

5. RASPRAVA

U ovom istraživanju, provedenom u okviru 27. *Ljetne psihologijske škole*, ispitane su čitalačke kompetencije djece u ranoj adolescenciji, operacionalizirane dvjema mjerama – brzinom dekodiranja riječi i razumijevanjem pročitano­g teksta. Cilj istraživanja bio je ispitati dobne i spolne razlike u vještinama čitanja učenika četvrtog, petog, šestog i sedmog razreda osnovne škole te utvrditi koji su individualno-psihološki i obiteljski čimbenici prediktivni za uspješnost u čitanju. Od individualnih čimbenika ispitati smo, povr­h spola i dobi, intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za čitanje, navike (količinu) čitanja, izloženost literaturi (poznavanje naslova knjiga) i jezične sposobnosti (poznavanje značenja riječi i gramatike), a od obiteljskih obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu, roditeljske navike čitanja i stavove roditelja prema čitanju. Rezultati su pokazali da se u višim razredima osnovne škole vještine čitanja značajno usavršavaju, što podržava teorije o razvoju čitanja prema kojima u ranoj adolescenciji čitanje postaje automatizirano i tečno, dobro se razumiju tekstovi koji zastupaju jedno gledište i imaju jednostavne rečenične strukture te se ostvaruje pomak s učenja čitanja na čitanje da bi se učilo (Indrisano i Chall, 1995). Utvrđene su i spolne razlike u vještinama čitanja, motivaciji za čitanje, navikama čitanja i jezičnim vještinama. Te razlike pokazuju da djevojčice, u usporedbi s dječacima, čitaju brže i bolje razumiju tekst, imaju jaču intrinzičnu motivaciju za čitanje, razvijeniji rječnik i veće gramatičko znanje te više čitaju tekstove u tradicionalnom, ali manje one u digitalnom obliku. Nalazi našeg istraživanja podržavaju i novije teorijske modele prediktora vještina čitanja (Duncan i sur., 2016; Netten i sur., 2011), pokazujući da su vještine čitanja povezane s individualno-psihološkim i kontekstualnim čimbenicima različite razine, koji uključuju demografska obilježja, kognitivno-jezične sposobnosti, motivacijsko-ponašajne varijable i obiteljsko čitalačko okruženje. Dobiveni rezultati mogu se primijeniti u oblikovanju smjernica za poticanje čitalačke pismenosti i doprinijeti ostvarivanju ciljeva *Nacionalne strategije poticanja čitanja* koju je Hrvatska usvojila 2017. godine za razdoblje od pet godina (Ministarstvo kulture Republike Hrvatske, 2017). Naši rezultati sugeriraju da bi se povećanjem intrinzične, a smanjenjem ekstrinzične motivacije za čitanje, većom izloženošću djece literaturi odgovarajućoj njihovom uzrastu, proširivanjem rječnika i povećanjem gramatičkog znanja te obogaćivanjem kućne biblioteke mogle unaprijediti vještine čitanja u ranoj adolescenciji, pri čemu je osobitu pozornost potrebno posvetiti čitalačkim vještinama dječaka.

5. 1. Razlike u vještinama čitanja, jezičnim vještinama, motivaciji za čitanje i navikama čitanja djevojčica i dječaka

U skladu s očekivanjem (H1), djevojčice su, u usporedbi s dječacima, brže čitale, odnosno dekodirale riječi napisane u nizovima bez praznog mjesta između riječi, bolje razumjele pročitani tekst, bolje poznavale značenje riječi, gramatiku i naslove knjiga namijenjenih njihovom uzrastu te su izvijestile o više vremena provedenog u čitanju tekstova u tradicionalnom obliku (priča i romana, poučnih knjiga, časopisa i školskih udžbenika), a manje vremena provedenog u čitanju tekstova u digitalnom obliku. Ove

razlike između djevojčica i dječaka pronađene su u svim razredima, uz iznimku razlika u poznavanju naslova knjiga koje su bile statistički značajne samo u četvrtom i šestom razredu. Djevojčice su pokazale i višu razinu intrinzične motivacije za čitanje od dječaka, što je također u skladu s očekivanjem, ali su spolne razlike u intrinzičnoj motivaciji pronađene samo u višim razredima osnovne škole, dok se u četvrtom razredu dječaci i djevojčice nisu razlikovali u razini ove vrste motivacije za čitanje. Ova interakcija spola i dobi u skladu je s hipotezom o Matejevu učinku (Foster i Miller, 2007; Stanovich, 1986), prema kojoj se razlike između djevojčica i dječaka u različitim aspektima čitanja i varijabli povezanih s čitanjem s dobi povećavaju (H3). Međutim, interakcija dobi i spola nije se pokazala statistički značajnom ni za jednu drugu varijablu. Suprotno očekivanju, nismo pronašli ni razlike u ekstrinzičnoj motivaciji za čitanje između dječaka i djevojčica.

Dobivene spolne razlike uglavnom su u skladu s rezultatima ranijih istraživanja. Kao i u našem istraživanju, u istraživanjima provedenim u drugim zemljama, u kojima djeca uče čitati jezike koji se razlikuju od hrvatskog prema ortografskoj strukturi i gramatičkoj složenosti, također se pokazuje da djevojčice čitaju brže i tečnije od dječaka (Burman i sur., 2008; Majeres, 1999) te da bolje razumiju pročitani tekst (Buljan Culej, 2012; Julia, 2016; Logan i Johnston, 2009). U PISA istraživanjima spolne razlike u čitalačkoj pismenosti dobivaju se u svim zemljama sudionicama, što potvrđuje njihovu univerzalnost neovisno o gramatičkoj i ortografskoj strukturi jezika (OECD, 2016). Ranija istraživanja također su pokazala da sadržaj teksta više utječe na razumijevanje pri čitanju dječaka nego djevojčica, odnosno da dječaci bolje razumiju tekstove koji su im zanimljivi, dok razumijevanje pri čitanju djevojčica ne ovisi o sadržaju teksta (Oakhill i Petrides, 2007). Tekstovi u *Testu razumijevanja pri čitanju* (Rončević Zubković, 2011) primijenjenom u našem istraživanju odnose se na razvoj proizvodnje čokolade i razlike u građi različitih vrsta slonova. Iako su ti sadržaji rodno neutralni, oni pripadaju područjima povijesti i biologije koja nisu tipično maskulina poput tehničkih znanosti i sporta. Zbog toga su dječacima ti tekstovi mogli biti manje zanimljivi nego djevojčicama, što je moglo doprinijeti njihovom lošijem postignuću u *Testu razumijevanja pri čitanju*.

Ranija istraživanja pokazuju prednost djevojčica ne samo u čitalačkim vještinama, već i u sposobnostima, vještinama i ponašanjima koji su s njima povezani. Primjerice, djevojčice u školskoj dobi produciraju točnije od dječaka gramatičke konstrukcije prilikom pisanja teksta (Malecki i Jewell, 2003). Sukladno našim nalazima, ranija istraživanja također su pokazala da djevojčice imaju veći interes i jaču motivaciju za čitanje od dječaka (Baker i Wigfield, 1999; De Naeghel i sur., 2012; Kolić-Vehovec i sur., 2009; Meece i sur., 2006; Schiefele i Schaffner, 2016; Scholes, 2010).

U istraživanjima navika čitanja, nalazi o spolnim razlikama manje su dosljedni. Iako se često pronalazi da djevojčice čitaju češće i provode više vremena čitajući (Duncan i sur., 2016; Johnson-Smaragdi i Jönsson, 2006; Logan i Johnston, 2009), nije sasvim jasno čitaju li djevojčice više sve vrste tekstova ili spolne razlike u navikama čitanja ovise o vrsti pisanog materijala koji se istražuje. U našem istraživanju djevojčice su, u usporedbi s dječacima, izvijestile o više vremena provedenog u čitanju tekstova

u tradicionalnom obliku, o čemu govore i drugi istraživači (npr. Kush i Watkins, 1996). No, prema našem istraživanju digitalne tekstove više čitaju dječaci nego djevojčice. Moguće je da je ovaj nalaz rezultat češćeg igranja računalnih igrica od strane dječaka što je dobiveno i u prethodnim istraživanjima (Johnsson-Smaragdi i Jönsson, 2006; Willoughby, 2008). U istraživanju u kojem su sudjelovali adolescenti u dobi od 12 do 15 godina pokazalo se da djevojčice češće koriste Internet, društvene mreže i dopisivanje, dok dječaci češće igraju *online* igrice i gledaju filmove (Ofcom, 2012). Ako se filmovi ne sinkroniziraju, već imaju titlove, njihovo gledanje također omogućuje izloženost pisanoj riječi (Johnsson-Smaragdi i Jönsson, 2006). Neki autori (Mullis, Martin, Gonzales i Kennedy, 2003) ističu kako nalazi o spolnim razlikama u navikama čitanja pokazuju da djevojčice preferiraju čitalačke aktivnosti koje zahtijevaju veću koncentraciju i ustrajnost, a dječaci čitalačke aktivnosti koje su površnije, što je u skladu s rezultatima našeg istraživanja.

Spolne razlike u vještinama čitanja i s njima povezanim jezičnim, motivacijskim i ponašajnim čimbenicima imaju složene uzroke koji se protežu od bioloških do društvenih. Djevojčice biološki sazrijevaju ranije od dječaka, što može doprinijeti bržem razvoju brojnih sposobnosti i vještina, uključujući čitanje. Postoje empirijski podaci koji pokazuju da je brzina čitanja povezana s brzinom obrade informacija koja ima čvrste biološke temelje (Caravolas i sur., 2005; Catts, Gillispie, Leonard, Kail i Miller, 2002). Boljem razumijevanju teksta značajno pridonosi metakognitivno znanje o strategijama čitanja i aktivno reguliranje čitanja koje djevojčice koriste češće nego dječaci (Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006a; Kolić-Vehovec i sur., 2009). S druge strane, na društvenoj razini, čitanje se doživljava kao dominantno feminina aktivnost (McGeown i sur., 2012; Meece i sur., 2006; Wigfield i Guthrie, 1997), zbog čega se u procesu socijalizacije dječake manje potiče na čitanje nego djevojčice. To rezultira njihovom slabijom intrinzičnom motivacijom za čitanje i rjeđim upuštanjem u aktivnosti čitanja te u konačnici pridonosi njihovim lošijim čitalačkim vještinama. Zbog takvog utjecaja društvenih faktora na čitalačke aktivnosti u nekim se istraživanjima pokazalo da se individualne razlike u varijablama koje su relevantne za čitanje, primjerice u intrinzičnoj motivaciji za čitanje, mogu bolje objasniti rodnim identitetom nego spolom (McGeown i sur., 2012). Drugi pak autori vjeruju da do razlika u čitalačkoj pismenosti dječaka i djevojčica ne dolazi zato što dječaci nisu motivirani za čitanje, već njihova slabija postignuća proizlaze iz nižih vrijednosti koje pripisuju aktivnosti čitanja, za razliku od aktivnosti unutar područja koja se smatraju maskulinima (Marinak i Gambrell, 2010).

Iako se u ovoj knjizi ne bavimo međudodnosima motivacije za čitanje, navika čitanja i jezičnih vještina, važno je istaknuti da se na taj način djelomično mogu objasniti spolne razlike u tim varijablama. Jača intrinzična motivacija za čitanje djevojčica, u usporedbi s dječacima, vjerojatno dovodi do toga da djevojčice više čitaju tekstove u tradicionalnom obliku, koji su jezično bogati i u pravilu lektorirani, što pospješuje razvoj rječnika i gramatičkog znanja. S druge strane, dječaci više čitaju digitalne tekstove koji su često jezično oskudni i nelektorirani (na primjer, poruke ili tekstovi na društvenim mrežama) zbog čega su u većoj mjeri nego djevojčice izloženi pogrešnim gramatičkim konstrukcijama, a u manjoj mjeri bogatom rječniku. Neki empirijski po-

daci pokazuju da su motivacija za čitanje i stav prema čitanju više povezani s jezičnim vještinama dječaka nego djevojčica (Logan i Johnston, 2009).

Zaključno, važno je istaknuti da su veličine učinaka spola za sve varijable u našem istraživanju male do umjerene (parcijalne kvadrirane ete kretale su se od .01 do .05). To je u skladu s rezultatima ranijih istraživanja u kojima se također pokazalo kako spol objašnjava tek mali dio varijance vještina čitanja (Chiu i McBride-Chang, 2006; Hyde, 2005; Hyde i Linn; 1988). Ipak, odsutnost značajnih interakcija dobi i spola govori o tome da su spolne razlike u vještinama čitanja u ranoj adolescenciji stabilne, što upućuje na potrebu za provođenjem intervencija u kojima bi se osobita pozornost usmjerila na unaprjeđenje čitalačkih vještina dječaka.

5. 2. Dobne razlike u vještinama čitanja, jezičnim vještinama, motivaciji za čitanje i navikama čitanja

Rezultati našeg istraživanja potvrdili su očekivane dobne razlike (H2) u svim varijablama osim u varijablama navika čitanja. Starija djeca, u usporedbi s mladom, čitala su brže i bolje su razumjela pročitani tekst te su imala bogatiji rječnik i veće gramatičko znanje, ali nižu intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za čitanje. Za ekstrinzičnu motivaciju obrazac dobnih razlika bio je jednak za djecu oba spola, pri čemu su najveće razlike pronađene između šestog i sedmog razreda, dok su za intrinzičnu motivaciju dobne razlike utvrđene samo za dječake, pri čemu su dječaci u četvrtom razredu imali statistički značajno višu intrinzičnu motivaciju za čitanje od dječaka u višim razredima. Razina intrinzične motivacije za čitanje djevojčica bila je jednaka u svim dobnim uzrastima. Suprotno očekivanju, vrijeme provedeno u čitanju nije se smanjivalo s dobi. Vrijeme posvećeno čitanju tradicionalnih tiskanih tekstova bilo je jednako u svim dobnim uzrastima, a vrijeme čitanja digitalnih tekstova povećavalo se od četvrtog do šestog razreda, dok se između šestog i sedmog razreda nije statistički značajno razlikovalo. Veličine učinaka dobi bile su umjerene do velike (parcijalne kvadrirane ete kretale su se od .12 do .24) za sve varijable osim za intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za čitanje za koje su učinci dobi bili mali (parcijalne kvadrirane ete bile su .01 za intrinzičnu i .05 za ekstrinzičnu motivaciju za čitanje).

Utvrđene dobne razlike podržavaju teorije o razvoju čitanja (Indrisano i Chall, 1995), pokazujući da se u ranoj adolescenciji vještine čitanja značajno unapređuju, odnosno da čitanje postaje brže i automatiziranije te da se povećava razumijevanje jednostavnih ekspozitornih tekstova, koji zastupaju jedno gledište i imaju jasne rečenične strukture. Budući da je čitanje vještina koja se, poput svake vještine, usavršava vježbom, jasno je da stariji učenici, koji su imali više prilika za uvježbavanje čitanja i pročitali su, u prosjeku, više tekstova od mlađih učenika, postižu bolje rezultate u mjerama čitanja. U skladu s jednostavnim modelom čitanja (Gough i Tunmer, 1986; Hoover i Gough, 1990), prema kojem je razumijevanje teksta produkt dekodiranja pisanih riječi i razumijevanja usmenog jezika, veća brzina dekodiranja riječi starijim učenicima omogućuje i bolje razumijevanje teksta. Drugim riječima, poboljšanjem dekodiranja, do kojeg dolazi s dobi i vježbom, oslobađa se kognitivni kapacitet za promišljanje o značenju i smislu pojedinih rečenica i teksta u cjelini. Uz porast brzine deko-

diranja, povećanju razumijevanja teksta s dobi pridonose i razvijenije jezične vještine, odnosno veća gramatička znanja i bogatiji rječnik. Razumijevanje teksta ovisi i o metakognitivnom znanju o čitanju i primjeni metakognitivnih strategija, koji se također poboljšavaju s dobi. Starija djeca, u usporedbi s mladom, imaju više znanja o strukturi teksta, ciljevima čitanja i strategijama konstruiranja značenja i efikasnija su u primjeni metakognitivnih vještina (Jacobs i Paris, 1987; Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2006a; Kolić-Vehovec i sur., 2010; Myers i Paris, 1978). No, treba istaknuti da se u našem istraživanju učenici šestog i sedmog razreda nisu razlikovali u razumijevanju teksta. Zajedno s podatkom da su učenici sedmog razreda, koji su pri završetku obaveznog obrazovanja, uspješno riješili svega 75% *Testa razumijevanja pri čitanju*, u kojem su tekstovi sadržajno i strukturalno prilično jednostavni i jednoznačni, nalazi o dobnim razlikama u razumijevanju teksta sugeriraju da bi u hrvatskom obrazovnom sustavu, osobito u završnim godinama obaveznog obrazovanja, znatno više vremena trebalo posvetiti razumijevanju kao krajnjem cilju čitanja i jednoj od temeljnih međupredmetnih vještina o kojoj ovisi usvajanje gradiva iz svih školskih predmeta.

Na sličan način na koji utječu na razvoj vještina čitanja, iskustvo i vježba pridonose i vještinama usmenog jezika, koje su u našem istraživanju operacionalizirane poznavanjem značenja riječi (odnosno bogatstvom rječnika) i poznavanjem gramatike. Naime, veća izloženost jeziku, kako govornom tako i pisanom, dovodi do boljeg poznavanja značenja riječi u različitim kontekstima i povećava osjetljivost za različite gramatičke strukture. Razvoju gramatičkog znanja pridonosi i eksplicitno poučavanje gramatičkim pravilima koje je sastavni dio nastavnog plana i programa hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole. Ipak, u našem istraživanju nije pronađena statistički značajna razlika u poznavanju gramatike između učenika šestog i sedmog razreda. Budući da je, prema *Nastavnom planu i programu za hrvatski jezik* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2013), u sedmome razredu najveći naglasak na učenju sintakse, a test poznavanja gramatike koji smo konstruirali za ovo istraživanje ima vrlo malo zadataka u kojima se traži poznavanje sintakse, moguće je da se tim instrumentom ne može dobro ispitati porast gramatičkog znanja do kojeg dolazi između šestog i sedmog razreda. No, ovaj rezultat treba razmotriti i u kontekstu drugih razlika između učenika šestog i sedmog razreda koje smo pronašli. Kako smo već istaknuli, u *Testu razumijevanja pri čitanju* uspjeh učenika šestog i sedmog razreda također se nije razlikovao, a između šestog i sedmog razreda zabilježili smo i najveće smanjenje ekstrinzične motivacije za čitanje. Takav obrazac dobnih razlika upućuje na mogući trend usporavanja razvoja čitalačke pismenosti u završnim razredima osnovne škole. U budućim istraživanjima taj bi trend trebalo dodatno provjeriti na reprezentativnom uzorku hrvatskih učenika, uz obuhvaćanje razdoblja srednjoškolskog obrazovanja te primjenu longitudinalnog nacрта istraživanja i većeg broja mjera svakog ispitivanog konstrukta.

Dobne razlike u motivaciji za čitanje utvrđene u našem istraživanju, kako u intrinzičnoj tako i u ekstrinzičnoj, pokazuju da djeca školske dobi s godinama gube interes za čitanje. To je sukladno rezultatima ranijih istraživanja u kojima se pokazalo da stariji učenici imaju nižu intrinzičnu (Lau, 2009) i ekstrinzičnu motivaciju za čitanje od mlađih (Lau, 2009; Mucherach i Yoder, 2008). Kako smo već istaknuli, ekstrinzič-

na motivacija djece u našem istraživanju najviše se smanjila između šestog i sedmog razreda, što je u skladu s rezultatima istraživanja Bakera i Wigfielda (1999), koji su pokazali da netom prije te dobi (između petog i šestog razreda osnovne škole) slabi utjecaj socijalnog okruženja i važnost društvenog priznanja na motivaciju za čitanje.

Smanjenje motivacije za čitanje u ranoj adolescenciji dijelom se može objasniti raskorakom između psiholoških potreba adolescenata i zahtjeva koje pred njih postavlja okolina, posebno unutar obrazovnog sustava (Eccles, 2004; Eccles i sur., 1993; Flammer i Alsaker, 2006). Neka od najistaknutijih obilježja psihološkog razvoja u adolescenciji su jačanje potreba za autonomijom i prihvaćanjem od strane vršnjaka (Goossens, 2006; Scholte i Van Aken, 2006). Škola, koja je iznimno važan kontekst razvoja adolescenata, zbog istaknute hijerarhijske strukture koja se dijelom oslanja na jednosmjernu komunikaciju temeljenu na zahtjevima za izvršavanje zadataka, svojim organizacijskim obilježjima ne podržava na najbolji način razvoj prethodno navedenih potreba. Tijekom školovanja ne potiče se suradnja, već natjecanje među vršnjacima, a čvrst sustav nagrada i kazni operacionaliziran školskim ocjenama može imati dalekosežne negativne posljedice na intrinzičnu motivaciju za učenje i čitanje. Nadalje, popisi obvezne lektire u hrvatskom obrazovnom sustavu ne ostavljaju mnogo prostora za autonoman izbor knjiga za čitanje koje bi djeci i adolescentima bile zanimljive, što također može ugroziti intrinzičnu motivaciju za čitanje. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da djevojčice uspijevaju održati istu razinu intrinzične motivacije za čitanje od četvrtog do sedmog razreda, no intrinzična motivacija dječaka u višim razredima značajno se smanjuje što sugerira da je cjelokupan kontekst razvoja u ranoj adolescenciji takav da ne pobuđuje intrinzičan interes za čitanjem kod mladića. Zbog toga je u intervencijama za poticanje čitanja potrebno posvetiti posebnu pozornost intrinzičnoj motivaciji za čitanje dječaka.

Unatoč tome što su starija djeca iz našeg uzorka imala nižu motivaciju za čitanje od mlađe, količina čitanja s dobi se nije smanjila. Količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku nije se razlikovala za djecu različite dobi, dok su tekstove u digitalnom obliku više čitali stariji nego mlađi učenici (pri čemu, ponovno, razlika između učenika šestog i sedmog razreda nije bila statistički značajna). Povećanje vremena provedenog u čitanju digitalnih tekstova vjerojatno odražava početak korištenja društvenih mreža u ranoj adolescenciji, putem kojih adolescenti primarno zadovoljavaju potrebu za kontaktima s vršnjacima (Tsitsika i sur., 2014), ali i uvijekbavaju svoje čitalačke vještine. Budući da društvene mreže i internetski portali često postavljaju dobno ograničenje za korisnike (primjerice, dobno ograničenje za korištenje Facebooka je 13 godina), mlađa djeca koriste ih manje od starije. Važno je istaknuti kako su u našem, kao i u ranijim istraživanjima (Duncan i sur., 2016; Johnsson-Smaragdi i Jönsson, 2006), djeca svih dobnih uzrasta više čitala digitalne tekstove od tekstova u tradicionalnom obliku.

Jedan od razloga odsutnosti dobnih razlika u navikama čitanja tradicionalnih tekstova u našem istraživanju može biti to što nismo odvojeno razmatrali čitanje u slobodno vrijeme i čitanje za školu. Ranija istraživanja pokazala su da se s dobi najviše smanjuje rekreativno čitanje (npr. Johnson-Smaragdi i Jönsson, 2006). U našem istraživanju ukupni rezultat za navike čitanja tekstova u tradicionalnom obliku obuhvatio

je ne samo tekstove koji se čitaju u slobodno vrijeme (priče i romani, poučne knjige, časopisi), nego i školske udžbenike. Analiza dobnih razlika u čitanju pojedinih tekstova tiskanih u tradicionalnom obliku pokazala je da se, s jedne strane, količina čitanja školskih udžbenika s dobi povećava (što odražava povećanje broja školskih predmeta i opsega gradiva unutar svakog predmeta), dok se, s druge strane, čitanje rekreativnih sadržaja ili smanjuje (romani i priče) ili ne mijenja (poučne knjige, časopisi). U ukupnom rezultatu ovi različiti dobni trendovi za različite vrste tiskanih tekstova međusobno su se poništili. Moguće je također da do značajnijeg smanjenja količine čitanja (rekreativnih) tekstova u tradicionalnom obliku dolazi u kasnijoj dobi, odnosno na prijelazu iz osnovne u srednju školu. U istraživanju koje su proveli Johnsson-Smaragdi i Jönsson (2006) u Švedskoj, razlike u količini čitanja dobivene su između djece stare 11 i one stare 15 godina. U našem istraživanju sva su djeca bila mlađa od 15 godina, a prosječna dob najstarije dobne skupine (učenika sedmog razreda) bila je 13 godina i 8 mjeseci.

5. 3. Prediktori vještina čitanja

U skladu s očekivanjem (H4), obiteljski čitalački kontekst, motivacija za čitanje, navike čitanja i jezične vještine doprinijeli su objašnjenju individualnih razlika u brzini čitanja i razumijevanju teksta uz kontrolu varijance tih čitalačkih vještina koju su objasnili dob i spol. Dob i spol zajedno su objasnili 26% varijance brzine čitanja, odnosno dekodiranja riječi te 19% varijance razumijevanja teksta. Varijable obiteljskog čitalačkog konteksta, motivacije za čitanje i navika čitanja zajedno su objasnile dodatnih 11% varijance brzine dekodiranja riječi te 27% varijance razumijevanja teksta. Statistički značajan prediktor razumijevanja teksta bila je i brzina čitanja, koja je uz kontrolu ostalih varijabli u prediktivnom modelu objasnila 4% varijance te čitalačke vještine. U skladu s postavljenom hipotezom, individualno-psihološke varijable, a posebno jezične vještine, bile su snažniji prediktori vještina čitanja u ranoj adolescenciji od varijabli obiteljskog čitalačkog konteksta.

Indikatori obiteljskog čitalačkog okruženja u našem istraživanju bili su obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu, stavovi roditelja prema čitanju i roditeljske navike čitanja. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza pokazali su da, nakon kontrole učinaka dobi i spola, obiteljsko čitalačko okruženje objašnjava 2% varijance brzine čitanja i 6% varijance razumijevanja teksta, pri čemu su značajni prediktori obiju vještina čitanja bili obrazovanje roditelja i broj knjiga u kućanstvu. Djeca roditelja višeg stupnja obrazovanja i ona iz obitelji s većom kućnom bibliotekom imala su razvijenije vještine čitanja. Takvi rezultati u skladu su s ranijim istraživanjima (za obrazovanje roditelja Buckingham i sur., 2014, a za broj knjiga u kućanstvu Aikens i Barbarin, 2008; Park, 2008). Obrazovanje roditelja povezano je s nizom drugih varijabli koje mogu imati povoljan utjecaj na razvoj vještina čitanja, između ostalog i s brojem knjiga u kućanstvu. U našem, kao i u ranijim istraživanjima (DeBaryshe, 1993), obrazovanje roditelja u niskoj je pozitivnoj korelaciji s veličinom kućne biblioteke, što znači da djeca obrazovanih roditelja imaju veći broj dostupnih knjiga, a time i više prilika za čitanje. Prisutnost knjiga u obitelji djeci također šalje poruku da je čitanje važna i vrijedna aktivnost te može potaknuti razvoj pozitivnih stavova i motivacije za čitanje.

S uvođenjem individualno-psiholoških varijabli u prediktivni model, osobito jezičnih vještina, doprinos obrazovanja roditelja i veličine kućne biblioteke u objašnjenju varijance vještina čitanja se smanjio. Ovi rezultati sugeriraju posrednu povezanost obiteljskog čitalačkog okruženja i vještina čitanja u ranoj adolescenciji koja se ostvaruje putem djetetovih jezičnih sposobnosti. Točnije, više obrazovanje roditelja i veći broj knjiga u kućanstvu povezani su s djetetovim bogatijim rječnikom i boljim poznavanjem gramatike, a te jezične vještine pridonose djetetovoj uspješnosti u čitanju. O sličnim mehanizmima posredne povezanosti obiteljskog čitalačkog okruženja i čitalačkih kompetencija djece izvijestili su i Buckingham i suradnici (2014).

Stavovi roditelja prema čitanju i roditeljske navike čitanja nisu bili prediktivni za vještine čitanja u našem istraživanju, što je na tragu nalaza o razvojnoj ograničenosti utjecaja obiteljskog čitalačkog okruženja na vještine čitanja. Naime, de Jong i Leseman (2001) utvrdili su kako je ponašanje roditelja važno za početni razvoj čitalačkih vještina, no ne i nakon što dijete postane samostalni čitač. S obzirom da se može pretpostaviti kako su sudionici ovoga istraživanja već bili samostalni čitači, moguće je da upravo zato roditeljski stavovi i navike nisu značajno doprinijeli objašnjavanju varijance kriterija.

Motivacija za čitanje objasnila je 2% varijance brzine čitanja i 5% varijance razumijevanja teksta. Uz kontrolu varijance objašnjene obiteljskim čitalačkim okruženjem te dobi i spolom djeteta, za brzinu čitanja prediktivne su bile obje vrste motivacije za čitanje, a za razumijevanje teksta samo ekstrinzična motivacija. Razvijenije čitalačke vještine bile su povezane s višom intrinzičnom, ali nižom ekstrinzičnom motivacijom za čitanje. U ranijim istraživanjima također je utvrđena pozitivna povezanost intrinzične motivacije za čitanje i vještina čitanja, dok je ekstrinzična motivacija za čitanje bila negativno povezana s uspjehom u čitanju ili nije bila povezana s čitalačkim vještinama (Schaffner i sur., 2013; Wang i Guthrie, 2004; za pregled Schiefele i sur., 2012). Za razliku od istraživanja u kojima je intrinzična motivacija bila prediktivna i za razumijevanje pri čitanju (Schaffner i sur., 2013), u našem istraživanju bila je prediktivna samo za brzinu čitanja. Jedan od razloga izostanka samostalnog doprinosa intrinzične motivacije u predviđanju razumijevanja pri čitanju može biti to što su tekstovi u *Testu razumijevanja pri čitanju* ekspozitorni, a pitanja u upitniku motivacije za čitanje većinom se odnose na narativne tekstove i tekstove za koje učenici pokazuju interes. Negativna povezanost ekstrinzične motivacije za čitanje i čitalačkih vještina može se objasniti time što nagrađivanje dovodi do ovisnosti ponašanja (koje nagradama želimo potaknuti) o prisutnosti nagrade, a očekivanje nagrade odvlači pažnju s obrade informacija na dobivanje nagrade (Reeve, 2010). Također, ekstrinzična motivacija ne pridonosi fleksibilnosti mišljenja i konceptualnom razumijevanju teksta te ne potiče učenike na nastavljavanje aktivnosti čitanja nakon što dosegnu zadani cilj. Uz to, kako bi nagrađivanje bilo efikasno ono bi trebalo ovisiti o uloženom trudu i kvaliteti postignuća, a to je ponekad teško osigurati jer se često (nenamjerno) nagrađuju ponašanja koja ne osiguravaju dubinsko razumijevanje teksta (na primjer, čitanje sažetaka lektira).

Prediktivnost ekstrinzične motivacije za čitanje u objašnjenju varijance brzine čitanja pala je ispod razine statističke značajnosti nakon uvođenja jezičnih vještina

u prediktivni model. To upućuje na posrednu povezanost ekstrinzične motivacije i brzine čitanja, putem jezičnih vještina. U ranijim istraživanjima utvrđeno je da je motivacija za čitanje povezana s uspješnošću čitanja putem količine pročitano (Becker i sur., 2010; Schaffner i sur., 2013; Stutz i sur., 2016), no u našem istraživanju količina, odnosno navike čitanja, nisu objasnile povezanost između motivacije i vještina čitanja, već je ta veza bila posredovana jezičnim vještinama. Taj nalaz pokazuje da učenici koji imaju nižu ekstrinzičnu motivaciju za čitanje imaju i razvijenije jezične vještine, koje onda pridonose njihovoj većoj brzini čitanja.

Navike, odnosno količina čitanja, operacionalizirane mjerama čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku te poznavanjem naslova knjiga, objasnile su 1% varijance brzine čitanja i 2% varijance razumijevanja teksta povrh varijance objašnjene motivacijom za čitanje, obiteljskim čitalačkim okruženjem te dobi i spolom djeteta. Od triju mjera navika čitanja jedino je poznavanje naslova knjiga imalo značajan doprinos vještinama čitanja, što dijelom vjerojatno odražava veću objektivnost mjere poznavanja naslova knjiga u odnosu na mjere količine čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku koje se temelje na retrospektivnim samoprocjenama. Za brzinu čitanja doprinos poznavanja naslova knjiga bio je u potpunosti posredovan jezičnim vještinama, dok je za razumijevanje teksta dijelom bio izravan, a dijelom također posredovan jezičnim vještinama. Čini se da veća izloženost knjigama primjerenim dobi djeteta, koju smo mjerili poznavanjem naslova knjiga, pridonosi bogatstvu rječnika i poznavanju gramatike, koji omogućuju brže čitanje i bolje razumijevanje teksta. Uz spoznajni, nalazi o prediktivnosti poznavanja naslova knjiga imaju i metodološki doprinos, pokazujući da je u istraživanja količine i navika čitanja važno uključiti implicitne mjere kao što je mjera poznavanja naslova knjiga. Za razliku od eksplicitnih, implicitne mjere omogućuju procjenu količine i navika čitanja, odnosno izloženosti literaturi neovisno o socijalnoj poželjnosti (Mol i Bus, 2011; Stanovich i West, 1989). U razmatranju važnosti izloženosti literaturi i količine čitanja treba imati na umu da premalo čitanja, ali i prisiljavanje djece na puno čitanja imaju štetne posljedice. Iskustvo čitanja nužno je kako bi se razvile čitalačke vještine i postiglo razumijevanje pri čitanju, no prisiljavanje na čitanje je frustrirajuće i odbija djecu od te aktivnosti, posebno onu koja imaju slabije vještine čitanja. Situacije vježbanja čitanja djetetu trebaju biti ugodne i moraju se temeljiti na pozitivnim poticajima, jer će samo pozitivna iskustva zadržati djecu u takvim aktivnostima i osigurati potrebno vježbanje vještina čitanja.

Jezične vještine, iako uvedene u prediktivni model nakon navika čitanja, motivacije za čitanje, obiteljskog čitalačkog okruženja te dobi i spola djeteta, objasnile su najveći dio varijance vještina čitanja, 6% za brzinu čitanja i 14% za razumijevanje teksta. Obje jezične vještine (poznavanje značenja riječi i poznavanje gramatike) imale su podjednaku snagu u predviđanju brzine čitanja, dok je u predviđanju razumijevanja teksta bogatstvo rječnika imalo jači doprinos od poznavanja gramatike. Ranija istraživanja također su pokazala važnost rječnika (Adlof i sur., 2010; Clarke i sur., 2010; Farnia i Geva, 2013; Muter i sur., 2004; Quinn i sur., 2015, Verhoeven i van Leeuwe, 2008) i gramatičkih znanja (Adlof i sur., 2010; Farnia i Geva, 2013; Keresteš i sur., 2019; Muter i sur., 2004; Netten i sur., 2011; Plaza i Cohen, 2003) za vještine čitanja. Gramatičko znanje može pospješiti razumijevanje teksta time što olakšava razumijevanje strukture

rečenica i međuodnosa dijelova rečenice, a brzinu čitanja putem morfološkog znanja, koje omogućuje lakše i brže prepoznavanje početaka i završetaka riječi (primjerice uobičajenih prefiksa i sufiksa), što je važno za uspješnost u *Testu nizova riječi*. Doprinos rječnika razumijevanju teksta sastoji se u raspolaganju bazom riječi za koje se automatski aktivira značenje. Prema nekim procjenama, duboko razumijevanje teksta nije moguće bez poznavanja značenja najmanje 90% riječi u tekstu (Carver, 1994). Doprinos rječnika brzini čitanja može se objasniti bržim prepoznavanjem pisanog oblika riječi čije značenje čitatelj poznaje. Riječi čije značenje poznajemo vjerojatno smo češće susretali, ne samo u govornom, nego i u pisanom obliku. Bogatiji rječnik pospješuje i anticipaciju iduće riječi u tekstu, što također pridonosi brzini čitanja. Naposljetku, poznavanje većeg broja riječi i njihovih višestrukih značenja, odnosno širina i dubina rječnika, omogućuju bržu i djelotvorniju integraciju postavki značenja teksta u radnom pamćenju (Didović i Kolić-Vehovec, 2009; Kolić-Vehovec, 1994).

Kako je već spomenuto, objašnjenju varijance razumijevanja teksta doprinijela je i brzina čitanja. Taj doprinos može se objasniti oslobađanjem kognitivnog kapaciteta za promišljanje o značenju i smislu rečenica te teksta u cjelini do kojeg dolazi kod bržeg i automatiziranijeg čitanja (Čudina Obradović, 2014; Gough i Tunmer, 1986; Hoover i Gough, 1990).

Završni prediktivni modeli pokazali su da stariji učenici te učenici koji imaju bogatiji rječnik i veće gramatičko znanje, čitaju brže i bolje razumiju tekst koji čitaju. Brže su također čitale djevojčice i djeca koja imaju višu razinu intrinzične motivacije za čitanje, a bolje razumijevanje pri čitanju pokazala su i djeca koja kod kuće imaju više knjiga, ona koja bolje poznaju naslove knjiga, ona koja imaju nižu razinu ekstrinzične motivacije za čitanje i ona koja čitaju brže. Važno je istaknuti da je doprinos spola razumijevanju teksta bio posredovan jezičnim vještinama. Taj nalaz sugerira da se spolne razlike u razumijevanju teksta mogu objasniti boljim jezičnim vještinama djevojčica u odnosu na dječake. Ukupno, rezultati dobiveni za razumijevanje teksta u skladu su s jednostavnim modelom čitanja (Gough i Tunmer, 1986; Hoover i Gough, 1990), pokazujući da su u kontekstu svih ispitivanih varijabli jezične vještine (naročito bogatstvo rječnika) i vještine dekodiranja pisanih riječi najsnažniji prediktori razumijevanja pri čitanju. Prediktivnost ostalih varijabli, kako za razumijevanje teksta tako i za brzinu čitanja, potvrđuje novije teorijske modele o faktorima koji utječu na razvoj vještina čitanja (Duncan i sur., 2016; Netten i sur., 2011), pokazujući kako varijable obiteljskog konteksta te individualni motivacijsko-ponašajni faktori također pridonose objašnjenju uspješnosti u čitanju.

5. 4. Dobne i spolne razlike u prediktorima vještina čitanja

U skladu s hipotezom o razvojno ograničenom utjecaju pojedinih faktora na razvoj čitalačkih vještina (Stanovich, 1986), očekivali smo razlike u jačini povezanosti prediktora ispitivanih u našem istraživanju i vještina čitanja u različitoj dobi. Na temelju rezultata ranijih istraživanja (Logan i Johnston, 2009; Oakhill i Petrides, 2007) pretpostavili smo da će se prediktivni modeli također razlikovati za djevojčice i dječake (H5). Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza koje smo proveli odvojeno u uzorci-

ma djece različite dobi i spola pokazali su određene razlike u prediktivnim modelima za djevojčice i dječake te mlađu i stariju djecu, iako su, sveukupno, prediktivni modeli bili slični u različitim poduzorcima.

U skladu s našim očekivanjem, utvrdili smo da s dobi raste važnost jezičnih sposobnosti za brzinu čitanja, a slabi važnost brzine čitanja za razumijevanje teksta. Međutim, važnost jezičnih sposobnosti za razumijevanje teksta nije bila veća za stariju u odnosu na mlađu djecu. Nismo podržali ni hipoteze o porastu važnosti motivacije za čitanje i čitalačkih navika te smanjenju važnosti obiteljskog čitalačkog okruženja za vještine čitanja s dobi. Štoviše, neki su rezultati bili suprotni postavljenim hipotezama i nalazima ranijih istraživanja. Tako je obrazovanje roditelja, kao jedan od indikatora socioekonomskog statusa obitelji i obiteljskog čitalačkog okruženja, bilo prediktivno samo za razumijevanje teksta najstarijih učenika (sedmi razred), a broj knjiga u kućanstvu bio je prediktivan za brzinu čitanja najmlađih (četvrti razred) i najstarijih (sedmi razred) učenika. Moguće je da se učinci roditeljskog obrazovanja kumuliraju tijekom vremena, zbog čega je obrazovanje prediktivno za razumijevanje teksta starijih, ali ne i mlađih učenika. Što se tiče dobnih razlika u prediktivnosti broja knjiga u kućanstvu, pretpostavljamo da u četvrtom razredu djeca koriste knjige iz kućne biblioteke na poticaj roditelja, dok u višim razredima postupno postaju autonomni čitači te u sedmom razredu uglavnom samostalno uzimaju knjige iz kućne biblioteke. Zbog toga je moguće da u petom i šestom razredu, kada ostvaruju prijelaz s roditeljske na autonomnu kontrolu čitanja, broj knjiga u kućnoj biblioteci nema doprinos brzini njihova čitanja. Za razliku od naših rezultata, nalazi ranijih istraživanja pokazali su da se prediktivnost obiteljskoga čitalačkog okruženja s dobi smanjuje (de Jong i Leseman, 2001), a prediktivnost izloženosti literaturi povećava (McGeown i sur., 2016; Mol i Bus, 2011). Detaljniji uvid u promjene doprinosa pojedinih varijabli individualnim razlikama u vještinama čitanja, do kojih dolazi s porastom dobi, moguće je dobiti samo longitudinalnim istraživanjima.

Najuočljivija razlika u prediktivnim modelima za dječake i djevojčice dobivena je za varijable obiteljskoga čitalačkog okruženja. Obrazovanje roditelja i stavovi roditelja prema čitanju objašnjavali su varijancu razumijevanja teksta djevojčica, ali ne i dječaka, dok je broj knjiga u kućanstvu objašnjavao varijancu razumijevanja teksta dječaka, ali ne i djevojčica. Ovi prediktivni obrasci pokazuju da čitalačkim kompetencijama djevojčica i dječaka pridonose različiti aspekti obiteljskoga čitalačkog okruženja. Čitalačke vještine dječaka povezane su s dostupnosti knjiga za čitanje, a čitalačke vještine djevojčica s obrazovanjem roditelja i djetetovom percepcijom stavova roditelja prema čitanju. Moguće je da dječaci imaju manju motivaciju za odlazak u knjižnicu ili traženje literature na druge načine te najčešće pribjegavaju najdostupnijim izvorima – kućnoj biblioteci. Osim toga, moguće je da roditelji tradicionalno daju veću autonomiju i slobodu izbora dječacima, dok su djevojčice u većoj mjeri pod utjecajem roditeljskih stavova. Također je moguće da djevojčice više raspravljaju s roditeljima o pročitanim tekstovima, te da putem takvih rasprava obrazovanje roditelja i njihovi stavovi prema čitanju ostvaruju doprinos njihovu razumijevanju pri čitanju.

Osim u prediktivnosti varijabli obiteljskoga čitalačkog konteksta, spolne razlike pokazale su se i u prediktivnosti poznavanja gramatike. Poznavanje gramatike prido-

nosilo je objašnjenju obje čitalačke vještine djevojčica, ali ne i dječaka. Čini se da su djevojčice, pored toga što bolje poznaju gramatiku od dječaka, sposobnije primjenjivati gramatičko znanje tijekom aktivnosti čitanja od dječaka, što pridonosi brzini njihova čitanja i razumijevanju značenja teksta. Nadalje, dob je značajno pridonosila razumijevanju teksta djevojčica, ali ne i dječaka, pri čemu se radi o tome da u uzorku dječaka povezanost između dobi i razumijevanja teksta u potpunosti posreduju jezične vještine i brzina čitanja, dok je u uzorku djevojčica to posredovanje djelomično. Konačno, intrinzična motivacija za čitanje i navike čitanja tekstova u digitalnom obliku bili su prediktivni za brzinu čitanja djevojčica, ali ne i dječaka. Ponovno, intrinzična motivacija za čitanje u uzorku dječaka povezana je s brzinom čitanja posredno, putem jezičnih vještina, dok je u uzorku djevojčica ta veza izravnija. Što se tiče navika čitanja tekstova u digitalnom obliku, budući da djevojčice općenito manje čitaju takve tekstove, postoji mogućnost da one koje ih čitaju, ujedno brže čitaju, zbog brzine kojom se sadržaji tih tekstova izmjenjuju. Zaključno, uz iznimku varijabli obiteljskoga čitalačkog konteksta koje su se pokazale različito prediktivnima za razumijevanje teksta djevojčica i dječaka, regresijski modeli u našem istraživanju bili su slični za djecu oba spola i nismo potvrdili očekivani veći doprinos motivacije za čitanje i navika čitanja vještinama čitanja dječaka u odnosu na djevojčice.

5. 5. Praktične implikacije

Sveukupno, rezultati našeg istraživanja pokazuju kako bi se čitalačke vještine djece u ranoj adolescenciji mogle unaprijediti mjerama i aktivnostima koje bi obogatile njihov rječnik, proširile gramatička znanja, povećale intrinzičnu i smanjile ekstrinzičnu motivaciju za čitanje te osigurale veću izloženost literaturi odgovarajućoj njihovu uzrastu, uključujući i veći broj knjiga u kućnoj biblioteci. Pritom je osobitu pozornost potrebno posvetiti čitalačkim vještinama dječaka, kao i njihovim jezičnim sposobnostima, intrinzičnoj motivaciji za čitanje, količini čitanja tekstova u tradicionalnom obliku i dostupnosti knjiga za čitanje. Kako bismo smanjili male, ali dosljedne spolne razlike utvrđene u ovom, kao i u ranijim istraživanjima, potrebno je uvesti programe usmjerene na razvoj vještina čitanja, ali i osnaživanje interesa i pozitivnih stavova prema čitanju dječaka (Oakhill i Petrides, 2007; Stoet i Geary, 2013).

Naši rezultati sugeriraju da se intervencije čiji je cilj povećati čitalačku pismenost djece u ranoj adolescenciji trebaju provoditi na dvije temeljne razine. Prva razina je institucionalna i društvena, a druga obiteljska. Društvo i nadležne institucije trebaju promovirati važnost čitalačke pismenosti (primjerice putem medija i javnih kampanja) te definirati politike i programe koji bi omogućili učinkovito poticanje čitalačke pismenosti, primarno u obrazovnim ustanovama. S druge strane, roditelje je potrebno educirati o njihovoj ulozi u razvoju čitalačke pismenosti djeteta, jer su oni ti koji kreiraju rano čitalačko okruženje i uvode dijete u svijet čitanja. Svojim primjerom mogu pobuditi interes djeteta za čitanje i stvoriti navike čitanja od najranije dobi, ali i trajno svojoj djeci biti modeli kompetetnih čitatelja. Provođenjem zajedničkog vremena u čitanju s djecom roditelji mogu značajno doprinijeti razvoju intrinzične motivacije djeteta za čitanje. Društvo ima veliku odgovornost kako za edukaciju roditelja o njho-

voj uloži u razvoju čitalačke pismenosti djeteta, tako i za pružanje pomoći u stvaranju bogatoga obiteljskog čitalačkog okruženja.

Ključnu ulogu u razvoju čitalačke pismenosti ima obrazovni sustav. Rezultati našeg istraživanja, kao i naše iskustvo s interaktivnih predavanja za roditelje, učitelje i stručne suradnike u školama na kojima smo davali povratne informacije o rezultatima istraživanja te vodili bogate i konstruktivne rasprave, pokazali su da škole u Hrvatskoj nisu dovoljno učinkovite u poticanju čitalačke pismenosti. Na takav zaključak upućuju i rezultati PISA istraživanja. U višim razredima osnovne škole čitalačke vještine se ne poučavaju i ne uvježbavaju izravno te za to nema prostora u postojećim nastavnim planovima i programima. Tekstovi u udžbenicima nisu prilagođeni razini jezičnog razumijevanja učenika. Oni su često predugački i imaju vrlo složenu strukturu, a broj riječi čije značenje prosječni učenici ne razumiju nadilazi empirijski utvrđen maksimalan broj nepoznatih riječi koji još uvijek omogućuje razumijevanje teksta (Carver, 1994). Zbog toga su tekstovi u udžbenicima velikom broju učenika nezanimljivi i nerazumljivi te ne pridonose razvoju intrinzične motivacije za čitanje i navika čitanja. Djeca u našem istraživanju izjavila su da udžbenike, u prosjeku, čitaju samo jedan sat tjedno izvan škole, a 17% ih nikad ne čita udžbenike izvan škole. Tekstovi iz udžbenika rijetko se čitaju i na nastavi, a kad se čitaju ne koriste se kako bi se poučavale strategije za razvoj rječnika i razumijevanje teksta jer učitelji nisu dovoljno educirani za primjenu i poučavanje tih strategija te takvo poučavanje nije predviđeno nastavnim planovima i programima. U nastavi hrvatskog jezika postoje obavezni naslovi koje učenici moraju pročitati za lektiru i poznavanje te literature se ocjenjuje. Na taj je način čitanje književnih djela svedeno na ponašanje koje je instrumentalno za postizanje visokih ocjena i pohvala učitelja ili roditelja, što potiče razvoj ekstrinzične motivacije za čitanje koja je negativno povezana s čitalačkim vještinama. Kako je već istaknuto, ponašanja koja ne potiču čitanje i dubinsko razumijevanje gradiva, poput čitanja sažetaka lektira, nerijetko se nagrađuju. U poučavanju gramatike više je istaknuto učenje gramatičkih pravila od njihove primjene, a učenici dobivaju premalo povratnih informacija o gramatičkim pogreškama koje čine u govoru i pisanom jeziku.

Mogućnosti poticanja čitalačkih vještina, navika čitanja i motivacije za čitanje u hrvatskim školama su brojne. Navodimo neke od njih: češće aktivno i od strane učitelja vođeno čitanje tekstova u učionici, uz primjenu i eksplicitno poučavanje strategija proširivanja rječnika i razumijevanja teksta; uvježbavanje primjene gramatičkih pravila u pisanju i govoru uz jasne povratne informacije učeniku; slobodniji izbor lektire; poticanje čitanja tekstova o temama koje su djeci zanimljive i relevantne; dijeljenje čitalačkog iskustva putem razgovora o pročitanim tekstovima, preporučivanja i razmjene knjiga i drugih pisanih materijala između učenika. Bogate školske biblioteke također su važne (McGill-Franzen, Allington, Yokoi i Brooks, 1999), posebno za djecu čije je obiteljsko čitalačko okruženje oskudno. Potrebno je revidirati i sustav ocjenjivanja i nagrađivanja čime bi se moglo utjecati na ekstrinzičnu motivaciju za čitanje i njezin doprinos vještinama čitanja. Ocjene bi se mogle davati rjeđe, dok bi u nastavi više bile zastupljene verbalne povratne informacije. Potrebno je zaustaviti i inflaciju ocjena čije smo postojanje potvrdili ovim istraživanjem.

5. 6. Ograničenja provedenog istraživanja i smjernice za buduća istraživanja

Pri razmatranju rezultata ovog istraživanja treba uzeti u obzir njegova metodološka ograničenja. Ta ograničenja dijelom su proizašla iz vremenskih, financijskih i praktičnih zahtjeva nametnutih provođenjem istraživanja u okviru jednosemestralnog izbornog kolegija *Ljetna psihologijska škola*, a drugim dijelom odražavaju uobičajene slabosti psihologijskih istraživanja koja uključuju transverzalne istraživačke nacрте, instrumente tipa papir-olovka i izvještavanje o vlastitim vjerovanjima i ponašanju.

Sudionici u ovom istraživanju su, zbog ograničenog vremena i materijalnih sredstava, bili samo učenici s područja Grada Zagreba. U buduća istraživanja trebalo bi uključiti reprezentativne uzorke učenika, s područja cijele Hrvatske, te ne samo iz gradskih sredina već i iz manjih mjesta. U istraživanje nisu bili uključeni ni učenici područnih škola, dvojezičnih škola, kombiniranih razrednih odjeljenja niti razreda u kojima se podučavaju klasični jezici. Također, istraživanjem su obuhvaćeni samo učenici od četvrtog do sedmog razreda osnovne škole. Kako bi donesene zaključke mogli generalizirati na čitavu populaciju učenika, buduća istraživanja trebala bi uključiti i učenike početnih razreda osnovne škole te srednjoškolce.

Rezultati istraživanja ograničeni su i prirodom prikupljenih podataka. Ovo ograničenje posebno je važno za varijable obiteljskoga čitalačkog okruženja. Kako bismo osigurali anonimnost učenika koji su sudjelovali u istraživanju, pri procjeni obiteljskih varijabli oslonili smo se na procjene djece. U budućim istraživanjima te bi podatke trebalo prikupiti i od roditelja, a bilo bi poželjno uključiti i objektivne mjere. Podatke o djetetovoj motivaciji za čitanje i navikama čitanja također bi bilo poželjno prikupiti iz dodatnih izvora, od osoba koje dobro poznaju dijete.

U naše istraživanje nismo uključili neke varijable koje također pridonose razvoju vještina čitanja, kao što su: radno pamćenje, pažnja, prethodno znanje i interes za teme tekstova koji se čitaju, metakognitivni nadzor čitanja i korištenje strategija čitanja, zbog čega nismo uspjeli objasniti znatan dio njihove varijance. Broj prediktorskih varijabli morali smo ograničiti kako bi djeca stigla ispuniti sve instrumente u dva školska sata, s obzirom da zbog vremenskih i materijalnih ograničenja primjenu instrumenata nismo mogli provesti u više navrata. Iz istog razloga dio instrumenata imao je vrlo mali broj čestica, što je pridonijelo niskoj unutarnoj konzistenciji nekih od njih. U budućim istraživanjima te bi instrumente trebalo dodatno provjeriti i prema potrebi revidirati. U istraživanju nisu prikupljene niti informacije o tome kakvi su stavovi prema čitanju i navike čitanja bliskih prijatelja učenika, a poznato je da je u višim razredima osnovne škole utjecaj vršnjaka u mnogim područjima izražen jednako, ili čak jače od roditeljskog utjecaja (Berndt, 1979).

Jedan od najvećih nedostataka ovog istraživanja je to što su svi podaci prikupljeni u samo jednoj vremenskoj točki. Za snažnije zaključke, osobito o dobnim razlikama i faktorima koji su prediktivni za vještine čitanja, potrebna su longitudinalna istraživanja. Longitudinalna istraživanja omogućila bi i ispitivanje recipročne povezanosti između varijabli, odnosno ne samo provjeru utjecaja obiteljskoga čitalačkog okruženja, motivacije za čitanje, navika čitanja i jezičnih sposobnosti na vještine čitanja, već i povratnog utjecaja vještina čitanja na te varijable.