidljivo u odgovorima poput: *Pisanim jezikom se služim samo po potrebi u komunikaciji.*, *Za akademske potrebe pišem na engleskome, ali inače na materinskom jeziku.* ili *Mislim da je važno znati pisati na engleskome jeziku, ali ne razmišljam baš o nekom svidanju.* Takvi iskazi upućuju na instrumentalni pristup pisanju, pri čemu se ono promatra kao korisna i nužna vještina, ali ne i kao aktivnost koja izaziva osobito zadovoljstvo.

Znatan broj ispitanika svoju neutralnu poziciju objašnjava osjećajem nesigurnosti vezanim za vlastitu jezičnu kompetenciju. Najčešće se spominju poteškoće povezane s vokabularom, pravopisom, složenijim gramatičkim strukturama i organizacijom teksta. Primjerice, studenti navode kako *ne raspolažu jednakim vokabularom za svaku temu*, da ponekad *imaju problema s vokabularom, ponavljanjem riječi i kohezivnošću*, odnosno da *nisu sigurni u upotrebu složenijih glagolskih vremena*. Ti se rezultati razlikuju od odgovora visoko motiviranih ispitanika, među kojima je dio studenata upravo bogatstvo engleskoga vokabulara i mogućnost preciznijega izražavanja naveo kao jedan od razloga pozitivnoga odnosa prema pisanju na engleskome jeziku.

Nadalje, u odgovorima umjereno motiviranih studenata uočava se izražena povezanost između pisanja i osjećaja nesigurnosti. Nekoliko ispitanika otvoreno ističe kako ih pisanje izlaže mogućnosti pogreške te izaziva stres, o čemu svjedoče sljedeća dva iskaza: *Nije mi nekada ugodno pisati, imam strah od pogreške.* i *Najviše zbog toga što mi izaziva stres i nesigurnost.* Takvi iskazi upućuju na prisutnost afektivnih prepreka koje mogu ograničavati motivaciju za pisanje unatoč općenito pozitivnome odnosu prema engleskome jeziku kao predmetu studija.

Dio studenata neutralan stav objašnjava i osobnim preferencijama vezanima za način izražavanja. Primjerice, pojedini ispitanici navode da im *pisanje nije najdraži način izražavanja*, da *ne vole baš pisati općenito* ili da *nemaju neku potrebu za tim*. Zanimljivo je pritom da neki od njih istodobno ističu *kako im pisanje na engleskome jeziku ne predstavlja problem* ili da se čak lakše izražavaju na engleskome nego na hrvatskome jeziku. Takvi odgovori sugeriraju da neutralan stav prema pisanju ne proizlazi nužno iz negativnoga odnosa prema engleskome jeziku, nego iz općenito slabije sklonosti pisanomu izražavanju kao obliku komunikacije.

U nekoliko odgovora prisutna je i razvojna perspektiva motivacije. Studenti ističu da je pisanje *zanimljivo i pomaže u širenju vokabulara*, da je korisno za razvoj jezičnih kompetencija te da su tijekom godina postupno razvili pozitivniji odnos prema engleskome jeziku. Osobito je ilustrativan iskaz studentice koja navodi da joj je engleski jezik tijekom osnovnoškolskoga obrazovanja bio izrazito težak, a poslije je, zahvaljujući većoj izloženosti tomu jeziku i prepoznavanju njegove praktične vrijednosti, postao zanimljiviji i korisniji. Takvi odgovori još jednom potvrđuju da motivacija za pisanje nije statična kategorija, nego se razvija pod utjecajem iskustva, uspješnosti i percepcije korisnosti jezika.

Slijedom navedenoga možemo zaključiti da odgovori umjereno motiviranih ispitanika upućuju na složen odnos prema pisanju na engleskome jeziku. S jedne strane, studenti jasno prepoznaju njegovu važnost, korisnost i obrazovnu vrijednost, dok, s druge strane, upućuju na različite jezične i afektivne čimbenike koji ih sprječavaju da

prema toj aktivnosti razviju izrazito pozitivan stav. Upravo ta istodobna prisutnost pozitivnih i ograničavajućih elemenata objašnjava njihovo svrstavanje u skupinu umjereno motiviranih ispitanika te potvrđuje da neutralan stav prema pisanju ne treba tumačiti kao nedostatak motivacije, nego kao odraz ambivalentnoga iskustva oblikovana percepcijom vlastitih kompetencija, osobnim preferencijama i prethodnim iskustvima u učenju engleskoga kao stranoga jezika.

Kao što je vidljivo iz *Tablice 2*, studenti koji su iskazali negativan stav prema pisanju na engleskome jeziku čine vrlo malen dio uzorka (7,4 %). Njihova obrazloženja upućuju na nekoliko međusobno povezanih čimbenika koji pridonose negativnoj percepciji pisanja, a među njima posebno se ističu nedostatak samopouzdanja, percepcija nedostatnih jezičnih kompetencija te općenito negativan odnos prema pisanju kao obliku izražavanja.

Najizraženiji razlog negativnoga stava odnosi se na procjenu vlastitih jezičnih sposobnosti. Jedan od ispitanika svoj je odgovor obrazložio vrlo sažeto navodeći: *Nemam dovoljno vokabulara za izražavanje*. Slično tomu, drugi student ističe: *Ne volim pisati općenito na stranome jeziku jer nemam samopouzdanja, ali se sada tome ne protivim*. Oba iskaza potvrđuju da se negativan odnos prema pisanju u velikoj mjeri temelji na percepciji nedostatne jezične kompetencije i osjećaju nesigurnosti tijekom procesa pisanja. Iako su se poteškoće povezane s vokabularom i samopouzdanjem pojavile i među umjereno motiviranim studentima, rezultati upućuju na to da upravo ti čimbenici u slabo motiviranih ispitanika snažnije određuju njihov ukupan odnos prema pisanju na engleskome jeziku. Dio odgovora upućuje na to da se negativni stavovi prema pisanju na engleskome jeziku ne mogu u potpunosti objasniti jezičnim poteškoćama, nego su djelomično povezani i s općenito negativnim odnosom prema pisanju kao obliku izražavanja. To je osobito vidljivo u iskazu: *Ne volim pisati općenito, a pogotovo ne na engleskome*. Takav odgovor upućuje na izostanak intrinzične motivacije za pisanje i sugerira da je negativna percepcija te jezične vještine dijelom uvjetovana širim osobnim preferencijama vezanima za pisanu komunikaciju. Posebno je zanimljiv odgovor studentice koja navodi: *Zato što sam kompletno izgubila tijekom fakulteta sposobnosti pisanja na engleskome jeziku; u srednjoj sam školi*

stalno pisala i to je bilo vrlo dobro, a sada nije ni za prolaz. Za razliku od prethodnih ispitanika u tome se iskazu negativan stav ne povezuje s dugotrajnim osjećajem neuspješnosti, nego s percepcijom slabljenja vlastitih kompetencija u pisanju tijekom studija. Takav iskaz upućuje na važnost kontinuiteta u razvijanju vještine pisanja te sugerira da smanjena učestalost pisanja ili nedostatak prilika za sustavno uvježbavanje mogu negativno utjecati na samoprocjenu vlastitih sposobnosti i, posljedično, na motivaciju za pisanje.

Opisana obrazloženja slabo motiviranih ispitanika pokazuju da se negativni stavovi prema pisanju na engleskome jeziku prvenstveno temelje na niskoj razini samopouzdanja, percepciji nedostatnih jezičnih kompetencija te, u pojedinim slučajevima, općenitoj nesklonosti pisanju kao obliku komunikacije. Valja pak naglasiti da se čak ni među ovim ispitanicima ne uočava potpuno odbacivanje vrijednosti pisanja na engleskome jeziku. Naprotiv, pojedini odgovori sugeriraju svijest o važnosti te vještine, ali i osjećaj da vlastite kompetencije nisu dostatne za njezino uspješno ostvarivanje. Takav nalaz dodatno potvrđuje važnu ulogu samoprocjene jezične kompetencije i osjećaja samoučinkovitosti u oblikovanju motivacije za pisanje na stranome jeziku.

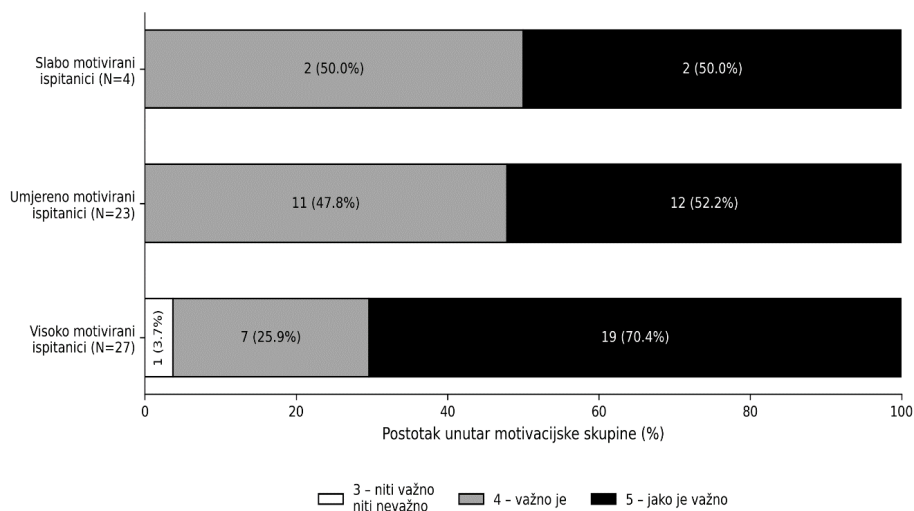
Percepcija važnosti razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku

Odgovori ispitanika na drugo pitanje, kojim se istraživala njihova percepcija važnosti razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku, upućuju na izrazito visok stupanj suglasnosti među studentima. Na razini ukupnoga uzorka, gotovo svi ispitanici, točnije, 98,1 %, procijenili su to područje stranojezične edukacije važnim ili vrlo važnim, što pokazuje da studenti jasno prepoznaju vrijednost i potrebu razvijanja ove jezične vještine (*Tablica 3*). Takav nalaz potvrđuje da svijest o važnosti pisanja nadilazi individualne razlike u motivaciji i osobnim stavovima prema pisanju te upućuje na široko prihvaćanje njegove obrazovne, akademske i profesionalne, odnosno praktične relevantnosti.

Tablica 3. Procjena važnosti razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku na razini cijeloga uzorka

odgovor	broj ispitanika	postotak u ukupnome uzorku
neutralno	1	1,9 %
važno	20	37,0 %
jako važno	33	61,1 %
ukupno: važno + jako važno	53	98,1 %

Daljnji grafički prikaz (*Slika 5*) donosi prikaz rezultata kvantitativne analize odgovora na isto pitanje unutar triju motivacijskih skupina ispitanika.



Sl. 5. Procjena važnosti razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku s obzirom na motivacijski profil ispitanika

Kako je razvidno iz gornjega grafičkog prikaza, među visoko motiviranim studentima ($N = 27$), njih 19 (70,4 %) smatra da je jako važno naučiti pisati na engleskome jeziku, sedmero (25,9 %) procjenjuje tu aktivnost kao važnu, a samo je jedan ispitanik (3,7 %) zauzeo neutralan stav. Među umjereno motiviranim studentima ($N = 23$), 12 ispitanika (52,2 %) smatra razvijanje vještine pisanja jako važnim, a 11 (47,8 %) važnim. U skupini slabo motiviranih studenata ($N =$

4), dvoje ispitanika (50 %) smatra poučavanje pisanju jako važnim, a dvoje (50 %) važnim.

Kao što je istaknuto, navedeni rezultati upućuju na izrazito visoku svijest studenata o važnosti razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku, neovisno o razini njihove motivacije. Osobito je važno uočiti da nijedan ispitanik nije odabrao odgovore „uopće nije važno” ili „nije važno”, što pokazuje da negativan ili neutralan stav prema aktivnosti pisanja ne podrazumijeva i osporavanje njezine obrazovne, akademske i komunikacijske vrijednosti. To upućuje na razliku između afektivne dimenzije pisanja, odnosno osobnoga stava prema pisanju, i vrijednosno-instrumentalne dimenzije, odnosno svijesti o korisnosti i potrebi ovladavanja tom vještinom. Drugim riječima, i studenti koji ne uživaju u pisanju ili ga doživljavaju kao zahtjevnju jezičnu aktivnost ipak razumiju njegovu važnost u akademskome i profesionalnome kontekstu. No, taj nalaz ne iznenađuje s obzirom na to da je ovdje riječ o studentima jezičnoga usmjerenja, odnosno o budućim nastavnicima i učiteljima engleskoga jezika.

Kvalitativna analiza obrazloženja visoko motiviranih ispitanika (iskazanih u odgovorima na pripadajuće potpitanje) pokazuje da se važnost razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku u toj skupini ponajprije promatra kroz prizmu njegove komunikacijske, obrazovne, profesionalne i društvene funkcije. Odgovori ispitanika upućuju na to da se pisanje ne doživljava kao izdvojena jezična aktivnost, nego kao sastavni dio šire komunikacijske kompetencije, osobito u kontekstu engleskoga jezika kao globalnoga sredstva sporazumijevanja. U odgovorima je osobito izraženo shvaćanje pisanja kao nužnoga preduvjeta kvalitetne komunikacije. Ispitanici ističu da se jezična kompetencija ne može svesti samo na usmeni izraz nego mora uključivati i sposobnost pisanoga oblikovanja misli. To je vidljivo u sljedećim studentskim odgovorima: *Bez sposobnosti pisanja na bilo kojem jeziku, pa tako i engleskome, nema kvalitetne komunikacije., Važno je znati primijeniti svoje znanje iz engleskoga jezika kako u govoru tako i u pisanju; pisanje nam služi u školi, na fakultetu, a sigurno ćemo tu vještinu koristiti i poslije dok budemo obavljali posao, s obzirom na to da je engleski međunarodni jezik za sporazumijevanje. i Engleski je danas lingua franca te je bitno naučiti komunicirati i verbalno i pismeno na engleskome.*

Navedeni odgovori pokazuju, dakle, da studenti pisanje povezuju s cjelovitim ovladavanjem engleskim jezikom te da su svjesni njegove primjenjivosti u različitim kontekstima, od školovanja i studija do budućega profesionalnoga rada. Važnost pisanja na engleskome jeziku u odgovorima se, nadalje, povezuje s globalnim statusom engleskoga jezika i njegovom ulogom u suvremenome društvu. Ispitanici prepoznaju engleski kao zajednički komunikacijski kod u svijetu obilježenom globalizacijom, povećanom povezanošću i stalnim društvenim promjenama: *Nemoguće je funkcionirati bez poznavanja engleskoga jezika uz sve promjene u svijetu., U današnjem svijetu, koji je povezaniji nego ikad, potrebno je biti osposobljen za komunikaciju na nekom zajedničkom jeziku a to je danas engleski. i Važno je naučiti pisati na engleskome jeziku jer je to univerzalni jezik, stoga bi svatko trebao moći razumjeti napisano.* Ti odgovori pokazuju da ispitanici važnost pisanja na engleskome jeziku ne promatraju samo iz perspektive osobne koristi nego i kao uvjet funkcionalnoga sudjelovanja u širem društvenome i međunarodnome prostoru. Navedena obrazloženja sugeriraju da studenti pisanje na engleskome jeziku povezuju s razumljivošću, dostupnošću informacija i mogućnošću komunikacije s govornicima različitih jezičnih i kulturnih sredina. U dijelu obrazloženja prepoznaje se i svijest o akademskoj važnosti pisanja na engleskome jeziku: *Engleski je glavni jezik svijeta i u današnjem je svijetu potpuno nezamislivo i neprihvatljivo ne poznavati ga u svim oblicima. Čak se i sažetak završnoga i diplomskoga rada piše na engleskome.* Taj iskaz potvrđuje da studenti prepoznaju akademsku relevantnost vještine pisanja, osobito u kontekstu izrade stručnih i znanstvenih tekstova. Sljedeći odgovori upućuju na izrazito pragmatično razumijevanje pisanja na engleskome jeziku, pri čemu ga ispitanici ne vide samo kao obrazovnu obvezu nego kao vještinu koja može imati konkretnu vrijednost u svakodnevnom životu i na tržištu rada: *Potrebno je znati pisati na engleskome jer je to važno za buduće životne okolnosti., Važno je radi sporazumijevanja u svakodnevnom životu, ali i u poslovnom., i Sve više sadržaja se danas pojavljuje na engleskome, od građana se očekuje da razumiju i pišu na engleskome jeziku, recimo kod zaposlenja u nekim većim kompanijama u kojima je važno sastaviti životopis na engleskome kao i za zaposlenje u inozemstvu.*

U dodatnim obrazloženjima visoko motiviranih ispitanika važnost razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku ne povezuje se primarno s njegovom upotrebnom vrijednošću u globalnome, akademskome ili profesionalnome kontekstu, nego s procesom učenja jezika i razvojem jezične kompetencije. Pritom se pisanje doživljava kao aktivan i razvojni proces, a ne samo kao završni oblik jezične produkcije. Ispitanici ga povezuju s kognitivnim i jezičnim napredovanjem jer omogućuje strukturiranje misli, osvještavanje vlastitih jezičnih mogućnosti, proširivanje rječnika i učenje na pogreškama. Navedeno sugeriraju sljedeća ponuđena obrazloženja: *Pisanje je jako važno upravo zbog toga što sve vježbamo pisanjem, pa tako i organizaciju svojih misli tijekom pisanja.*, i *Pisanjem se obogaćuje vokabular i što češće pišemo više napredujemo i učimo iz pogrešaka.* U odgovorima se, nadalje, naglašava da pisanje treba promatrati kao ravnopravan aspekt jezične edukacije, osobito u suvremenome digitalnom okružju: *To je aspekt jezika kao i svaki drugi, nije manje važan jer smo u digitalnom dobu, štoviše, sad je pisanje na engleskome bitnije nego ikad prije zbog provjere i nadopunjavanja znanja.* Taj odgovor pokazuje da ispitanik pisanje ne smatra sporednom vještinom, nego sastavnim dijelom cjelovitoga ovladavanja engleskim jezikom. Povezivanje pisanja s digitalnim dobom posebno je relevantno jer suvremeni oblici komunikacije u velikoj mjeri počivaju na pisanom izražavanju. U tome se smislu pisanje ne svodi samo na nastavnu aktivnost nego postaje i sredstvo provjere, konsolidiranja i daljnjega razvijanja jezičnoga znanja. Važnost ranoga i sustavnoga razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku posebno dolazi do izražaja u odgovoru: *S pisanjem bi se trebalo krenuti od samoga početka odgojno-obrazovnoga procesa, kako bi se što bolje razvila vještina pisanja. K tomu, treba se i pisanom riječju znati izraziti i moći predočiti svoje unutarne stanje na engleskome kao stranome jeziku.* Taj iskaz upućuje na svijest o tome da se pisanje ne može razviti spontano ili tek u narednim fazama učenja, nego zahtijeva kontinuirano i postupno poučavanje od ranih obrazovnih razina. Osim funkcionalne dimenzije pisanja, u odgovoru je prisutna i njegova ekspresivna dimenzija. Ispitanik, naime, sugerira da pisanje na engleskome jeziku omogućuje ne samo prijenos informacija nego i izražavanje osobnih doživljaja, misli i unutarnjih stanja. Drugim riječima, pisanje predstavlja i važan oblik osobnoga izražavanja.

Kvalitativna analiza odgovora ispitanika s umjerenom motivacijom (neutralnim stavom) za pisanje na engleskome jeziku (uključujući i četiri obrazloženja iz skupine slabo motiviranih ispitanika) pokazuje da se važnost razvijanja te vještine u velikoj mjeri tumači širim društvenim i komunikacijskim statusom engleskoga jezika. Slično kao i u visoko motiviranih ispitanika, i ovdje je izražena percepcija engleskoga jezika kao globalnoga sredstva sporazumijevanja, odnosno jezika čija je upotreba postala gotovo neizbježna u svakodnevnome, obrazovnome i profesionalnome kontekstu. Međutim, u odgovorima se najveći naglasak stavlja na praktičnu upotrebljivost pisanja, na digitalne i poslovne oblike komunikacije te na očekivanje da pojedinac u suvremenome društvu treba moći komunicirati na engleskome i na usmenoj i na pisanoj razini. Dio ispitanika izravno povezuje važnost pisanja sa činjenicom da engleski jezik u modernome društvu funkcionira kao jezik globalne komunikacije: *Engleski jezik je lingua franca a komunikacija je sve više usmjerena na dopisivanje., Pisanje i razumijevanje engleskoga jezika vrlo je važno za sporazumijevanje s drugima jer danas je to svjetski jezik., i Budući da se engleski jezik pojavljuje kao bitan jezik u svakoj zemlji, bilo bi dobro osim znati pričati znati i pisati.* Ti odgovori također sugeriraju potrebu za povezivanjem usmene i pisane dimenzije engleskoga jezika, odnosno vještina govorenja na engleskome jeziku smatra se nedostatnom ako nije praćena sposobnošću pisanoga izražavanja. Sljedeći je iskaz uputio na višestruke dimenzije vezane za pisanje na engleskome jeziku: *Puno toga se odvija na engleskome jeziku, komunikacija oči u oči, ali i pisana (često službeni mailovi i sl.). Iz iskustva vidim kako većina malo starijih ljudi nema osnovno znanje o tome kako pisati u duhu engleskoga jezika.* Navedeno obrazloženje istodobno upućuje na sveprisutnost engleskoga jezika i važnost pisane službene komunikacije, ali i na potrebu ovlađavanja ne samo gramatički ispravnim pisanjem nego i pisanjem koje odgovara komunikacijskim i stilskim normama engleskoga jezika. Izraz *pisati u duhu engleskoga jezika* indicira da ispitanik prepoznaje kako pisana kompetencija ne uključuje samo poznavanje riječi i pravila nego i sposobnost primjerenoga oblikovanja poruke u skladu s jezičnim i komunikacijskim očekivanjima. Značajan dio odgovora usredotočen je na profesionalnu vrijednost pisanja na engleskome jeziku. Ispitanici tu vještinu povezuju s mogućnostima zapošljavanja, profesionalnim razvojem i većom vidljivošću u širem društvenome i poslovnome prostoru:

Prema mojem mišljenju je [pisanje na engleskome jeziku] važno jer otvara mogućnosti u profesionalnom smislu, pruža nove povratne informacije i čini nas više zamijećenim u svijetu., Pisanje na engleskome jeziku danas je bitno za gotovo svaki posao. i Važno je naučiti pisati na engleskome jeziku, najviše u svrhu posla. Uz profesionalni aspekt, ispitanici naglašavaju i svakodnevnu prisutnost engleskoga jezika te njegovu povezanost s općom pismenošću u suvremenome društvu: Važno je jer nam je engleski jezik potreban u svakodnevnom životu, bez obzira na razinu obrazovanja., Danas je engleski zastupljen u svakoj pori našega života, bitan je za posao, razgovor sa strancima, razumijevanje svijeta općenito. i U današnjem svijetu vrlo je važno biti pismen, posebno na engleskome jeziku. Sljedeće obrazloženje posebno naglašava ranu izloženost engleskomu jeziku i očekivanje da se znanje engleskoga jezika danas podrazumijeva: Zato što je danas sve na engleskome te su djeca izložena tom jeziku od najranije dobi. Također se pri zapošljavanju od svih očekuje da znaju engleski jezik u govoru i pismu. Iskaz upućuje na svijest ispitanika o tome da je engleski jezik snažno prisutan u svakodnevici već od najranije dobi, zbog čega se njegovo poznavanje, u govornome i pisanome obliku, sve više doživljava kao očekivana, gotovo samopodrazumijevajuća kompetencija. U pojedinim odgovorima ispitanici važnost razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku obrazlažu iz perspektive šire jezične pismenosti i opće obrazovanosti. Istovremeno, ispitanici prepoznaju razvojnu funkciju pisanja u učenju engleskoga kao stranoga jezika. Pisanje se pritom povezuje s procesom oblikovanjem mišljenja na engleskome jeziku, proširivanjem vokabulara i pozitivnim učinkom na razvijanje vještine govorenja, što upućuje na svijest o međusobnoj povezanosti jezičnih vještina. Sve navedeno sugerira se u sljedećim obrazloženjima: Smatram da je to jedna vrsta opće kulture.; Pisanjem se razvija razmišljanje na engleskome jeziku, širi se vokabular a i pospješuje se govor. i Zato što je to jedna od najtežih jezičnih vještina te kada nju usavršimo to nam pomaže u razvijanju drugih vještina.

Navedeni odgovori upućuju na zaključak da ispitanici s umjerenom (i slabom) motivacijom za pisanje na engleskome jeziku važnost razvijanja te vještine prepoznaju ponajprije u funkcionalnoj i upotrebnoj vrijednosti pisanja. Pisanje povezuju s engleskim kao *lingua franca*, digitalnom i službenom komunikacijom, profesionalnim mogućnostima,

svakodnevnim životom i općom pismenošću u suvremenome društvu. U tome kontekstu, njihova umjerena (i slaba) motiviranost za pisanje na engleskome ne znači odsutnost svijesti o važnosti pisanja, nego prije upućuje na to da se važnost vještine pisanja promatra primarno kroz prizmu vanjskih, funkcionalnih i društveno uvjetovanih razloga. Stoga se može zaključiti da je u navedene skupine ispitanika razvijena jasna svijest o instrumentalnoj vrijednosti pisanja na engleskome jeziku.

Individualne preferencije u pisanju na engleskome kao stranome jeziku

Rezultati odgovora na treće pitanje (*Tablica 4*), kojim se ispitivalo što studenti najviše vole pisati na engleskome jeziku, pokazuju da se na razini ukupnoga uzorka najčešće izdvajaju poruke na mobitelima. Taj je odgovor naveo 31 od ukupno 54 ispitanika (57,4 %). Slijede eseji, za koje se kao najdraži oblik pisanoga izražavanja na engleskome jeziku odlučilo 15 ispitanika. Gramatičke vježbe navelo je šest ispitanika, a e-poruke i kreativni tekstovi navedeni su četiri puta. Troje ispitanika navelo je da nema omiljenu vrstu pisanoga uratka ili da ne voli pisati ništa posebno. Pjesme kao jedan od omiljenih pisanih uradaka na engleskome jeziku navelo je dvoje ispitanika (3,7 %), a prezentacije je kao svoju preferenciju u pisanju naveo samo jedan ispitanik.

Tablica 4. Individualne preferencije u pisanju na engleskome kao stranome jeziku

vrsta teksta	broj ispitanika	postotak u odnosu na n = 54
poruke na mobitelima	31	57,4 %
eseji	15	27,8 %
gramatičke vježbe	6	11,1 %
e-poruke	4	7,4 %
kreativni tekstovi	4	7,4 %
ništa / nema favorita	3	5,6 %
pjesme	2	3,7 %
prezentacije	1	1,9 %

* Budući da su ispitanici mogli odabrati više od jedne opcije, postotci su izračunati na temelju ukupnoga broja studenata (N = 54), a ne ukupnoga broja odgovora.

Izrazita zastupljenost poruka na mobitelima, koje predstavljaju neformalnu, digitalnu komunikaciju, pokazuje da se preferencije studenata u pisanju na engleskome jeziku ponajprije oblikuju u skladu s komunikacijskim praksama koje su im bliske i često prisutne u svakodnevnom životu. Taj je nalaz u skladu s rezultatima sličnoga istraživanja koje je autorica provela na uzorku učenika osmoga (završnoga) razreda osnovne škole (Vickov, 2025), koje je pokazalo da osmaši svakodnevnu, neformalnu komunikaciju putem poruka na mobilnim uređajima doživljavaju kao najprirodniji i najzanimljiviji način pisanja na engleskome jeziku. Istodobno, relativno visoka zastupljenost eseja pokazuje da dio ispitanika pokazuje sklonost i prema formalnijim, strukturiranim oblicima pisanoga izražavanja, što se može povezati sa školskim i akademskim kontekstom.

Kvalitativna analiza obrazloženja ispitanika, koji su poruke na mobitelima izdvojili kao omiljeni oblik pisanja na engleskome jeziku, pokazuje da se njihov izbor ponajprije temelji na neformalnosti i jednostavnosti takva pisanoga izričaja te manjemu osjećaju pritiska vezanom za ocjenjivanje i gramatičke pogreške. S obzirom na to da su poruke na mobitelima najčešće navedena vrsta pisanoga teksta u ukupnome uzorku, taj nalaz sugerira da studenti pisanje na engleskome jeziku, u prvom redu, povezuju sa svakodnevnom digitalnom komunikacijom. U obrazloženjima se osobito ističe da poruke ne zahtijevaju visoku razinu formalnosti ni strogo pridržavanje gramatičkih pravila, na što upućuju sljedeći iskazi: *Nije formalno i ne moram toliko paziti na gramatiku.*, *Ne iziskuje visoku razinu poznavanja engleskoga jezika te je najlakše.*, *Kratke su i lakše ih je pisati.* i *Najviše volim pisati poruke jer su neformalne.* Svoju preferenciju prema pisanju poruka na engleskome jedan je ispitanik obrazložio većom slobodom izbora sadržaja: *Nema konkretne teme o kojoj se piše. Pišeš ono što je relevantno za tebe.* S navedenim je povezano i reduciranje straha od pogreške, što se u odgovorima pojavljuje kao jedan od važnih razloga odabira poruka kao najdraže aktivnosti pisanja na engleskome jeziku. U tome smislu ispitanici navode: *S obzirom na to da je ovakav način pisanja malo slobodniji, nemam tremu i osjećaj da će me netko ocijeniti na osnovu moje gramatike i ostalih potencijalnih pogrešaka.*, *Opuštenije je i, ako pogriješim, neće se toliko uzeti u obzir.*, *Ne trebam toliko paziti na*

gramatičke pogreške kao, na primjer, kada pišem nekakav rad za fakultet i (...) zbog korištenja skraćenica, slenga i jer nisam primorana koristiti gramatički točne rečenice i točno spelovanje. Navedeni iskazi nedvojbeno upućuju na to da neformalna digitalna komunikacija za studentsku populaciju predstavlja prostor nižega afektivnog opterećenja. Pisanje poruka omogućuje upotrebu jezika bez izraženoga evaluacijskog pritiska, što može pozitivno utjecati na spremnost studenata da se na engleskome jeziku izražavaju češće i slobodnije. Važan aspekt obrazloženja odnosi se i na povezanost poruka s jezikom mladih, slengom i anglicizmima u kontekstu digitalne komunikacijske kulture. O tome svjedoče sljedeći iskazi: *Ponekad se lakše izraziti engleskim vokabularom koji je „u trendu“.*, *U neformalnom korištenju engleskoga se mogu služiti slengom, odnosno jezikom mladih, što me onda povezuje s tom zajednicom.*, *Engleski je jako popularan među nama mladima i okruženi smo njime bilo to objavama na Instagramu, videima na TikToku i sl.*, *Mladi danas dosta koriste anglicizme i engleski sleng u svakodnevnoj komunikaciji, što donosi veću povezanost među mladima.*, *Često koristim anglicizme u porukama, ali i cijele poruke na engleskome, iako možda nisam ni svjesna toga.* Navedena obrazloženja pokazuju, dakle, da ispitanici poruke ne povezuju samo s lakoćom pisanja na engleskome nego i s pripadanjem generacijskoj i digitalnoj komunikacijskoj zajednici, pri čemu se engleski jezik pojavljuje kao dio svakodnevnoga jezičnog repertoara mladih. Slijedom iznesenoga, možemo zaključiti da pisanje poruka na mobitelima na engleskome jeziku studenti percipiraju kao favorizirani oblik pisanoga izražavanja prvenstveno zbog toga što ga doživljavaju kao prirodan, blizak i afektivno manje opterećujući način pisanja. Poruke omogućuju brzu i učinkovitu komunikaciju, ležerniji odnos prema gramatici i pravopisu kao i upotrebu slenga i anglicizama, što je u suvremenome društvu postao neizostavan dio svakodnevne digitalne prakse i neformalnih oblika komunikacije.

Obrazloženja ispitanika koji su naveli eseje kao omiljenu vrstu pisanoga uratka na engleskome jeziku upućuju na njihovu sklonost složenijim, strukturiranijim i refleksivnijim oblicima pisanoga izražavanja. Tu se pisanje eseja često poistovjećuje s mogućnošću razvijanja mišljenja, izražavanja stavova, argumentacije, kreativnosti i provjere vlastitih

jezičnih sposobnosti. Dio ispitanika odabir eseja povezuje s obrazovnim iskustvom, odnosno navikom pisanja unutar školskoga sustava, što ilustrira sljedeće obrazloženje: *Jer sam ih najviše tijekom školovanja pisala i učila sam kako ih pisati. Obrazovanje... se najviše baziralo na esejima.* Navedeni iskaz naznačava da se sklonost pisanju eseja može razviti na temelju sustavnoga i kontinuiranoga poučavanja pisanju koje, među ostalim, podrazumijeva i višekratno uvježbavanje. U drugim odgovorima esej se prepoznaje kao oblik pisanja koji omogućuje sustavnu razradu teme, iznošenje osobnoga mišljenja i argumentirano oblikovanje stavova: *Esej volim pisati jer imam prostor za diskusiju o nekoj temi, tj. tezi koju sam odabrala., Pišući eseje iznosimo sebe na papir i prikazujemo svoje mišljenje o nekoj temi. Važna je moć argumentacije i organiziranosti zbog zadane esejske strukture. i Volim pisati dugo na engleskome kad mi je tema poznata i zanimljiva.* Neki ispitanici osobito naglašavaju povezanost eseja s osobnim i emocionalnim izražavanjem: *Lakše se skriti iza stranoga jezika (u izražavanju svoga mišljenja i emocija)., Smatram da pomoću eseja mogu dobro izraziti svoje misli i osjećaje. i Esejima i pisanim radovima mogu testirati svoje vještine i sposobnosti pisanja i mogu se dublje izraziti.* Ti iskazi upućuju na to da engleski kao strani jezik nekim ispitanicima pruža osjećaj veće izražajne slobode u pisanju jer im omogućuje artikulaciju mišljenja i emocija s određenim odmakom.

Posebno je zanimljivo da neki ispitanici lakše pišu eseje na engleskome nego na materinskome (hrvatskome) jeziku, što može upućivati na specifičan afektivan odnos prema stranome jeziku i na doživljaj engleskoga kao fleksibilnijega ili, na osobnoj razini, adekvatnijega sredstva pisanoga izražavanja: *Zato što sam uvijek imala averziju prema esejima iz hrvatskoga, dok uživam u pisanju eseja na engleskome jer točno znam kako bih se izrazila. i Lako mi se kreativno izraziti na engleskome.* Ti se nalazi također podudaraju s rezultatima spomenutoga istraživanja s osnovnoškolcima (Vickov, 2025), koji su istaknuli pisanje sastavaka/ eseja na engleskome kao aktivnost koja im omogućuje veću kreativnost i lakše izražavanje vlastitih misli i emocija na engleskome jeziku, što odražava njihovu intrinzičnu motivaciju. Smatramo da nalazi iz obaju istraživanja upućuju na važnost uključivanja autentičnih oblika pisanja, relevantnih za učenike i studente, a u svrhu poticanja i osnaživanja njihove motivacije za tu vrlo zahtjevnu i složenu jezičnu vještinu.

Stavovi prema pisanju eseja na engleskome jeziku

Dosadašnja su istraživanja pokazala da pisanje sastavaka i eseja na engleskome jeziku učenici i studenti često doživljavaju kao jednu od najzahtjevnijih aktivnosti, u prvom redu zbog niske razine motivacije i interesa (Nasser, 2019; Vickov, 2025). U hrvatskome obrazovnom sustavu sastavci i eseji čine važnu komponentu procjene uspješnosti učenikove jezične produkcije. Esej je ujedno i jedan od obveznih dijelova ispita državne mature, podjednako na hrvatskome kao materinskome i engleskome kao stranome jeziku, te je preduvjet za upis na visokoškolske ustanove. Četvrtim se pitanjem nastojao stoga ispitati stav ispitanika prema pisanju eseja na engleskome jeziku. Ispitanici su na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva trebali označiti u kojoj mjeri vole pisati eseje na engleskome, pri čemu je 1 značilo „uopće ne volim”, 2 „ne volim”, 3 „niti volim niti ne volim”, 4 „volim” i 5 „jako volim”.

Tablica 5. Stavovi studenata prema pisanju eseja na engleskome jeziku

odgovor na Likertovoj ljestvici	broj ispitanika (N = 54)	postotak
1	1	1,9 %
2	8	14,8 %
3	24	44,4 %
4	16	29,6 %
5	5	9,3 %

Rezultati na razini ukupnoga uzorka pokazuju da je najviše ispitanika zauzelo neutralan stav prema pisanju eseja na engleskome jeziku. Od ukupno 54 ispitanika, njih 24, odnosno 44,4 %, odabralo je odgovor „niti volim niti ne volim”. Pozitivan stav iskazao je 21 ispitanik, odnosno 38,9 % uzorka, pri čemu je 16 ispitanika navelo da voli pisati eseje, a pet da ih jako voli pisati. Negativan stav zabilježen je u devet ispitanika, odnosno 16,7 % uzorka. Takva raspodjela pokazuje da pisanje eseja na engleskome jeziku u većine ispitanika ne izaziva izrazito negativan stav, ali se istodobno ne može govoriti ni o izrazito visokoj razini sklonosti prema toj jezičnoj aktivnosti. Prosječna vrijednost odgovora iznosi 3,30, tek nešto više iznad neutralne sredine ljestvice i upućuje na umjereno pozitivan opći stav prema pisanju

eseja na engleskome jeziku. Dominacija neutralnih odgovora upućuje na određenu ambivalentnost. Možemo pretpostaviti da se eseji prepoznaju kao važan oblik akademskoga pisanja, ali je velik broj studenata ne doživljava kao osobito privlačnu aktivnost.

Tablica 6. Stavovi prema pisanju eseja na engleskome jeziku prema motivacijskim skupinama

odgovor na Likertovoj ljestvici	visoko motivirani (N = 27)	umjereno motivirani (N = 23)	slabo motivirani (N = 4)
1	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (25,0 %)
2	2 (7,4 %)	5 (21,7 %)	1 (25,0 %)
3	8 (29,6 %)	15 (65,2 %)	1 (25,0 %)
4	12 (44,4 %)	3 (13,0 %)	1 (25,0 %)
5	5 (18,5 %)	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)

Promatrano prema motivacijskim skupinama, rezultati pokazuju jasniju povezanost između opće motiviranosti za pisanje na engleskome jeziku i stava prema pisanju eseja. U skupini visoko motiviranih ispitanika prevladavaju pozitivni odgovori: 12 ispitanika, odnosno 44,4 % navelo je da voli pisati eseje, a pet ispitanika, odnosno 18,5 % da ih jako voli pisati. Ukupno je, dakle, 17 od 27 visoko motiviranih ispitanika, odnosno 63,0 % iskazalo pozitivan stav prema pisanju eseja. Neutralan stav prisutan je u osam ispitanika, odnosno 29,6 %, a negativan stav zabilježen je u dvoje ispitanika, odnosno 7,4 %. Prosječna vrijednost odgovora u toj skupini iznosi 3,74. U skupini umjereno motiviranih ispitanika najzastupljeniji je neutralan stav. Od ukupno 23 ispitanika, njih 15, odnosno 65,2 % odabralo je odgovor „niti volim niti ne volim”. Pozitivan stav iskazala su tri ispitanika, odnosno 13,0 %, a pet je ispitanika, odnosno 21,7 % navelo da ne voli pisati eseje. Nijedan ispitanik u toj skupini nije odabrao najvišu vrijednost na ljestvici. Prosječna vrijednost odgovora iznosi 2,91, što je blago ispod neutralne sredine ljestvice. U skupini slabo motiviranih ispitanika rezultati su ravnomjerno raspoređeni između prvih četiriju vrijednosti na ljestvici: po jedan ispitanik odabrao je odgovore 1, 2, 3 i 4, a nitko nije odabrao odgovor 5. Zbog vrlo maloga broja ispitanika u toj skupini dobivene rezultate treba interpretirati oprezno. Ipak, činjenica

da polovina ispitanika iz navedene skupine izražava negativan stav, a nijedan izrazito pozitivan stav, u skladu je s očekivanjem da niža motivacija za pisanje na engleskome kao stranome jeziku može biti povezana s negativnijim stavom prema zahtjevnijim oblicima pisanoga izražavanja poput eseja.

Popratno potpitanje (v. Prilog), kojim se od ispitanika zahtijevalo da obrazlože svoje stavove prema pisanju eseja na engleskome jeziku, sadržavalo je sljedeću uputu: „Ako pišete eseje tijekom redovne nastave na fakultetu, pojasnite kako se osjećate tijekom sastavljanja eseja. Možete se prisjetiti i kako ste se osjećali tijekom pisanja sastavaka/eseja u osnovnoj i srednjoj školi.” U dijelu obrazloženja osobito se izdvaja percepcija ispitanika o diskontinuitetu u razvijanju vještine pisanja eseja na engleskome jeziku: *Na faksu ne pišemo uopće, to je problem. U osnovnoj i srednjoj sam obožavala pisati., Ne pišemo eseje., Na fakultetu ne pišemo eseje. Pisali smo ih u srednjoj školi najviše kao pripremu za maturu. Bili su mi dobri kada sam shvatila strukturu pisanja eseja.* Ispitanici, dakle, prepoznaju da je pisanje eseja na nastavi engleskoga jezika bilo sastavni dio osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga iskustva, ali da se ta praksa gotovo uopće ne prakticira na visokoškolskoj razini. Pritom se prijašnje iskustvo pisanja eseja često prikazuje pozitivno ili barem kao korisno za razvoj kompetencija u području vještine pisanja: *U srednjoj školi smo ih naučili pisati, išlo se baš u srž teme, puno više nego na hrvatskom jeziku., Baš i ne pišem više tijekom nastave, ali generalno sam u osnovnoj i srednjoj školi uživala u pisanju eseja, počevši od onih gdje se treba argumentirati svoj stav, pa do onih koji zahtijevaju kreativnost. i Na fakultetu nisam imala priliku konkretno pisati esej, ali tijekom srednje škole sam ovo savladavala s izuzetnom lakoćom.* U tome kontekstu zanimljiva su i sljedeća obrazloženja: *Zadnje što jesam pisala je bio esej s državne mature, obzirom na prethodnu pripremu i razrađen glavni konstrukt eseja, samo pisanje je teklo jako dobro i konačno je ocjena bila vrlo dobar., Volim ih pisati na engleskome jeziku jer je forma eseja puno drukčija od one na hrvatskom., Više sam voljela pisati sastav u srednjoj školi nego sada jer bih imala jasnu strukturu i pravila dok na fakultetu ne postoje., Tijekom pisanja eseja osjećam koliko ideja imam o nekoj temi i kako počinjem povezivati i spajati stavove koje prije nisam*

mogla spojiti. Posebice mi se sviđa povezivanje i argumentiranje mojih stajališta., Potrebno je dosta fokusa na vokabularu, gramatici kao i rasporedu riječi u rečenici. i Osjećam se na početku malo zbunjeno zbog velike količine informacija, ali kada napravim strukturu sve glatko teče. Navedena skupina odgovora jasno upućuje na važnost strukture, prethodne pripreme i jasno definiranih pravila u procesu pisanja eseja na engleskome jeziku. Ispitanici pritom naglašavaju da im je pisanje bilo znatno pristupačnije u obrazovnim kontekstima u kojima su postojali jasni obrasci, zadana struktura i sustavna priprema, osobito tijekom srednjoškolskoga obrazovanja i pripreme za državnu maturu. Takvi odgovori sugeriraju da se pozitivan odnos prema pisanju eseja često oblikuje onda kada studenti znaju što se od njih očekuje i kada razumiju organizaciju teksta. Istodobno, odgovori pokazuju da struktura eseja nema samo organizacijsku nego i afektivnu funkciju. Kada studenti uspiju oblikovati plan i razraditi osnovni konstrukt teksta, početna zbunjenost ili nesigurnost može se smanjiti, a proces pisanja doživljava se ugodnijim i uspješnijim. Drugim riječima, jasno strukturiranje misli i teksta djeluje kao važan oslonac u pisanju, osobito u situacijama kada se ispitanici suočavaju s većom količinom informacija ili složenijom temom. Navedena obrazloženja, nadalje, upućuju i na svijest o jezičnoj zahtjevnosti eseja na engleskome jeziku. Ispitanici prepoznaju da pisanje takvoga teksta zahtijeva pozornost prema vokabularu, gramatici, sintaktičkoj organizaciji i općoj jasnoći izraza. Time se esej potvrđuje kao složena pisana aktivnost koja objedinjuje sadržajnu, organizacijsku i jezičnu dimenziju. Upravo zbog toga jasnoća strukture, prethodna priprema i sustavno vođenje u procesu pisanja mogu imati ključnu ulogu u oblikovanju pozitivnijega odnosa prema pisanju eseja na engleskome jeziku.

Veći broj ispitanika u svojim je obrazloženjima istaknuo temu o kojoj se piše u eseju kao jedan od krucijalnih čimbenika u oblikovanju njihova stava prema toj vrsti pisane produkcije: *Drago mi je kada znam o čemu da pišem, ali kada dođe tema o kojoj ne mogu puno pisati, to ne radim jer se mučim s tekstom., Ovisno o temi, u osnovnoj i srednjoj školi voljela sam pisati eseje jer su mi teme bile bliske te sam s lakoćom pisala o njima., Nisam voljela pisati eseje jer su nam teme većinom bile zadane i ne bih se baš mogla poistovjetiti s njima jer mi*

nisu bliske teme., Pisanje eseja mi doista ovisi o temi o kojoj se piše. Ako imam dovoljan vokabular i znanja o nekoj temi, onda mi nije teško pisati eseje, ali kada nemam dovoljno znanja o toj temi na materinskom jeziku, onda mi to predstavlja problem., Ako mi je pisanje eseja zadatak, učinim to jer moram. Sve ovisi o tome je li mi tema eseja bliska, draga i zanimljiva., Volim ih pisati, ali se trebam prethodno pripremiti kako bi znala temu i na najbolji način nešto o njoj i napisati., U osnovnoj školi mi je bilo zanimljivo pisati sastavke i veselila sam se kada bi ih trebali pisati. U srednjoj školi dobivali smo teže teme na koje nekada i na hrvatskom ne bih znala što bih napisala., Pisala sam ih u srednjoj školi. Volim ih pisati, pogotovo ako je tema zanimljiva. Tada moram jako brzo pisati jer ideje samo pristižu, a pokreti ruku ne mogu pratiti. i Osjećam se dobro jer se bolje pripremim za temu. Navedena obrazloženja jasno indiciraju da je studentima pisanje eseja na engleskome znatno lakše i ugodnije kada je tema poznata, bliska, zanimljiva ili osobno relevantna. U takvim okolnostima pisanje doživljavaju kao prirodniji proces jer raspolazu sadržajnim znanjem, idejama i jezičnim sredstvima potrebnima za oblikovanje teksta. S druge strane, kada je tema udaljena od njihova iskustva ili kada o njoj nemaju dovoljno znanja ni na materinskome jeziku, pisanje eseja postaje znatno zahtjevnije. Odgovori upućuju na to da se teškoće ne javljaju samo zbog ograničenoga vokabulara ili nesigurnosti u poznavanju gramatičkih pravila nego i zbog nedostatka sadržajne podloge za pisanje. Drugim riječima, ispitanici prepoznaju da uspješno pisanje eseja zahtijeva istodobno poznavanje teme, odgovarajući jezični repertoar i sposobnost organizacije ideja.

Posljednja skupina odgovora, zabilježenih u velikoga broja ispitanika, usmjerava pozornost na afektivne i psihološke čimbenike koji oblikuju njihov stav prema pisanju eseja na engleskome jeziku. Riječ je o sljedećim obrazloženjima: Pisanje eseja mi stvara stres i zbog toga se ne mogu dobro koncentrirati., Stresno mi je i ne mogu se toliko dobro izraziti kao što bih mogla na hrvatskom jeziku., U osnovnoj i srednjoj školi sam ponekad osjećala pritisak jer sam smatrala da se možda ne mogu prisjetiti svih izraza koje bih koristila., Pod stresom jer sve treba biti pisano po nekom pravilu, nema slobode ni kreativnosti., Nisam pretjerani ljubitelj pisanja eseja na hrvatskom, a posebno

na engleskome. Razlog je najviše vremensko ograničenje, a zatim ocjenjivanje rada. Stvara mi nervozu. Posebno kad se radi o pisanju na engleskome je uz ovo moram još sve i prevesti., Pomalo zbunjujuće jer ne koristimo esej baš toliko pa mi treba vremena da se sjetim pojedinih riječi., Ne volim pisati eseje općenito, ne osjećam se opušteno i zadovoljno kad ih pišem., Uvijek sam se osjećala da mi baš u tom trenutku fali neka potrebna riječ pa sam osjećala dosta nervoze. i Pisanje eseja osjećam samo kao obavezu na nastavi. Tijekom pisanja eseja osjećam dozu stresa jer me strah hoću li uspjeti izraziti sve ono što želim reći.

Navedeni iskazi pokazuju da pisanje eseja može, dakle, izazivati stres, nervozu, pritisak, zbunjenost i osjećaj nesigurnosti, osobito kada je povezano s vremenskim ograničenjem, ocjenjivanjem, pravilima pisanja i potrebom za preciznim izražavanjem na stranome jeziku. Takvi odgovori upućuju na to da negativan ili ambivalentan stav prema pisanju eseja nije nužno posljedica nepriznavanja važnosti te vještine, nego često proizlazi iz emocionalnoga opterećenja koje prati proces pisanja. Odgovori pokazuju da se stres najčešće povezuje s nemogućnošću potpune koncentracije, strahom od nedostatka odgovarajućih riječi i osjećajem da se na engleskome jeziku ne mogu izraziti jednako dobro kao na materinskome jeziku. Ispitanici pritom ističu da im u trenutku pisanja nedostaje potreban izraz, da im treba vremena da se prisjete pojedinih riječi ili da se boje hoće li uspjeti izraziti sve što žele reći. Time se još jednom potvrđuje da pisanje eseja na stranome jeziku uključuje dvostruko opterećenje. Osim oblikovanja sadržaja i argumentacije, studenti istodobno moraju voditi računa o vokabularu, gramatici i strukturi rečenice. U toj skupini odgovora osobito je izražena povezanost između formalnih zahtjeva eseja i doživljaja pritiska. Ispitanici navode da „sve treba biti pisano po nekom pravilu”, da im nedostaje slobode i kreativnosti te da ih dodatno opterećuju vremensko ograničenje i ocjenjivanje. Takvi iskazi pokazuju da esej, kada se doživljava prvenstveno kao obaveza i evaluiran zadatak, može izgubiti potencijal za slobodnije izražavanje i postati izvor nelagode. U tome se smislu negativna percepcija ne odnosi samo na jezičnu zahtjevnost pisanja nego i na širi obrazovni kontekst u kojem se odvija pisanje eseja. Odgovori, konačno, upućuju i na važnost kontinuiteta u vježbanju pisanja eseja. Kada ispitanici navode da se osjećaju zbunjeno jer se eseji ne pišu često ili da im treba vremena da se prisjete riječi,

posredno se potvrđuje da nedostatak redovite prakse može pojačati nesigurnost i smanjiti osjećaj kontrole nad pisanjem. Taj je nalaz u skladu s tvrdnjom da se zbog višedimenzionalne složenosti vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku učenicima mora osigurati sustavno vježbanje i direktno poučavanje pisanju tijekom dužega razdoblja (Puhner i Dagarin, 2018; Vickov i Jakupčević, 2022).

Jezične preferencije u neformalnoj pisanoj komunikaciji

Peto pitanje u upitniku odnosilo se na jezične preferencije ispitanika u neformalnome pisanom kontekstu. Ispitanici su trebali odgovoriti je li im u privatnoj pisanoj komunikaciji i na društvenim mrežama lakše pisati na engleskome ili materinskome, tj. hrvatskome jeziku. To je pitanje uključeno kako bi se ispitao širi afektivno-komunikacijski odnos prema pisanju na engleskome jeziku, s obzirom na nalaz, prezentiran u prvome dijelu ovoga poglavlja, koji sugerira da veći broj visoko motiviranih ispitanika preferira engleski jezik prilikom pisanja o vlastitim osjećajima. K tomu, prijašnje istraživanje (Vickov, 2025) uputilo je na tendenciju i osnovnoškolskih učenika da u neformalnoj pisanoj komunikaciji prednost daju engleskomu jeziku kada žele izraziti vlastite emocije i razmišljanja.

Kako prikazuje *Tablica 7*, rezultati kvantitativne analize na razini ukupnoga uzorka nisu potvrdili gore navedene nalaze jer pokazuju da je većina ispitanika navela da im je u neformalnome kontekstu ipak lakše pisati na materinskome, odnosno hrvatskome jeziku. Od ukupno 54 ispitanika, njih 39, odnosno 72,2 % odabralo je hrvatski jezik, a 15 ispitanika, odnosno 27,8 % navelo je da im je u takvu kontekstu lakše pisati na engleskome jeziku.

Tablica 7. Jezik na kojem je ispitanicima lakše pisati u neformalnome kontekstu na razini ukupnoga uzorka

jezik	broj ispitanika	postotak
engleski jezik	15	27,8 %
hrvatski jezik	39	72,2 %

Promatrano prema motivacijskim skupinama (*Tablica 8*), u skupini visoko motiviranih ispitanika osam od 27 ispitanika, odnosno 29,6 % navelo je da im je u neformalnome kontekstu lakše pisati na engleskome jeziku, a 19 ispitanika, odnosno 70,4 % odabralo je hrvatski jezik. U skupini umjereno motiviranih ispitanika sedam od 23 ispitanika, odnosno 30,4 % odabralo je engleski jezik, a 16 ispitanika, odnosno 69,6 % hrvatski jezik. U skupini slabo motiviranih ispitanika svi su ispitanici, odnosno njih četvero odabralo hrvatski jezik.

Tablica 8. Jezik na kojem je ispitanicima lakše pisati u neformalnome kontekstu prema motivacijskim skupinama

jezik	visoko motivirani (N = 27)	umjereno motivirani (N = 23)	slabo motivirani (N = 4)
engleski jezik	8 (29,6 %)	7 (30,4 %)	0 (0,0 %)
hrvatski jezik	19 (70,4 %)	16 (69,6 %)	4 (100,0 %)

Prevladavajući odabir hrvatskoga jezika pokazuje da, unatoč intenzivnoj svakodnevnoj izloženosti engleskome jeziku putem društvenih mreža i digitalnih medija, materinski jezik za većinu studenata u ovom istraživanju i dalje predstavlja prirodniji i sigurniji medij neformalnoga pisanog izražavanja. Taj nalaz upućuje na zaključak da izloženost engleskome jeziku i upotreba pojedinih engleskih izraza ne znače nužno da studenti engleski doživljavaju kao lakši ili izražajno prikladniji jezik u pisanoj komunikaciji osobne naravi.

Kvalitativna analiza obrazloženja ispitanika koji su naveli da im je u neformalnome kontekstu lakše pisati na hrvatskome jeziku pokazuje da se njihov izbor ponajprije temelji na statusu hrvatskoga kao materinskoga jezika, osjećaju prirodnosti pri pisanju te većoj sigurnosti u izražavanju. U odgovorima se ponavlja stav da je komunikacija na materinskome jeziku jednostavnija, spontanija i manje zahtjevna, što je vidljivo u sljedećim iskazima: *Hrvatski mi je materinski jezik i mogu se potpuno izraziti.*, *Lakše je i prirodnije komunicirati na hrvatskom.*, *Materinski jezik je uvijek prirodniji.*, *Materinski jezik je uvijek lakši.*, *Generalno mi je lakše pisati na hrvatskom jeziku jer mi je to materinski jezik i dođe mi prirodnije.*, *I dalje mislim da mi je materinski jezik lakši za komunikaciju.* i *Uvijek je jednostavnije na materinskom*

jeziku. Odgovori jasno pokazuju da većina ispitanih studenata hrvatski jezik doživljava kao primarni i, u afektivnome smislu, sigurniji medij neformalne pisane komunikacije, osobito u kontekstu društvenih mreža, koje karakterizira brza, spontana razmjena informacija, bez opterećenja od dodatnoga jezičnog napora. Znatan dio obrazloženja odnosi se i na bogatiji jezični repertoar na hrvatskome jeziku. Ispitanici navode da im je širi vokabular, da se na hrvatskome *lakše razumije što žele reći*, da kao govornici materinskoga jezika raspolažu *većim vokabularom i znanjem određenih idioma i fraza* te da bolje poznaju kontekste u kojima se ta leksička sredstva primjereno upotrebljavaju. Takvi odgovori pokazuju da izbor hrvatskoga jezika nije povezan samo s navikom ili emocionalnom bliskošću nego i s procjenom vlastite jezične kompetencije. Materinski jezik omogućuje preciznije nijansiranje značenja, lakši odabir odgovarajućih izraza i sigurniju upotrebu fraza, idioma i kontekstualno prikladnih jezičnih oblika. U tome se smislu hrvatski jezik za većinu ispitanika, evidentno, pojavljuje kao sredstvo veće semantičke i pragmatičke kontrole u neformalnome pisanju. Neformalno pisanje, nadalje, nije samo pitanje jezične kompetencije nego i pitanje odnosa prema jeziku i osjećaja pripadnosti i uobičajenih komunikacijskih praksa unutar bliskih društvenih odnosa, na što upućuju sljedeća dva obrazloženja: *Volim i cijenim svoj materinski jezik i uvijek mu dajem prednost.* i *Navikla sam s prijateljima komunicirati na hrvatskom, to mi je prirodnije.* K tomu, pojedini odgovori upućuju i na važnost dijalekta, skraćenica i drugih obilježja neformalne pisane komunikacije indicirajući da materinski jezik u tome kontekstu omogućuje veću fleksibilnost, ekonomičnost izraza i prilagodbu komunikacijskom stilu. Na primjer: *Preferiram hrvatski jezik zato što koristim dijalekt i skraćenice i puno je lakše pisanje.*

Kvalitativna analiza obrazloženja manjega broja ispitanika, koji su naveli da im je u neformalnome kontekstu lakše pisati na engleskome jeziku, pokazuje da se njihov izbor ponajprije povezuje s njegovom intenzivnom prisutnošću na društvenim mrežama te mogućnošću lakšega izražavanja pojedinih emocija i značenja. Za razliku od ispitanika koji hrvatski jezik odabiru, kako je istaknuto, uglavnom zbog spontanosti i prirodnosti u izražavanju te sigurnosti vezanom za poznavanje jezičnih pravila, navedena skupina engleski doživljava kao jezik koji u

određenim neformalnim situacijama u pisanju nudi prikladnije, dostupnije ili izražajnije komunikacijske resurse. Pritom ispitanici upućuju na postojanje izraza, kratica i slengovskih oblika koji su u digitalnoj komunikaciji ustaljeni, što je razvidno iz sljedećih iskaza: *Preferiram engleski jezik radi određenih izraza kojih u hrvatskom nemamo., Uvriježene kratice u takvoj komunikaciji su na engleskome jeziku., Jer je terminologija slenga uglavnom na engleskome, a kad pišem na hrvatskom onda moram izmišljati kakve hrvatske pandane. i Svi sadržaji su uglavnom na engleskome pa bude teško prevesti a da ostane jednako značenje.* Ta obrazloženja naglašavaju funkcionalnu prikladnost engleskoga jezika u kontekstu neformalnih komunikacijskih situacija, poglavito na društvenim mrežama u kojima hrvatski prijevodi ili zamjene mogu djelovati manje prirodno, manje ekonomično ili značenjski nejednako. Osviještenost o snažnoj povezanosti engleskoga jezika s društvenim mrežama dodatno se očituje u odgovorima koji naglašavaju svakodnevnu izloženost sadržajima na engleskome jeziku: *Smatram da su mladi u današnje vrijeme više izloženi sadržajima na engleskome jeziku na društvenim mrežama te se iz toga razloga lakše mogu i izraziti na istom., Jer na društvenim mrežama većinski pratim influencers kojima je prvi jezik engleski. i Upravo zbog toga što je jezik društvenih mreža engleski.* Takvi iskazi potvrđuju, dakle, percepciju engleskoga kao dominantnoga jezika digitalnih sadržaja, društvenih mreža, influencerske kulture i komunikacijske prakse među mladima. Posebno su zanimljiva i sljedeća dva obrazloženja: *Hrvati općenito teže izražavaju emocije te je lakše na drugom jeziku. i Iza stranoga jezika se lakše sakriti. Pruža nekakav alter ego.* Ti iskazi sugeriraju da engleski jezik nekim studentima osigurava prostor za izražavanje osjećaja ili drugih sadržaja osobne naravi s većom slobodom i distancijom. Navedeno pak govori u prilog tomu da izbor jezika u neformalnoj pisanoj komunikaciji nije samo pitanje jezične kompetencije nego i pitanje emocionalne sigurnosti, identiteta i doživljaja vlastitoga izraza (usp. Majchrzak, 2018).

4.2.3.2. Iskustveno-nastavni aspekti razvijanja vještine akademskoga pisanja na engleskome jeziku

U ovome poglavlju donosimo rezultate kvantitativno-kvalitativne analize preostalog dijela upitnika koji je usredotočen na nastavni kontekst i iskustva studenata u razvijanju vještine akademskoga pisanja na engleskome jeziku.

Studentska procjena zastupljenosti pisanja na engleskome jeziku tijekom studija

Šesto pitanje odnosilo se na procjenu ispitanika o tome je li se tijekom studija dovoljno radilo na sustavnome razvijanju vještine pisanja na engleskome jeziku. Kako prikazuju podatci u *Tablici 9*, od ukupno 54 ispitanika, njih 19, odnosno 35,2 % odgovorilo je potvrdno, a 35 ispitanika, odnosno 64,8 % odgovorilo je negativno.

Tablica 9. Procjena dostatnosti sustavnoga razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku tijekom studija

odgovor	broj ispitanika	postotak
da	19	35,2 %
ne	35	64,8 %

Dobiveni rezultati dodatno potvrđuju prijašnje iskaze studenata, osobito ona obrazloženja u kojima su ispitanici, govoreći o stavovima prema pisanju eseja, isticali da se na fakultetu eseji rijetko ili gotovo uopće ne pišu te da se, općenito, gotovo uopće ne radi na razvijanju vještine pisanja. U tome smislu, odgovori na šesto pitanje pružaju kvantitativnu potvrdu prethodno uočena dojma o nedovoljnoj zastupljenosti sustavne prakse pisanja na engleskome jeziku u visokoškolskome kontekstu. Iako manji dio ispitanika smatra da se tijekom studija dovoljno radilo na razvijanju jezične vještine pisanja, prevladavajući negativni odgovori upućuju na potrebu za većom pozornošću prema planskome, kontinuiranome i metodički osmišljenome razvijanju pisanja na engleskome jeziku na akademskoj razini. Taj nalaz smatramo osobito relevantnim s obzirom na profesionalnu orijentaciju ispitanice

studentske populacije koja će nakon završetka studija preuzeti ulogu učitelja i nastavnika engleskoga jezika. Time će i sami biti odgovorni za osmišljavanje, provedbu i sustavno razvijanje vještine pisanja u budućih učenika.

Studentska percepcija korisnosti pojedinih pisanih zadataka

Sedmo pitanje odnosilo se na studentsku percepciju korisnosti pojedinih pisanih zadataka tijekom studija. Ispitanici su, dakle, trebali navesti koje su im vrste pisanih zadataka bile najkorisnije za razvijanje vještine pisanja na engleskome jeziku. Budući da su mogli odabrati više od jedne opcije, postotci su izračunati na temelju ukupnoga broja studenata ($N = 54$), a ne ukupnoga broja odgovora (*Tablica 10*).

Tablica 10. Studentska percepcija korisnosti pojedinih pisanih zadataka tijekom studija

vrsta pisanoga zadatka	broj ispitanika	postotak
seminarski radovi	30	55,6 %
pisani prijevodi	19	35,2 %
eseji	9	16,7 %
sažetci	5	9,3 %

Rezultati pokazuju da su ispitanici najčešće izdvajali seminarske radove kao najkorisniju vrstu pisanoga zadatka tijekom studija. Taj je odgovor navelo 30 od 54 ispitanika, odnosno 55,6 % uzorka. Slijede pisani prijevodi, koje je kao najkorisnije označilo 19 ispitanika, odnosno 35,2 %. Eseje je navelo devet ispitanika, odnosno 16,7 %, a sažetci su zabilježeni u pet ispitanika, odnosno 9,3 % od ukupnoga uzorka. Obrazloženja ispitanika pokazuju da se seminarski radovi percipiraju kao najkorisniji oblik pisanoga zadatka jer objedinjuju istraživanje, proširivanje vokabulara, oblikovanje vlastitih ideja i usvajanje akademskoga stila pisanoga izražavanja na engleskome jeziku. Ispitanici pritom ističu da su tijekom pisanja seminara morali istraživati određenu temu te su istodobno učili nove riječi, što potvrđuju sljedeći iskazi: *Tijekom studija najviše se pišu seminari i tu se najviše trebalo istraživati i nauče se nove riječi., Tu sam naučio najviše novih riječi.*

i *Samostalno istraživanje neke teme i pisanje pomaže u učenju jezika.* Osim jezičnoga razvoja, seminarski radovi povezuju se i s razvojem analitičkoga i kritičkoga mišljenja, što je vidljivo u odgovorima prema kojima *pisanje seminara potiče analitičko razmišljanje i zaključivanje na engleskome te pomaže u razvijanju kritičkoga mišljenja i vokabulara.* U dijelu odgovora naglašena je i motivacijska vrijednost seminarskih radova, osobito kada studentima omogućuju pisanje o temi koja ih zanima i izražavanje vlastitih stavova: *Jer pišem o temi koja me zanima., Jer smo predstavljali svoje ideje s najviše slobode izražavanja. i U seminarima iz književnosti sam najbolje mogla izraziti svoja mišljenja koristeći kreativnost i pokazujući svoju individualnost i interese.* Međutim, činjenicu da su seminarski radovi najčešće izdvojeni kao korisni treba tumačiti i s obzirom na njihovu zastupljenost u nastavnome procesu. Dio ispitanika navodi da su seminari bili najkorisniji zato što su ih *najviše i pisali*, odnosno zato što su bili *jedini oblik pisanoga zadatka.* Može se zaključiti da navedena obrazloženja upućuju na jasnu razvojnu vrijednost seminarskih radova, ali i na potrebu za većom raznolikošću pisanih aktivnosti tijekom studija.

Kada je riječ o pisanim prijevodima, obrazloženja ispitanika pokazuju da se oni percipiraju kao osobito koristan oblik pisanoga zadatka ponajprije zbog usvajanja i proširivanja engleskoga vokabulara. Ispitanici ističu da pisanim prijevodima najbrže i najučinkovitije uče nove riječi, što indiciraju sljedeći iskazi: *Zbog brzoga i efikasnoga učenja vokabulara., Zbog toga što na taj način usvojim najviše novih riječi. te Mislim da su pisani prijevodi najbitniji jer se tako usvoji najviše jezičnoga znanja i zapamti se najviše vokabulara.* Osim leksičkoga razvoja, pisani prijevodi povezuju se i s provjerom i unapređivanjem širega jezičnoga znanja: *Smatram da se prevodenjem tekstova naše znanje engleskoga jezika najbolje testira i unaprijeđuje.* Prijevod se ne doživljava samo kao vježba prijenosa značenja poruke iz jednoga jezika u drugi nego i kao složen zadatak koji uključuje promišljanje o vokabularu, sintaksi i primjerenosti izraza: *Pisani prijevod je koristan jer zahtijeva dosta razmišljanja na engleskome jeziku i, u konačnici, zahvaljujući tom prijevodu naučim nove riječi. i Volim prevoditi tekstove i tako najbolje i najbrže naučim nove riječi, ali i sintaksu.* Posebno je važna skupina odgovora u kojoj se korisnost pisanih prijevoda

povezuje s prevođenjem kulturno specifičnih sadržaja. Ispitanici ističu da se pisanim prijevodima testira znanje vokabulara, *pogotovo kad su se prevodili tekstovi vezani za našu [hrvatsku] kulturu*, te da su se upravo u takvim zadacima *uhvatili u koštac s terminima iz hrvatske tradicije*. Navedeni iskazi pokazuju da prijevod za studente ima i međukulturnu vrijednost jer ih potiče na traženje prikladnih engleskih izraza za pojmove vezane za hrvatsku kulturu. Taj je nalaz osobito relevantan s obzirom na rezultate prijašnjih istraživanja kojima je autorica uputila na nisku razinu leksičke kompetencije hrvatskih učenika u području poznavanja engleskih izraza za elemente hrvatske kulturne i prirodne baštine (Vickov, 2016). Taj je nalaz i u skladu s daljnjim autoričinim istraživanjem koje upućuje na pozitivne stavove hrvatskih studenata jezičnih usmjerenja prema inkorporiranju hrvatske kao polazne (J1) kulture u nastavu engleskoga jezika na svim razinama obrazovanja u svrhu razvijanja međukulturne komunikacijske kompetencije i očuvanja hrvatskoga kulturnoga identiteta (Vickov, 2026).

Percepcija kvalitete povratne informacije nastavnika

U osmome pitanju ispitanici su trebali odgovoriti jesu li, prema vlastitoj procjeni, imali kvalitetnu povratnu informaciju od nastavnika vezano za njihove pisane uratke na engleskome jeziku. Kako je evidentno iz *Tablice 11*, većina ispitanika, njih 37 od ukupno 54, odnosno 68,5 % smatra da je tijekom studija, u području pisane jezične produkcije na engleskome jeziku, imala kvalitetnu povratnu informaciju nastavnika. Nasuprot tomu, 17 ispitanika, odnosno 31,5 % odgovorilo je negativno.

Tablica 11. Studentska percepcija kvalitete povratne informacije nastavnika

odgovor	broj ispitanika	postotak
da	37	68,5 %
ne	17	31,5 %

Taj je nalaz važan u svjetlu prethodnih rezultata jer pokazuje da studenti, usprkos percepciji nedovoljne sustavnosti u razvijanju vještine pisanja na engleskome jeziku tijekom studija, nastavničku povratnu

informaciju uglavnom procjenjuju pozitivno. Drugim riječima, problem se ne mora nužno nalaziti u kvaliteti pojedinačnih nastavničkih komentara ili vrednovanja pisanih uradaka, nego prije u nedovoljnoj zastupljenosti, diskontinuitetu i slaboj raznolikosti pisanih aktivnosti. Stoga se može zaključiti da nastavnička povratna informacija za većinu ispitanika predstavlja važan čimbenik u razvijanju vještine akademskoga pisanja. Međutim, njezin bi doprinos mogao biti izraženiji kada bi bila sastavni dio učestalijega i sustavnijega rada na pisanju akademskih tekstova na engleskome jeziku.

Prijedlozi studenata za poboljšanje nastave pisanja na engleskome jeziku

U devetome se pitanju od ispitanika tražilo da predlože metode ili aktivnosti koje bi mogle unaprijediti nastavu iz područja pisanja na engleskome jeziku na akademskoj razini. Odgovori pokazuju da studenti poboljšanje toga dijela stranojezične nastave prvenstveno povezuju s učestalijom, raznovrsnijom i sadržajno relevantnijom pisanom praksom. Najčešći prijedlozi odnose se na potrebu učestalijega pisanja eseja i dobivanje nastavnikovih povratnih informacija, što je vidljivo u iskazima poput *Možda da češće pišemo eseje, uz primjere kvalitetnih i nekvalitetnih eseja.*, *Češće pisanje eseja, uz povratne informacije nastavnika.*, *Češće pisanje kraćih eseja, uz povratne komentare profesora.* i *Za početak, da više pišemo, da komentiramo tijekom misli, da imamo mogućnost pisanja eseja na satu s internetom/ knjigama ili sličnim, da se razvija kompetencija u pisanju.* Indikativni su i sljedeći odgovori: *Više pisanja nekih tekstova i eseja u kojima možemo izraziti svoje mišljenje.*, *Više debata u kojima studenti moraju zapisati svoje argumente.*, *Više eseja i čitanja kako bismo obogatili vokabular.*, *Pisanje kratkih sastava/eseja i vježbi u kojima možemo upotrijebiti nove, nepoznate riječi.* i *Fokus na esejima jer ćemo tako bolje usvojiti novi vokabular nego prilikom izrađivanja Power Point prezentacija.* Navedeni odgovori pokazuju da studenti ne percipiraju pisanje eseja samo kao formalni akademski zadatak nego kao višestruko korisnu aktivnost za razvijanje vještine pisanja na engleskome jeziku. U njihovim se prijedlozima esej identificira kao prostor u kojem

se istodobno razvijaju jezična točnost, vokabular, sposobnost strukturiranja misli i argumentirano izražavanje vlastitih stavova. Posebno je važno to što studenti učestalije pisanje eseja povezuju s povratnom informacijom nastavnika i primjerima kvalitetnih i nekvalitetnih tekstova, čime se naglašava potreba za vođenim i sustavnim razvijanjem vještine akademskoga pisanja na engleskome jeziku. Usporedba pisanja eseja s izradom Power Point prezentacija, koja je česta aktivnost u visokoškolskom kontekstu, pokazuje da studenti esej doživljavaju kao sadržajno i jezično produktivniji oblik pisane aktivnosti. Za razliku od prezentacija, eseji im u većoj mjeri omogućuju razvijanje kritičkoga mišljenja, argumentacije te jasnije i sustavnije oblikovanje vlastitih ideja na engleskome jeziku.

Uz učestalije pisanje eseja, ispitanici naglašavaju važnost odabira tema koje su im bliske, zanimljive i povezane sa suvremenim društvenim pitanjima. U tome smislu predlažu pisanje o *zanimljivim temama, a ne o onima poput kakav je bio vaš vikend, kontroverzним i aktualnim pitanjima koja zahtijevaju šire odgovore te više pisanja o svakodnevnim životnim situacijama, o temama koje svakoga osobno zanimaju, više pisanja o zanimljivijim temama koje su prilagođene mladima i problemima u društvu i više tekstova o [njima] zanimljivim i pristupačnim temama i da profesoricu [šalju] e-maile na engleskome kako [bi] i to bolje naučili*. Navedeni odgovori indiciraju da studenti motivaciju za pisanje povezuju s mogućnošću osobnoga uključivanja u temu, izražavanjem vlastitoga mišljenja i pisanjem o sadržajima koje doživljavaju relevantnima za vlastito iskustvo i profesionalni razvoj.

Važno mjesto u prijedlozima zauzima i kreativno pisanje. Ispitanici predlažu da se pišu tekstovi *u kojima [se mogu] kreativno izraziti* i upućuju na potrebu organiziranja *radionica kreativnoga pisanja, sastavljanja kratkih priča, pisanja mailova i sl.* Takvi prijedlozi sugeriraju da studenti nastavu pisanja ne vide isključivo kao prostor uvježbavanja formalnih akademskih obrazaca, nego i kao prostor za razvijanje i njegovanje slobode ekspresije, individualnosti i funkcionalne upotrebe engleskoga jezika u različitim komunikacijskim situacijama.

Naposljetku, dio odgovora odnosi se na pisani prijevod koji studenti prepoznaju kao korisnu aktivnost za osvježavanje jezičnih

razlika i razvijanje preciznosti izraza. Prijedlozi poput: *Trebalo bi više prevoditi kako bismo spoznali specifičnosti obaju jezika, ali i razlika među njima, npr. u konstrukciji rečenice.*, *Više pisanoga prijevoda jer se prevodenjem najbolje usvaja vokabular stranoga jezika.* i *Prevodenje kratkih tekstova jer je to najbolji način da proširimo znanje iz engleskoga jezika, ne samo po pitanju novih riječi i izraza već i u području pisanja u određenom stilu.* pokazuju da ispitanici prijevod povezuju s produbljivanjem jezičnoga znanja, osobito u području vokabulara, sintakse i međujezične usporedbe, ali i s razvijanjem kompetencija u pisanju u skladu s posebnostima određenoga žanra. Posebno su zanimljivi prijedlozi koji se odnose na involviranje *više tekstova vezanih za hrvatsku kulturu* jer upućuju na potrebu za pisanim zadacima koji bi istodobno razvijali jezičnu, kulturnu i međukulturnu kompetenciju.

Percepcija zahtjevnosti pojedinih aspekata akademskoga pisanja

Deseto pitanje odnosilo se na procjenu zahtjevnosti sljedećih aspekata akademskoga pisanja na engleskome jeziku: upotreba vokabulara (odabir riječi i pravopis), organizacija teksta i povezivanje ideja u koherentan tekst, gramatika, prilagodba forme i žanra teksta, citiranje i referenciranje izvora i upravljanje vremenom. Ispitanici su šest ponuđenih aspekata trebali rangirati na ljestvici od 1 do 6, pri čemu je rang 1 označavao aspekt koji im predstavlja najveću poteškoću, a rang 6 aspekt koji im predstavlja najmanju poteškoću. Budući da je riječ o rangiranju, u analizi su prikazani prosječni rangovi pojedinih aspekata te broj i postotak ispitanika koji su pojedini aspekt označili kao najveću poteškoću (*Tablica 12*).

Tablica 12. Prosječni rangovi i učestalost odabira pojedinih aspekata kao najveće poteškoće u akademskome pisanju na engleskome jeziku

aspekt akademskoga pisanja	prosječni rang	broj ispitanika koji su aspekt označili rangom 1	postotak
upotreba vokabulara (odabir riječi i pravopis)	3,15	17	31,5 %
organizacija teksta i povezivanje ideja u koherentan tekst	3,43	8	14,8 %
gramatika	3,50	5	9,3 %
prilagodba forme i žanra teksta	3,57	5	9,3 %
citiranje i referenciranje izvora	3,67	11	20,4 %
upravljanje vremenom	3,69	8	14,8 %

Napomena: niži prosječni rang označava veću percipiranu zahtjevnost pojedinoga aspekta akademskoga pisanja.

Rezultati prikazani u *Tablici 12* pokazuju da se upotreba vokabulara, odnosno odabir riječi i pravopis izdvajaju kao najzahtjevniji aspekt akademskoga pisanja na engleskome jeziku. Taj aspekt ima najniži prosječni rang (3,15), a istodobno se izdvaja kao aspekt koji je najčešće označen kao najveća poteškoća, pri čemu mu je rang 1 dodijelilo 17 ispitanika, odnosno 31,5 % uzorka. Taj nalaz sugerira da velik dio studenata akademsko pisanje na engleskome jeziku u prvome redu povezuje s izazovima leksičke preciznosti, pravilnoga odabira riječi i pravopisne točnosti.

Sljedeći najzahtjevniji aspekt prema prosječnome rangju jest organizacija teksta i povezivanje ideja u koherentan tekst (3,43). Iako ga je samo osam ispitanika označilo kao najveću poteškoću, njegova relativno niska prosječna vrijednost pokazuje da ga studenti dosljedno percipiraju kao jedan od zahtjevnijih elemenata akademskoga pisanja. To potvrđuje da se teškoće u pisanju ne odnose samo na jezičnu točnost nego i na sposobnost strukturiranja teksta, povezivanja misli i oblikovanja koherentne pisane cjeline.

Gramatika zauzima srednje mjesto prema prosječnome rangju (3,50), a kao najveću poteškoću navodi je pet ispitanika, odnosno 9,3 %, što govori u prilog tomu da se gramatika ne izdvaja kao dominantan problem na razini cijeloga uzorka. Sličan prosječni rang ima i

prilagodba forme i žanra teksta (3,57), koja se također ne pojavljuje među najčešće označenim najvećim poteškoćama.

Citiranje i referenciranje izvora pokazuje zanimljiv odnos između prosječnoga ranga i učestalosti odabira ranga 1. Iako prema prosječnome rang (3,67) ne pripada aspektima koji se na razini ukupnoga uzorka izdvajaju kao najzahtjevniji, 11 ispitanika, odnosno 20,4 % označilo ga je kao najveću poteškoću. Takav nalaz indicira da citiranje i referenciranje za dio studenata predstavlja izrazito zahtjevan segment akademskoga pisanja, a drugi studenti očito ga doživljavaju kao manje problematičan aspekt.

Upravljanje vremenom ima najviši prosječni rang (3,69), što znači da se na razini ukupnoga uzorka percipira kao najmanje zahtjevan od ponuđenih aspekata akademskoga pisanja. Ipak, taj rezultat ne znači da upravljanje vremenom za studente nije relevantna poteškoća. Naime, osam ispitanika, odnosno 14,8 %, označilo ga je kao najveći problem, što upućuje na to da se teškoće povezane s planiranjem, organizacijom rada i vremenskim ograničenjima pojavljuju u dijela studenata, premda nisu dominantne u ukupnoj distribuciji odgovora.

Slijedom iznesenih rezultata možemo zaključiti da studenti najveće teškoće u akademskome pisanju na engleskome jeziku povezuju s jezičnom preciznošću i organizacijom teksta. Leksik, pravopis, koherentno povezivanje ideja i strukturiranje teksta čine središnja područja njihove nesigurnosti, a citiranje, prilagodba forme i žanra teksta te upravljanje vremenom pojavljuju se kao aspekti čija se zahtjevnost znatnije razlikuje među ispitanicima.

Pripadajuće potpitanje omogućilo je ispitanicima da, uz prethodno ponuđene aspekte akademskoga pisanja, navedu i dodatne poteškoće s kojima se susreću pri pisanju na engleskome jeziku. Samo je deset ispitanika ponudilo svoje odgovore. Njihovi odgovori upućuju na nekoliko međusobno povezanih područja: zahtjevnost/nezanimljivost teme, nedostatak vokabulara, prijenos misli iz materinskoga u strani jezik, stres, pronalazak odgovarajuće literature i neujednačena očekivanja nastavnika. Tri su ispitanika kao dodatnu poteškoću izdvojila teme pisanih uradaka, pri čemu njihovi odgovori upućuju na to da im pojedine teme mogu biti sadržajno zahtjevne, nedovoljno razumljive ili motivacijski

slabo poticajne: *Teške, beskorisne i nezanimljive teme.*, *Nerazumljivost teme o kojoj pišem.* i *Teme, s obzirom na to da su prekompleksne.* Dru- ga skupina odgovora odnosi se na ograničeni leksički repertoar: *Ne pi- šemo često pa je jako teško razvijati vokabular.*, *Manjak vokabulara.* i *Teže riječi.* Navedeni odgovori nadovezuju se na rezultate prethodne analize, u kojoj se upotreba vokabulara pokazala kao najzahtjevniji as- pekt akademskoga pisanja. Pritom je posebno važan iskaz prema kojem se vokabular teško razvija upravo zato što se ne piše dovoljno često, što ponovo potvrđuje važnost kontinuiranoga i sustavnoga razvijanja vješti- ne pisanja. Pojedini odgovori upućuju i na kognitivno-afektivne teškoće povezane s pisanjem na engleskome jeziku. Iskaz *Prebacivanje misli s hrvatskoga na engleski jezik.* pokazuje da dio studenata pisanju pristupa kroz prizmu prijenosa i oblikovanja misli između dvaju jezičnih sustava, što može usporiti i otežati pisano izražavanje na stranome jeziku. Slično tomu, odgovor *Stres (stvari koje znam da znam mi ne mogu sinuti u datom trenutku).* potvrđuje da poteškoće u pisanju nisu samo jezične ili sadržajne nego i afektivne. Pod pritiskom pisanja studenti mogu imati osjećaj blokade iako su svjesni da određeno znanje posjeduju. Zanimljivi su i preostala dva odgovora. Iskaz *Pronalazak adekvatne literature.* upućuje na teškoće povezane s istraživačkom dimenzijom akademskoga pisanja, odnosno s pronalaženjem relevantnih izvora na kojima se tekst temelji. Konačno, odgovor *Svaki profesor ima drukčiju viziju dobrog eseja.* pak pokazuje da studenti poteškoće povezuju i s neujednačenim kriterijima ili različitim očekivanjima nastavnika, što može stvarati nesi- gurnost pri oblikovanju akademskoga teksta. Navedeni odgovori potvr- đuju da akademsko pisanje na engleskome jeziku studenti doživljavaju kao složen proces u kojem se isprepliću jezični, kognitivni, afektivni i nastavni čimbenici.

Upotreba digitalnih alata

Prvim dijelom jedanaestoga pitanja, popraćenoga dvama potpi- tanjima, nastojalo se utvrditi koriste li se ispitanici digitalnim alatima (npr. Grammarly, DeepL, ChatGPT i Google prevoditelji) pri- likom pisanja na engleskome jeziku. U tu su svrhu ispitanici trebali zaokružiti potvrdni ili negativni odgovor.

Tablica 13. Upotreba digitalnih alata pri pisanju na engleskome jeziku

odgovor	broj ispitanika	postotak
da	45	83,3 %
ne	9	16,7 %

Rezultati prikazani u *Tablici 13* pokazuju da većina ispitanika upotrebljava digitalne alate prilikom pisanja na engleskome jeziku. Potvrđan odgovor dalo je 45 od ukupno 54 ispitanika, odnosno 83,3 %, a devet ispitanika, odnosno 16,7 % navelo je da se takvim alatima ne koristi. Dobiveni omjer upućuje na to da su digitalni alati postali uobičajen dio prakse pisanja na engleskome jeziku u ove populacije studenata. Taj je nalaz osobito relevantan u svjetlu prethodno analiziranih rezultata, prema kojima ispitanici među zahtjevnijim aspektima akademskoga pisanja izdvajaju upotrebu vokabulara, pravopis, organizaciju teksta i povezivanje ideja. U tome se smislu raširena upotreba digitalnih alata može tumačiti kao jedan od načina na koji studenti pokušavaju ublažiti konkretne jezične, organizacijske i sadržajne poteškoće s kojima se susreću pri pisanju na engleskome. Tu pretpostavku potvrđuju rezultati kvalitativne analize odgovora na prvo potpitanje u okviru kojega su ispitanici bili pozvani navesti koje alate upotrebljavaju i u koju svrhu. Njihovi odgovori pokazuju da se među najčešće korištenim alatima izdvajaju ChatGPT i Google prevoditelj, koje ispitanici rabe u različite svrhe, prvenstveno za sljedeće aktivnosti: prevodenje, provjera gramatičke i pravopisne točnosti, traženje odgovarajućih riječi i sinonima, oblikovanje i organizacija teksta, parafraziranje, iznalaženje ideja, izrada seminara i prezentacija, sažimanje, pojednostavljivanje teksta i pronalaženje adekvatnih znanstvenih izvora i referenci.

Najzastupljenija skupina odgovora odnosi se na provjeru jezične točnosti, osobito gramatike i *spellinga* (hrv. pravopisa). U nastavku slijede primjeri takvih iskaza: *Digitalne alate koristim za provjeru gramatike.*, *Za provjeru prijevoda i točnosti gramatike.*, *Koristim Grammarly za provjeru gramatike i spellinga i ChatGPT za formu teksta.*, *Da provjerim točnost napisanog.*, *Grammarly za provjeru točnosti u pisanju.*, *U svrhu provjeravanja gramatike, traženja sinonima i sl.*, *Većinom ChatGPT kako bih provjerila spelling ili upotrebu određenoga oblika neke riječi.*, *Za provjeru spellinga i gramatike.*, *Za provjeru*

pravopisa., Za provjeru gramatike., ChatGPT i rječnike za provjeru spellinga. i Koristim ChatGPT u svrhu provjeravanja napisanog. S obzirom na već utvrđen nalaz da istraživana studentska populacija upotrebu vokabulara, pravopis i gramatičku točnost prepoznaje kao neka od ključnih područja nesigurnosti u akademskome pisanju na engleskome jeziku, ne iznenađuje da se digitalni alati često upotrebljavaju upravo kao sredstvo samoprovjere.

Velik dio odgovora odnosi se na prevođenje i traženje odgovarajućih riječi. Ispitanici navode: *Lakše mi je preko Google prevoditelja nego koristiti rječnik., Koristim Google prevoditelj za prijevod i traženje riječi., ChatGPT za prijevode i odgovore na neka pitanja., ChatGPT pomaže u izradi teksta ili prijevodu nepoznatih riječi., ChatGPT jer je lak za korištenje i Google prevoditelj kako bih prevela misli s hrvatskoga na engleski. te Koristim Google prevoditelj u svrhu olakšavanja pisanja i prevođenja..* Navedeni odgovori pokazuju da ispitanici digitalne alate često upotrebljavaju kao pomoć u premošćivanju leksičkih praznina i prijenosu misli iz hrvatskoga u engleski jezik. Prevođenje uz asistenciju digitalnih alata, uključujući one temeljene na umjetnoj inteligenciji poput ChatGPT-a, pritom se ne pojavljuje samo kao tehnička aktivnost nego kao važan dio procesa oblikovanja značenja, odabira prikladnih riječi i postizanja veće sigurnosti u pisanome izražavanju na engleskome jeziku.

Treća skupina odgovora pokazuje da se studenti digitalnim alatima koriste i u fazi planiranja, razvijanja ideja i strukturiranja teksta. Navedeno sugeriraju sljedeći odgovori: *Koristim Chat GPT za pronalazak ideja., Kao inspiraciju i polaznu točku., ChatGPT često koristim za nekakav okvir i smjernice na što bih se trebala fokusirati tijekom pisanja., Za generalnu ideju, davanje prijedloga ili smjernica vezanima za temu eseja., Za strukturiranje, što je više/manje bitno i točnost napisane riječi., ChatGPT mi daje raznovrsne ideje., Za inspiraciju, kako bi oni napisali pa onda to preoblikujem po želji. i Za organizaciju teksta i pronalaženje znanstvenih izvora.* Odgovori pokazuju da se digitalni alati ne upotrebljavaju samo za završnu provjeru teksta nego i kao pomoć u ranim fazama pisanja, kada studenti oblikuju temu, traže smjernice, strukturiraju tekst i odlučuju o važnosti pojedinih dijelova sadržaja. U sličnome kontekstu neki ispitanici povezuju upotrebu

digitalnih alata s oblikovanjem, poboljšavanjem i stilskim uređivanjem teksta: *Digitalne alate koristim za parafraziranje, spell check i pronalaženje sinonima., Za pomoć pri pisanju sažetaka i zaključaka., Za provjeru povezanosti i koherentnosti teksta., Za parafraziranje., Većinom da se nešto bolje izrazi ili pojednostavni., Koristim ChatGPT da mi pojašni, skрати, sažme i navede raznu literaturu., Za filtriranje i pojednostavljivanje tekstova. Ponekad se nečega ne mogu sjetiti ili nemam dobru ideju, pa tu umjetna inteligencija jako dobro dođe., Da mi sažme neku moju ideju na malo ljepši način i da mi pomogne pri odabiru prave riječi. te Većinom za povratnu informaciju kako bi tekst bolje zvučao.* Navedeni odgovori pokazuju da upotreba digitalnih alata nadilazi puku provjeru jezične točnosti i prijevoda te se proteže na oblikovanje, doradu i stilsku optimizaciju teksta. Ispitanici ih rabe za parafraziranje, sažimanje, pojednostavljivanje, provjeru koherentnosti, pronalaženje sinonima, odabir prikladnije riječi i dobivanje povratne informacije o tome „kako bi tekst bolje zvučao”, što upućuje na to da digitalni alati za njih imaju funkciju svojevrsnoga suautora, jezičnoga savjetnika i korektora. Kada se, k tomu, u obzir uzmu svi prethodni nalazi, može se zaključiti da istraživana studentska populacija upotrebljava digitalne alate u gotovo svim fazama pisanja na engleskome jeziku, od pripremne faze (traženje ideja i smjernica za pisanje i pronalaženje odgovarajuće literature), faze pisanja (prevođenje, oblikovanje misli i strukturiranje teksta) pa do završne faze koja uključuje provjeru točnosti, koherentnosti, parafraziranje i stilsku doradu. S obzirom na to da se većina ispitanika koristi digitalnim alatima, tako širok raspon upotrebe upućuje na visok stupanj oslanjanja na digitalnu potporu, a potencijalno i na određenu ovisnost o alatima u procesu pisanja na engleskome jeziku. Tomu u prilog idu i sljedeći odgovori koji upućuju na upotrebu digitalnih alata u širem akademskome radu. Ispitanici tako navode da ih upotrebljavaju *U svrhu izrade seminara., Kao pomoć u izradi prezentacija i seminara., Za traženje specifičnih termina vezanih za neke struke ili znanstvena polja., U svrhu istraživanja., U svrhu pisanja tekstova o nepoznatim temama. te Za organizaciju teksta i pronalaženje znanstvenih izvora.* Ti odgovori pokazuju da se digitalni alati ne upotrebljavaju isključivo za jezičnu korekciju, nego i kao potpora u istraživačkoj, terminološkoj i organizacijskoj dimenziji akademskoga pisanja. Posebno je indikativan odgovor *Koristim*

ChatGPT koji je najjednostavniji i najkorisniji. Napravi onako kako mi treba. Iako taj odgovor indicira da dio ispitanika digitalne alate, osobito alate umjetne inteligencije, doživljava kao vrlo učinkovitu i funkcionalnu pomoć pri pisanju, njime se istodobno otvara i važno etičko i pedagoško pitanje o granici između potpore u pisanju i preuzimanja dijela procesa pisanja koji su oblikovali digitalni alati. Stoga se upotreba digitalnih alata u akademskome pisanju ne može promatrati samo kao tehnička pomoć nego i kao pitanje razvijanja digitalne, jezične i akademske pismenosti, ali i kao pitanje etičnosti, autentičnosti i potencijalne ovisnosti (usp. Cruzatty i Yanza, 2025).

U trećemu dijelu pitanja ispitanici, koji rabe digitalne alate, trebali su procijeniti pomažu li im takvi alati da nauče bolje pisati na engleskome jeziku.

Tablica 14. Procjena korisnosti digitalnih alata za razvijanje vještine pisanja na engleskome jeziku

odgovor	broj ispitanika	postotak
da	23	51,1 %
djelomično	16	35,6 %
ne	4	8,9 %
nisam sigurna/an	2	4,4 %

Napomena: postotci su izračunati na temelju broja ispitanika koji su naveli da upotrebljavaju digitalne alate pri pisanju na engleskome jeziku (N = 45).

Kako je razvidno iz *Tablice 14*, rezultati pokazuju da više od polovine korisnika digitalnih alata, njih 23, odnosno 51,1 % smatra da im ti alati pomažu u razvijanju vještine pisanja na engleskome jeziku. Dodatnih 16 ispitanika, odnosno 35,6 % procjenjuje da im alati u tome pomažu djelomično. Samo četiri ispitanika, odnosno 8,9 %, smatraju da im digitalni alati ne pomažu u učenju boljšeg pisanja, dok su dva ispitanika, odnosno 4,4 % nesigurna u njihovu stvarnu učinkovitost. Ti rezultati upućuju na pretežno pozitivan odnos ispitanika prema digitalnim alatima kao potpori u razvijanju vještine pisanja na engleskome jeziku. Ako se odgovori „da” i „djelomično” promatraju zajedno, vidljivo je da 39 od 45 korisnika, odnosno 86,7 %, prepoznaje

barem određenu korist takvih alata u procesu učenja pisanja. Istodobno, činjenica da je nešto više od trećine ispitanika odabralo odgovor „djelomično” pokazuje da studenti nisu posve nekritični prema njihovoj upotrebi, nego očito prepoznaju i određena ograničenja digitalne podrške. Stoga se može zaključiti da digitalni alati za većinu ispitanika predstavljaju korisnu pomoć u pisanju, ali ne i potpunu zamjenu za sustavno razvijanje vještine pisanja u okviru formalnoga procesa učenja engleskoga kao stranoga jezika.

Samoprocjena kompetencija i iskustava u akademskome pisanju na engleskome jeziku

Dvanaesto, posljednje, pitanje odnosilo se na samoprocjenu ispitanika vezano za njihove vlastite kompetencije i iskustva u različitim aspektima akademskoga pisanja na engleskome jeziku. U pitanju je bilo ponuđeno osam tvrdnja, a ispitanici su za svaku od njih trebali označiti stupanj slaganja na Likertovoj ljestvici od 1 do 5, pri čemu je 1 označavalo potpuno neslaganje, a 5 potpuno slaganje. U *Tablici 15* prikazane su frekvencije odgovora za svaku tvrdnju te prosječne vrijednosti slaganja.

Tablica 15. Samoprocjena kompetencija i iskustava u akademskome pisanju na engleskome

tvrdnja	1	2	3	4	5	M
A	1	9	23	14	7	3,31
B	6	4	19	20	5	3,26
C	0	3	7	27	17	4,07
D	6	12	19	11	6	2,98
E	2	4	15	6	27	3,96
F	1	5	13	22	13	3,76
G	0	1	6	15	32	4,44
H	2	5	9	23	15	3,81

Napomena: 1 = u potpunosti se ne slažem; 2 = uglavnom se ne slažem; 3 = niti se slažem niti se ne slažem; 4 = uglavnom se slažem; 5 = u potpunosti se slažem; M = prosječna vrijednost slaganja.

Legenda:

A – Osjećam se sigurno u pisanju različitih vrsta akademskih tekstova na engleskome.

B – Smatram da sam tijekom studija znatno unaprijedio/la svoju vještinu pisanja.

C – Poznajem osnovna pravila akademske čestitosti u pisanju.

D – Pisanje akademskih tekstova na engleskome jeziku izaziva mi stres.

E – Lakše mi je akademske tekstove pisati na hrvatskome nego na engleskome jeziku.

F – Znam kako primijeniti norme akademskoga pisanja na engleskome jeziku.

G – Nastavnikova povratna informacija pomaže mi u poboljšanju mogega pisanja na engleskome.

H – Vršnjačko vrednovanje pisanih uradaka može pridonijeti razvijanju vještine pisanja na engleskome.

Rezultati pokazuju da se najviša prosječna vrijednost odnosi na tvrdnju prema kojoj nastavnikova povratna informacija pomaže u poboljšanju pisanja na engleskome jeziku ($M = 4,44$). S tom se tvrdnjom uglavnom ili u potpunosti slaže čak 47 ispitanika (87 %). Taj nalaz potvrđuje prethodno istaknutu važnost povratne informacije nastavnika u procesu razvijanja akademskoga pisanja. Ispitanici, dakle, povratnu informaciju ne doživljavaju samo kao oblik vrednovanja nego kao važan razvojni mehanizam koji može pridonijeti poboljšanju njihovih kompetencija u pisanju na engleskome jeziku. Visoka razina slaganja zabilježena je i za tvrdnju o poznavanju osnovnih pravila akademske čestitosti u pisanju ($M = 4,07$). Ukupno 44 ispitanika, odnosno 81,5 % s tom se tvrdnjom uglavnom ili u potpunosti slaže. Takav rezultat upućuje na relativno visoku razinu samoprocijenjene osviještenosti o akademskoj čestitosti, što je osobito važno u kontekstu akademskoga pisanja na stranome jeziku, gdje se od studenata očekuje ne samo jezična točnost nego i odgovorna upotreba izvora, pravilno citiranje i poštivanje akademskih normā. Može se pretpostaviti da su ispitanici studenti, osobito u okviru pripreme i izrade završnih i diplomskih radova, na fakultetu sustavno upoznati s pravilima i načelima akademske čestitosti u pisanju. Tvrdnja prema kojoj je ispitanicima lakše akademske tekstove pisati na hrvatskome nego na engleskome jeziku također bilježi visoku prosječnu vrijednost ($M = 3,96$). S njom se uglavnom ili u potpunosti slaže 33 ispitanika (61,1 %), pri čemu je

čak 27 ispitanika odabralo najviši stupanj slaganja. Taj rezultat pokazuje da hrvatski jezik za većinu ispitanika i dalje predstavlja prirodni medij akademskoga pisanog izražavanja. Takav nalaz ne iznenađuje s obzirom na to da je riječ o materinskome jeziku koji ispitanicima prirodno pruža veću jezičnu i izražajnu sigurnost. Ujedno je u skladu s iznesenim nalazima prema kojima se poteškoće pri pisanju na engleskome jeziku pojavljuju u više područja, osobito u upotrebi vokabulara, pravopisu, organizaciji teksta i prijenosu misli iz hrvatskoga u engleski jezik. Relativno pozitivna samoprocjena vidljiva je i u tvrdnji koja se odnosi na primjenu normā akademskoga pisanja na engleskome jeziku ($M = 3,76$). Ukupno 35 ispitanika, odnosno 64,8 % smatra da zna kako primijeniti norme akademskoga pisanja na engleskome jeziku. Ipak, 13 ispitanika odabralo je neutralan odgovor, a šest ih se s tvrdnjom ne slaže ili se uglavnom ne slaže. To pokazuje da, iako većina ispitanika iskazuje određenu sigurnost u poznavanju i primjeni akademskih normā, postoji i skupina kojoj je u tome području potrebna dodatna nastavna potpora. Gledano s aspekta rezultata vezanih za tvrdnju pod C (poznavanje osnovnih pravila akademske čestitosti u pisanju), potrebno je istaknuti da razlika između rezultata za tvrdnje C i F sugerira da ispitanici nešto sigurnije procjenjuju vlastito poznavanje pravila akademske čestitosti u odnosu na njihovu konkretnu primjenu u akademskome pisanju na engleskome jeziku. Drugim riječima, deklarativno poznavanje pravila ne mora nužno značiti jednaku razinu sigurnosti u njihovu praktičnu primjenu pri oblikovanju akademskoga teksta. S tvrdnjom o doprinosu vršnjačkoga vrednovanja razvijanju vještine pisanja na engleskome jeziku uglavnom se ili u potpunosti slaže 38 ispitanika, odnosno 70,4 % ($M = 3,81$). Taj nalaz upućuje na to da studenti prepoznaju potencijal vršnjačkoga vrednovanja kao korisne nastavne aktivnosti iako je slaganje s ovom tvrdnjom nešto slabije nego u slučaju nastavničke povratne informacije. Drugim riječima, povratna informacija nastavnika percipira se kao posebno važna, ali se i vršnjačko vrednovanje prepoznaje kao mogući oblik podrške u razvijanju vještine pisanja.

Niže prosječne vrijednosti zabilježene su za tvrdnje koje se odnose na osjećaj sigurnosti u pisanju različitih vrsta akademskih tekstova na engleskome ($M = 3,31$) i percepciju znatnoga napretka u vještini

pisanja tijekom studija ($M = 3,26$). Za tvrdnju o osjećaju sigurnosti u pisanju najviše je neutralnih odgovora (23 ispitanika, odnosno 42,6 %). Samo 21 ispitanik, odnosno 38,9 % iskazao je slaganje, a njih deset, odnosno 18,5 % iskazalo je neslaganje. Slično tomu, za tvrdnju o znatnome unapređenju vještine pisanja tijekom studija 25 ispitanika, odnosno 46,3 % iskazalo je slaganje, ali je 19 ispitanika, odnosno 35,2 % ostalo neutralno. Ti rezultati mogu se povezati s prijašnjim iskazima ispitanika prema kojima se tijekom studija nije dovoljno sustavno radilo na pisanju akademskih tekstova na engleskome jeziku. Velik udio neutralnih odgovora, osobito za tvrdnju o osjećaju sigurnosti u pisanju, upućuje na to da studenti možda nemaju dovoljno kontinuiranoga iskustva s različitim vrstama akademskoga pisanja na temelju kojega bi mogli razviti stabilniji osjećaj sigurnosti. Slično tomu, umjerena procjena napretka tijekom studija može se tumačiti kao posljedica nedovoljno česte, sustavne i žanrovski raznolike pisane prakse u visokoškolskome kontekstu. Tvrdnja da pisanje akademskih tekstova na engleskome jeziku izaziva stres ima prosječnu vrijednost 2,98, što upućuje na gotovo neutralnu ukupnu procjenu. Odgovori su pritom razmjerno distribuirani. Točnije, 17 ispitanika, odnosno 31,5 %, slaže se s tvrdnjom, 19 ispitanika, odnosno 35,2 %, odabire neutralan odgovor, a 18 ispitanika, odnosno 33,3 %, s tvrdnjom se ne slaže. Takva distribucija pokazuje da stres nije univerzalno iskustvo svih ispitanika, ali jest važan čimbenik za znatan dio njih. Taj nalaz treba promatrati u vezi s prijašnjim iskazima u kojima su studenti pisanje eseja i akademskih tekstova na engleskome jeziku povezivali s pritiskom, nesigurnošću, nedostatkom vokabulara i teškoćama u oblikovanju misli na engleskome jeziku.

5. Zaključak

Suvremeni pristupi pisanju razrađeni u prvome, teorijskome dijelu knjige, upućuju na njegovu višedimenzionalnu narav u kojoj se istodobno isprepliću jezični, kognitivni, diskurzivni, pragmatički, afektivni i socijalni čimbenici. Pisanje na akademskoj razini pritom zauzima posebno zahtjevno mjesto jer od studenata traži sposobnost oblikovanja jasnih i koherentnih tekstova, argumentiranje vlastitih stavova, upotrebu odgovarajućega akademskog registra, poznavanje konvencija različitih žanrova, integriranje znanstvenih izvora i sposobnost prilagodbe pisanoga izraza očekivanjima određene akademske zajednice. U kontekstu učenja engleskoga kao stranoga jezika ta se složenost dodatno pojačava činjenicom da studenti istodobno ovladavaju stranim jezičnim sustavom i normama akademskoga diskursa, zbog čega se pisanje često doživljava kao jedna od najzahtjevnijih jezičnih vještina. Teorijski pregled također je pokazao da se uspješno razvijanje vještine pisanja ne može promatrati odvojeno od afektivnih čimbenika kao što su motivacija, interes, samopouzdanje, stavovi prema pisanju, osjećaj sigurnosti i anksioznost. Upravo ti čimbenici mogu znatno olakšati ili otežati proces pisanja, osobito kada je ono povezano s vrednovanjem, akademskim očekivanjima i formalnim obrazovnim kontekstom. Stoga razvijanje akademskoga pisanja na engleskome jeziku zahtijeva metodički promišljen, kontinuiran i sustavan nastavni pristup koji studentima omogućuje dovoljno prilika za pisanu produkciju, jasne modele kvalitetnoga teksta, razvoj strategija planiranja, pisanja i revidiranja te konstruktivnu povratnu informaciju nastavnika i vršnjaka. Posebno mjesto u suvremenom nastavnom kontekstu zauzimaju i digitalni

alati, poglavito oni utemeljeni na umjetnoj inteligenciji, koji studentima mogu pružiti podršku u različitim fazama pisanja, od generiranja ideja i organizacije teksta do provjere gramatičke točnosti, parafraziranja i revizije. Međutim, teorijska razmatranja jasno pokazuju da se njihova upotreba ne smije razumjeti kao zamjena za sustavni razvoj akademske pismenosti unutar formalnoga edukacijskoga konteksta, kritičkoga mišljenja i autentičnoga autorstva, nego kao podrška koju je potrebno pedagoški usmjeravati. Slijedom navedenoga, teorijski dio monografije potvrđuje da se akademsko pisanje na engleskome kao stranome jeziku razvija u složenome međudjelovanju individualnih, afektivnih, nastavnih, institucionalnih i tehnoloških čimbenika.

Oslanjajući se na opisanu teorijsku pozadinu, empirijsko istraživanje motivacije, stavova, iskustava, poteškoća i potreba studenata u procesu razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku, koje je prezentirano u drugome dijelu knjige, predstavlja nužan korak prema boljem razumijevanju načina na koje se ta vještina razvija u visokoškolskome kontekstu te prema oblikovanju učinkovitijih modela njezina poučavanja. Dobiveni rezultati pokazuju složen, ali sadržajno dosljedan odnos ispitanе studentske populacije prema pisanju na engleskome jeziku. S jedne strane, studenti uglavnom prepoznaju važnost pisanja i njegovu akademsku, profesionalnu, komunikacijsku i društvenu vrijednost. S druge strane, njihovi odgovori upućuju na niz jezičnih, afektivnih, organizacijskih i nastavnih čimbenika koji oblikuju njihov osjećaj (ne)sigurnosti u pisanju, motivaciju i stvarno iskustvo pisanja u visokoškolskome kontekstu. Rezultati vezani za opći stav prema pisanju na engleskome jeziku pokazali su da polovina ispitanika ima pozitivan stav prema toj aktivnosti, a znatan dio studenata zauzeo je neutralnu poziciju. Negativni stavovi pritom su zabilježeni u manjega broja ispitanika. Takva raspodjela upućuje na relativno povoljan motivacijski profil ispitanе studentske populacije, što je očekivano s obzirom na to da je riječ o studentima jezičnoga usmjerenja i budućim učiteljima i nastavnicima engleskoga jezika. Ipak, visok udio neutralnih odgovora pokazuje da pozitivan odnos prema engleskome jeziku ne znači nužno i izrazito pozitivan odnos prema pisanju. Kvalitativna analiza dodatno je pokazala da se motivacija za pisanje oblikuje u međudjelovanju više čimbenika: osobne sklonosti pisanju, samoprocjene

jezične kompetencije, učestalosti pisanja, prethodnih obrazovnih iskustava, osjećaja sigurnosti te mogućnosti izražavanja misli, emocija i identiteta na engleskome jeziku. Osobito je važan nalaz da gotovo svi ispitanici prepoznaju važnost razvijanja vještine pisanja na engleskome jeziku. Čak i studenti koji prema pisanju ne iskazuju izrazito pozitivan stav ili ga doživljavaju kao zahtjevnu aktivnost, u velikoj mjeri razumiju njegovu vrijednost u akademskome, profesionalnome i širemu društvenome kontekstu. U njihovim se obrazloženjima pisanje na engleskome jeziku pojavljuje kao sastavni dio cjelovite komunikacijske kompetencije, kao preduvjet uspješnoga sudjelovanja u globaliziranome društvu, kao važna akademska vještina te kao sredstvo osobnoga i jezičnoga razvoja. Preferencije ispitanika u pisanju na engleskome jeziku pokazale su izrazitu usmjerenost prema neformalnim i digitalnim oblicima pisane komunikacije. Poruke na mobitelima izdvojile su se kao najčešće preferiran oblik pisanja, što upućuje na to da studenti pisanje na engleskome najprirodnije povezuju sa svakodnevnom komunikacijom, društvenim mrežama, slengom, anglicizmima i komunikacijskim oblicima koji su lišeni snažnoga evaluacijskog pritiska. Takav oblik pisanja za studente predstavlja prostor veće slobode, spontanosti i nižega afektivnog opterećenja. Eseji su bili drugi najčešće preferiran oblik pisanja na engleskome jeziku, što pokazuje da dio ispitanika prepoznaje i vrijednost formalnijih, strukturiranih oblika pisanoga izražavanja. Kvalitativni odgovori o esejima pokazali su da ih studenti povezuju s argumentiranjem, izražavanjem vlastitoga mišljenja, kreativnošću, razvijanjem vokabulara i testiranjem vlastite jezične kompetencije, ali i sa stresom, osjećajem nesigurnosti, vremenskim pritiskom, zahtjevnošću teme i nedostatkom kontinuirane prakse. Jedan od najvažnijih nalaza empirijskoga dijela upućuje na nesklad između prepoznate važnosti pisanja i stvarne zastupljenosti sustavne pisane prakse tijekom studija. Većina ispitanika smatra da se tijekom studija nije dovoljno radilo na sustavnome razvijanju vještine pisanja na engleskome jeziku. Taj nalaz potvrdio je prijašnje kvalitativne iskaze u kojima su studenti navodili da se na fakultetu rijetko ili gotovo uopće ne piše na engleskome jeziku te da im nedostaje kontinuirana i raznolika praksa pisanja. Većina ispitanika povratnu informaciju nastavnika procjenjuje pozitivno, što pokazuje da je studenti prepoznaju kao važan oslonac u razvijanju vještine akademskoga pisanja na

engleskome jeziku. Analiza studentske percepcije korisnosti pojedinih pisanih zadataka pokazala je da se seminarski radovi izdvajaju kao najkorisniji oblik pisane aktivnosti tijekom studija, nakon čega slijede pisani prijevodi. Seminarski radovi percipiraju se kao korisni jer objedinjuju istraživanje, razvijanje vokabulara, oblikovanje vlastitih ideja, usvajanje akademskoga stila te razvoj analitičkoga i kritičkoga mišljenja. Međutim, njihova se dominacija djelomično može objasniti i činjenicom da su često bili najzastupljeniji, a u nekim slučajevima i jedini oblik pisanoga zadatka. Pisani prijevodi, s druge strane, prepoznati su kao osobito korisni za brzo i funkcionalno usvajanje vokabulara, provjeru značenja, osvještavanje sintaktičkih razlika i rad na kulturno specifičnim sadržajima, osobito onima vezanima za hrvatsku kulturu i tradiciju. Kada je riječ o najzahtjevnijim aspektima akademskoga pisanja, upotreba vokabulara, odnosno odabir riječi i pravopis identificirani su kao najproblematičnije područje. Slijede organizacija teksta i povezivanje ideja u koherentan tekst, a gramatika se pojavljuje kao važan, ali ne i dominantan izvor poteškoća. Dodatna obrazloženja ispitanika pokazala su da zahtjevnost pisanja na engleskome ne proizlazi samo iz jezičnih poteškoća nego i iz složenosti ili nezanimljivosti tema, prijenosa misli iz hrvatskoga u engleski jezik, stresa, pronalaska odgovarajućih referencija i neujednačenih nastavničkih očekivanja. Time se potvrđuje da akademsko pisanje na engleskome jeziku studenti doživljavaju kao složen proces u kojem se isprepliću jezični, kognitivni, afektivni, istraživački i nastavni čimbenici. Važan dio empirijskih nalaza odnosi se i na upotrebu digitalnih alata. Većina ispitanika koristi se digitalnim alatima pri pisanju na engleskome jeziku, pri čemu se osobito izdvajaju ChatGPT i Google prevoditelj. Njihova se upotreba ne ograničava na provjeru gramatičke i pravopisne točnosti, nego obuhvaća gotovo sve faze pisanja, od pronalaženja ideja, prevođenja, traženja odgovarajućih riječi i sinonima, organizacije teksta, parafraziranje, sažimanje, pojednostavljivanje pa do stilske dorade, provjere koherentnosti, istraživanja i pronalaženja relevantnih znanstvenih izvora. Takav nalaz pokazuje da su digitalni alati postali za studente sastavni dio pisanoga izražavanja na engleskome jeziku. Odgovori ispitanika sugeriraju i visok stupanj oslanjanja na digitalnu podršku, što otvara pitanje granice između pedagoški opravdane i etički prihvatljive asistencije u pisanju i potencijalnoga preuzimanja većega dijela ili

čak cjelokupnoga procesa pisanja koji su oblikovali digitalni alati. Ipak, većina korisnika digitalnih alata smatra da im oni u potpunosti ili djelomično pomažu u razvijanju vještine pisanja, što pokazuje pretežno pozitivan, ali ne i posve nekritičan odnos prema njihovoj upotrebi. Završne samoprocjene ispitanika dodatno su zaokružile sliku o njihovom odnosu prema akademskome pisanju na engleskome jeziku. Najviša razina slaganja zabilježena je za tvrdnju da povratna informacija nastavnika pomaže u poboljšanju pisanja, što potvrđuje središnju važnost nastavničke podrške u procesu razvijanja te vještine. Visoko je procijenjeno i poznavanje pravila akademske čestitosti, a nešto je niža, iako i dalje relativno pozitivna, samoprocjena primjene normā akademskoga pisanja na engleskome jeziku. Ta razlika pokazuje da deklarativno poznavanje pravila ne znači nužno jednaku razinu sigurnosti u njihovu primjenu. Posebno je znakovit nalaz da većina ispitanika lakše piše akademske tekstove na hrvatskome nego na engleskome jeziku, što potvrđuje trajnu ulogu materinskoga jezika kao sigurnijega i prirodnijega medija pisanoga izražavanja u akademskome okružju. Umjerene prosječne vrijednosti za tvrdnje koje se odnose na osjećaj sigurnosti u pisanju različitih vrsta akademskih tekstova i na percepciju znatnoga napretka tijekom studija pokazuju da ispitanici vlastite kompetencije u akademskome pisanju na engleskome jeziku ne procjenjuju izrazito visoko. Takav rezultat dovodimo u vezu s već utvrđenim nalazom o nedovoljnoj zastupljenosti pisanja na engleskome jeziku tijekom studija. Posljedično, studentima nije pruženo dovoljno prilika za razvijanje stabilnijega osjećaja sigurnosti i jasnije percepcije vlastitoga napretka.

6. Pedagoške implikacije

Rezultati provedenoga istraživanja upućuju na potrebu sustavnijega i metodički razrađenijega pristupa razvijanju vještine pisanja na engleskome kao stranome jeziku u visokoškolskome kontekstu. Iako ispitanici studenti pokazuju visoku svijest o važnosti pisanja na engleskome jeziku te prepoznaju njegovu akademsku, profesionalnu i komunikacijsku vrijednost, istodobno upućuju na nedovoljnu zastupljenost sustavne pisane prakse tijekom studija i niz konkretnih poteškoća s kojima se suočavaju prilikom pisanja na engleskome, a koje se odnose ponajviše na upotrebu vokabulara, pravopis, organizaciju teksta i koherentno povezivanje ideja. Stoga se prva pedagoška implikacija odnosi na potrebu kontinuiranoga uključivanja pisanja u različite kolegije tijekom studija. Pisanje ne bi trebalo biti povremena, izdvojena ili isključivo završna aktivnost vezana za izradu seminarskoga, završnoga i diplomskoga rada, nego redovit dio nastavnoga procesa. To znači da bi studenti na engleskome jeziku trebali učestalo pisati kraće i dulje tekstove različitih funkcija, od bilježaka, sažetaka, osvrti, kratkih argumentacijskih odlomaka i refleksivnih zapisa do eseja i seminarskih radova. Takav pristup omogućio bi postupno i sustavno razvijanje vještine pisanja, smanjio afektivno opterećenje i pridonio izgradnji samopouzdanja i osjećaja sigurnosti u pisanome izražavanju. Umjesto da se od studenata očekuje da samostalno i bez prethodno metodički osmišljene pripreme napišu složen akademski tekst, nastavni proces trebao bi ih voditi kroz niz međukoraka koji postupno razvijaju pojedine sastavnice akademskoga pisanja na engleskome kao stranome jeziku. U tome je smislu osobito korisno uvesti pristup pisanju kao procesu

prema kojemu se pisani tekst ne promatra samo kao završni proizvod nego kao rezultat planiranja, oblikovanja ideja, izrade nacrt, reviziranja, uređivanja i refleksije. Budući da su ispitanici kao poteškoće često navodili organizaciju teksta, povezivanje ideja, vokabular i nesigurnost u odabiru odgovarajućih izraza, poučavanje pisanju trebalo bi uključivati vježbe koje izravno razvijaju navedene dimenzije pisanoga procesa. Primjerice, prije pisanja eseja studenti mogu, po mogućnosti u paru ili skupini, izrađivati mapu ideja, formulirati tezu, razvrstavati argumente prema stupnju relevantnosti, oblikovati plan odlomaka i određivati funkciju svakoga dijela teksta. U sljedećoj fazi mogu pisati samo uvodni odlomak, zatim jedan argumentacijski odlomak, potom zaključak, prije nego što prijeđu na pisanje cjelovitoga teksta. Takav pristup omogućava studentima dozirano i postupno razvijanje pojedinih tehnika i strategija pisanja te im u okviru zajedničkoga pisanja s vršnjacima osigurava manje emocionalno opterećenje koje se često javlja zbog vremenskoga ograničenja i vrednovanja.

S obzirom na to da se upotreba vokabulara i pravopis izdvajaju kao najzahtjevniji aspekti akademskoga pisanja, nastava bi trebala uključivati pomno razrađen, sustavan rad na usvajanju engleskoga leksika karakterističnoga za predmetno znanstveno područje. Pritom se proces usvajanja vokabulara, dakako, ne bi smio svoditi na memoriranje izoliranih riječi, nego na njihovu funkcionalnu upotrebu u akademskome diskursu. Nastavnici mogu, primjerice, oblikovati vježbe u kojima studenti uspoređuju neutralne, kolokvijalne i akademske izraze, zamjenjuju neprecizne formulacije prikladnijim akademskim rješenjima, prepoznaju i upotrebljavaju kolokacije tipične za akademski stil te izrađuju vlastite tematske glosarije. U tome su jezičnome području korisne i vježbe parafraziranja, sažimanja i nominalizacije jer pridonose razvijanju sposobnosti preciznijega izbora riječi, složenijega oblikovanja rečenica i primjerene upotrebe akademskoga registra. Posebnu pozornost treba posvetiti organizaciji teksta i koherentnomu povezivanju ideja. Stoga bi nastava trebala uključivati analizu različitih modela akademskih tekstova, pri čemu se studenti usmjeravaju na prepoznavanje strukture uvoda, funkcije teze, načina razvijanja argumentata, prijelaza između odlomaka i logike zaključivanja. U tome kontekstu, učinkovite su vježbe rekonstruiranja teksta, primjerice slaganje

izmiješanih odlomaka u logičan redoslijed, umetanje poveznica u tekst, uspoređivanje koherentnoga i nekoherentnoga odlomka ili preoblikovanje niza nepovezanih rečenica u cjelovit argumentacijski odlomak. Takve aktivnosti razvijaju diskurzivnu svijest i pomažu studentima razumjeti da akademski tekst nije samo gramatički točan niz rečenica nego strukturirana, logično povezana argumentacijska cjelina.

Budući da su studenti u svojim prijedlozima naglašavali važnost zanimljivih, aktualnih i njima bliskih tema, izbor tema treba promatrati kao važan motivacijski čimbenik. Akademsko pisanje ne mora biti odvojeno od studentskih interesa, iskustava i buduće profesionalne uloge. Teme vezane za obrazovanje, učenje jezika, digitalne medije, međukulturnu komunikaciju, društvene promjene, književnost, dječji razvoj, jezične politike ili ulogu umjetne inteligencije u obrazovanju mogu istodobno zadržati akademsku relevantnost i potaknuti studentsku motivaciju za pisanje. Drugim riječima, u osmišljavanju pisanih zadataka s takvom tematskom orijentacijom važno je zadržati akademske zahtjeve, ali ih povezati s autentičnim komunikacijskim i profesionalnim kontekstima. Nadalje, povratna informacija nastavnika trebala bi biti neizostavan dio sustavnoga razvijanja vještine pisanja. Ona ne bi trebala imati samo korektivnu funkciju, usmjerenu na označavanje pogrešaka, nego i razvojnu funkciju usmjerenu na razvijanje sposobnosti studenata da poboljšaju tekstove i na osnaživanje njihove samostalnosti u pisanju na engleskome jeziku. To, između ostaloga, znači da kvalitetna povratna informacija treba biti konkretna, jasna, selektivna i usmjerena na prioritete te da studentima treba naznačiti što točno treba poboljšati, zašto je određeni dio problematičan i kako ga se može preoblikovati. K tomu, uputno je u nastavu uključiti i vršnjačko vrednovanje koje osigurava dvostruku korist. Student koji prima komentar dobiva dodatnu perspektivu o vlastitome tekstu, a student koji komentira tuđi tekst razvija kriterije za procjenu tuđega, ali i vlastitoga pisanja. Time se potiče metakognitivna svijest i postupno preuzimanje odgovornosti za kvalitetu vlastitoga akademskog pisanog izričaja. Sve navedene pedagoške implikacije upućuju na potrebu eksplicitnoga poučavanja strategijama pisanja primjerenih akademskoj razini obrazovanja. Studente je pritom potrebno sustavno upoznavati sa strategijama planiranja, praćenja i revidiranja teksta

koje obuhvaćaju vođenje bilježaka, izradu plana, određivanje cilja pisanja, provjeru strukture, vokabulara i gramatičke točnosti, prepoznavanje redundantnih dijelova, provjeru kohezivnih sredstava te završno uređivanje pisanoga uratka.

S obzirom na to da se u istraživanju pokazalo da se studenti u velikoj mjeri oslanjaju na digitalne alate, uključujući alate umjetne inteligencije, njihovu upotrebu potrebno je uključiti u nastavu na promišljen i kritički način. Umjesto da se upotreba digitalnih alata prešutno tolerira ili potpuno zabranjuje, korisnije je studente poučiti odgovornoj, transparentnoj i razvojno korisnoj upotrebi takvih alata. U tome smislu poželjno je da se u nastavu uključe vježbe u kojima studenti uspoređuju vlastiti tekst i prijedloge digitalnoga alata, procjenjuju kvalitetu ponuđenih parafraza, prepoznaju netočne ili stilski neprikladne tekstualne prijedloge, raspravljaju o granici između dozirane asistencije i neautorskoga preuzimanja teksta te uče kako se koristiti alatima za provjeru, a ne za zamjenu vlastitoga stava i mišljenja. Posebno je važno razvijati kritičku digitalnu pismenost, kako bi studenti razumjeli da digitalni alat može pomoći u oblikovanju teksta, ali ne može zamijeniti kritičko mišljenje, akademsku odgovornost, autorski glas i razumijevanje teme.

Naposljetku, vrlo je važno još jednom uputiti na ulogu nastavnika u razvijanju vještine pisanja na akademskoj razini. Osim spomenute važnosti dobro osmišljenih povratnih informacija nastavnika, potrebno je naglasiti da su nastavnici pozvani stvarati okruženje u kojemu se pogreške u pisanju ne doživljavaju kao neuspjeh, nego kao dio procesa učenja. To je osobito važno s obzirom na to da studenti često pisanje na engleskome povezuju sa stresom, nesigurnošću i strahom od pogreške. Afektivno sigurnije i poticajnije okruženje može se graditi kraćim, češćim pisanim zadacima, jasnim kriterijima, mogućnošću revizije, konstruktivnim komentarima i postupnim povećanjem zahtjevnosti zadataka. Takav pristup pomaže studentima da pisanje ne doživljavaju samo kao evaluacijsku situaciju nego kao proces razvoja jezične, akademske i profesionalne kompetencije.

Slijedom svega navedenog, evidentno je da učinkovito razvijanje akademskoga pisanja na engleskome kao stranome jeziku zahtijeva

integrirani pedagoški pristup, s fokusom na studente i njihove potrebe u okviru utjecaja različitih afektivnih i socioloških čimbenika. Samo se takvim cjelovitim pristupom može odgovoriti na složenost akademskoga pisanja i omogućiti studentima da razviju veće samopouzdanje, samostalnost i kompetencije u pisanome izražavanju na engleskome jeziku.

PRILOG

UPITNIK

I.

Spol: Ž M

Studij: _____ Godina studija: _____

Početak učenja engleskoga jezika u osnovnoj školi:

1. razred 4. razred Drugo: _____

II.

1. a) Označite koliko Vam se sviđa pisati na engleskome jeziku.

1. uopće mi se ne sviđa 2. ne sviđa mi se

3. niti mi se sviđa niti mi se ne sviđa

4. sviđa mi se 5. jako mi se sviđa

1. b) Obrazložite svoj odgovor.

2. a) Prema Vašemu mišljenju, koliko je važno naučiti pisati na engleskome jeziku?

1. uopće nije važno 2. nije važno 3. niti je važno niti je nevažno

4. važno je 5. jako je važno

2. b) Obrazložite.

3. a) Što najviše volite pisati na engleskome jeziku (npr. poruke na mobitelima, e-poruke, eseje, razne gramatičke vježbe i dr.)?

3. b) Obrazložite.

4.a) Volite li pisati eseje na engleskome jeziku?

1. uopće ne volim 2. ne volim 3. niti volim niti ne volim 4. volim
5. jako volim

4. b) Obrazložite. (Ako pišete eseje tijekom redovne nastave na fakultetu, pojasnite kako se osjećate tijekom sastavljanja eseja. Možete se prisjetiti i kako ste se osjećali tijekom pisanja sastavaka/eseja u osnovnoj i srednjoj školi.)

5. a) Je li Vam u neformalnim kontekstima (privatna pisana komunikacija i na društvenim mrežama) lakše pisati na engleskome ili hrvatskome?

a) na engleskome jeziku

b) na hrvatskome jeziku

5. b) Obrazložite.

6. Smatrate li da se tijekom studija dovoljno radilo na sustavnome razvijanju vještine pisanja na engleskome jeziku?

da ne

7. a) Koje su Vam vrste pisanih zadataka bile najkorisnije tijekom studija (npr. pisanje eseja, sažetaka, tekstova različitih žanrova, pisani prijevod, seminar i dr.)?

7. b) Obrazložite.

8. Jeste li, prema Vašemu mišljenju, imali kvalitetnu povratnu informaciju od nastavnika vezano za svoje pisane uratke na engleskome jeziku?

da ne

9. Koje biste metode ili aktivnosti predložili za poboljšanje nastave pisanja na engleskome na fakultetu?

10. a) Koji su Vam aspekti akademskoga pisanja na engleskome jeziku najteži?

(Dolje navedene aspekte poredajte po zahtjevnosti. Aspekt pisanja koji Vam je najteži označite brojem 1, aspekt koji Vam je nešto lakši označite brojem 2 i tako redom do onoga aspekta koji Vam predstavlja najmanju poteškoću u pisanju na engleskome, a koji ćete označiti brojem 6).

Gramatika _____

Upotreba vokabulara (odabir riječi i *spelling*) _____

Organizacija teksta i povezivanje ideja u koherentan tekst _____

Prilagodba forme i žanra teksta _____

Citiranje i referenciranje izvora _____

Upravljanje vremenom _____

10. b) Osim navedenoga, postoji li još nešto što Vam predstavlja poteškoću u pisanju na engleskome?

11. a) Koristite li se digitalnim alatima prilikom pisanja (npr. Grammarly, DeepL, ChatGPT i Google prevoditelj)?

da ne

11. b) Ako jeste, kojima i u koje svrhe?

11. c) Smatrate li da Vam takvi alati pomažu da bolje naučite pisati na engleskome?

da djelomično ne nisam sigurna/an

12. Pročitajte svaku tvrdnju i brojem označite u kojoj se mjeri slažete s njom. Koristite se sljedećom ljestvicom:

- 1 – U potpunosti se ne slažem.
- 2 – Uglavnom se ne slažem.
- 3 – Niti se slažem niti se ne slažem.
- 4 – Uglavnom se slažem.
- 5 – U potpunosti se slažem.

a) Osjećam se sigurno u pisanju različitih vrsta akademskih tekstova na engleskome. _____

b) Smatram da sam tijekom studija znatno unaprijedio/la svoju vještinu pisanja. _____

c) Poznajem osnovna pravila akademske čestitosti u pisanju. _____

d) Pisanje akademskih tekstova na engleskome jeziku izaziva mi stres. _____

e) Lakše mi je akademske tekstove pisati na hrvatskome nego na engleskome jeziku. _____

f) Znam kako primijeniti norme akademskoga pisanja na engleskome jeziku. _____

g) Nastavnikova povratna informacija pomaže mi u poboljšanju mog pisanja na engleskome jeziku. _____

h) Vršnjačko vrednovanje pisanih uradaka može pridonijeti razvijanju vještine pisanja na engleskome. _____

Literatura:

Abrouq, N. (2024). The Effect of Reflective Journal Writing on Moroccan EFL Master Students' Reflective Thinking: A Mixed Methods Study. *British Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 45–62. <https://doi.org/10.32996/bjal.2024.4.1.6>

Afrezah, N., Azizi, M., Rahmad, A., Dwiyan, P. i Yuyun, Y. (2024). Students' writing skills through collaborative writing and the tendency to work in a group. *Journal of Research in Instructional*, 4, 100–110. DOI: 10.30862/jri.v4i1.318

Ahmed, A. i Myhill, D. (2016). The impact of the socio-cultural context on L2 English writing of Egyptian university students. *Learning, Culture and Social Interaction*, 11(11), 117–129.

Akhadali Ugli, A. K., Turdaliyevich, Z. M. i Maftuna, A. (2025). Intrinsic versus extrinsic motivation in EFL: A mixed-methods approach to the university students in the Uzbek context. *Cogent Education*, 12(1), 2569685. DOI: 10.1080/2331186X.2025.2569685

Al-Shboul, Y. i Huwari, I. (2015). The causes of writing apprehension through students' perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(3), 535–544.

Alamer, A. (2024). Motivation and language learning. U *Reference Collection in Social Sciences*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-95504-1.00223-4>

Allport, G. W. (1935). Attitudes. U C. Murchison (ur.), *Handbook of social psychology* (str. 798-844), Clark University Press.

Alwasilah, A. C. (2006). From local to global: Reinventing local literature through English writing class. *TEFLIN Journal*, 17(1), 11–27.

Alzubi, A. A. F. i Nazim, M. (2024). Students' intrinsic motivation in EFL academic writing: Topic-based interest in focus. *Heliyon*, 10(1). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24169>

Aljafen, B., S. (2013). *Writing Anxiety among EFL Saudi Students in Science Colleges and Departments at Saudi University*. (magistarski rad). <https://drepo.sdl.edu.sa/handle/20.500.14154/53905>

Ambrosi-Randić, N. i Ružić, N. (2010) Motivation and Learning Strategies in University Courses in Italian Language. *Metodički obzori*, 10 (5), 41–50.

American Psychological Association. (s. a.). Motivation. U *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/motivation> Pristupljeno 19. siječnja 2026.

Ananda, C. R., Mardiah, R. i Fajaryani, N. (2024). Writing Argumentative Essays: Jambi EFL Students' Challenges and Strategies. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 9(2), 339–357.

Anderson, N. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 460–472. <https://doi.org/10.2307/329495>

Anh, D. T. K. (2019). EFL student's writing skills: Challenges and remedies. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 9(6) 74–84.

Arnold, J. i Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. U J. Arnold (ur.), *Affect in language learning* (str. 1–24). Cambridge: Cambridge University Press.

Astrid, A., Marzulina, L., Erlina, D., Harto, K., Habibi, A. i Mukminin, A. (2019). Teaching writing to EFL student teachers: Teachers' intervention and no teachers' intervention through peer feedback writing techniques. *Universal Journal of Educational Research*, 7(9), 1901–1908.

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405.

Aula Blasco, J. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self efficacy, and Spanish EFL students' use of metacognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies*, 14(7). <https://doi.org/10.18172/jes.3069>

- Bacha, N. N. (2002). Developing learners' academic writing skills in higher education: a study for educational reform. *Language and Education*, 16(3), 161–177. DOI: 10.1080/09500780208666826
- Bailey, F., i Fahad, A. K. (2021). Krashen revisited: Case study of the role of input, motivation and identity in second language learning. *Arab World English Journal*, 12(2), 540–550.
- Barwick, N. (1995). Pandora's box: An investigation of essay anxiety in adolescents. *Psychodynamic Counseling*, 1(4), 560–575.
- Bazerman, C. (2018). The psychology of writing situated within social action: An empirical and theoretical program. U P. Portanova, J. M. Rifenburg i D. Roen (ur.), *Contemporary perspectives on cognition and writing* (str. 21–37). The WAC Clearinghouse, University Press of Colorado.
- Bolourchi A, Soleimani M. (2021). The Impact of Peer Feedback on EFL Learners' Writing Performance and Writing Anxiety. *IJREE*, 6(1), DOI: 10.52547/ijree.6.1.1
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55(2), 186–188.
- Bui, H. P., Nguyen, L. T. i Nguyen, T. V. (2023). An investigation into EFL pre-service teachers' academic writing strategies. *Heliyon*, 9. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13743>
- Buyukyavuz, O. i çakır, I. (2014). Uncovering the Motivating Factors Behind Writing in English in an EFL Context. *Anthropologist*, 18, 153–163.
- Cahyono, B. Y. i Rahayu, T. (2020). EFL students' motivation in writing, writing proficiency, and gender. *TEFLIN Journal*, 31(2), 162–180.
- Casanave, C. P. (2002). *Writing games*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Casanave, C. P. (2004). *Controversies in second language writing. Dilemmas and decisions in research and instruction*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Chan, H. Y. L. (2014). *Possible selves, vision, and dynamic systems theory in second language learning and teaching* (Doktorska disertacija, Sveučilište Nottingham).

Chea, S. i Pel, D. (2013). Relationship between writing interest and writing achievement. *Cambodian Reviews of Language Learning and Teaching*, 3, 56–71.

Chen, Y.-L. (2022). The effects of writing strategy instruction on EFL learners' writing development. *English Language Teaching*, 15(3), 1–12. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n3p1>

Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. i Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language learning*, 49(3), 417–446.

Cheng, Y.-S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313–335.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.

Cofer, C. N. i Petri, H. L. (2025, prosinac 26). motivation. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/motivation> Pri-
stupljeno: 19. siječnja 2026.

Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language* (2. izdanje), Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781315833200>

Condon, W. i Kelly-Riley, D. (2004). Assessing and teaching what we value: The relationship between college-level writing and critical thinking abilities. *Assessing Writing*, 9, 56–75.

Coulmas, F. (2003). *Writing systems: An introduction to their linguistic analysis*. Cambridge University Press.

Cruzatty, A. i Yanza, P. (2025). The impact of digital tools on EFL speaking and writing. *Religación*, 10, Article e2501467. <https://doi.org/10.46652/rgn.v10i46.1467>

Cumming, A. (2012). Goal theory and second-language writing development, two ways. U R. M. Manchón (ur.), *L2 writing development: Multiple perspectives*, (str. 135–164), Boston: De Gruyter Mouton.

Cvjetko Ljutić, M. (2022). Umijeće pisanja engleskim jezikom u akademskom i znanstvenom diskursu. *Policija i sigurnost*, 31(3), 338–347.

Daly, J. A. i Miller, M. D. (1975). Apprehension of writing as a predictor of message intensity. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 89(2), 175–177.

Daylight, R. (2012). The passion of Saussure, *Language & Communication*, 32(3), 240–248, <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2012.04.003>.

de Saussure, F. (1983). *Course in general linguistics*. Bally, C., i Sec-hehaye, A. (ur.) u suradnji s Riedlinger, A., Harris, R. (prev.). London: Duckworth.

De Silva, R. (2015). Writing strategy instruction: Its impact on writing in a second language for academic purposes. *Language Teaching Research*, 19(3), 301–323.

Deane, P., Odendahl, N. (2008). Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill. ETS Research Report Series. <https://doi.org/10.1002/J.2333-8504.2008.TB02141.X>

Deb, J. (2018). Affective factors in second language writing: Is it a matter of concern? *The Morning Watch: Educational and Social Analysis*, 46(1–2).

Deep, P. D. i Chen, Y. (2025). The Role of AI in Academic Writing: Impacts on Writing Skills, Critical Thinking, and Integrity in Higher Education. *Societies*, 15(9), 247. <https://doi.org/10.3390/soc15090247>

Demir, S. (2018). The relation between the awareness level of writing strategies and writing self-efficacy. *International education studies*, 11(5), 59–73. DOI: 10.5539/ies.v11n5p59

Dewi, N. K., Jumariati i Al-Arief, Y. (2021). Students' perception on the affecting factors in writing descriptive essays. U *Proceedings of the 2nd International Conference on Education, Language, Literature, and Arts (ICELLA 2021) (Advances in Social Science, Education and Humanities Research* (str. 125–130), 587. Atlantis Press.

Didović Baranac, S., Falkoni-Mjehović, D., i Režić Tolj, Z. (2022). Strah od stranoga jezika kao afektivni čimbenik učenja stranoga jezika u visokoškolskome obrazovnom kontekstu. U S. Kereković i B. Bošnjak Terzić (ur.), *Zbornik radova 5. međunarodne konferencije*

Suvremeni izazovi u poučavanju jezika struke (str. 52–64), Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama.

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: advances in theory, research and applications. U A. Cumming i Z. Dörnyei (ur.), *Language Learning: Attitudes, orientations, and motivations in language learning*, 53(1), (str. 3–32), The Best of Language Learning Series. Ann Arbor, MI: Blackwell Publishing.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. U Dörnyei, Zoltán i Ushioda, Ema (ur.), *Motivation, language identity and the L2 self*, (str. 9–42), Bristol: Multilingual Matters.

Du, X. (2009). The Affective Filter in Second Language Teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162–165.

Duncker, D. (2022). Scriptism with a vengeance. Or, how writing was forgotten. *Language & Communication*, 86, 18–27.

Eagly, A. H. i Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace, & Janovich College Publishers.

Education Endowment Foundation. (2025). *Metacognition and self-regulated learning: Guidance report*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition>

Enever, J. (ur.) (2011). *ELLiE Early Language Learning in Europe*. British Council.

Entwistle, T. (2021). The Monitor Model: A critique of its concepts and impact. *Korea TESOL Journal*, 16(2), 127–136.

Eragamreddy, N. M. (2024). The Impact of AI in Creating Writing Skills in English Language Learners, *International Journal of Social Science Humanity & Management Research*, 3(12). DOI: 10.58806/ijsshmr.2024.v3i12n05

Eryilmaz, A. i Yesilyurt, Y. E. (2020). Foreign language writing as a developmental process (Foundation, expansion, development, and completion): The FEDCom model. *International Journal of Contemporary*

Educational Research, 7(2), 307–334. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.768768>

Eryilmaz, A. i Yesilyurt, Y. E. (2022). How to measure and increase second language writing motivation. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(2), 922–945.

Fajrina, D., Everatt, J. i Sadeghi, A. (2021). Writing strategies used by Indonesian EFL students with different English proficiency. *Language Teaching Research Quarterly*, 21, 1–15. DOI: 10.32038/ltrq.2021.21.01

Fakeye, D. (2010). Students' Personal Variables as Correlates of Academic Achievement in English as a Second Language in Nigeria. *Journal of Social Sciences*, 22, 205–211.

Fang, Y. (2010). Perceptions of the computer-assisted writing program among EFL college learners. *Educational Technology & Society*, 13(3), 246–256.

Faraj, A. K. A. (2015). Scaffolding EFL students' writing through the writing process approach. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 131–141.

Farzana, S. (2015). Affective factors in English language teaching for professionals. *Anglisticum. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies*, 1(1), 20–35. <https://anglisticum.org.mk/index.php/IJLLIS/article/view/332>

Fazio, R. H. (2007). Attitudes as object-evaluation associations of varying strength. *Social Cognition*, 25(5), 603–637.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

Fortuna, R. S. (2025). Lowering the filter: The role of attitude in English language acquisition. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 25(3), 2274–2287.

Franssen, H. M. B. i Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in der praktijk [Writing education in practice], *Pedagogiek*, 23(3), 185–198.

Gardner, R. C. i Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

Gardner, R. C. i MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1–11.

Geisler, C. (2003). When management becomes personal: An activity-theoretic analysis of Palm technologies. U Bazerman, C. i Russell, D. (ur.), *Writing selves, writing societies: Research from activity perspectives* (str. 125–158), Fort Collins, CO: WAC Clearinghouse and Mind, Culture and Activity.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*.

University of California Press.

Glavaš, O. (2022). Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika. *Bjelovarski učitelj*, 27(1–3), 64–71. <https://hrcak.srce.hr/293547>

Golparvar, S. E. i Khafi, A. (2021). The role of L2 writing self-efficacy in integrated writing strategy use and performance. *Assessing Writing*, 47(1), 100504. DOI: 10.1016/j.asw.2020.100504

Gómez Argüelles, L., Hernández Méndez, E. i Perales Escudero, M. D. (2019). EFL teachers' attitudes towards oral corrective feedback: A case study. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 107–120.

Göpferich, S. (2015). *Text competence and academic multiliteracy: From text linguistics to literacy development* (Europäische Studien zur Textlinguistik 16). Tübingen: Narr.

Grabe, W. i Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Longman.

Graham, S. R. i Harris, K. R. (2000). The Role of Self-Regulation and Transcription Skills in Writing and Writing Development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3–12.

Graham, S., Hebert, M. i Harris, K. (2015). Formative Assessment and Writing. *The Elementary School Journal*, 15(4), 523–547.

Graham, S. i Rijlaarsdam, G. (2016). Writing education around the globe: Introduction and call for a new global analysis. *Reading and Writing*, 29 (5), 781–792.

Graham, S., Camping, A., Harris, K. R., Aitken, A. A., Wilson, J. M., Wdowin, J. i Ng, C. (2021). Writing and writing motivation of students identified as English language learners. *International Journal of TESOL Studies*, 3, 1–14.

Gregg, K. R. (1984). Krashen's monitor and Occam's Razar. *Applied Linguistics*, 5, 79–100.

Grimmer, R. (2017). Rethinking Genre: Genre as a tool for writers throughout the writing process. *Writing in Practice*, 3 DOI: 10.62959/WIP-03-2017-11

Hahn, A. (2024). *Attitudes, beliefs, and values*. EBSCO Information Services. (n. d.). EBSCO Research Starters. https://www.ebsco.com/research-starters/social-sciences-and-humanities/attitudes-beliefs-and-values?utm_source=chatgpt.com Pristupljeno: 1. ožujka 2026.

Hardan, A. (2013). Language Learning Strategies: A General Overview. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 106, 1712–1726. https://www.researchgate.net/publication/275542998_Language_Learning_Strategies_A_General_Overview

Harris, K. R., Santangelo, T. i Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. U: H. S. Waters i W. Schneider (ur.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (str. 226–256). New York, NY: The Guilford Press.

Harris, K. R., Kim, Y.-S., Yim, S., Camping, A. i Graham, S. (2023). Yes, they can: Developing transcription skills and oral language in tandem with SRSD instruction on close reading of science text to write

informative essays at grades 1 and 2. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 120–150.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300–312.

Hashemian, M. i Heidari, A. (2013). The relationship between motivation/attitude and success in L2 writing. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70, 476–489.

Hemphill, M. A. i Richards, K. A. R. (2018). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 225–231.

Ho, M. (2015). Exploring writing anxiety and self-efficacy among EFL graduate students in Taiwan. *Higher Education Studies*, 6(1), 24–39.

Hu, N. (2022). Investigating Chinese EFL Learners' Writing Strategies and Emotional Aspects. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15(1), 440–468.

Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M. i Chlup, D. (2017). Graduate students as academic writers: Writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716–729.

Hundarenko, O. (2020). Students' Perspectives on Academic Writing in European Higher Education (Based on 2019 Erasmus Teaching Experience in Slovak and Hungarian University). *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(4), 87–102. Hyland, K. (2019). *Second language writing* (2. izdanje). Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. University of Michigan Press.

Inostroza, M.-J., Perez-Villalobos, C. i Tabalí, P. (2024). Chilean primary learners' motivation and attitude towards English as a foreign language. *Education Sciences*, 14(3), 262.

Ismail, S. (2011). Exploring students' perceptions of ESL writing. *English Language Teaching*, 4(2), 73–83.

Ismail, N. (2012). ESL students' attitude, learning problems, and needs for online writing. *GEMA Online™ Journal of Language Studies*, 12(4), 1089–1108.

Jabali, O. (2018) Students' attitudes towards EFL university writing: A case study at An-Najah National University, Palestine. *Heliyon*, 4(11), DOI: 10.1016/j.heliyon.2018.e00896

Jabbari, M. J., i Golkar, N. (2014). The relationship between EFL learners' language learning attitudes and language learning strategies. *International Journal of Linguistics*, 6(3), 161–170. <https://doi.org/10.5296/ijl.v6i3.5837>

Jasinskaja-Lahti, E. i Liebkind, K. (2007). A structural model of acculturation and well-being among immigrants from the former USSR in Finland. *European Psychologist*, 12, 80–92.

Jebreil, N., Azizifar, A., Gowhary, H. i Jamalinesari, A. A. (2015). Study on writing anxiety among Iranian EFL students. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(2), 68–72.

Junianti, R., Pratolo, B. W. i Wulandari, A. T. (2020). The strategies of learning writing used by EFL learners at a higher education institution. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 7(1), 64–73. DOI: 10.30605/25409190.131

Karanja, L. (2021). Teaching critical thinking in a college level writing course: A critical reflection International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8(1). 229–249.

Kashefian-Naeeni, S., Shokrpour, N., & Pakdel, F. (2024). Optimizing EFL learning: Exploring the role of learner background factors and the nuances of their effects on intrinsic and extrinsic motivation among university students in a mixed-methods study. *BMC Psychology*, 12(1), 535. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02034-8> Pri-stupljeno: 23. siječnja 2026.

Kear, D. J., Coffman, G. A., McKenna, M. C. i Ambrosio, A. L. (2000). Measuring attitude toward writing: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 54(1), 10–23.

Khaldieh, S. (2008). Learning Strategies and Writing Processes of Proficient vs. Less-Proficient Learners of Arabic. *Foreign Language Annals*, 33, 522 – 533.

Khamouja, A. (2025). The Impact of Collaborative Writing Strategy on EFL Students' Writing Skills through Adopting a Process-Based Approach. *International Journal of Language and Literary Studies*, 7(3), 169–179. <http://doi.org/10.36892/ijlls.v7i3.2137>

Khoii, R. i Arabsarhangi, Z. (2015). Developing Young EFL Learners' Writing Skill in Wikis' Collaborative Environment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications. U M. Rahimi (ur.), *Handbook of Research on Individual Differences in Computer-Assisted Language* (str. 345–374). Hershey PA, SAD: IGI Global.

Kırmızı, A. Ö. i Kırmızı, G. D. (2015). An investigation of L2 learners' writing self-efficacy, writing anxiety and its causes at higher education in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 57–66.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Krstinić, M. i Pauković, M. (2020). Ekstrinzična i intrinzična motivacija za učenje stranog jezika u poslovnom okruženju. *Obrazovanje za poduzetništvo*, 10(1), 76–83.

Kurniasih, Mukminatien, N., Arianto, M. A., Sari, R. N., Anggraini, M. P., & Umamah, A. (2022). Affective factors in online writing performance: Do they matter? *MEXTESOL Journal*, 46(2). DOI: 10.61871/mj.v46n2-14

Kušnierek, A. (2015). Developing Students' Speaking Skills through Role-Playing. *World Scientific News*, 7, 73–111. <https://scispace.com/pdf/developing-students-speaking-skills-through-role-play-3jvxuf6h-cn.pdf>

Larsen-Freeman, D. i Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Lee, S. Y. (2005). Facilitating and inhibiting factors in English as a foreign language writing performance: A model testing with structural equation modeling. *Language learning*, 55(2), 335–374.

- Li, X.-M. (1996). *Good writing in cross-cultural context*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Li, C., Wang, X., Hu, X., Shang, Z. i Qian, L. (2022). Relationship between sociocultural writing strategy use and language proficiency among Chinese tertiary English majors. *Journal of Language Teaching*, 2(10), 6–16. <https://doi.org/10.54475/jlt.2022.012>
- Li, S. (2022). *A dynamic systems theory perspective on L2 writing development*. New York: Routledge.
- Lightbown, P. M. i Spada, N. (1999). *How languages are learned* (2. izd.). Oxford: Oxford University Press.
- Lingaiah, L. i Ishak, W. (2023). Attitudes towards writing in English among diploma students: A case study. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 13(3), 8–29.
- Liu, D. (2015). A critical review of Krashen's input hypothesis: Three major arguments. *Journal of Education and Human Development*, 4(4), 139–146.
- Machura, I. A. (2022). *Training multilingual writing strategies in higher education: Multilingual approaches to writing-to-learn in discipline-specific courses*. Berlin: Peter Lang.
- Majchrzak, O. (2018). *Learner identity and learner beliefs in EFL writing*. Springer.
- Mallahi, O. (2024). Exploring the status of argumentative essay writing strategies and problems of Iranian EFL learners. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. 9(1). DOI: 10.1186/s40862-023-00241-1
- Martinović, A. (2018). The L2 motivational self system: Differences among learners. *Jezikoslovlje*, 19(1), 133–157.
- Mateos, M., Cuevas, I., Martín, E., Martín, A., Echeita, G. i Luna, M. (2010). Reading to write an argumentation: The role of epistemological, reading, and writing beliefs. *Journal of Research in Reading*, 34, 281–297.

Matić, I. (2015). Odnos strategija učenja i afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*, 44(1), 54–66.

Mehar Singh, M. K. i Chuah, J. (2012). Manufacturing Industry Employers' Perception of Graduates' English Language Skills Proficiency. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1(4), 114–124.

Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Mihaljević Djigunović, J. (2000). Uloga straha od jezika u učenju stranog jezika. *Strani jezici*, XXIX(1–2), 9–13.

Mihaljević Djigunović, J. (2007). Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika. *Metodika*, 8(1), 104–111.

Min, H. T. (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33(2), 293–308.

Molnar, D. i Šplihal, I. (2024). Writing strategies used by Croatian students in EFL argumentative essays. *Jezikoslovlje*, 25(2), 297–323.

Nasser, S. M. (2019). Iraqi EFL Students' Difficulties in Writing Composition: An Experimental Study (University of Baghdad). *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 178–184.

Negari, G. M. i Rezaabadi, O. T. (2012). Too nervous to write? The relationship between anxiety and EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578–2586.

Neshkovska, S. (2025). The benefits and risks of AI-assisted academic writing: Insights from current research. *ELOPE*, 22(1), 55–68. <https://doi.org/10.4312/elope.22.1.55-68>.

Nikčević-Milković, A. (2018). Samoregulacija i pisano izražavanje. *Suvremena psihologija*, 21 (2), 161–185.

Nikčević-Milković, A., Balenović, K. i Brala-Mudrovčić, J. (2022). Self-regulated learning and sociodemographic factors in Students' L1/L2 writing proficiency. *Journal of Language and Education*, 8(1), 100–116. DOI: 10.17323/jle.2022.11581

Nikčević-Milković, A. i Balenović, K. (2024). A study on self-regulatory processes in EFL academic writing. *Nova prisutnost*, 22(1), 141–155.

Nugraheni, D. (2023). Mapping Undergraduate EFL Students' Writing Anxiety: Trajectories from Responses, Reasons, and Strategies. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching)*, 10(2), 251–264.

Obeiah, S. F. i Bataineh, R. F. (2016). The effect of portfolio-based assessment on Jordanian EFL learners' writing performance. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language & Literature*, 9(1), 32–46. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.629>

Oktavia, D., Mukminin, A., Marzulina, L., Harto, K. Erlina, D. i Hollandyah, M. (2022). Challenges and strategies used by English teachers in teaching English language skills to young learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(2), 382–387.

Olson, D. R. (1994). *The world on paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge University Press.

Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Methuen.

Online Etymology Dictionary. (s.a.). *Attitude*. <https://www.etymonline.com/word/attitude> Pristupljeno: 28. veljače 2026.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle publications.

Oxford, R. L. i Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78(1), 12–28.

Oxford, R. (2017). *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Contexts*, (2. izdanje), New York: Routledge.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.

Pajares, F. i Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 24, 366–381.

Pajares, F., Valiante, G. i Cheong, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation, and writing competence: A developmental perspective. U S. Hidi i P. Boscolo (ur.), *Writing and motivation* (str. 141–159). Elsevier.

Papi, M. (2022). The role of motivational and affective factors in L2 writing performance and written corrective feedback processing and use. U R. M. Manchón i C. Polio (ur.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Writing* (str. 152–165). New York: Routledge.

Paudel, J. (2020). My teaching philosophy: Theoretical musings of a South Asian-educated instructor at an American University. *NELTA Journal*, 25, 1–2. DOI: 10.3126/nelta.v25i1-2.49741

Pavičić Takač, V. (2024). The symphony of writing strategies: Exploration of strategies used in a collaborative academic writing task. *Language Teaching Research Quarterly*, 41, 132–147. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.41.10>

Pavlenko, A. (2011). *Thinking and Speaking in Two Languages*. Bristol: Multilingual Matters.

Petric, B. (2002). Students' Attitudes Towards Writing and the Development of Academic Writing Skills. *The Writing Center Journal*, 22(2), članak 3. DOI: 10.7771/2832-9414.1502

Pratiwi, T. L. (2021). EFL college students writing anxiety of English language education at Universitas Internasional Batam. *ELT Forum: Journal of English Language Teaching*, 10(2), 100–112.

Prior, P. (2008). A sociocultural theory of writing. U C. A. MacArthur, S. Graham, i J. Fitzgerald (ur.), *Handbook of writing research* (str. 54.–66.). The Guilford Press.

Puhner, N. i Dagarin Fojkar, M. (2018). Developing EFL writing with year 5 Pupils by writing summaries. *English Language and Literature Teaching*, 15(2), 97–113.

Qian, Y. (2019). Motivation to English academic writing: Chinese students' literacy autobiography. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(5), 530–536.

Rabadi, R. I. i Rabadi, A. D. (2020). Do medical students experience writing anxiety while learning English as a foreign language? *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 883–891.

Rahimi, M., Riazi, A. i Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*, 11 (2), 31–60.

Ramírez Balderas, I. i Guillén Cuamatzi, P. M. (2018). Self and peer correction to improve college students' writing skills. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 179–194. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67095>

Ramírez-Castañeda, V. (2020). Disadvantages in preparing and publishing scientific papers caused by the dominance of the English language in science: The case of Colombian researchers in biological sciences. *PLOS ONE*, 15(9), e0238372. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238372>

Reinking, J. A. i von der Osten, R. (2017). *Strategies for successful writing: A rhetoric, research guide, reader, and handbook*. New York: Pearson.

Rezaei, M. i Jafari, M. (2014). Investigating the levels, types, and causes of writing anxiety among Iranian EFL students: A mixed method design. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 1545–1554.

Rodliyah, I. N., Juliati J. i Lestari, I. P. (2018). Improving EFL students' academic writing through scaffolding, self-correction, and peer review. U: Proceedings of the tenth conference on applied linguistics and the second English language teaching and technology conference in collaboration with the first international conference on language, literature, culture, and education (CONAPLIN and ICOLLITE 2017) – literacy, culture, and technology in language pedagogy and use, str. 181–186. DOI: 10.5220/0007164201810186

Rosdiana (2019). EFL students' attitudes towards English academic writing. *Getsempena English Education Journal*, 6(1), 126–132.

Rosenberg, M. J. i Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. U M. J. Rosenberg i C. I. Hovland

(ur)., *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency among Attitude Components*. New Haven: Yale University Press.

Rosenberg, V. M. (1989). *Reading, Writing, Thinking*. New York: Random House.

Rushidi, J. (2012). Perceptions and Performance: Students' Attitudes towards Academic English Writing. *SEEU Review*, 8(2), 1–15. DOI: 10.2478/v10306-012-0013-6

Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definition and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V. i Darmi, R. (2019). The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL learners. *SAGE Open*, 9(4), 1–13.

Salski, Ł., Szubko-Sitarek, W. (2016). BA Thesis Writing Process and Pre-service Teachers' Beliefs on Teaching Writing. U M. Pawlak (ur.) *Classroom-Oriented Research. Second Language Learning and Teaching* (str. 123-134). Springer.

Schumann, J. H. (1976). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26(1), 135–143.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. i Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3. izd.). Pearson.

Setyowati, L., Sukmawan, S. (2016). EFL Indonesian students' attitude toward writing in English. *AWEJ Journal*, 7(4), 365–378.

Shokrpour, N., Keshavarz, N. i Seyed Mohamad, J. (2013). The Effect of Peer Review on Writing Skill of EFL Students. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 16, 24–35.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Storch N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40–59. DOI: 10.1017/S0261444818000320

Suzić, R. (2014). Uticaj afektivnih faktora na učenje engleskog jezika kod učenika osnovne škole. U Radić-Bojanić, B. (ur.), *Afektivna dimenzija u nastavi engleskoga jezika*, (str. 127 –143).

Syarifudin, S. (2020). Survey on EFL students' writing anxiety: Level, types, and causes. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 4(2), 122–132.

Tasisa, M., Tadesse, E. (2024). EFL Students' Writing Strategies, Self-Efficacy, and Performance in Ethiopia: Exploring Interrelationships. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 29(29). <https://doi.org/10.26817/16925777.1812>

Tate, T. P. i Warschauer, M. (2018). Going beyond “That was fun”: Measuring writing motivation. *Journal of Writing Analytics*, 2, 257–279.

Teng, F. i Huang, J. (2019). Predictive effects of writing strategies for self-regulated learning on secondary school learners' EFL writing proficiency. *TESOL Quarterly*, 53(1), 232–247. DOI: 10.1002/tesq.462

Todaka, Y. (2020). EFL learning motivation: Lifelong enjoyment. *International Journal of English Language Teaching*, 7(2), 24–43.

Tran, H. N., Le, T. T. N. i Tran, V. B. U. (2025). AI Tools in Learning Academic Writing: Benefits and Challenges for MA Students in the English Language Studies at the Industrial University of Ho Chi Minh City. *International Journal of AI in Language Education*, 2(1), 74–91. DOI: 10.54855/ijaile.25215

Tsui, A. B. M. i Ng, M. (2000). Do Secondary L2 Writers Benefit from Peer Comments?, *Journal of Second Language Writing*, 9, (2), 147–170.

Ushioda, E. (2009) A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. U Z. Dörnyei i E. Ushioda, (ur.) *Motivation, language identity and the L2 self. Second language acquisition* (str. 215–228), Bristol, UK ; Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.

Ushioda, E. i Dörnyei, Z. (2009). Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview. U Z. Dörnyei i E. Ushioda, (ur.) *Motivation, language identity and the L2 self. Second language acquisition* (str. 1–9), Bristol, UK; Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.

Vance, N. (2021). *Affective variable*. U EBSCO Knowledge Advantage™. EBSCOhost. <https://www.ebsco.com/research-starters/education/affective-variable> Pristupljeno 14. ožujka 2026.

Vickov, G. (2016). *Hrvatska kultura u učenju stranog jezika*. Zagreb/ Split: Hrvatska sveučilišna naklada, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Vickov, G. i Jakupčević, E. (2022). *Pisanje na (engleskome kao) stranome jeziku u ranoj školskoj dobi*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Vickov, G. i Jakupčević, E. (2025). Young language learners' attitudes towards writing in English: The case of first and second graders. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 19(1), 21–44.

Vickov, G. (2025). Primary School Children's Motivation for EFL Writing: The Case of Eighth-Graders. *rEFLECTIONS*, 32(2), 813–835. <https://doi.org/10.61508/refl.v32i2.282150>

Vickov, G. (2026). Hrvatska kultura u učenju engleskog kao stranog jezika: Stavovi i iskustva studenata jezičnih usmjerenja. *Nova prisutnost*, 24(1), 113–127.

Wallace, M. P. i Leong, E. (2020). Exploring language learning motivation among primary EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 221–230.

Walqui, A. (2000). *Contextual factors in second language acquisition*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED444381)

Wan, W. (2014). Constructing and developing ESL students' beliefs about writing through metaphor: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 23, 53–73.

Wanchid, R. (2013). The use of self-correction, paper-pencil peer feedback and electronic peer feedback in the EFL writing class:

Opportunities and challenges. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 157–167. <https://doi.org/10.5901/ajis.2013.v2n3p157>

Wang, G. (2023) The Effects of Self-Regulated Learning Writing Strategies on English Writing Self-Efficacy among Chinese Non-English Major Students. *Open Journal of Social Sciences*, 11, 164-176. DOI: 10.4236/jss.2023.118011.

Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

Wijaya, K. F. (2025). *Optimizing EFL Learners' Writing Skills through Reflective Journaling*. *Journal of English for Academic and Specific Purposes (JEASP)*, 8(1), 16–33.

Williams, J. D. i Takaku, S. (2011). Gender, writing self-efficacy, and help seeking. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 1(3), 46–54.

Wright, K. L., Hodges, T. S., Enright, E. i Abbott, J. (2021). The relationship between middle and high school students' motivation to write, value of writing, writer self-beliefs, and writing outcomes. *Journal of Writing Research*, 12, 601–623.

Yang, J. (2025). The affective filter hypothesis and its enlightenment for college English teaching. *Contemporary Education Frontiers*, 3(6), 216–220.

Yuliani, N. D., Najmiah, L., Hamdani, B. i Pratolo, B. W. (2023). EFL students' attitude toward English language learning. *Journey: Journal of English Language and Pedagogy*, 6(1), 82–91.

Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly*, 17(2), 165–187. <https://doi.org/10.2307/3586647>

Zhang, H. (2011). *A Study On ESL Writing Anxiety Among Chinese English Majors – Causes, Effects And Coping Strategies For ESL Writing Anxiety*. Kristianstad University: Sweden.

Zhang, L., Ismail, L., Razali, F. i Ghazali, N. (2023). A review of researches on learning motivation of EFL students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(12), 6149–6158.

Zhang, J. i Zhang, L. J. (2023). Examining the relationship between English as a foreign language learners' cognitive abilities and L2 grit in predicting their writing performance. *Learning and Instruction*, 88 101808.

Zhang, J. i Zhang, L. J. (2024). Profiling L2 students' writing self-efficacy and its relationship with their writing strategies for self-regulated learning. *System*, 122, 1–10 103253. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103253>.

Zhao, H., Dang, T. N. Y. i Finlayson, N. (2025). Education lecturers' expectations about writing proficiency: Insights from corpus analysis of teacher feedback on academic writing. *Journal of Second Language Writing*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101173>

Zhou, Q., Chen, L. i Hou, X. (2022). Exploring Chinese EFL undergraduates' writing from sources: Self-efficacy and performance. *Assessing writing*, 54(2), 115–124. DOI: 10.1016/j.asw.2022.100663

Zimmerman, B. J. i Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer – A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.



9 789533 521886
ISBN 978-953-352-188-6