

1. UVOD

1.1. Važnost čitalačke pismenosti u suvremenom svijetu

Knjige su kompasi, teleskopi, sekstanti i karte koje su drugi ljudi pripremili da nam pomognu ploviti po opasnim morima ljudskog života.

J. L. Bennett

Živimo u modernom svijetu koji je dinamičan, užurban i pun mogućnosti. Živimo u svijetu kakav je prije svega nekoliko desetljeća bio nezamisliv. Svijetu u kojem su djeca od malena okružena najnovijim tehnološkim uređajima koji unapređuju kvalitetu svakodnevnog života. Suvremena tehnologija prisutna je u svim područjima života i nesumnjivo je od velike pomoći, no sa sobom je donijela i drastične izazove i promjene. Čini se da je mnogo mladih, prihvaćajući modernu tehnologiju, odbacilo knjigu i čitanje zamijenilo igricama ili drugom aktivnošću na *gadgetu*. Starije generacije sve se češće žale na slabu čitalačku kulturu i pismenost mladih generacija. No, malo je znanstvenih istraživanja koja daju pouzdane odgovore na pitanja o čitalačkoj pismenosti današnje djece i mladih. K tome, najveći broj istraživanja čitalačke pismenosti provodi se u zemljama engleskog govornog područja (Share, 2008). Kako vještine čitanja ovise o specifičnostima i ortografskoj strukturi svakog jezika (jezici se međusobno razlikuju prema dosljednosti povezanosti grafema i fonema, odnosno prema ortografskoj transparentnosti; engleski jezik ima izrazito netransparentnu ortografiju, dok hrvatski jezik pripada skupini jezika visoko transparentne ortografije), rezultati dobiveni za engleski jezik ne mogu se primijeniti u svrhu poticanja čitalačke pismenosti u drugim jezicima. U Hrvatskoj su istraživanja vještina čitanja i pisanja malobrojna. Istraživanjem, na kojem se temelji ova knjiga, htjeli smo doprinijeti spoznajama o vještinama čitanja hrvatskih adolescenata i odgovoriti na pitanja poput: Što i koliko adolescenti danas čitaju? Kakva je njihova motivacija za čitanje? Čitaju li više djevojčice ili dječaci, mlađa ili starija djeca? Kakve su navike čitanja današnje djece i njihovih roditelja te jesu li te navike povezane s vještinama čitanja?

Čitanje je od velike važnosti, kako za razvoj pojedinca, tako i za razvoj društva (Peti-Stantić, 2019). Na sociokulturalnoj razini čitanje i pisanje djeluju kao jedan od najstarijih i najdugovječnijih medija prenošenja kulturne baštine. Osim toga, putem dijeljenja iskustva čitanja s drugim članovima zajednice od najranije dobi, čitanje pridonosi razvoju osjećaja pripadnosti i identiteta.

Čitalačka pismenost na individualnoj razini utječe na kognitivni, emocionalni i praktični život, pri čemu ove utjecaje nije moguće u potpunosti razlučiti (Johnsson-Smaragdi i Jönsson, 2006). Ipak, čitanje ima najveći utjecaj na kognitivni razvoj. Ono nam pruža nove koncepte i ideje te širi naš pogled na svijet, čime unapređuje naše mišljenje. Uz to, potiče razvoj sposobnosti logičkog rezoniranja, poimanja i razumijevanja (Johnsson-Smaragdi i Jönsson, 2006). Vještine čitanja također su recipročno povezane s jezičnim sposobnostima. S jedne strane, uspješnost čitanja ovisi o jezič-

nim sposobnostima (Hoover i Gough, 1990), no s druge strane, čitanje značajno pospješuje razvoj jezičnih sposobnosti. Izloženost tekstu objašnjava čak 34% varijance govornih vještina (Mol i Bus, 2011), pri čemu čitanje tekstova tiskanih u tradicionalnim (papirnatim) medijima pokazuje prednost pred čitanjem tekstova u digitalnom obliku (Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard i Dobai, 2016; Pfost, Dörfler i Artelt, 2013). Utjecaj čitanja na vještine govornog i pisanog jezika dovodi do povećanja komunikacijskog potencijala neophodnog za snalaženje u dinamičnom svijetu, koji nas svakodnevno obasipa velikom količinom informacija, čija je važnost posebno velika u školskim klupama (Johnsson-Smaragdi i Jönsson, 2006). Lundberg i Sterner (2006) pronašli su povezanost između čitanja i orijentacije na zadatak, koja dovodi do uspješnijeg učenja i boljih rezultata u školi. Stoga ne čude visoki koeficijenti korelacije između razumijevanja pri čitanju i uspjeha u različitim školskim predmetima (Daneman, 1996). Povezanost čitalačke pismenosti i školskih ocjena iz različitih predmeta ukazuje na praktičnu važnost stjecanja i razvijanja čitalačkih kompetencija kao vodećih vještina za usvajanje neophodnog znanja u svim područjima obrazovanja, rada i života. Čitanje također ima emocionalne učinke, odnosno potiče našu maštu, pridonosi razvoju emocionalne inteligencije i empatije te omogućuje identifikaciju s likovima iz teksta (Johnsson-Smaragdi i Jönsson, 2006).

Čitanje je iznimno relevantna aktivnost kojoj nije posvećeno dovoljno znanstveno-istraživačke pozornosti, posebice u zemljama ne-engleskog govornog područja (Share, 2008). Od posebne su važnosti spoznaje o čimbenicima u podlozi čitalačkih kompetencija. Te spoznaje ukazuju na područja u koja je potrebno usmjeriti intervencije kojima bi se olakšalo svladavanje vještina čitanja i povećala čitalačka pismenost. U našem istraživanju bavili smo se čitalačkom pismenošću u ranoj adolescenciji (od četvrtog do sedmog razreda osnovne škole) te individualno-psihološkim i obiteljskim čimbenicima koji su povezani s vještinama čitanja.

1.2. Što nas je potaknulo na istraživanje?

Hrvatska je 2017. godine usvojila *Nacionalnu strategiju poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine*, kojom su određena tri temeljna strateška cilja (Ministarstvo kulture Republike Hrvatske, 2017). Prva dva cilja – uspostaviti učinkovit društveni okvir za podršku čitanju te razviti čitalačku pismenost i poticati čitatelja na aktivno i kritičko čitanje – nije moguće ostvariti bez raspolaganja empirijskim podacima o razvoju vještina čitanja u hrvatskom jeziku i čimbenicima koji tom razvoju pridonose. Takvih empirijskih podataka je vrlo malo. Važnu iznimku, naročito u području ispitivanja strategija čitanja te metakognitivnog znanja o čitanju i strategijama čitanja, čine istraživanja provedena pod vodstvom Svjetlane Kolić-Vehovec sa Sveučilišta u Rijeci (npr. Kolić-Vehovec, 2002a; 2002b; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006a; 2006b; 2007; Kolić-Vehovec, Bajšanski i Rončević Zubković, 2011; Kolić-Vehovec i Muranović, 2004; Kolić-Vehovec, Pečjak i Rončević Zubković, 2009; Kolić-Vehovec, Rončević Zubković i Pahljina-Reinić, 2014). Uz opći nedostatak istraživanja čitalačke pismenosti u Hrvatskoj, na osmišljavanje i provedbu ovog istraživanja potaknuli su nas i dosadašnji rezultati međunarodnih istraživanja PIRLS i PISA.

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* – Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti) istraživanjem ispituju se čitalačke kompetencije učenika četvrtih razreda osnovne škole, s ciljem poboljšanja načina podučavanja čitanja i razvijanja čitalačkih kompetencija (Buljan Culej, 2012). Istraživanje PIRLS provodi se od 2001. godine u petogodišnjim ciklusima, čime se nastoje pratiti međunarodni trendovi razvoja čitalačke pismenosti, kao i obrazovne politike i aktivnosti koje se odnose na čitanje s razumijevanjem. PIRLS istraživanje do sada je u Hrvatskoj provedeno jednom, 2011. godine. Hrvatska se prema postignutom rezultatu nalazila na 8. mjestu od ukupno 48 zemalja, s postignuta 553 boda, što je bilo 53 boda više od međunarodnog prosjeka (Buljan Culej, 2012). Međutim, unatoč dobroj čitalačkoj pismenosti, naši učenici četvrtog razreda bili su na pretposljednem mjestu s obzirom na svoj odnos prema čitanju, uz gotovo 30% učenika koji su izjavili da ne vole čitati i samo 17% učenika koji su izjavili da jako vole čitati (Buljan Culej, 2012).

PISA (*Programme for International Student Assessment* – Program međunarodnog ispitivanja znanja i vještina petnaestogodišnjih učenika) istraživanje pokrenuto je od strane *Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj* (OECD) 1997. godine (Braš Roth, Markočić Dekanić i Markuš Sandrić, 2017). Motiv za pokretanje ovog najvećeg obrazovnog istraživanja na svijetu, koje se od 2000. godine provodi svake tri godine s petnaestogodišnjim učenicima kao sudionicima, zasniva se na sve većoj potrebi za međunarodno usporedivim podacima o kvaliteti obrazovnih sustava i postignućima učenika u različitim državama (Braš Roth i sur., 2017). Sudjelovanjem u istraživanju PISA zemlje članice OECD-a obvezale su se redovito pratiti ishode svojih obrazovnih sustava ispitivanjem učeničkih postignuća prema međunarodno usuglašenom konceptualnom okviru. Taj okvir podrazumijeva ispitivanje čitalačke, matematičke i prirodoslovne pismenosti. Svako PISA istraživanje ima naglasak na jednom od navedenih područja koje se (uz dva sporedna područja) te godine ispituje detaljnije, tj. većim brojem pitanja (Braš Roth i sur., 2017). Autori istraživanja PISA pretpostavljaju da je pismenost u ovim područjima glavni preduvjet za ostvarenje osobnih ciljeva, aktivnog sudjelovanja u društvu te nalaženja zaposlenja. PISA se danas provodi u 80 zemalja partnerica, među kojima je i Hrvatska. Prije početka našeg istraživanja (2017. godine) provedena su četiri ciklusa: PISA 2006, PISA 2009, PISA 2012 te PISA 2015 (Braš Roth i sur., 2017).

Za naše istraživanje relevantni su rezultati PISA istraživanja u području čitalačke pismenosti. Ti rezultati pokazali su da je prosječan rezultat hrvatskih petnaestogodišnjaka, u sva četiri ciklusa u kojima je Hrvatska sudjelovala, bio značajno ispod prosjeka članica OECD-a. Najviši hrvatski rezultat zabilježen je 2015. godine. On je iznosio 487 bodova, dok je prosječan rezultat za 72 zemlje sudionice te godine bio 493 boda, uz standardnu devijaciju od 96 bodova (Braš Roth i sur., 2017). Trend rasta prosječnog rezultata hrvatskih učenika započeo je nakon ciklusa PISA 2009 (u kojemu je glavna domena ispitivanja bila čitalačka pismenost), te je od tada prosječan rezultat svakog sljedećeg ciklusa bio veći. Godine 2015. prosječni rezultat bio je za 11 bodova viši u odnosu na prosječni rezultat iz 2009. godine, iako je to i dalje bilo statistički značajno ispod međunarodnog prosjeka (Braš Roth i sur., 2017).

Na temelju PISA istraživanja moguće je odrediti šest razina čitalačkih znanja i sposobnosti. Najniže su razine 1 i 2, a najviša je razina 6, pri čemu se razina 2 uzima kao osnovna razina čitalačke pismenosti, ona koju bi svaki učenik trebao dostići prije završetka obveznog obrazovanja (Braš Roth i sur., 2017). Kada se razmotri postotak hrvatskih učenika koji su dostigli svaku od šest razina čitalačkih znanja i sposobnosti, vidljivo je da, unatoč trendu poboljšanja prosječnog rezultata, zabrinjavajuće velik broj učenika nema osnovnu razinu čitalačke pismenosti. Godine 2006. osnovnu, drugu razinu čitalačke pismenosti nije dostiglo 21,5% učenika, 2009. godine 22,4%, 2012. godine 18,6%, a 2015. godine 19,9% učenika. Također, vrlo mali postotak hrvatskih učenika dostiže najviše razine znanja i sposobnosti. Godine 2006. petu i šestu razinu dostiglo je 3,7% učenika, 2009. godine 3,2%, 2012. godine 4,4%, a 2015. godine 5,9% učenika.

Uzeti zajedno, rezultati međunarodnih istraživanja PIRLS i PISA na hrvatskim uzorcima upućuju na to da naši učenici u četvrtom razredu postižu bolje rezultate od svojih vršnjaka u drugim državama, ali se taj odnos u višim razredima osnovne škole mijenja. Iako pri tim usporedbama treba imati na umu da PIRLS ispituje jednostavnije oblike razumijevanja teksta nego PISA, rezultati PISA istraživanja pokazuju da naši petnaestogodišnjaci zaostaju za vršnjacima u drugim državama što upućuje na to da hrvatski učenici kroz više razrede osnovne škole sporije napreduju u razvoju čitalačke pismenosti od vršnjaka u drugim zemljama sudionicama PISA istraživanja. Podatak o velikom broju djece koja već u četvrtom razredu osnovne škole ne vole čitati dodatno zabrinjava i upućuje na važnost ispitivanja motivacije za čitanje i navika čitanja učenika osnovne škole. U Hrvatskoj do danas nije provedeno sustavno istraživanje vještina čitanja i čimbenika povezanih s čitalačkom pismenošću djece u ranoj adolescenciji, razdoblju u kojem se ostvaruje značajan razvojni prijelaz s početnog usvajanja vještina čitanja na stjecanje složenijih čitalačkih kompetencija, odnosno prijelaz iz razdoblja učenja čitanja u razdoblje čitanja sa svrhom učenja (Indrisano i Chall, 1995; Rončević, 2005).

1.3. Određenje čitalačke pismenosti i vještina čitanja

Čitanje je iznimno složena aktivnost koju nije lako definirati. U skladu sa stalno promjenjivim društvom, a time i obrazovanjem, definicije čitalačke pismenosti mijenjale su se tijekom godina. U današnje vrijeme pismenost se promatra kao skup vještina koje se razvijaju i nadopunjuju cijeloga života, a ne samo u prvim godinama školovanja (Indrisano i Chall, 1995). U istraživanju PISA čitalačka pismenost definira se kao „*sposobnost razumijevanja, korištenja, promišljanja i angažiranja u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu*“ (Braš Roth, Markočić Dekanić, Markuš i Gregurović, 2010, str. 36). Na sličan način čitalačka pismenost određena je i u istraživanju PIRLS, kao „*sposobnost razumijevanja i upotrebe pisanih jezičnih oblika koje neko društvo zahtijeva ili kojeg pojedinci cijene uz razvijenu sposobnost razumijevanja različitih vrsta tekstova, kao i čitalačke navike i stavove koji potiču čitanje tijekom života*“ (Buljan Culej, 2012, str. 27). Iz ovih definicija vidljivo je da se čitalačka pismenost sastoji od različitih kognitivnih sposobnosti i kompetencija. Kod osoba razvijene čitalačke pismenosti pri čitanju određenog teksta istovremeno se aktivira niz kognitivnih i metakognitivnih procesa koji omogućuju potpuno iskorištavanje i promišljanje sadržaja teksta.

Tijekom učenja čitanja pojedinac mora ovladati određenim temeljnim i složenim vještinama. Sam proces čitanja obuhvaća dvije temeljne komponente – fonološko dekodiranje grafema i razumijevanje značenja. Fonološko dekodiranje grafema, koje se u alfabetskim pismima odnosi na povezivanje slova s glasovima, osnovna je vještina potrebna za uspješno čitanje (Kirby, Desrochers, Roth i Lai, 2008; Kolić-Vehovec, 1994; Vellutino, Fletcher, Snowling i Scanlon, 2004). Dekodiranje grafema pretpostavlja razvijenu fonološku svjesnost, sposobnost prepoznavanja i manipulacije jedinicama govora koje su manje od riječi, kao što su slogovi i fonemi (Anthony i Francis, 2005; Kolić-Vehovec, 1994; 2003; Visinko, 2014). Fonološka svjesnost omogućuje točnost u čitanju (i pisanju), a utječe i na brzinu čitanja (Caravolas, Volin i Hulme, 2005; Kolić-Vehovec, 1994; 2003). Što osoba lakše prepoznaje foneme, odnosno odgovarajuće grafeme od kojih je riječ sastavljena, to brže dekodira pisanu riječ i čitanje postaje automatiziran proces (Kolić-Vehovec, 1994; 2003). Dok ne ovladaju vještinom fonološkog dekodiranja djeca nisu u stanju razumjeti tekst koji čitaju jer im je radno pamćenje zaokupljeno stvaranjem veza između slova i glasa. Veze između fonološke svjesnosti i vještina čitanja su dvosmjerne. Fonološka svjesnost pridonosi svladavanju vještina čitanja, a ovladavanje čitanjem dodatno pospješuje fonološku svjesnost (Anthony i Francis, 2005; Kolić-Vehovec, 1994; 2003).

Razumijevanje teksta je složena vještina čitanja i njezin krajnji cilj. Kod vještih čitača, dekodiranje je automatizirano i odvija se bez napora, a najveći dio kognitivnih resursa koristi se za razumijevanje teksta. Također, dekodiranje i razumijevanje kod vještih se čitača odvijaju istovremeno, dok su kod početnih čitača i osoba s teškoćama čitanja u velikoj mjeri odvojeni, pri čemu dekodiranje prethodi razumijevanju (Kolić-Vehovec, 1994). Razumijevanje pri čitanju može se proučavati na različitim razinama, od razine značenja pojedinačnih riječi, preko razine rečenice, do razina odlomaka teksta i teksta u cjelini. Razumijevanje pri čitanju obuhvaća dvije komponente – lokalnu obradu teksta i stvaranje modela teksta (Kolić-Vehovec, 1994). Lokalna obrada odnosi se na procese kojima se iz teksta konstruiraju temeljne jedinice značenja. Najvažniji procesi lokalne obrade su semantičko kodiranje riječi i sakupljanje lokalnih postavki teksta (Kolić-Vehovec, 1994). Semantičko kodiranje riječi preduvjet je integracije postavki teksta i stvaranja modela čitavog teksta. Ako čitač ne razumije značenje pojedinih riječi, početna reprezentacija teksta je nepotpuna, a integracija postavki teksta je otežana. Nepoznata riječ zadržava se u radnom pamćenju kao nepotpuna reprezentacija i onemogućuje integraciju novih s prethodno pročitanim dijelovima teksta. Točnije, dijelovi teksta koji nadolaze integriraju se s nepotpunom reprezentacijom ranijih dijelova teksta, što narušava razumijevanje (Kolić-Vehovec, 1994). Zadaci kojima se provjerava razumijevanje teksta mogu se razlikovati s obzirom na to zahtijevaju li doslovno ili interpretativno razumijevanje. Doslovno razumijevanje odnosi se na pronalaženje činjeničnih podataka koji su izneseni u samom tekstu, dok se interpretativno razumijevanje odnosi na zaključivanje o onome što nije izravno izrečeno u tekstu (Kolić-Vehovec, 1994; Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović-Štetić i Miljković, 2003).

Dekodiranje i razumijevanje teksta podučavaju se u prvim razredima osnovne škole, pri čemu u hrvatskome, kao i drugim jezicima transparentne ortografije, poučavanje dekodiranja završava već u prvom razredu osnovne škole, dok se poučavanje

razumijevanja nastavlja tijekom čitavog školovanja (Aro i Wimmer, 2003; Peti-Stantić, 2019). Vještine razumijevanja teksta od iznimne su važnosti jer bez njih čitanje gubi smisao. Uz razvijanje učenikove sposobnosti razumijevanja teksta, u poučavanju čitanja cilj je postići i fluentnost čitanja. Brojni istraživači (npr. Hudson, Lane i Pullen, 2005; Hudson, Pullen, Lane i Torgesen, 2009; Wolf i Katzir-Cohen, 2001) bavili su se određenjem fluentnosti čitanja, no ne postoji potpuno slaganje u tome i nema definicije koja bi obuhvatila sve aspekte i procese u podlozi fluentnog čitanja. Fluentnost se često definira kao točno čitanje koje se odvija brzinom uobičajenog govora, u prikladnom ritmu (Hudson i sur., 2005). Budući da se radi o kombinaciji brzine čitanja i točnosti pročitano, fluentnost se obično izražava kao broj ispravno pročitanih riječi u jednoj minuti (Hudson i sur., 2009; Kolić-Vehovec, 1994; 2003). Prema konceptualnom modelu fluentnosti čitanja Hudsona i sur. (2009), fluentno čitanje počinje automatiziranim dekodiranjem. Usvojeno brzo i točno dekodiranje nepoznatih riječi, uz identificiranje glasova koji su povezani s određenim slovom i njihovo povezivanje u riječ, važan je preduvjet fluentnog čitanja. Samuels (2006) navodi kako se fluentno čitanje zasniva na istovremenom dekodiranju i razumijevanju, a brzina, točnost i ritam su njegovi pokazatelji. Jedna od sposobnosti koje omogućuju brzinu i fluentnost čitanja je brzo imenovanje. Kako joj samo ime govori, to je sposobnost koja se odnosi na brzinu kojom možemo prepoznati i imenovati poznate pojmove ili objekte, kao što su slova, brojeke, boje ili slike predmeta (Wolf i Bowers, 1999).

Postoje empirijski podaci koji pokazuju da su razumijevanje i fluentno čitanje recipročno povezani. S jedne strane, razumijevanje povećava fluentnost, odnosno brzinu i točnost čitanja. Što manje vremena čitatelj provede u nastojanju da shvati značenje nekog teksta, to je bolja fluentnost čitanja tog teksta (Hudson i sur., 2009). S druge strane, fluentno čitanje dovodi do boljeg razumijevanja teksta. Breznitz (1987) je pokazao da brzo čitanje povećava razumijevanje teksta, dok je sporije čitanje povezano sa slabijim razumijevanjem, što je moguće objasniti time da se kod brzog čitanja oslobađa više prostora u radnom pamćenju za složenije procese koji omogućuju shvaćanje smisla teksta. Kolić-Vehovec (1994) utvrdila je da su fluentnost čitanja i razumijevanje teksta povezani u skupini loših, ali ne i u skupini dobrih čitača u drugom razredu osnovne škole, što je objasnila time da loši čitači još nisu postigli minimalnu brzinu dekodiranja potrebnu za razumijevanje. Naime, pri sporom dekodiranju, koje je karakteristično za loše čitače, u radno pamćenje ulazi premala količina informacija, nedovoljna da bi omogućila integraciju različitih dijelova teksta i njegovo razumijevanje. Kolić-Vehovec (1994) također je istaknula da sporo čitanje stvara najveće probleme u nejasnim dijelovima rečenice, onemogućavajući upotrebu proceduralnog znanja i provjeru adekvatnosti novih informacija u kontekstu starih, kao i usporedbu gramatičkih s kontekstualnim informacijama. Kad se postigne minimalna razina brzine dekodiranja potrebna za ulazak dovoljne količine informacija u radno pamćenje, daljnje povećanje brzine čitanja više ne pridonosi značajno razumijevanju teksta, zbog čega u skupini dobrih čitača fluentnost čitanja nije povezana s razumijevanjem teksta (Kolić-Vehovec, 1994).

U našem istraživanju ispitali smo brzinu dekodiranja riječi i razumijevanje pročitano, teksta kao indikatore čitalačke pismenosti.

1.4. Razvoj vještina čitanja

Knjige su naočale kroz koje gledamo svijet.

Eduard von Feuchtersleben

Čitanje je vještina koja ljudima nije urođena, već se stječe poučavanjem. Ljudi koji nisu poučavani toj vještini nikada ju ne razviju. Proces usvajanja vještine čitanja zahtijeva prilagodbu i posebnu organizaciju određenih dijelova mozga koji biološki nisu namijenjeni čitanju. Budući da je čitanje razmjerno novi izum u povijesti čovječanstva, ljudski mozak nije imao dovoljno vremena evoluirati tako da postane specijaliziran za čitanje (Dehaene, 2013).

Usvajanje vještine čitanja započinje znatno prije namjernog poučavanja te podrazumijeva postojanje odgovarajućih bioloških i spoznajnih preduvjeta. Biološki, važno je ispravno funkcioniranje mozgovnih područja koja su aktivna pri procesu čitanja. Primarno je riječ o vidnim sustavima za prepoznavanje predmeta i ljudskih lica, koji se vežu uz percepciju slova, te o područjima zaduženima za obradu jezičnih informacija (Dehaene, 2013). Za razliku od vještina čitanja koje je potrebno poučavati, jezično-govorne sposobnosti na kojima se čitanje temelji usvajaju se brzo, nesvjesno i bez napora. Učenje čitanja sastoji se u stvaranju povezanosti između pisanog, vizualnog materijala (slova, grafema) i njegove izgovorne verzije (glasa, fonema) (Čudina-Obradović, 2014; Dehaene, 2013; Peti-Stantić, 2019). S vremenom i vježbom, kod većine pojedinaca za vještinu čitanja postaje zaduženo okcipitotemporalno područje lijeve hemisfere (Dehaene, 2013). Spoznajni preduvjeti čitanja temelje se na biološkoj osnovi, a obuhvaćaju primjereno razvijenu percepciju i produkciju jezika, odnosno govora, dostatan kapacitet radnog i kratkoročnog pamćenja verbalnog materijala te fonološku svjesnost i brzinu imenovanja. Istraživanja pokazuju da čak i gluhe osobe pri čitanju koriste svojevrstan „unutarnji govor“, odnosno da na određeni način izgovaraju pročitani tekst u sebi i da, unatoč gluhoći, imaju razvijenu fonološku svjesnost (Hanson, Goodell i Perfetti, 1991).

Ako su zadovoljeni svi nužni preduvjeti, učenje čitanja odvija se uobičajenim obrascem. Nakon početnog usvajanja fonološkog dekodiranja, za daljnji je razvoj i za povećanje funkcionalnosti čitanja važna vježba, kojom se postiže automatizacija. Tada dijete više ne mora pridavati pozornost samom procesu dekodiranja, već se može usredotočiti na smisao teksta. Kada se čitanjem informacije mogu toliko učinkovito usvajati da se većina učenja odvija na taj način, dolazi do zrelog čitanja (Čudina-Obradović, 2014). Opisani se proces, prema klasičnome modelu razvoja čitanja, može podijeliti u tri stadija: logografski, fonološki (abecedni) i ortografski (Dehaene, 2013; Frith, 1985). Logografski stadij podrazumijeva automatsko vizualno prepoznavanje napisane riječi, analogno načinu na koji se prepoznaju različiti drugi oblici i predmeti. Zapravo je to slikovno razdoblje, u kojemu dijete još ne razumije da se pisana riječ sastoji od slova, već ju doživljava kao cjeloviti vizualni podražaj. Količina riječi koje se tako „čitaju“ razlikuje se među djecom, a promjena fizičkih obilježja napisanoga teksta dovodi do neprepoznavanja. Ovaj stadij u pravilu traje do pete ili šeste godine života (Dehaene, 2013; Frith, 1985). U fonološkom stadiju javlja se fonološka svjesnost koja omogućuje

dekodiranje i izgovaranje nepoznatih riječi i pseudoriječi. Dekodiranje se odvija sekvencijalno, jedan po jedan grafem, a za ulazak u ovaj stadij potrebno je podučavanje (Dehaene, 2013; Frith, 1985). Ortografski stadij okarakteriziran je stvaranjem leksikona vizualnih jedinica, koje se najčešće preklapaju s morfemima. On sadrži dodatne podatke o jedinicama, kao što je primjerice njihova čestina u jeziku. Uz ranije razvijenu fonološku putanju čitanja, sve veću ulogu dobiva značenje teksta kojeg osoba čita, odnosno leksička putanja čitanja (Coltheart, 2006; Coltheart, Curtis, Atkins i Haller, 1993). Riječi se dekodiraju paralelnom obradom slova te se kod kratkih riječi, koje se sastoje od osam ili manje slova, gubi efekt duljine riječi na brzinu čitanja (Dehaene, 2013).

Dosadašnja istraživanja pokazuju da je učenje čitanja lakše i brže u jezicima transparentne ortografije (Caravolas, Lervåg, Defior, Seidlová Málková i Hulme, 2013; Čudina-Obradović, 2014; Seymour, Aro i Erskine, 2003; Zaretsky, Kuvač Kraljević, Core i Lenček, 2009). U tim je jezicima logografski stadij vrlo kratak, a značenje fonološke svjesnosti za razvoj čitalačkih vještina brže slabi (Caravolas i sur., 2013; Dehaene, 2013). Seymour (2005) izlaže svoju teoriju usvajanja čitanja u četiri faze, u kojoj naglašava razlike između jezika transparentne (ili plitke) i netransparentne (ili duboke) ortografije. Razvoj čitalačkih vještina promatra kao pretvaranje epilingvističkih struktura, koje su urođene i nesvjesne, u osviještene metalingvističke, do čega dolazi povezivanjem grafema s fonemima. U nultoj fazi stječu se znanja o slovima te se ona imenuju. U tom trenutku ne postoji razlika u usvajanju početnih vještina čitanja ovisno o dosljednosti ortografije određenog jezika. Prva faza u ovoj teoriji naziva se *temeljna pismenost*, a obilježava ju kombinacija pamćenja kratkih napisanih riječi i usvajanja fonološkog dekodiranja, odnosno zamjene slova glasovima. Dok se djeca u jezicima transparentne ortografije u ovoj fazi primarno služe fonološkom svjesnošću pri čitanju, u jezicima netransparentne ortografije istodobno dodatno pamte i cijele riječi kako bi ih vizualno prepoznala. Druga faza naziva se *ortografska pismenost*, jer u njoj dolazi do pravilne zamjene fonema grafemima te se stvara osnova za podjelu riječi na slogove. Govornici jezika transparentne ortografije u ovoj fazi ranije nauče pisati. Posljednja je faza *morfografske pismenosti*, u kojoj naglasak s fonema prelazi na veće, značenjske jedinice, morfeme. Tada dolazi do kombiniranja morfema prilikom čitanja, stvaranja reprezentacija složenih riječi i usvajanja čitanja s naglaskom. U jezicima transparentne ortografije ova vrsta pismenosti se brže stječe, a dolazi i do učinkovitijeg pamćenja i dosjećanja cijelih riječi prilikom čitanja (Seymour, 2005).

Razvoj čitanja ne prestaje usvajanjem temeljnih vještina čitanja. Stadiji razvoja čitanja Challove (Indrisano i Chall, 1995) u skladu su s perspektivom cjeloživotnog razvoja te naglašavaju važnost značenja i razumijevanja teksta. Nulti stadij u tom modelu naziva se *predčitanjem* i traje od rođenja do početka formalnog učenja čitanja. On uključuje usvajanje znanja o slovima, riječima i knjigama, ovladavanje jezičnim i govornim vještinama te razvoj fonološke svjesnosti. Prvi stadij obuhvaća prvi razred osnovne škole te se naziva *početnim čitanjem* ili *dekodiranjem*. U tom stadiju djeca uče veze između grafema i fonema. Čitanje je sporo i nije tačno. U drugom i trećem razredu djeca su u drugome stadiju, *stadiju potvrđivanja i fluentnosti*. Postaju vještiji u dekodiranju slova i prepoznavanju riječi te brži i tačniji u čitanju, ali im čitanje još ne služi za primanje novih informacija (Indrisano i Chall, 1995). Prvi i drugi stadij

zajednički se nazivaju „učenje čitanja“. U posljednja tri stadija čitanje se koristi kao instrument za stjecanje novog znanja te se stoga oni zajednički nazivaju „čitanje da bi se učilo“ (Indrisano i Chall, 1995). Treći stadij predstavlja prvi korak u učenju novih informacija čitanjem i traje približno od devete do četrnaeste godine života. Tijekom njega dekodiranje postaje automatizirano, a čitanje tečno. U tom stadiju najbolje se razumiju jasni tekstovi, koji zastupaju jedno gledište i imaju jednostavne rečenične strukture. U četvrtom stadiju, odnosno, u hrvatskom obrazovnom sustavu za vrijeme srednjoškolskog obrazovanja, pojedinci se mogu baviti kompleksnijim tekstovima koji prikazuju više od jednog pogleda na određenu temu. Posljednji, peti stadij, nazvan konstrukcija i rekonstrukcija, podrazumijeva čitanje vođeno svrhom, u kojemu osoba zna što je bitno te što čitati, a koje dijelove teksta izostaviti. Do ovoga stadija ljudi dolaze u područjima svoje stručnosti, za vrijeme akademskog obrazovanja i nakon njega te je upitno mogu li ga svi ljudi doseći (Indrisano i Chall, 1995). Kako je već spomenuto, međujezična istraživanja pokazuju da u jezicima transparentne ortografije stadiji „učenja čitanja“ traju kraće nego u jezicima netransparentne ortografije (Caravolas i sur., 2013; Seymour i sur., 2003; Zaretsky i sur., 2009). Budući da se kasniji stadiji više temelje na kognitivnim sposobnostima, razvoj čitalačke pismenosti u njima više ne ovisi u tolikoj mjeri o ortografskoj transparentnosti jezika.

Kao što je vidljivo iz ovog pregleda, razvoj čitanja dug je proces koji podrazumijeva interakciju brojnih sposobnosti i vještina koje se usvajaju, usavršavaju i razvijaju s podukom, vježbom i sazrijevanjem. Također, on uključuje interakciju mnogih kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti, nekognitivnih psiholoških faktora i brojnih čimbenika konteksta.

1.5. Čimbenici koji utječu na vještine čitanja

Svaka knjiga ima svoju sudbinu. Onakvu kako je čitatelj shvati.

Latinska izreka

Fonološko dekodiranje i razumijevanje teksta, dvije osnovne komponente čitanja, međuzavisne su i pod utjecajem brojnih kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti. Dekodiranje je početna i temeljna komponenta, dok je glavni cilj čitanja otkriti značenje pisanog teksta. Dekodiranje teksta ovisi o kognitivnim sposobnostima kao što su vizualna i auditivna diskriminacija, ali je u najužoj vezi s procesima fonološke obrade (Kolić-Vehovec, 1994; 2003; Vellutino i sur., 2004). Prema široko prihvaćenom, takozvanom *jednostavnom modelu čitanja*, osim o fonološkom dekodiranju, razumijevanje teksta ovisi i o procesima razumijevanja jezika (Gough i Tunmer, 1986; Hoover i Gough, 1990). Fonološko dekodiranje ima najvažniju ulogu u razumijevanju teksta u početnim fazama čitanja, a kad je dekodiranje automatizirano i postignuta je fluenost čitanja, za napredovanje u čitanju postaju važniji jezični faktori.

Uz ulogu jezičnih faktora, Kolić-Vehovec i suradnici ističu i važnost drugih složenih kognitivnih i metakognitivnih vještina za razumijevanje pri čitanju, kao što su

kratkoročno i radno pamćenje, pažnja, metakognitivno znanje o čitanju i korištenje strategija čitanja (Kolić-Vehovec, 1994; 2003; Kolić-Vehovec, Bajšanski i Rončević Zubković, 2010). Metakognitivne aktivnosti pri čitanju javljaju se u razdoblju između osme i desete godine života, a nastavljaju se razvijati i usavršavati još godinama, pod utjecajem sazrijevanja i školovanja (Kolić-Vehovec i sur., 2010). Nizom transverzalnih istraživanja o metakogniciji i čitanju, u kojima su sudjelovali riječki učenici u dobi od 9 do 17 godina, Kolić-Vehovec i suradnici pokazali su da na razumijevanje teksta više utječu metakognitivne vještine nego metakognitivno znanje o čitanju (pri čemu se metakognitivno znanje stječe prije nego što se razviju metakognitivne vještine) te da važnost metakognitivnih aktivnosti za razumijevanje teksta raste s dobi, posebno nakon prelaska u više razrede osnovne škole (pregled tih istraživanja može se naći u Kolić-Vehovec i sur., 2010). U višim razredima osnovne škole učenici pokazuju najveći napredak u korištenju metakognitivnih vještina pri čitanju, a taj napredak se, sporijim tempom, nastavlja i za vrijeme srednjoškolskog obrazovanja. Dječaci sporije ostvaruju ovaj napredak od djevojčica, zbog čega su djevojčice sve do završetka srednje škole uspješnije u zadacima metakognitivnog nadzora razumijevanja teksta nego dječaci (Kolić-Vehovec i sur., 2010). Razumijevanje pisanog teksta ovisi i o općim intelektualnim sposobnostima, iako je ta povezanost tek umjerene veličine (Cain, Oakhill i Bryant, 2004; Kolić-Vehovec, 1994; Tiu, Thompson i Lewis, 2003; van Leeuwen, van den Berg, Peper, Hulshoff Pol i Boomsma, 2009).

Noviji teorijski modeli razvoja čitalačke pismenosti u znatnoj mjeri proširuju čimbenike povezane s razumijevanjem teksta i čitalačkom pismenošću. Oni uz kognitivno-jezične faktore opisuju i nekognitivne individualno-psihološke karakteristike, kao i kontekstualne faktore koji uključuju obitelj i školu (Duncan i sur., 2016; Netten, Droop i Verhoeven, 2011). Od nekognitivnih individualno-psiholoških faktora najviše se ističe uloga motivacije za čitanje (Becker, McElvany i Kortenbruck, 2010; McGeown, Osborne, Warhurst, Norgate i Duncan, 2016; Schaffner, Schiefele i Ulferts, 2013; Schiefele i Schaffner, 2016; Stutz, Schaffner, i Schiefele, 2016), čitalačkih navika, količine čitanja i izloženosti pisanim materijalima (Duncan i sur., 2016; Mol i Bus, 2011; Schaffner i sur., 2013; Stutz i sur., 2016) te spola i rodni uloga (Julia, 2016; Logan i Johnston, 2009). Među ekološkim faktorima najvažnijima su se pokazali socio-ekonomski status djeteta, koji uključuje obrazovanje roditelja, kućni čitalački resursi te stavovi prema čitanju i čitalačke navike u obitelji (Morales Silva, Verhoeven i van Leeuwe, 2008).

Našim istraživanjem obuhvatili smo čimbenike razvoja čitalačke pismenosti na individualno-psihološkoj i kontekstualnoj razini. Od individualno-psiholoških čimbenika ispitali smo jezične sposobnosti (bogatstvo rječnika i poznavanje gramatike), motivaciju za čitanje, navike čitanja, izloženost literaturi i spol, a od kontekstualnih čimbenika obiteljsko čitalačko okruženje opisano četirima indikatorima: obrazovanjem roditelja, brojem knjiga koje obitelj posjeduje, stavovima roditelja prema čitanju i roditeljskim navikama čitanja. U skladu s jednostavnim modelom čitanja, u nastojanju da objasnimo individualne razlike u razumijevanju teksta kao krajnjoj svrsi čitanja, u prediktivni model za razumijevanje teksta uvrstili smo, uz individualno-psihološke i obiteljsko-kontekstualne čimbenike, i brzinu dekodiranja riječi, kao temeljnu vještinu

čitanja o kojoj ovisi mogućnost razumijevanja sadržaja teksta. U poglavljima koja slijede donosimo pregled najvažnijih rezultata empirijskih istraživanja čimbenika razvoja čitalačke pismenosti koje smo obuhvatili našim istraživanjem.

1.6. Jezične sposobnosti i vještine čitanja

Uz fonološko dekodiranje, jezične sposobnosti i razumijevanje usmenog jezika najznačajniji su prediktori razumijevanja pisanog teksta (Didović i Kolić-Vehovec, 2009; Gough i Tunmer, 1986; Hoover i Gough, 1990; Kirby i sur., 2008; Kolić-Vehovec, 1994; Lervåg, Hulme i Melby-Lervåg, 2017; Melby-Lervåg i Lervåg, 2014; Tobia i Bonifacci, 2015). Iako čak i iskusni čitači moraju koristiti fonološko dekodiranje kad se susretnu s nepoznatom riječi, nakon nekoliko godina poučavanja čitanja vještine fonološkog dekodiranja teksta dosegnu svoj maksimum i postanu automatizirane te su, posebno u jezicima transparentne ortografije, čitači sposobni točno dekodirati ne samo svaku riječ nego i pseudo-riječi. Stoga razumijevanje teksta u kasnijim razdobljima čitanja sve više ovisi o jezičnim sposobnostima (Melby-Lervåg i Lervåg, 2014). U podlozi individualnih razlika u razumijevanju usmenog jezika nalazi se latentni faktor jezičnih sposobnosti sastavljen od više komponenata (Lervåg i sur., 2017). Neke od najvažnijih komponenata su bogatstvo rječnika, odnosno sposobnost razumijevanja značenja riječi, te gramatička znanja koja obuhvaćaju poznavanje sintakse i morfologije jezika (Kirby i sur., 2008; Kolić-Vehovec, 1994; Lervåg i sur., 2017; Peti-Stantić, 2019).

U dosadašnjim istraživanjima povezanosti jezičnih vještina i čitalačke pismenosti najviše je ispitivana uloga rječnika. Poznavanje značenja riječi preduvjet je za pristup semantičkom pamćenju, koje je temelj semantičkog kodiranja, odnosno dekodiranja pisane riječi. Kolić-Vehovec (1994) navodi da su za razumijevanje pročitanoog teksta važna dva faktora rječnika – poznavanje značenja riječi i zaključivanje o značenju nepoznate riječi na temelju konteksta. Iako rezultati istraživanja nisu u potpunosti dosljedni, brojni empirijski nalazi pokazuju da poznavanje značenja riječi ima važnu ulogu u razvoju čitalačke pismenosti. Primjerice, istraživanja Kolić-Vehovec i suradnika pokazala su da je rječnik najvažniji kognitivni faktor u procesu razumijevanja teksta već od početnih faza čitanja, odnosno od drugog razreda osnovne škole, pri čemu učenici koji imaju razvijeniji, bogatiji rječnik, imaju i razvijenije vještine čitanja (Didović i Kolić-Vehovec, 2009; Kolić-Vehovec, 1994). Ovakvi rezultati ne iznenađuju, jer čitatelji koji imaju bogatiji rječnik prilikom čitanja imaju na raspolaganju širu bazu dostupnih značenja riječi. Takav bogati rječnik pospješuje dekodiranje riječi i omogućava anticipaciju sljedeće riječi u tekstu. Osim širine rječnika, važna je i dubina poznavanja riječi, odnosno poznavanje njihovih višestrukih značenja. Širina i dubina poznavanja riječi utječu na razumijevanje teksta na svim razinama, od razine riječi, preko razine rečenice, do razine čitavog teksta (Peti-Stantić, 2019). Riječi nepoznatog značenja dovode do nepotpunih i pogrešnih reprezentacija pojedinih dijelova teksta, čime narušavaju integraciju različitih dijelova teksta i otežavaju razumijevanje pročitanoog (Didović i Kolić-Vehovec, 2009; Kolić-Vehovec, 1994).

Najsnažniji, kauzalni nalazi o utjecaju rječnika na vještine čitanja dolaze iz longitudinalnih i intervencijskih istraživanja. Longitudinalna istraživanja pokazuju da

razvijenost rječnika predviđa razvoj razumijevanja teksta, pri čemu djeca koja imaju bogatiji rječnik ostvaruju veći napredak u razumijevanju teksta od djece sa slabije razvijenim rječnikom (Adlof, Catts i Lee, 2010; Farnia i Geva, 2013; Muter, Hulme, Snowling i Stevenson, 2004; Quinn, Wagner, Petscher i Lopez, 2015; Verhoeven i van Leeuwe, 2008). Čvrsto kontrolirana intervencijska istraživanja otkrivaju da poučavanje rječnika ima pozitivan utjecaj na razumijevanje teksta (npr. Clarke, Snowling, Truelove i Hulme, 2010). Meta-analiza rezultata 37 istraživanja kojima je ispitivan utjecaj poučavanja rječnika na razumijevanje teksta u školskoj dobi otkrila je da takvo poučavanje ima statistički značajan učinak (umjerene veličine) na mjere razumijevanja teksta konstruirane tako da budu posebno osjetljive na provedene intervencije, iako je učinak na standardizirane, općenitije mjere razumijevanja pri čitanju bio slab i statistički neznatčan (Elleman, Lindo, Morphy i Compton, 2009).

Unatoč tome što je poznavanje velikog broja riječi u određenom tekstu važan preduvjet njegova razumijevanja (procjenjuje se da je potrebno točno pročitati i razumjeti najmanje 90% riječi nekog teksta da bi se moglo shvatiti njegovo značenje; npr. Carver, 1994), ponekad je značenje novog i nepoznatog pojma moguće shvatiti na temelju manjih jezičnih jedinica od kojih je sastavljen. To nam omogućava morfemska svjesnost, sposobnost čitatelja da raspozna morfeme, najmanje gradivne jedinice riječi koje imaju vlastito značenje (Kirby i sur., 2008). Iako važnost morfemske svjesnosti za čitanje nije toliko očita, ta vještina značajno utječe na fleksibilnost pri čitanju i usvajanje novih riječi. Prepoznavanje karakterističnih morfema i njihova značenja te različitih morfoloških oblika i promjena posebno pridonosi razumijevanju teksta koji obiluje manje poznatim izrazima. Tako, primjerice, čitatelj koji zna da prefiks *pra-* upućuje na nešto prvotno ili iskonsko može s većom lakoćom razumjeti tekst koji obiluje njemu nepoznatim riječima, što je čest slučaj pri čitanju stručne literature. Uz morfološka, sintaktička znanja i vještine također pridonose razumijevanju teksta, olakšavajući razumijevanje strukture rečenice i međuodnosa njezinih dijelova. Iako malobrojna, postojeća istraživanja podržavaju teorijska očekivanja o doprinosu gramatičkih, morfo-sintaktičkih znanja čitalačkim vještinama (Adlof i sur., 2010; Farnia i Geva, 2013; Keresteš, Brković, Siegel, Tjus i Hjelmquist, 2019; Muter i sur., 2004; Netten i sur., 2011; Plaza i Cohen, 2003).

1.7. Motivacija za čitanje

Čitanje je zahtjevna aktivnost koja uključuje simultano odvijanje više složenih kognitivnih procesa. Kako bi se djeca odlučila uključiti u takvu aktivnost, potrebna je motivacija. Motivaciju čine procesi koji energiziraju i usmjeravaju ponašanje, a proizlaze iz pojedinca i njegove okoline (Reeve, 2010). Temeljno pitanje u istraživanju motivacije za čitanje je pitanje *Što potiče djecu na čitanje?* Razumijevanje motivacijskih procesa pri čitanju iznimno je važno jer istraživanja pokazuju da vrijeme i količina čitanja, koji u velikoj mjeri ovise o motivaciji za čitanje, pridonose razvoju ne samo čitalačkih vještina, nego i verbalnog izražavanja i fluentnosti, rječnika, općeg znanja i informiranosti te uključenosti u zajednicu (McGeown i sur., 2016; Wigfield i Guthrie, 1997).

Motivacija za čitanje shvaća se kao višedimenzionalan konstrukt. Jedna od najutjecajnijih konceptualizacija ove područno specifične motivacije je ona Wigfielda i Guthriea (1997), prema kojoj je motivacija za čitanje kombinacija jedanaest dimenzija: čitalačke samoeфикаsnosti, odnosno vjerovanja da se može biti uspješan u čitanju, znatiželje, uključenosti u čitanje, natjecanja s drugima, želje za dobivanjem priznanja za čitanje, čitanja da bi se dobile dobre školske ocjene, izazova i želje za znanjem, izbjegavanja rada / čitanja, čitanja zbog utjecaja društva, čitanja zbog udovoljavanja drugima i čitanja zbog važnosti te aktivnosti. Ove dimenzije mogu se svesti na tri faktora višeg reda, intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju te samoeфикаsnost u čitanju. Sličan model motivacije za čitanje nedavno su predložili Schiefele i Schaffner (2016). Njihov model obuhvaća sedam dimenzija, od kojih je pet identičnih dimenzijama iz modela Wigfielda i Guthriea (to su dimenzije znatiželje, uključenosti, školskih ocjena, natjecanja i utjecaja društva), dok su dvije dodane na temelju novijih kvalitativnih istraživanja motivacije za čitanje (to su dimenzije čitanja u svrhu regulacije emocija i čitanja u svrhu smanjenja dosade).

Unatoč važnosti poznavanja specifičnih razloga zbog kojih se pojedinci upuštaju u aktivnosti čitanja, odnosno specifičnih dimenzija motivacije za čitanje, u dosadašnjim istraživanjima najčešće korišten model je onaj najjednostavniji, koji razlikuje intrinzičnu od ekstrinzične motivacije za čitanje (Becker i sur., 2010; Lau, 2009; McGeown i sur., 2016; Wang i Guthrie, 2004). Intrinzično motivirani čitači čitaju jer u tome uživaju i ta aktivnost im je sama po sebi nagrađujuća. Postoje dvije vrste intrinzične motivacije za čitanje. Prva je usmjerena na sadržaj, odnosno proizlazi iz znatiželje koju neka tema pobuđuje u čitaču, a druga je usmjerena na iskustvo čitanja i proizlazi iz zaokupljenosti i mogućnosti uživanja u priču ili tekst koji se čita (Schiefele i Schaffner, 2016). Ekstrinzično motiviranim čitačima čitanje je sredstvo za postizanje nekog vanjskog cilja. Tako ekstrinzično motiviran čitač može čitati kako bi ostvario bolje ocjene u školi, pohvale i priznanje roditelja, učitelja ili prijatelja, ali i da bi bio bolji od vršnjaka u školi ili drugim aktivnostima. Ove dvije vrste motivacije nisu međusobno isključive. Netko može čitati određeni tekst zato što ga zanima njegov sadržaj, ali istovremeno i zato da postigne dobru ocjenu. Također, osoba može biti intrinzično motivirana za čitanje o nekim temama, a o drugim temama čitati radi postizanja vanjskih ciljeva.

Empirijskim istraživanjima utvrđena je pozitivna veza intrinzične motivacije za čitanje s čitalačkim vještinama i navikama, no za ekstrinzičnu motivaciju za čitanje nalazi nisu dosljedni te pokazuju da ona ili nije povezana ili je negativno povezana s navedenim ishodima (Schiefele, Schaffner, Möller i Wigfield, 2012; Wang i Guthrie, 2004). Pozitivan doprinos intrinzične motivacije objašnjenju čitalačkih vještina održava se i nakon kontrole drugih relevantnih čimbenika poput količine čitanja, izloženosti tekstu i obiteljskog okruženja, ali mehanizam ove povezanosti do sada nije razjašnjen (Schiefele i sur., 2012). Neki rezultati pokazuju da je povezanost motivacije za čitanje i čitalačkog postignuća posredovana navikama i količinom čitanja, odnosno da viša razina motivacije dovodi do češćeg i dužeg čitanja, što je onda povezano s boljim postignućima u čitanju (Becker i sur., 2010; Schaffner i sur., 2013; Stutz i sur., 2016).

Nalazi su konzistentniji kada se istražuju spolne i dobne razlike u motivaciji za čitanje. Djevojčice su više motivirane za čitanje od dječaka i u akademskom kontekstu i izvan njega (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste i Rosseel, 2012). Također, djevojčice imaju više razine većine dimenzija intrinzične i ekstrinzične motivacije za čitanje od dječaka. U istraživanju Bakera i Wigfielda (1999) djevojčice nisu ostvarile više rezultate od dječaka samo na skalama natjecanja i izbjegavanja rada. Schiefele i Schaffner (2016) utvrdili su da djevojčice, u usporedbi s dječacima, postižu više rezultate na skalama znatiželje, uključenosti i regulacije emocija te niže rezultate na skali natjecanja, dok se na skalama školskih ocjena, društvenog priznanja i oslobađanja od dosade djevojčice i dječaci nisu međusobno razlikovali. U istraživanju u kojem su sudjelovali hrvatski i slovenski učenici četvrtog, šestog i osmog razreda osnovne škole utvrđeno je da djevojčice postižu više rezultate od dječaka na dvije komponente intrinzične motivacije za čitanje, interesu i uključenosti, kao i na ekstrinzičnoj motivaciji za čitanje (Kolić-Vehovec i sur., 2009).

Motivacija za čitanje djece oba spola smanjuje se tijekom osnovne i srednje škole. Johnsson-Smaragdi i Jönsson (2006) izvijestili su da motivacija za čitanje, posebno za čitanje u slobodno vrijeme, opada nakon dvanaeste godine. Sukladno tome, Lau (2009) je pokazao da u dobi od 11 do 18 godina stariji učenici imaju nižu intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za čitanje od mlađih. Baker i Wigfield (1999) utvrdili su da između 5. i 6. razreda osnovne škole dolazi do smanjenja utjecaja socijalnog okruženja i važnosti društvenog priznanja na motivaciju za čitanje.

1.8. Navike čitanja

Ne znam nijedan problem kojeg sat čitanja nije ublažio.

Charles de Secondat

Izloženost pisanim materijalima i navike čitanja važne su odrednice čitalačke pismenosti djece i adolescenata. Izloženost tekstu pozitivno je povezana s osnovnim predčitalačkim vještinama (primjerice, s poznavanjem naziva i izgovora slova, prepoznavanjem riječi na temelju vizualnih informacija, razlikovanjem velikih od malih tiskanih slova i poznavanjem interpunkcijskih znakova) već u dobi od dvije godine (Mol i Bus, 2011). Tako rano počinju se uspostavljati i čitalačke navike, najčešće putem roditeljskog čitanja slikovnica djeci (Baker, Scher i Mackler, 1997; Bus, 2001). Čineći to, roditelji obično djetetu postavljaju pitanja o ilustracijama ili događajima u priči, čime potiču razvoj jezika i razumijevanje pročitano. Meta-analiza koju su proveli Bus, van Ijzendoorn i Pellegrini (1995) pokazala je da 64% djece kojoj su roditelji čitali u ranoj dobi kasnije postaju vješti čitači. Ova djeca uživaju u emocionalnoj bliskosti s roditeljem za vrijeme čitanja te razvijaju intrinzičnu motivaciju za čitanje.

Izloženost tekstu može se mjeriti na više načina. Metodom dnevnika (Anderson, Wilson i Fielding, 1988) mogu se dobiti podaci o apsolutnoj količini vremena utrošenog na čitanje. Upitnicima navika čitanja mjeri se čestina i/ili količina (broj sati)

čitanja pojedinih vrsta tekstova, kako onih tiskanih u tradicionalnim medijima (knjige, novine, časopisi, stripovi) tako i suvremenih digitalnih (web stranice, SMS poruke, e-mailovi) (Cunningham i Stanovich, 1998; Duncan i sur., 2016; Stanovich i West, 1989). Posebnu vrstu mjera čine instrumenti namijenjeni ispitivanju relativne izloženosti tekstu, koje su prvi konstruirali Stanovich i West (1989). Kod djece se radi o *Testu prepoznavanja naslova* (*Title Recognition Test*) koji sadrži listu stvarnih i izmišljenih naslova književnih djela za djecu. Za razliku od uobičajenih upitnika navika čitanja, ovaj instrument sprječava socijalno poželjno odgovaranje i omogućava korekciju rezultata zbog sklonosti pogađanju.

Djevojčice u prosjeku čitaju više od dječaka, a kod djece oba spola količina čitanja u slobodno vrijeme s dobi se smanjuje, vjerojatno zbog sve većeg broja drugih dostupnih aktivnosti. Johnson-Smaragdi i Jönsson (2006) izvijestile su da adolescenti u dobi od 11 i 12 godina čitaju češće od adolescenata u dobi od 15 i 16 godina, te da su dječaci, osobito oni nižeg socioekonomskog statusa, češće nečitači nego djevojčice. Slične nalaze dobile su i Duncanova i suradnice (2016), utvrdivši da je čitanje češće u ranoj nego u kasnoj adolescenciji te da djevojčice čitaju češće nego dječaci. U istraživanju koje su provele Logan i Johnston (2009) desetogodišnje djevojčice izvijestile su o većoj količini čitanja od dječaka iste dobi.

Istraživanje Johnson-Smaragdi i Jönsson (2006) temelji se na podacima istraživačkog projekta *Media Panel* kojim su se, od 1970-ih godina, ispitivale čitalačke navike švedskih adolescenata u kontekstu razvoja novih medija. Istraživači su razlikovali četiri generacije adolescenata: TV-generaciju, VCR-generaciju (skraćenica za videorekorder), ICT-generaciju (skraćenica za nove informacijske i komunikacijske tehnologije) i generaciju mobilnih telefona. Pokazalo se kako sa svakom novom generacijom adolescenata raste broj nečitača, to jest adolescenata koji navode da u slobodno vrijeme nikada ne čitaju. S druge strane, oni koji čitaju provode u toj aktivnosti sve više sati. U ovom projektu pokazalo se također da digitalne sadržaje dječaci čitaju više nego djevojčice (Johnson-Smaragdi i Jönsson, 2006). Prema hipotezi zamjene (Beentjes i van der Voort, 1989), koja je popularna u javnosti, novi mediji smanjuju količinu čitanja tekstova u tradicionalnom, tiskanom obliku. Ako je ta hipoteza točna, trebala bi postojati negativna korelacija između čestine čitanja knjiga i čestine uporabe novih medija, no ove korelacije u istraživanju Johnson-Smaragdi i Jönsson (2006) nisu bile statistički značajne.

Novije istraživanje Duncanove i suradnica (2016) pokazalo je da adolescenti provode više vremena čitajući tekstove u digitalnom obliku u odnosu na tekstove u tradicionalnom obliku te da preferiraju narativne tekstove kao što su pripovijetke, romani i novinske vijesti. Češće čitanje narativnih tekstova pospješuje zaključivanje o toj vrsti tekstova, ali i doslovno razumijevanje ekspozitornih ili informativnih tekstova zastupljenih u školskim udžbenicima (Duncan i sur., 2016). Ovi nalazi važni su za razmatranje povezanosti čitanja sa školskim uspjehom iz različitih predmeta, pri čemu treba imati na umu da su u prva tri razreda osnovne škole u udžbenicima češći narativni tekstovi, dok udžbenici za kasnije razrede gotovo isključivo sadrže ekspozitorne tekstove (RAND Reading Study Group, 2002). Važnost istraživanja Duncanove i suradnica (2016) je i u tome što upućuje na potrebu ispitivanja navika čitanja tekstova u

digitalnom obliku, koje su za sada puno manje istražene od navika čitanja tekstova u tradicionalnom obliku.

Razlike u izloženosti tekstu i količini čitanja u konačnici rezultiraju takozvanim Matejevim efektom koji se odnosi na povećanje razlika u čitalačkom postignuću dobrih i loših čitača, odnosno djece koja u slobodno vrijeme redovito čitaju i djece nečitača, tijekom vremena (Foster i Miller, 2007; Stanovich, 1986). Matejev efekt primjer je za to kako ljudi oblikuju svoju okolinu, koja potom oblikuje njih. Djeca koja su bolji čitači radije se i češće upuštaju u aktivnosti čitanja te čitaju više od djece koja su loši čitači, čime dodatno razvijaju svoje vještine čitanja.

1.9. Spolne razlike u čitalačkoj pismenosti

Većina ljudi vjerojatno bi se složila s tvrdnjom da su djevojčice bolje u čitanju od dječaka. No već letimičan pregled literature pokazuje da odnos spola i čitalačke pismenosti nije jednostavan. U svojoj poznatoj knjizi o spolnim razlikama, Maccoby i Jacklin (1974; prema Chipere, 2014) utvrdile su da postoji nadmoć žena u verbalnim sposobnostima, koje uključuju i vještine čitanja. Samo malo više od desetljeća kasnije, meta-analiza spolnih razlika u različitim verbalnim sposobnostima pokazala je tek malu prednost žena u razumijevanju pri čitanju, kao i većini ostalih verbalnih sposobnosti (Hyde i Linn, 1988). Danas dostupni podaci pokazuju da postoji prednost djevojčica u vještinama čitanja, ali ne postoji slaganje o tome koliko je ona velika.

U većini istraživanja djevojčice sustavno postižu bolje rezultate u razumijevanju pročitaneog teksta od dječaka (Buljan Culej, 2012; Julia, 2016; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006a; Logan i Johnston, 2009). Ta je razlika posebno vidljiva u PISA istraživanjima u kojima učenice ostvaruju viši rezultat u čitalačkoj kompetenciji od učenika u svim državama u kojima se istraživanje provodi i to od prvog ciklusa 2000. pa sve do zadnjeg za kojeg su objavljeni rezultati, onog provedenog 2015. godine (OECD, 2016). Izražena Cohenovim *d*-indeksom, prednost učenica pred učenicima u PISA istraživanjima iznosi oko 0,4, što upućuje na malu do srednju veličinu učinka spola na čitalačku pismenost (Lynn i Mikk, 2009). Spolne razlike nisu vidljive samo u prosječnom rezultatu u testovima za ispitivanje čitalačke pismenosti, već i u varijabilitetu rezultata. Varijanca bruto rezultata u PISA istraživanjima veća je za dječake, a slične rezultate dobili su i istraživači koji svoje istraživanje nisu temeljili na podacima OECD-a (Hedges i Nowell, 1995). Nadalje, omjer broja dječaka i djevojčica razlikuje se u skupinama onih koji postižu najlošiji i najbolji rezultat na testovima razumijevanja pročitaneog teksta, pri čemu je razlika u tom omjeru veća u skupini najlošijih, nego u skupini najboljih rezultata. U PISA istraživanju provedenom 2009. godine u skupini 1% najboljih učenika omjer dječaka u odnosu na djevojčice bio je 0,4:1, a u skupini 1% najlošijih učenika 5,9:1 (Stoet i Geary, 2013).

Procjena veličine spolnih razlika u razumijevanju pročitaneog teksta predstavlja složen problem jer ona ovisi o metodi istraživanja (Lietz, 2006). Tako je razlika između dječaka i djevojčica u PISA istraživanju 2006. iznosila 0,41*d*, a iste godine u PIRLS istraživanju 0,21*d* (Lynn i Mikk, 2009). Neki od faktora metode istraživanja koji utječu na spolne razlike u uspješnosti čitanja povezani su s vrstom teksta i interesom čitača za tekst te s dobi ispitanika. Rezultati istraživanja pokazuju jasnu prednost djevojči-

ca u razumijevanju narativnih tekstova, dok je razlika u razumijevanju ekspozitornih tekstova značajno manja ili ne postoji (Buljan Culej, 2012; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006a; Kolić-Vehovec i sur., 2009). Uloga interesa u razumijevanju pri čitanju važnija je kod dječaka jer su njihovi rezultati u razumijevanju pri čitanju puno slabiji kad čitaju tekstove koji im nisu zanimljivi, dok je uspjeh djevojčica relativno stabilan bez obzira na zainteresiranost za temu o kojoj čitaju (Oakhill i Petrides, 2007). Razlika između djevojčica i dječaka povećava se s porastom dobi. Kako je već spomenuto, spolne razlike veće su u PISA nego u PIRLS istraživanjima (Lynn i Mikk, 2009). Sukladno tome, u uzorku hrvatskih učenika Kolić-Vehovec i Bajšanski (2006a) pronašli su veće spolne razlike u trećem razredu srednje škole nego u petom razredu osnovne škole.

PISA i PIRLS istraživanja usmjerila su pozornost istraživača u području čitanja na proučavanje razumijevanja pri čitanju, međutim spolne razlike istraživane su i u ostalim vještinama čitanja i pisanja. Djevojčice brže od dječaka čitaju riječi i pseudoriječi, imaju veću fluentnost čitanja te su brže u čitanju kad postoji konflikt prilikom fonološkog kodiranja (u engleskom jeziku se taj konflikt javlja kod čitanja parova riječi koje se slično pišu, ali se različito izgovaraju, kao na primjer riječi *maid* i *said*) (Burman, Bitan i Booth, 2008; Majeres, 1999). Zanimljiv je i nalaz da učenici, u odnosu na učenice, izvještavaju o većoj nelagodi tijekom čitanja na glas u razredu (Merisuo-Storm, 2006). U odnosu na dječake, djevojčice su vještije i u pisanju (Merisuo-Storm, 2006). Prilikom pisanja u jednakom vremenskom razdoblju napišu više riječi i njihove su rečenične konstrukcije gramatički točnije (Malecki i Jewell, 2003). Dječaci pak, u usporedbi s djevojčicama, imaju negativaniji stav prema pisanju u školi te im je važnije da pisanje bude svrhovito (Merisuo-Storm, 2006).

Od pitanja koliko se razlikuju, još je važnije pitanje zašto se dječaci i djevojčice razlikuju u vještinama čitanja. Veća zastupljenost specifičnih teškoća u čitanju među dječacima (Rutter i sur., 2004) može upućivati na utjecaj neuroanatomskih i hormonalnih čimbenika na vještine čitanja. No, uz kontrolu drugih varijabli (na primjer interesa, motivacije za čitanje, vrednovanja čitanja i nekih kontekstualnih varijabli), na temelju spola uspijeva se objasniti samo 1% individualnih razlika u vještinama čitanja (Chiu i McBride-Chang, 2006). Objašnjenje opisanih obrazaca spolnih razlika u vještinama čitanja temelji se na tome da već od ranog djetinjstva djevojčice pokazuju prednost pred dječacima u verbalnim sposobnostima (Stoet i Geary, 2013). Tako na primjer one od najranije dobi imaju bolje razvijenu fonološku svjesnost (Chipere, 2014). Zbog te početne razlike u verbalnim sposobnostima dolazi do razlike u načinu na koji dječaci i djevojčice stupaju u interakciju sa svojom socijalnom okolinom. Djevojčice zbog prednosti u verbalnim sposobnostima sve više uvježbavaju svoje verbalne vještine, čitaju više i postaju sve bolji čitači, a dječaci zbog slabijih verbalnih sposobnosti čitaju manje i sporije napreduju u čitanju. Radi se o već spomenutom Matejevom efektu kojim se opisuje recipročan odnos između početne razine neke sposobnosti i njezinog razvoja, odnosno kumulativno povećanje razlika između boljih i lošijih čitača, u ovom slučaju djevojčica i dječaka (Stanovich, 1986).

Kako je već istaknuto, proučavanje afektivnih i ponašajnih aspekata čitanja pokazuje da djevojčice pridaju veću važnost i pokazuju veći interes za čitanje od dječaka

(Meece, Glienke i Burg, 2006), motiviranije su za čitanje (Baker i Wigfield, 1999; De Naeghel i sur., 2012; Kolić-Vehovec i sur., 2009; Schiefele i Schaffner, 2016) te čitaju češće i više nego dječaci (Duncan i sur., 2016; Johnson-Smaragdi i Jönsson, 2006; Logan i Johnston, 2009). Za čitanje digitalnih tekstova postoji malo istraživanja o spolnim razlikama, a neki rezultati pokazuju da dječaci provode više vremena čitajući digitalne tekstove nego djevojčice (Johnson-Smaragdi i Jönsson, 2006; Willoughby, 2008). Učenice u osnovnoj školi u većoj mjeri aktivno reguliraju čitanje i koriste meta-kognitivne strategije čitanja (Kolić-Vehovec i sur., 2009). Spolne razlike postoje i u vrsti knjiga koje djeca čitaju. Djevojčice više čitaju avanturističke knjige, a dječaci šaljive tekstove i stripove (Merisuo-Storm, 2006). Osim toga, djeca izvještavaju da majke imaju veći utjecaj od očeva na poučavanje čitanja u obiteljima. Doprinos majki razvijenosti čitanja učenika jednak je onome kojeg imaju škole (Millard, 1997).

Čitanje se percipira kao feminina aktivnost (Meece i sur., 2006) pa uz spolne razlike na umu treba imati i razlike u rodnim ulogama i rodnom identitetu. Neka istraživanja pokazuju da razlike između djevojčica i dječaka u intrinzičnoj motivaciji za čitanje možemo bolje objasniti na temelju rodnog identiteta izmjerenog dječjim inventarom rodnih uloga, negoli na temelju spola (McGeown, Goodwin, Henderson i Wright, 2012).

Zaključno možemo reći da, na razini prosjeka grupa, rezultati istraživanja govore o većoj razvijenosti različitih aspekata čitalačke pismenosti djevojčica u odnosu na dječake. No, treba istaknuti da su spolne razlike u afektivnim (na primjer motivaciji za čitanje) i ponašajnim (na primjer čestini i količini čitanja) aspektima čitanja veće nego razlike u samim čitalačkim vještinama (na primjer razumijevanju pri čitanju) (Logan i Johnston, 2009). Također je važno reći da su neka istraživanja pokazala kako su varijable povezane sa stavovima, motivacijom i interesom prema čitanju bolji prediktori vještina čitanja dječaka nego djevojčica (Logan i Johnston, 2009; Oakhill i Petrides, 2007). Konačno, treba naglasiti da spolne razlike u vještinama čitanja nisu velike i da se na njima ne smije temeljiti naše očekivanje i odnos prema pojedinom učeniku, jer su razlike između pripadnika istog spola znatno veće od grupnih razlika između djevojčica i dječaka.

1.10. Obiteljsko čitalačko okruženje i razvoj čitalačke pismenosti

Napraviti biblioteku u kući znači podariti joj dušu.

Ciceron

Obitelj je zajednica u kojoj se dijete prvi put susreće s jezikom i tiskom te mu ona omogućuje da opaža, istražuje i sudjeluje u čitalačkim aktivnostima. Brojni su načini na koje se unutar obitelji može poticati ili otežavati razvoj čitalačke pismenosti. Pojam obiteljskog čitalačkog okruženja odnosi se na ukupnost resursa i ponašanja koji utječu na razvoj čitalačke pismenosti unutar obiteljskog konteksta, a obuhvaća čimbenike kao što su obrazovanje roditelja, dostupnost ili broj knjiga i drugih materijala za čitanje, stavovi roditelja prema čitanju, roditeljske navike čitanja, zajedničke čitalačke aktivnosti

roditelja i djece te roditeljsko izravno poučavanje djeteta čitanju (Niklas i Schneider, 2012; Scarborough i Dobrich, 1994; Tarelli i Stubbe, 2010; van Steensel, 2006).

Već u prvim danima osnovne škole jasno je da postoje velike razlike u čitalačkim sposobnostima učenika, kao i njihovu znanju o knjigama i čitanju. Te razlike prisutne u početku školovanja povezane su s kasnijim školskim uspjehom. Zbog toga je važno utvrditi njihove izvore u djetetovoj okolini kako bi stručnjaci u sustavu odgoja i obrazovanja roditeljima mogli pružiti kvalitetne savjete. O važnosti obiteljskog čitalačkog okruženja vrlo upečatljivo govori jedno novije istraživanje kojim je utvrđeno da predškolska djeca koja imaju poticajnije obiteljsko čitalačko okruženje pokazuju snažniju aktivnost u područjima mozga koja su zadužena za maštanje i proces pripovijedanja od djece s manje poticajnim obiteljskim čitalačkim okruženjem (Hutton, Horowitz-Kraus, Mendelsohn, DeWitt i Holland, 2015). U našem istraživanju ispitali smo obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu te roditeljske stavove prema čitanju i navike čitanja kao četiri indikatora kvalitete obiteljskog čitalačkog okruženja.

U svim fazama razvoja čitalačke pismenosti djeca slabije obrazovanih roditelja pokazuju lošije vještine čitanja od djece obrazovanih roditelja (Buckingham, Beaman i Whelldal, 2014). Utjecaj niskog obrazovanja roditelja na razvoj djetetovih čitalačkih sposobnosti dijelom se ostvaruje posredno, putem drugih čimbenika povezanih s roditeljskim obrazovanjem (Bradley i Corwyn, 2002). Primjerice, slabije obrazovani roditelji, u usporedbi s obrazovanim, češće su nezaposleni ili imaju nestabilan i loše plaćen posao, ostvaruju manje prihode, lošeg su imovinskog statusa, imaju lošije opremljeno kućanstvo (uključujući i prisutnost materijala koji potiču čitanje), slabijih su čitalačkih navika te im nedostaje znanje o važnosti čitanja i kreiranja poticajnog čitalačkog okruženja za djecu (Buckingham i sur., 2014; Tarelli i Stubbe, 2010; van Steensel, 2006). Podaci iz Hrvatske pokazuju da s roditeljskim obrazovanjem raste broj roditelja učlanjenih u knjižnice (Petr, 2005).

Prisutnost kvalitetne, prikladne i poticajne literature u obiteljskom domu važan je prediktor djetetovih čitalačkih kompetencija. Broj knjiga u kućanstvu koristi se kao samostalan indikator ili kao jedna od nekoliko komponenata dostupnosti literature djetetu. U istraživanju koje su proveli Aikens i Barbarin (2008) djeca u početnim razredima osnovne škole koja su imala više knjiga kod kuće bila su bolji čitači od djece s manjim brojem knjiga kod kuće. Analizom rezultata jednog od ciklusa PIRLS istraživanja otkriveno je da u gotovo svima od 25 uključenih zemalja učenici četvrtog razreda koji kod kuće imaju veći broj knjiga postižu bolje rezultate u čitalačkoj pismenosti od učenika s manjim brojem knjiga kod kuće, pri čemu je ta povezanost bila veća u zemljama visokog i niskog stupnja ekonomskog razvoja nego u zemljama srednjeg stupnja ekonomskog razvoja (Park, 2008). Tichnor-Wagner, Garwood, Bratsch-Hines i Vernon-Feagans (2015) izvijestili su o povezanosti kompozita dostupnosti literature djetetu, koji je uz broj knjiga u kućanstvu obuhvaćao i posjedovanje računala te posuđivanje knjiga u knjižnici, s čitalačkom pismenošću koju su operacionalizirali mjerama čitanja riječi i pseudoriječi, razumijevanja teksta i pisanja.

Stavovi roditelja prema čitanju, kao i njihove čitalačke navike i interesi, također su bitne odrednice čitalačke kompetentnosti djece (Snow, Barnes, Chandler, Goodman

i Hemphill, 1991). Djetetovim čitalačkim sposobnostima pridonose čak i svakodnevne interakcije djeteta i roditelja, poput razgovora tijekom igre ili vožnje automobilom. Poseban naglasak stavlja se na komunikaciju tijekom obiteljskog objeda, kad roditelji odgovaraju na djetetova pitanja, pokušavaju mu nešto objasniti i govore o prošlim događajima ili budućim planovima. Pritom često koriste djetetu nepoznate riječi te se tako obogaćuje djetetov rječnik (Snow i Beals, 2006). Istraživanja pokazuju kako je za razvoj djetetovog rječnika važno upuštaju li se roditelji i sami u čitalačke aktivnosti, jer se putem čitanja upoznaju sa širim rasponom riječi. S druge strane, za napredovanje u razumijevanju teksta važnije je da su i djeca uključena u aktivnosti povezane s čitanjem (van Steensel, 2006).

Ranija istraživanja obiteljskog čitalačkog okruženja bila su orijentirana na važnost učestalosti čitanja djeci. Međutim, DeBaryshe (1995) predlaže model kojim pojašnjava utjecaj većeg broja komponenata obiteljskog čitalačkog okruženja na jezični razvoj i razvoj dječje čitalačke pismenosti. Autorica smatra da postoji pozitivna povezanost roditeljskih čitalačkih navika i socio-demografskih karakteristika, kao i pozitivna povezanost tih komponenti sa stavovima roditelja prema čitanju i jezičnim razvojem djeteta. Što roditelji imaju više izražene navike čitanja, kao i viši socioekonomski status, to imaju i pozitivnije stavove i uvjerenja o čitanju. Također, roditeljski stavovi povezani su s tipom čitalačkih i jezičnih aktivnosti koje provode s djecom, poput čitanja djetetu i razgovora o pročitanoj tekstu ili odlazaka u knjižnicu. Interakcija djeteta i roditelja tijekom čitalačkih aktivnosti važna je jer tako čitanje postaje zanimljivo i ugodno za oboje te se češće odvija (Mol i Bus, 2011).

Stavovi roditelja prema čitanju imaju utjecaj na djetetovu percepciju važnosti čitanja i pisanja. Ako roditelji smatraju da je čitanje oblik zabave, njihova djeca vjerojatno će biti intrinzično motivirana za usvajanje čitalačkih vještina te čitanje knjiga i drugih tekstova. Za razliku od toga, djeca čiji roditelji ističu važnost stjecanja vještina čitanja, vjerujući kako je čitanje važno radi ostvarivanja kvalitetnijeg života u odrasloj dobi, vide čitanje kao manje pozitivnu aktivnost (Baker i sur., 1997). Neki autori razlikuju facilitacijske i konvencionalne stavove roditelja prema čitanju (Weigel, Martin i Bennett, 2006a). Roditelji koji imaju facilitacijski stav vjeruju da je njihova uloga u podučavanju djece čitalačkim vještinama aktivna jer moraju biti model djeci kako bi ona stekla širok rječnik i znanje. Ti roditelji, u usporedbi s roditeljima koji imaju konvencionalne stavove prema čitanju, imali su pozitivnija iskustva tijekom svog obrazovanja, više uživaju u čitanju, češće čitaju, ranije počinju čitati svojoj djeci i više im čitaju. Budući da se nalaze u bogatijem čitalačkom okruženju, njihova su djeca uspješnija u zadacima prepoznavanja slova i riječi te motiviranija za čitanje. S druge strane, roditelji konvencionalnog stava smatraju da je škola odgovornija od njih za podučavanje djece čitanju te navode kako im je čitanje s djecom teško i problematično (Weigel i sur., 2006a). Djeca čiji roditelji imaju pozitivan stav prema čitanju doživljavaju ugodu i entuzijazam tijekom čitanja, dok ona čiji roditelji imaju negativan stav prema čitanju osjećaju prezir prema čitanju i umanjuju važnost te aktivnosti (Weigel, Martin i Bennett, 2006b).

Roditeljske čitalačke navike odnose se na provođenje vremena u aktivnostima koje uključuju čitanje različitih vrsta tekstova te odlazak u knjižnice i knjižare. Roditeljske

navike pozitivno su povezane s čitalačkim ishodima djece (Sonnenschein i sur., 1996; prema Weigel i sur., 2006a). Literatura koju roditelji najčešće čitaju može se podijeliti na tekstove u tradicionalnom obliku (knjige, novine, časopise i poštu), tekstove do kojih se dolazi putem novih tehnologija (računala, mobitela i tableta) i tekstove vezane uz svakodnevne poslove (kuharice i priručnike) (Brown, Byrnes, Watson i Raban, 2013; Marsh, 2004; Saracho, 2007). Većina istraživanja roditeljskih čitalačkih navika provedena je s roditeljima predškolske djece te nedostaju spoznaje o navikama čitanja roditelja starije djece i adolescenata. U istraživanju australskih roditelja srednjeg socioekonomskog statusa s djecom starom od četiri do pet i pol godina pokazalo se da 86% roditelja čita vrlo često ili često te da ih 79% ima interes za svaki od navedena tri tipa literature (Brown i sur., 2013). Nalazi su također pokazali da većina roditelja čita između 20 i 60 minuta, no njih čak 26% čita manje od 20 minuta dnevno. Važno je znati da dijete koje promatra roditelje kako čitaju i samo pokazuje zanimanje za čitalačke aktivnosti, a u kvalitetnom obiteljskom čitalačkom okruženju taj interes će se i dodatno poticati. U Hrvatskoj, prema našim spoznajama, nisu provedena istraživanja roditeljskih navika čitanja.

1.11. Dobne razlike u važnosti pojedinih prediktora čitalačke pismenosti

Iako se tijekom djetinjstva i adolescencije vještine čitanja značajno razvijaju, ne postanu sva djeca dobri čitači. Formalno učenje čitanja počinje školovanjem, no djeca se već znatno prije razlikuju po predčitalačkim vještinama i izloženosti tekstu (Scheele, Leseman i Mayo, 2010). Kako je već istaknuto, Stanovich je (1986) uočio da s vremenom dobri čitači postaju sve bolji, a loši sve lošiji i tu je pojavu nazvao Matejevim efektom. Povećanje individualnih razlika u vještinama čitanja do kojeg dolazi s vremenom objasnio je specifičnim razvojnim obrascem interkorelacija među vještinama čitanja i drugim varijablama, koji nastaje pod utjecajem dvaju mehanizama – recipročne uzročnosti i razvojnih ograničenja. Recipročna uzročnost odnosi se na dvosmjerne veze između čitanja i ostalih kognitivnih vještina, stavova i ponašanja koji su povezani s čitanjem. Razvojnim ograničenjima Stanovich (1986) je nazvao pojavu da određeni čimbenici snažno utječu na početne vještine čitanja, ali njihov utjecaj na kasniji razvoj tih vještina slabi ili nestaje, najčešće zato što su dosegnuli svoj maksimum, odnosno završili svoj razvoj.

Poznavanje slova i fonološka svjesnost primjeri su kognitivnih varijabli koje imaju razvojno ograničen utjecaj. Individualne razlike u poznavanju slova važan su prediktor uspješnosti početnog čitanja (Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund i Lyytinen, 2006), no nakon kratkog vremena učenja čitanja sva djeca nauče slova te individualne razlike u toj varijabli nestaju i ona prestaje biti važna za uspjeh u čitanju. Utjecaj fonološke svjesnosti na uspješnost u čitanju na sličan je način razvojno ograničen, odnosno veći u početnim nego u kasnijim fazama učenja čitanja (Caravolas i sur., 2013; Leppänen, Niemi, Aunola i Nurmi, 2004; Wagner, Torgesen i Rashotte, 1994), iako čak ni u transparentnim jezicima ne nestaje potpuno (Keresteš i sur., 2019). U ranijim fazama čitanja veća je i povezanost između brzine čitanja i razumijevanja pročitaneog teksta, jer je razvoj brzine čitanja također razvojno ograničen i u adolescenciji dostiže svoj maksimum. Mada i kod odraslih čitača postoje individualne razlike u brzini čitanja, one su

slabo prediktivne za razumijevanje pročitano­g teksta. Drugim riječima, razumijevanje teksta čitača koji su doseg­nuli svoju maksimalnu brzinu čitanja ovisi o drugim varijablama, a ne o brzini kojom čitaju.

Neki autori obiteljsko čitalačko okruženje također smatraju prediktorom čitanja koji ima razvojno ograničenje, odnosno koji je važniji na početku usvajanja čitalačkih vještina nego kasnije (de Jong i Leseman, 2001). Kad dijete nauči čitati i postane samostalan čitač zajedničke aktivnosti čitanja djece i roditelja postaju rjeđe, a postupno slabi i utjecaj stavova roditelja prema čitanju i roditeljskih navika čitanja na djetetove čitalačke sposobnosti. Ipak, rezultati nekih istraživanja pokazuju da su mjere obiteljskog čitalačkog okruženja povezane s uspjehom u čitanju najmanje do dobi od 11 godina (Bradley, Caldwell i Rock, 1988).

Za razliku od poznavanja slova, fonološke svjesnosti i brzine čitanja, koji su najprediktivniji za uspješnost u čitanju i razumijevanje pročitano­g teksta u početnim fazama učenja čitanja, važnost različitih sastavnica jezika, uključujući bogatstvo rječnika te gramatička znanja i vještine (Adlof i sur., 2010; Lervåg i sur., 2017; Keresteš i sur., 2019; Scarborough, 2005), kao i motivacije za čitanje i navika čitanja (McGeown i sur., 2016) s dobi se povećava. Razvoj tih sposobnosti i ponašanja nema razvojno ograničenje, već je doživotan. Mol i Bus (2011) istaknuli su da se i faktori koji predviđaju uključivanje djece u čitalačke aktivnosti mijenjaju s dobi. Kako djeca odrastaju i povećavaju svoju autonomiju, njihova čitalačka aktivnost sve više dolazi pod utjecaj njihovih vlastitih interesa i sposobnosti.

Navike i količina čitanja, odnosno izloženost tekstu, varijable su koje pokazuju recipročnu povezanost s vještinama čitanja. Naime, djeca koja relativno dobro čitaju više će čitati, a budući da je čitanje vještina koja zahtijeva dosta vježbe, s vremenom će čitati još bolje (Kush, Watkins i Brookhart, 2005). Sličan proces recipročne uzročnosti postoji i između motivacije za čitanje i vještina čitanja. Djeca koja su loši čitači doživljavaju više teškoća i rade više pogrešaka u čitanju zbog čega manje uživaju u čitanju i rjeđe biraju čitanje kao aktivnost za provođenje slobodnog vremena, a time i manje vježbaju, što s vremenom dovodi do sve lošijeg čitanja. Ovakva recipročna uzročnost razlog je porasta važnosti navika i motivacije za čitanje s dobi, odnosno njihove veće prediktivnosti u kasnijim nego u ranijim fazama razvoja čitalačke pismenosti (McGeown i sur., 2016).

Našim istraživanjem provjerili smo je li, u razdoblju rane adolescencije, doprinos obiteljskog čitalačkog okruženja, motivacije za čitanje, navika čitanja i jezičnih znanja objašnjenju individualnih razlika u vještinama čitanja različit za djecu različite dobi.