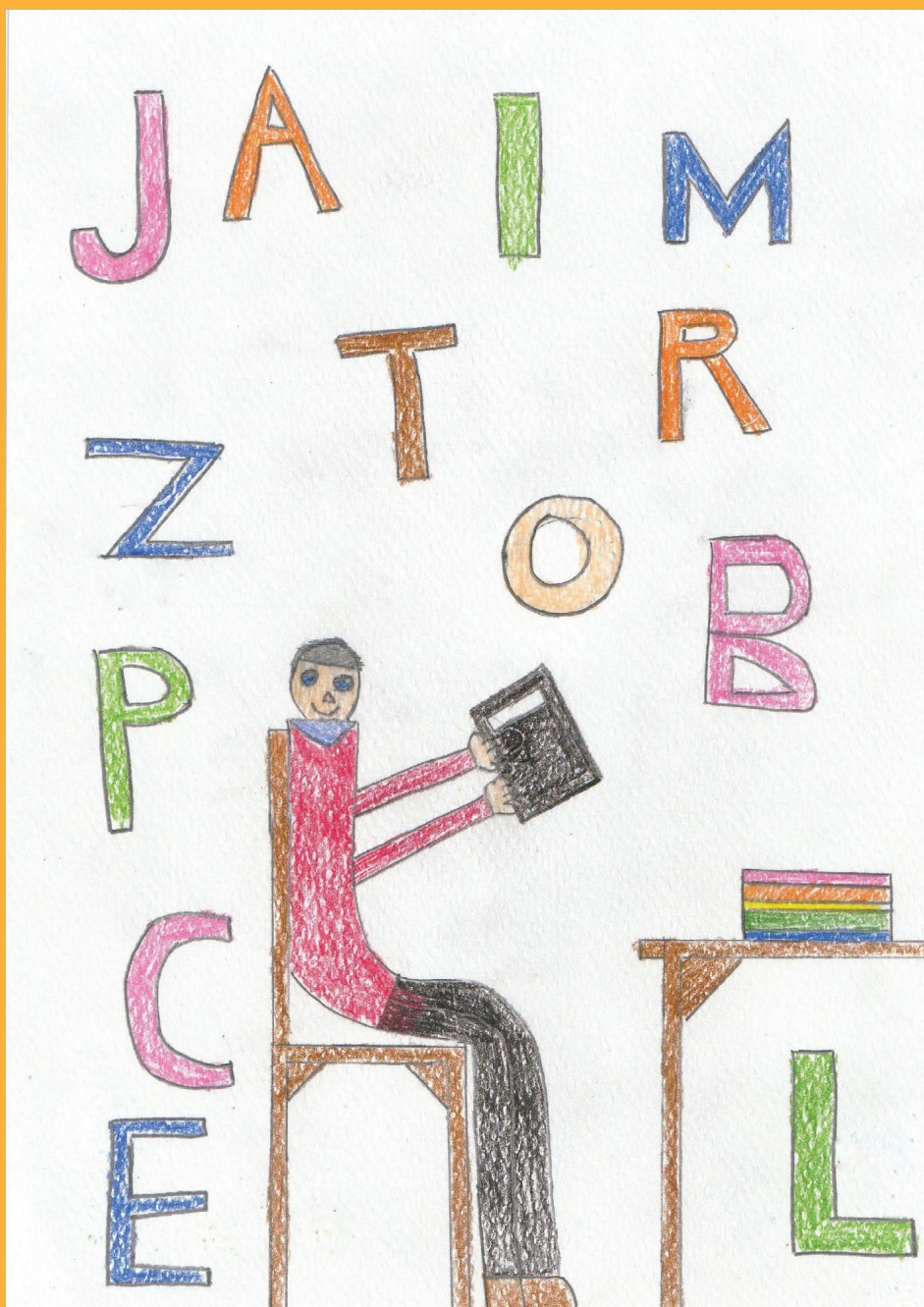




ČITANJE U RANOJ ADOLESCENCIJI

DOBNE I SPOLNE RAZLIKE TE OSOBN I
OBITELJSKI PREDIKTORI

ČITANJE U RANOJ ADOLESCENCIJI

**DOBNE I SPOLNE RAZLIKE TE OSOBN I
OBITELJSKI PREDIKTORI**

Sveučilište u Zagrebu Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju
FF press

Za izdavača
Prof. dr. sc. Domagoj Tončinić

Godina tiskanog izdanja: 2019.
Godina elektroničkog izdanja: 2026.

Autori
**Gordana Keresteš, Goranka Lugomer Armano, Valentina Čičko,
Tesa Goldstein, Kristina Jerković, Luka Juras, Barbara Lindić,
Maša Matuško, Katarina Pera, Dubravka Pešorda,
Petra Polak, Matea Šoštarić, Lucija Šutić, Antonija Vrdoljak**

Recenzentice
**Prof. dr. sc. Svjetlana Kolić-Vehovec,
Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
Doc. dr. sc. Irma Brković,
Department of Pedagogical, Curricular and Professional Studies,
University of Gothenburg, Sweden**

Računalni slog
Ivanka Cokol

Grafičko oblikovanje naslovnice
Ivanka Cokol

Slika na naslovnici
Mihael Bogić, učenik 4. a razreda, OŠ Sveta Klara, Zagreb

Naklada
200 primjeraka

Tisak
Kolor klinika d.o.o., Zagreb

ISBN 978-953-175-836-9
ISBN 978-953-379-345-0 (PDF)

<https://doi.org/10.17234/9789533793450>

CIP zapis dostupan u računalnome katalogu Nacionalne
i sveučilišne knjižnice u Zagrebu pod brojem 001050730.



Djelo je objavljeno pod uvjetima [Creative Commons Autorstvo-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 Međunarodne javne licence \(CC-BY-NC-ND\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) koja dopušta korištenje, dijeljenje i umnažanje djela, ali samo u nekomercijalne svrhe i uz uvjet da se ispravno citira djelo i autora, te uputi na izvor. Dijeljenje djela u prerađenom ili izmijenjenom obliku nije dopušteno.

ČITANJE U RANOJ ADOLESCENCIJI

DOBNE I SPOLNE RAZLIKE TE OSOBNI I OBITELJSKI PREDIKTORI

27. Ljetna psihologijska škola studenata i nastavnika
Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu
Pag, 2017.

FF press

Zagreb

Sadržaj

Napomene	7
Zahvale	9
Studentski osvrt	11
ČITANJE U RANOJ ADOLESCENCIJI – DOBNE I SPOLNE RAZLIKE TE OSOBNI I OBITELJSKI PREDIKTORI	
Sažetak	13
READING IN EARLY ADOLESCENCE – AGE AND GENDER DIFFERENCES, AND PERSONAL AND FAMILIAL PREDICTORS	
Summary	15
 1. UVOD	 17
1.1. Važnost čitalačke pismenosti u suvremenom svijetu	17
1.2. Što nas je potaknulo na istraživanje?	18
1.3. Određenje čitalačke pismenosti i vještina čitanja	20
1.4. Razvoj vještina čitanja	23
1.5. Čimbenici koji utječu na vještine čitanja	25
1.6. Jezične sposobnosti i vještine čitanja	27
1.7. Motivacija za čitanje	28
1.8. Navike čitanja	30
1.9. Spolne razlike u čitalačkoj pismenosti	32
1.10. Obiteljsko čitalačko okruženje i razvoj čitalačke pismenosti	34
1.11. Dobne razlike u važnosti pojedinih prediktora čitalačke pismenosti	37
 2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	 39
 3. METODA	 41
3.1. Sudionici	41
3.2. Instrumenti	42
3.3. Postupak	49
 4. REZULTATI	 51
4.1. Deskriptivni pokazatelji	51
4.2. Učinci dobi, spola i njihove interakcije na vještine čitanja i individualno -psihološke čimbenike povezane s vještinama čitanja	52
4.3. Predviđanje vještina čitanja na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih varijabli	56

5. RASPRAVA	65
5. 1. Razlike u vještinama čitanja, jezičnim vještinama, motivaciji za čitanje i navikama čitanja djevojčica i dječaka	65
5. 2. Dobne razlike u vještinama čitanja, jezičnim vještinama, motivaciji za čitanje i navikama čitanja	68
5. 3. Prediktori vještina čitanja	71
5. 4. Dobne i spolne razlike u prediktorima vještina čitanja	74
5. 5. Praktične implikacije	76
5. 6. Ograničenja provedenog istraživanja i smjernice za buduća istraživanja ..	78
6. ZAKLJUČAK	79
LITERATURA	80
PRILOZI	89
Sudionici 27. Ljetne psihologijske škole	101

NAPOMENE

Ova knjiga rezultat je projekta provedenog u sklopu *Ljetne psihologijske škole 2017. godine. Ljetna psihologijska škola* izborni je kolegij na diplomskom studiju psihologije Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu koji se u cijelosti izvodi kao projektna nastava. Projekt proveden u *Ljetnoj psihologijskoj školi 2017.* osmislile su i vodile prof. dr. sc. Gordana Keresteš i dr. sc. Goranka Lugomer Armano, a u njegovoj operacionalizaciji i provedbi sudjelovali su studenti Valentina Čičko, Tesa Goldstein, Kristina Jerković, Luka Juras, Barbara Lindić, Maša Matuško, Katarina Pera, Dubravka Pešorda, Petra Polak, Matea Šoštarić, Lucija Šutić i Antonija Vrdoljak. Svi autori jednako su doprinijeli nastanku knjige.

Autori knjige razlikuju pojmove „spol“ i „rod“ ali, u skladu s većinom literature u području čitanja, u ovoj knjizi češće koriste pojam „spol“ nego pojam „rod“ i govore o „spolnim“, a ne „rodnim“ razlikama u vještinama čitanja i varijablama povezanim s čitalačkim kompetencijama. Autori pritom uvažavaju činjenicu da su razlike u čitalačkim kompetencijama djevojčica i dječaka uvjetovane biološkim i društvenim faktorima te njihovom interakcijom, o čemu opsežnije pišu u uvodnom dijelu knjige i raspravi. U skladu s takvim uvažavanjem multikauzalne determiniranosti razlika između djevojčica i dječaka u brojnim aspektima njihovih čitalačkih kompetencija, pojam „spolne razlike“ u ovoj knjizi nije ograničen na biološki determinirane razlike, već se primjenjuje na sve razlike u čitalačkim kompetencijama djevojčica i dječaka, neovisno o tome kakvo je porijeklo tih razlika.

ZAHVALE

U stvaranju ove knjige pomogli su nam, na različite načine, brojni pojedinci. Najveću zahvalnost dugujemo djeci koja su sudjelovala u istraživanju na kojem se knjiga temelji i njihovim roditeljima, kao i ravnateljicama i ravnateljima, stručnim suradnicima i suradnicama te učiteljicama i učiteljima osnovnih škola u kojima je istraživanje provedeno. Hvala vam što ste, pred uvijek zahtjevan završetak školske godine, imali volje, vremena i strpljenja primiti nas u svoje škole te nam pomoći u organizaciji i provedbi istraživanja. Zahvaljujemo studentima psihologije Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, koji su bili pomoćni istraživači i svojom su nesebičnom pomoći omogućili da se istraživanje gotovo u potpunosti provede prema inicijalnom rasporedu koji su ponudile škole, iako se to u početku činilo nemogućim. Veliku zahvalnost dugujemo prof. dr. sc. Aniti Peti-Stantić, koja nam je neizmerno pomogla u konstrukciji zadataka poznavanja značenja riječi i gramatike. Posebno smo zahvalni učenicima 4.b razreda (šk. god. 2016/17.) Osnovne škole Konjščina i njihovoj učiteljici, koji su nam omogućili probnu primjenu instrumenata i dali dragocjene povratne informacije na temelju kojih smo mogli odrediti uravnotežen redoslijed primjene mjernih instrumenata u glavnom istraživanju, uz dinamičnu izmjenu zahtjevnijih (težih) i manje zahtjevnih (lakših) zadataka. To je u velikoj mjeri povećalo motivaciju i ustrajnost u odgovaranju na pitanja djece koja su sudjelovala u glavnom istraživanju. Zahvaljujemo Etičkom povjerenstvu Odsjeka za psihologiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na korisnim sugestijama koje su nam pomogle unaprijediti postupak informiranja roditelja o istraživanju i traženja roditeljske suglasnosti. Zahvaljujemo Ministarstvu znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske i Agenciji za odgoj i obrazovanje na pozitivnom mišljenju o istraživanju i dopuštenju za njegovu provedbu u školama. Ministarstvu znanosti i obrazovanja zahvaljujemo i na financijskoj potpori. Na financijskoj potpori također zahvaljujemo Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i njegovom Odsjeku za psihologiju te sljedećim donatorima i sponzorima: Aco, Assa Abloy d.o.o., Prava formula d.o.o., Ramiro d.o.o. Naposljetku, zahvaljujemo recenzenticama koje su nam pomogle oblikovati završnu verziju rukopisa i učiniti ga čitljivijim. Nadamo se da ova knjiga opravdava povjerenje svih naših suradnika, kao i uložena financijska sredstva donatora i sponzora.

Autori

U Zagrebu, 21. veljače 2019.

STUDENTSKI OSVRT

Ljetna psihologijska škola za sve je nas bila vrijedno životno iskustvo i lekcija o razlici između narativnih i ekspozitornih tekstova. Kroz praktično iskustvo provedbe samog istraživanja imali smo priliku usavršiti svoja znanja o provedbi istraživanja i spoznati kako ona zapravo može biti zanimljiv i izazovan put, a podrška koju smo na tom putu dobivali od mentorica bila je upravo onakva kakvu treba student koji ulazi u „svijet psihologijskih istraživanja“. Uz to, rad na istraživanju nije bio dosadan, već ispunjen s mnogo zabave i smijeha. Sigurne smo da će nam tjedan dana koje smo proveli na Pagu ostati kao lijepo sjećanje na studentske dane. Na temelju svog iskustva *Ljetnu psihologijsku školu* bismo zbilja preporučile svima, pogotovo ako će imati ovakvu ekipu i mentorice kao što smo mi imali.

Ekspozitorni osvrt

27. *Ljetna psihologijska škola* pod vodstvom profesorica Gordane Keresteš i Goranke Lugomer Armano okupila je dvanaestero studenata s interesom za područje razvojne psihologije i željom da prošire svoja metodološka znanja. Nakon dogovora o nacrtu istraživanja te razvoja i prilagodbe instrumenata, studenti su uz pomoć svojih kolega prikupili podatke testirajući učenike zagrebačkih osnovnih škola. Nakon radnog ljeta ispunjenog pisanjem uvoda, polaznici su se, zajedno s mentoricama, u listopadu 2017. godine zaputili na otok Pag gdje su dane provodili obrađujući dobivene podatke, a večeri igrajući Alias.

Narativni osvrt

Jedanaest odvažnih studentica i jedan hrabar student, vođeni željom za usvajanjem novih metodoloških znanja i otkrivanjem zašto hrvatski učenici ostvaruju loše rezultate na PISA testovima, uputili su se u nepoznato: prijavili su se za sudjelovanje na 27. *Ljetnoj psihologijskoj školi*. Na sunčanom Pagu, babljeg listopada 2017. godine, nismo samo provodili vrijeme u moru, već i u tablicama: korelacijskim tablicama, tablicama faktorskih zasićenja pa čak i rezultatima hijerarhijske regresijske analize. Upoznali smo Bartola Kašića, posjetili Muzej paške čipke i izložbu solarstva na otoku Pagu, uspjeli se do franjevačkog samostana, degustirali paške specijalitete i mahnuli svojoj ljetnopsihologijskoj pustolovini, sretni što smo se u nju upustili.

Petra Polak i Lucija Šutić,
polaznice 27. Ljetne psihologijske škole

ČITANJE U RANOJ ADOLESCENCIJI

DOBNE I SPOLNE RAZLIKE TE OSOBN I OBITELJSKI PREDIKTORI

Sažetak

Čitanje je ključna akademska vještina, ne samo za uspjeh u školovanju, već i za opću prilagodbu i snalaženje u suvremenom svijetu, u kojem su pisane informacije i pisana komunikacija nezaobilazni u svim područjima života. Hrvatska je 2017. godine usvojila *Nacionalnu strategiju poticanja čitanja za razdoblje od pet godina*. Za ostvarivanje ciljeva definiranih tom strategijom nužno je raspolagati empirijskim podacima o vještinama čitanja i njihovim prediktorima u svim fazama razvoja čitalačke pismenosti. Iako se Hrvatska u proteklih desetak godina uključila u dva međunarodna istraživanja čitalačke pismenosti – istraživanje PIRLS, u kojem sudjeluju učenici četvrtih razreda osnovne škole i istraživanje PISA, u kojem sudjeluju petnaestogodišnjaci – empirijskih podataka o čitalačkim kompetencijama hrvatskih učenika iznimno je malo. K tome, rezultati spomenutih međunarodnih istraživanja pokazuju da je čitalačka pismenost hrvatskih učenika u četvrtom razredu osnovne škole iznad međunarodnog prosjeka, dok je čitalačka pismenost petnaestogodišnjaka ispod međunarodnog prosjeka, što upućuje na negativan trend u razvoju čitalačkih kompetencija u višim razredima osnovne škole u situaciji usporedbe uspješnosti hrvatskih učenika s vršnjacima iz drugih zemalja. Prema teorijama faza razvoja vještina čitanja, rana adolescencija je iznimno važno razdoblje za razvoj čitalačke pismenosti. Tada bi se trebao ostvariti prijelaz s početnih na složenije vještine čitanja, a učenje čitanja trebalo bi prerasti u čitanje sa svrhom učenja.

Svrha istraživanja prikazanog u ovoj knjizi bila je doprinijeti spoznajama o čitalačkim kompetencijama hrvatskih učenika u razdoblju rane adolescencije. Istraživanjem smo željeli odgovoriti na dva pitanja. Prvo: kakve su dobne i spolne razlike u (a) vještinama čitanja i (b) individualno-psihološkim i obiteljskim čimbenicima povezanim s vještinama čitanja djece u ranoj adolescenciji (četvrti, peti, šesti i sedmi razred osnovne škole)? Drugo: u koliko su mjeri individualno-psihološki i obiteljsko-kontekstualni čimbenici prediktivni za vještine čitanja? Vještine čitanja operacionalizirali smo dvjema mjerama: brzinom dekodiranja riječi i razumijevanjem teksta. Od individualno-psiholoških čimbenika povezanih s vještinama čitanja usmjerili smo se na motivaciju za čitanje (intrinzičnu i ekstrinzičnu), navike čitanja (količinu čitanja tiskanih i digitalnih tekstova te poznavanje naslova knjiga kao indikator izloženosti literaturi) i jezične sposobnosti (operacionalizirane mjerama poznavanja značenja riječi i poznavanja gramatike). Od obiteljsko-kontekstualnih čimbenika, ispitali smo četiri indikatora obiteljskog čitalačkog okruženja: obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu, roditeljske navike čitanja i stavove roditelja prema čitanju. U istraživanju je sudjelovalo 814 učenika (51.4% djevojčica), iz sedam osnovnih škola u Zagrebu.

Rezultati su pokazali da djevojčice, u usporedbi s dječacima, imaju višu intrinzičnu motivaciju za čitanje (u svim razredima osim u četvrtom, u kojem se djevojčice i dječaci nisu razlikovali); provode više vremena čitajući tiskane, a manje vremena čitajući digitalne tekstove; bolje poznaju naslove knjiga (iako samo u četvrtom i šestom, a ne i u petom i sedmom razredu); imaju bogatiji rječnik; brže dekodiraju riječi i bolje razumiju tekstove koje čitaju. Mlađa djeca imala su višu razinu obiju vrsta motivacije za čitanje od starije djece. Za ekstrinzičnu motivaciju dobne razlike utvrđene su za djecu oba spola, a najizraženije su bile između šestog i sedmog razreda. Za intrinzičnu motivaciju dobne razlike utvrđene

su samo za dječake, pri čemu su dječaci u četvrtom razredu imali statistički značajno višu intrinzičnu motivaciju za čitanje od dječaka u višim razredima. Starija djeca, u usporedbi s mladom, izvijestila su o više vremena provedenog u čitanju digitalnih tekstova, imala su bogatiji rječnik i veće gramatičko znanje, brže su dekodirala riječi i bolje su razumjela tekstove koje su čitala. Statistički značajnim prediktorima individualnih razlika u brzini dekodiranja riječi pokazali su se spol, dob, intrinzična motivacija za čitanje, poznavanje značenja riječi i poznavanje gramatike. Djevojčice, starija djeca te djeca više intrinzične motivacije za čitanje, bogatijeg rječnika i boljeg poznavanja gramatike, brže su dekodirali riječi. Prediktori razumijevanja teksta bili su dob, broj knjiga u kućanstvu, ekstrinzična motivacija za čitanje, poznavanje naslova knjiga, poznavanje značenja riječi, poznavanje gramatike i brzina dekodiranja riječi. Starija djeca, djeca koja kod kuće imaju veći broj knjiga, djeca niže ekstrinzične motivacije za čitanje, djeca koja poznaju više naslova knjiga, imaju bogatiji rječnik, bolje poznaju gramatiku i brže dekodiraju riječi, pokazala su veće razumijevanje tekstova. Prediktivni modeli u manjoj su se mjeri razlikovali za djevojčice i dječake te za djecu različite dobi. Pokazalo se da razumijevanju teksta djevojčica i dječaka pridonose različiti aspekti kućne okoline te da se s dobi povećava doprinos jezičnih vještina brzini čitanja, a smanjuje važnost brzine čitanja za razumijevanje značenja teksta. U ukupnom uzorku, prediktorske varijable objasnile su 37% varijance brzine dekodiranja riječi i 49% varijance razumijevanja teksta.

Nalazi provedenog istraživanja podržavaju teorije o razvoju čitanja, pokazujući da se u ranoj adolescenciji vještine čitanja značajno unapređuju. Dobiveni rezultati podržavaju i novije teorijske modele prediktora vještina čitanja koji, u tumačenju razvoja čitanja, uz važnost kognitivno-jezičnih sposobnosti, ističu i ulogu motivacijsko-ponašajnih čimbenika, poput navika čitanja, te kontekstualnih čimbenika koji uključuju obiteljsko čitalačko okruženje. Naši rezultati sugeriraju da bi se povećanjem intrinzične, a smanjenjem ekstrinzične motivacije za čitanje, većom izloženošću djece literaturi namijenjenoj 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. Ovi rezultati mogu se primijeniti u kreiranju intervencija za podizanje čitalačke pismenosti djece školske dobi i doprinijeti ostvarenju ciljeva *Nacionalne strategije poticanja čitanja*.

Ključne riječi: razumijevanje teksta, brzina dekodiranja riječi, jezične vještine, motivacija za čitanje, navike čitanja, obiteljsko čitalačko okruženje, rana adolescencija

READING IN EARLY ADOLESCENCE

AGE AND GENDER DIFFERENCES, AND PERSONAL AND FAMILIAL PREDICTORS

Summary

Reading is a key academic skill, not just for school success, but also for general human adaptation and navigating the modern world, where written information and written communication are inevitable in all areas of life. In 2017, Croatia adopted the five-year *National Strategy for Reading Promotion*. To achieve the goals defined by the *Strategy*, empirical data on reading skills and their predictors in all stages of the development of reading literacy are needed. Although Croatia has joined two international reading literacy studies in the last ten or so years – the PIRLS study, involving fourth-grade elementary school students, and the PISA study, involving 15-year-olds – empirical data on reading competencies of Croatian students are scarce. Crucially, PIRLS and PISA results show that the reading literacy of fourth-grade Croatian students is above the international average while the reading literacy of fifteen-year-olds is below the international average. This suggests that, relative to their peers from other countries, Croatian students' development of reading competencies in the upper grades of elementary school exhibits a negative trend. According to stage theories of reading development, early adolescence is a crucial period for the development of reading literacy. At that age, the transition from beginning to more complex reading skills should take place, and learning to read should transform into reading to learn.

The purpose of the research presented in this book was to contribute to the knowledge of reading competencies of Croatian students in early adolescence. We sought to answer two research questions. First, what are the age and gender differences in (a) reading skills and (b) individual psychological and familial factors associated with children's reading skills in early adolescence (the fourth, fifth, sixth, and seventh grade of elementary school)? Second, to what extent are individual psychological and familial contextual factors predictive of reading skills? We operationalized reading skills using two measures: word decoding speed and reading comprehension. Individual psychological factors related to reading skills included motivation for reading (intrinsic and extrinsic), reading habits (the amount of reading traditional printed and digital texts, as well as knowledge of book titles as an indicator of literature exposure), and language abilities (operationalized as vocabulary and grammatical knowledge). Familial contextual factors included four indicators of the family reading environment: parental education, number of books in the household, parents' reading habits, and parents' attitudes toward reading. Participants in the study were 814 students (51.4% girls) from seven elementary schools in Zagreb.

The results showed that girls, compared to boys, had higher intrinsic motivation to read (in all grades except the fourth, where girls' and boys' intrinsic reading motivation did not differ); spent more time reading traditional print, and less time reading digital texts; knew the titles of books better (but only in the fourth and sixth grade, and not in the fifth and seventh grade); had a richer vocabulary; decoded words faster and had better reading comprehension. Younger children had higher levels of both types of reading motivation than older ones. With regard to extrinsic reading motivation, age differences were observed for children of both genders, and the most prominent differences were found

between the sixth and seventh grade. With regard to intrinsic reading motivation, the age difference was observed only for boys – boys in the fourth grade had significantly higher intrinsic motivation for reading than boys in the upper grades. Older children, compared to younger children, reported more time spent reading digital texts; they also had a richer vocabulary and greater grammatical knowledge, were faster in decoding words, and understood texts better. Statistically significant predictors of individual differences in word decoding speed were gender, age, intrinsic motivation for reading, vocabulary, and grammatical knowledge. Girls, children in higher grades, and those who had higher intrinsic motivation for reading, a richer vocabulary, and better knowledge of grammar, decoded words faster. Predictors of text comprehension were age, the number of books in the household, extrinsic motivation for reading, recognition of book titles, vocabulary, grammatical knowledge, and word decoding speed. Children attending higher grades, children who had more books at home, children with lower extrinsic motivation for reading, children who knew more book titles, who had a richer vocabulary, who knew grammar better and who decoded words faster exhibited better text comprehension. Predictive models differed to a lesser extent for girls and boys and children of different ages. The most pronounced differences in the predictive models suggested that different aspects of the home environment contribute to the reading comprehension of girls versus boys, and that the contribution of language skills to reading speed increases with age, whereas the importance of reading speed for text comprehension decreases. In the overall sample, the set of predictors explained 37% of word decoding speed variance and 49% of reading comprehension variance.

The findings of this study support reading development theories and show that reading skills significantly improve in early adolescence. The results also support recent theoretical models of reading skills predictors, which explain reading development as relying not only on cognitive-linguistic abilities, but also on motivational and behavioral factors such as reading habits, as well as contextual factors which include the family reading environment. Our results suggest that reading skills in early adolescence may be improved by enhancing intrinsic and reducing extrinsic reading motivation, increasing children's exposure to age-suitable literature, expanding vocabulary, improving grammatical knowledge and enriching the home library, and that – in doing so – special attention should be devoted to boys' reading skills. Overall, these results may be applied in developing interventions to raise school-age children's reading literacy and thus contribute to achieving the objectives set forth in the *National Strategy for Reading Promotion*.

Keywords: *reading comprehension, word decoding speed, language skills, reading motivation, reading habits, family reading environment, early adolescence*

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 pročitane 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 pročitane (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 izmjenjenog 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 pročitanoog 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.

2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Čitanje je iznimno važna vještina za uspješnu prilagodbu i snalaženje u suvremenom svijetu u kojem su pisane informacije i pisana komunikacija nezaobilazni u svim područjima života, od učenja i školovanja, preko aktivnog sudjelovanja u društvu, do rekreacije i zabave. Hrvatska je 2017. godine usvojila *Nacionalnu strategiju poticanja čitanja* za razdoblje od pet godina, 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 vrlo je malo. Glavni cilj našeg istraživanja bio je doprinijeti spoznajama o čitalačkim vještinama hrvatskih učenika u razdoblju rane adolescencije (četvrti do sedmi razred osnovne škole), u kojem bi trebali ostvariti prijelaz s početnog učenja čitanja na primjenu čitanja u svrhu učenja (Indrisano i Chall, 1995; Rončević, 2005). Prema rezultatima međunarodnih istraživanja PIRLS i PISA kod hrvatskih učenika u tom razdoblju dolazi do nepovoljnih trendova u razvoju čitalačke pismenosti, u situaciji usporedbe njihovih čitalačkih kompetencija s kompetencijama vršnjaka iz drugih zemalja (Buljan Culej, 2012; OECD, 2016). Povrh toga, istraživanjem smo htjeli provjeriti novije modele prediktora vještina čitanja koji za razvoj čitanja, uz tradicionalno proučavane kognitivno-jezične faktore (Gough i Tunmer, 1986; Hoover i Gough, 1990), sve više ističu važnost nekognitivnih, motivacijsko-ponašajnih čimbenika poput motivacije za čitanje i navika čitanja te kontekstualnih faktora koji uključuju i obiteljsko čitalačko okruženje (Duncan i sur., 2016; Netten i sur., 2011). Našim istraživanjem željeli smo također potaknuti daljnja istraživanja čitalačke pismenosti u Hrvatskoj i razviti mjerne instrumente koji se u njima mogu primijeniti.

Istraživanjem smo nastojali odgovoriti na dva problema. Prvo, kakvi su učinci dobi, spola i njihove interakcije na (a) vještine čitanja (brzinu dekodiranja riječi i razumijevanje teksta) i (b) individualno-psihološke čimbenike (motivaciju za čitanje, navike čitanja te jezične sposobnosti operacionalizirane mjerama bogatstva rječnika i poznavanja gramatike) povezane s vještinama čitanja učenika od četvrtog do sedmog razreda osnovne škole? Drugo, u kolikoj su mjeri individualno-psihološki i obiteljsko-kontekstualni čimbenici (obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu, stavovi roditelja prema čitanju i roditeljske navike čitanja) prediktivni za vještine čitanja?

Na temelju teorija razvoja čitalačke pismenosti i faktora koji su povezani s tim razvojem, kao i rezultata ranijih istraživanja, postavili smo pet hipoteza. Prva hipoteza (H1) bila je da će djevojčice, u usporedbi s dječacima, brže dekodirati riječi i bolje razumjeti pročitani tekst te da će izvijestiti o većoj intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji za čitanje, više vremena provedenog u čitanju tekstova u tradicionalnom, a manje u digitalnom obliku, kao i da će bolje poznavati naslove knjiga, imati bogatiji rječnik i veće gramatičko znanje. Druga hipoteza (H2) bila je da će stariji učenici, u usporedbi s mlađima, brže dekodirati riječi i bolje razumjeti pročitani tekst te da će imati bogatiji rječnik i veće gramatičko znanje, ali će također izvijestiti o slabijoj intrinzičnoj i

ekstrinzičnoj motivaciji za čitanje i manje vremena provedenog u čitanju, pogotovo tekstova u tradicionalnom, tiskanom obliku. Treća hipoteza (H3) bila je da će spolne razlike biti veće za stariju nego za mlađu djecu. Četvrtom hipotezom (H4) pretpostavili smo da će individualno-psihološki i obiteljsko-kontekstualni čimbenici objasniti značajan dio varijance brzine dekodiranja riječi i razumijevanja teksta, pri čemu će individualno-psihološki prediktori, a posebno jezične sposobnosti (bogatstvo rječnika i poznavanje gramatike) biti snažniji prediktori vještina čitanja od obiteljskih varijabli. Također smo očekivali da će brzina dekodiranja riječi objasniti dio varijance razumijevanja teksta povrh varijance objašnjene individualno-psihološkim i obiteljsko-kontekstualnim prediktorima. Prema petoj hipotezi (H5), doprinos pojedinih prediktora objašnjenju varijance vještina čitanja trebao bi se razlikovati za djevojčice i dječake te za mlađe i starije učenike. Specifičnije, očekivali smo manji doprinos obiteljskog čitalačkog okruženja, a veći doprinos motivacije za čitanje, čitalačkih navika i jezičnih sposobnosti vještinama čitanja starije u odnosu na mlađu djecu te veći doprinos motivacije za čitanje i navika čitanja vještinama čitanja dječaka u odnosu na djevojčice. Pretpostavili smo također da će brzina dekodiranja riječi više pridonositi objašnjenju varijance razumijevanja teksta mlađih u usporedbi sa starijim učenicima.

3. METODA

3.1. Sudionici

U istraživanju su sudjelovala djeca rane adolescentne dobi (ukupan raspon dobi bio je od 9 godina i 5 mjeseci do 14 godina i 9 mjeseci) koja su bila polaznici četvrtih, petih, šestih i sedmih razreda u sedam osnovnih škola u Zagrebu. Konačni uzorak sastojao se od 814 učenika. Ukupan broj učenika upisanih u 59 razrednih odjeljenja inicijalno uključenih u istraživanje bio je 1334. Za 169 učenika (12,46%) roditelji su uskratili suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. U jednoj školi, zbog odlaska na bolovanje stručne suradnice za vrijeme provođenja istraživanja, nismo uspjeli ispitati učenike petih, šestih i sedmih razreda, već samo učenike četvrtih razreda, što je smanjilo konačni uzorak za 141 dijete. Učenici koji su polazili nastavu po posebnom programu uključeni su u istraživanje ako su to sami htjeli i dobili pristanak roditelja, ali su isključeni iz konačnog uzorka ($n = 51$). U konačan uzorak nisu ušli ni učenici koji nisu bili u školi na dan provođenja ispitivanja, oni koji su odbili sudjelovati u istraživanju iako su dobili roditeljsku suglasnost te oni koji nisu odgovorili na velik dio (više od 50%) pitanja (ukupno 159 djece). Struktura konačnog uzorka prema dobi i spolu prikazana je u tablici 1 (ukupan broj učenika u tablici je 811 jer za troje djece nedostaje podatak o spolu). U istraživanju je sudjelovalo podjednako dječaka (48,5%) i djevojčica (51,5%) te podjednako učenika četvrtog (27,1%), petog (24,4%), šestog (22,6%) i sedmog (25,9%) razreda.

Tablica 1

Struktura uzorka prema dobi i spolu

	Dječaci	Djevojčice	Svi	M _{dob} (SD)
4. razred	112	108	220	10 g. 7 mj. (4,49 mj.)
5. razred	90	108	198	11 g. 8 mj. (5,08 mj.)
6. razred	90	93	183	12 g. 8 mj. (4,55 mj.)
7. razred	101	109	210	13 g. 8 mj. (4,55 mj.)
Svi	393	418	811*	12 g. 1 mj. (14,79 mj.)

* Troje djece nije dalo podatak o spolu

Prema izvještajima djece, 67% očeva i 71% majki završilo je fakultet ili ima poslijediplomsko obrazovanje, 30% očeva i 26% majki završilo je srednju školu, a 3% očeva i isto toliko majki ima završenu samo osnovnu školu. Zbog izrazite asimetričnosti ove varijable, rezultati su dihotomizirani u kategorije srednjoškolskog ili nižeg obrazovanja te fakultetskog ili višeg obrazovanja. Obrazovanje majki i očeva bilo je u visokoj međusobnoj korelaciji ($r = ,70$, $p < ,001$) te smo za potrebe statističkih analiza formirali njihov kompozit. Taj kompozit izrazili smo kao prosječno obrazovanje oba roditelja grupirano u tri kategorije. U prvu kategoriju uvrstili smo obitelji u kojima oba roditelja imaju završenu srednju školu ili nižu razinu obrazovanja (21%), u drugu kategoriju obitelji u kojima jedan roditelj ima završen fakultet ili poslijediplomsko

obrazovanje, a drugi srednju školu (20%), dok smo u treću kategoriju uvrstili obitelji u kojima oba roditelja imaju završen fakultet ili poslijediplomsko obrazovanje (59%). Ako je dijete dalo podatak o obrazovanju za samo jednog roditelja ($n = 6$), pridijeljena mu je jedna od dviju krajnjih vrijednosti trihotomne kompozitne varijable roditeljskog obrazovanja.

Većina djece u istraživanju bili su izvrsni i vrlo dobri učenici. Podatke o školskom uspjehu prikupili smo od samih učenika, tražeći ih da napišu ocjenu iz hrvatskog jezika i opći školski uspjeh na kraju prethodne školske godine (na kraju trećeg, četvrtog, petog i šestog razreda). Podatak o općem školskom uspjehu trebali su izraziti kao prosjek svih ocjena izražen na dvije decimale. Učenici koji nisu znali prosjek ocjena na dvije decimale napisali su opći uspjeh izražen kao cijeli broj. Prema očekivanju, distribucije ocjena bile su izrazito asimetrične. Čak 81,2% učenika izvijestilo je da su prethodnu školsku godinu završili s odličnim uspjehom (prosjek svih ocjena 4,5 i više), 17,5% prošlo ih je s vrlo dobrim općim uspjehom, a svega 1,3% imalo je prosječan opći uspjeh manji od 3,49. Iz hrvatskog jezika samo je 8% učenika imalo ocjenu 2 ili 3, 25,8% imalo ih je ocjenu 4, a 66,2% ocjenu 5.

Hi-kvadrat testom utvrdili smo da djevojčice imaju bolje ocjene iz hrvatskog jezika ($\chi^2 = 19,35$, $df = 1$, $p < ,001$) i bolji opći školski uspjeh ($\chi^2 = 15,20$, $df = 1$, $p < ,001$) od dječaka. Ocjenu 5 iz hrvatskog jezika imalo je 73,3% djevojčica i 58,7% dječaka, a ocjenu 4 ili manje 26,7% djevojčica i 41,3% dječaka. Izvrstan opći školski uspjeh ostvarilo je 86,4% djevojčica i 75,6% dječaka, dok je s vrlo dobrim ili nižim općim školskim uspjehom prošlo 13,6% djevojčica i 24,4% dječaka. Za najmlađe učenike (treći razred na kraju prethodne školske godine) spolne razlike u općem uspjehu ($\chi^2 = 1,22$, $df = 1$, $p = ,270$) i ocjeni iz hrvatskog jezika ($\chi^2 = 2,95$, $df = 1$, $p = ,086$) nisu bile statistički značajne, dok su u svim starijim uzrastima djevojčice imale bolji opći školski uspjeh (vrijednosti hi-kvadrat testa na kraju četvrtog, petog i šestog razreda bile su, redom: $\chi^2 = 4,17$, $df = 1$, $p = ,041$; $\chi^2 = 7,39$, $df = 1$, $p = ,007$; $\chi^2 = 3,87$, $df = 1$, $p = ,049$) i više ocjene iz hrvatskog jezika (vrijednosti hi-kvadrat testa na kraju četvrtog, petog i šestog razreda bile su, redom: $\chi^2 = 4,95$, $df = 1$, $p = ,026$; $\chi^2 = 5,98$, $df = 1$, $p = ,014$; $\chi^2 = 6,65$, $df = 1$, $p = ,010$) od dječaka.

Utvrđili smo i statistički značajne dobne razlike u općem školskom uspjehu dječaka ($\chi^2 = 21,14$, $df = 3$, $p < ,001$) i djevojčica ($\chi^2 = 11,95$, $df = 3$, $p = ,008$), pri čemu su stariji učenici imali lošiji opći školski uspjeh. Isti trend utvrđen je i za ocjene iz hrvatskog jezika. Stariji dječaci ($\chi^2 = 21,57$, $df = 3$, $p < ,001$) i djevojčice ($\chi^2 = 14,87$, $df = 3$, $p = ,002$) imali su lošije ocjene iz hrvatskog jezika od mlađih učenika i učenica.

3.2. Instrumenti

Razumijevanje teksta

Razumijevanje teksta izmjereno je pomoću *Testa razumijevanja pri čitanju* (Rončević Zubković, 2011). Test se sastoji od tri kratka ulomka informativnog (ekspozitornog) teksta nakon kojih slijede po tri pitanja otvorenog tipa i tri pitanja višestrukog izbora. Zadatak djeteta je pročitati ulomke i potom odgovoriti na pitanja. Važno je istaknuti da su ekspozitorni tekstovi zahtjevniji i imaju drugačiju strukturu od pripo-

vjednih (narativnih) tekstova (o strukturama ekspozitornih tekstova može se pročitati u Meyer, Brandt, i Bluth, 1980 te Meyer i Freedle, 1984). Kako bismo skratili vrijeme testiranja, u ovom istraživanju koristili smo samo dva ulomka teksta. Međutim, da bismo osigurali varijabilitet rezultata, za svaki ulomak dodali smo po tri pitanja višestrukog izbora. Točne odgovore na pitanja višestrukog izbora bodovali smo s po jednim bodom. Odgovore na pitanja otvorenog tipa bodovali smo s 2, 1 ili 0 bodova. Dva boda dodjeljuju se za potpuno točan odgovor, 1 bod za djelomično točan odgovor, a 0 bodova za potpuno netočan odgovor. Maksimalan mogući rezultat na *Testu razumijevanja pri čitanju* je 24. Kako bismo provjerili pouzdanost bodovanja, za 20% po slučaju odabranih učenika odgovore na šest pitanja otvorenog tipa bodovala su po dva ocjenjivača. Korelacije između ocjena dvaju ocjenjivača za pet pitanja bile su više od ,80, dok je za jedno pitanje korelacija iznosila ,70. Za to pitanje autori ove knjige zajednički su ponovno ocijenili odgovore sve djece i konačne bodove dodijelili konsenzusom. Cronbachov alfa koeficijent za *Test razumijevanja pri čitanju* u našem uzorku bio je ,78.

Brzina dekodiranja riječi

Brzinu dekodiranja riječi izmjerili smo pomoću testa konstruiranog po uzoru na švedski *Test nizova riječi* (*Wordchains test*, Jacobson, 2001). Test sadrži 12 čestica za vježbu i 72 testne čestice. Svaka čestica sastoji se od jednog niza riječi sastavljenog od tri ili četiri riječi koje su međusobno spojene, odnosno napisane bez razmaka među njima. Zadatak djeteta je olovkom označiti granicu između riječi u nizu u određenom ograničenom vremenu. U ovom istraživanju vrijeme primjene ograničili smo na 90 sekundi. Rezultat u testu izražen je kao ukupan broj točno riješenih nizova riječi u minuti. Taj rezultat govori o brzini dekodiranja riječi. U pilot istraživanju provedenom na 19 učenika trećeg razreda osnovne škole test-retest pouzdanost rezultata u *Testu nizova riječi* za razdoblje od dva mjeseca iznosila je ,90 (Keresteš i sur., 2019).

Obiteljsko čitalačko okruženje

Upitnikom obiteljskog čitalačkog okruženja, konstruiranim u svrhu ovog istraživanja, mjerili smo tri od četiri indikatora obiteljsko-kontekstualnih čimbenika povezanih s razvojem vještina čitanja: broj knjiga koje obitelj posjeduje, roditeljske navike čitanja i stavove roditelja prema čitanju. Podaci o sva tri indikatora prikupljeni su od djece. Na skalama roditeljskih navika čitanja i stavova roditelja prema čitanju djeca iz dvoroditeljskih obitelji davala su zajedničku, prosječnu procjenu za oba roditelja, a djeca iz jednoroditeljskih obitelji procjenu za roditelja s kojim žive. Za određivanje količine knjiga koje se nalaze u djetetovu domu korišteno je pitanje preuzeto iz istraživanja PIRLS (2011). Radi se o pitanju višestrukog izbora s pet ponuđenih kategorija odgovora prikazanih u brojčanom (0-10, 11-25, 26-100, 101-200, više od 200) i slikovnom obliku (police s odgovarajućim brojem knjiga). Zadatak djeteta bio je označiti približan broj knjiga u njegovu domu, ne računajući knjige za školu, časopise i novine.

Skala roditeljskih navika čitanja sastavljena je od pet čestica osmišljenih na temelju literature (Baker i sur., 1997; Bracken i Fischel, 2008) u kojima je zadatak učenika bio procijeniti navike čitanja svojih roditelja. Učenici su trebali zaokružiti broj od 1 do

6 gdje je 1 označavalo da roditelji imaju naviku čitati određenu vrstu pisanog materijala (knjige u tradicionalnom obliku, knjige u elektroničkom obliku, novine ili časopise, vijesti u elektroničkim medijima) svaki dan, a 6 da nikad ne čitaju takav materijal. U čestici vezanoj uz čestinu odlazaka u knjižnicu, 1 je označavalo „više puta tjedno“, a 6 „moji roditelji ne idu u knjižnicu“. Čestice smo naknadno rekodirali tako da veći broj označava izraženiju, odnosno učestaliju čitalačku naviku. Rezultati provedene eksploratorne faktorske analize metodom glavnih komponenata pokazali su da su dvije čestice skale roditeljskih navika čitanja (čitanje knjiga i odlazak u knjižnicu) bile zasićene jednim faktorom, dok su tri čestice (čitanje novina i časopisa te čitanje vijesti u elektroničkom obliku i knjiga u elektroničkom obliku) bile zasićene drugim faktorom. Analiza u kojoj smo broj faktora ograničili na jedan pokazala je da se sve čestice skale mogu objasniti jednim faktorom koji objašnjava 31,72% varijance rezultata, a zasićenja čestica tim faktorom varirala su od ,29 do ,75. Stoga smo ukupan rezultat na skali roditeljskih navika čitanja formirali kao aritmetičku sredinu djetetovih odgovora na svih pet pitanja. Tako formiran rezultat može se kretati od 1 do 6, a viši rezultati govore o izraženijim čitalačkim navikama roditelja. Cronbachov alfa koeficijent za ovu skalu iznosio je ,45. Niska unutarnja konzistencija ne iznenađuje i vjerojatno odražava sklonost nekih roditelja prema čitanju određenih oblika tiskanog materijala, a nekih prema čitanju drugih vrsta materijala, zbog čega navike čitanja različitih vrsta materijala nisu u međusobno visokim korelacijama.

Skala roditeljskih stavova prema čitanju sadrži osam čestica kojima se ispituju emocionalna i ponašajna komponenta stavova. Zadatak djece bio je procijeniti stav svojih roditelja na ljestvici od 1 do 5, pri čemu 1 znači da tvrdnja uopće nije točna, a 5 da je u potpunosti točna za njihove roditelje. Sve su čestice formulirane tako da izražavaju pozitivan stav prema čitanju, osim čestice „*Moji roditelji radije gledaju televiziju nego čitaju*“, koja je naknadno rekodirana. Eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata pokazala je da su čestice skale stavova roditelja prema čitanju zasićene s dva faktora. Pet čestica koje su bile zasićene prvim faktorom odnosi se na roditeljska vjerovanja o čitanju koja čine emocionalnu komponentu stava (npr. „*Moji roditelji vole čitati*“), a ostale tri čestice, zasićene drugim faktorom, odnose se na roditeljsko poticanje djece na čitanje, što je ponašajna komponenta stava (npr. „*Roditelji mi govore kako je čitanje važno*“). Naknadnom analizom provedenom uz jedan zadani faktor pokazalo se da se sve čestice skale roditeljskih stavova prema čitanju mogu dobro objasniti i jednim faktorom koji objašnjava 39,98% varijance rezultata. Zasićenja čestica tim faktorom kretala su se od ,34 do ,77. Stoga je ukupan rezultat na skali formiran kao aritmetička sredina djetetovih odgovora na svih osam pitanja. Tako formiran rezultat može se kretati u rasponu od 1 do 5, pri čemu viši rezultati govore o pozitivnijim stavovima roditelja prema čitanju. Pouzdanost za skalu roditeljskih stavova prema čitanju, određena Cronbachovim alfa koeficijentom, bila je ,77.

Motivacija za čitanje

Motivacija za čitanje ispitana je primjenom 12 čestica preuzetih iz upitnika *Reading Motivation Questionnaire* (RMQ, Schiefele i Schaffner, 2016). RMQ se sastoji

od 34 čestice raspoređene u sedam dimenzija, odnosno skala: čitanje iz znatiželje i želje za znanjem; uključenost, odnosno zaokupljenost čitanjem; čitanje radi postizanja dobrih ocjena; čitanje zbog natjecanja, odnosno da bi se ostvarili bolji rezultati u usporedbi s drugim učenicima; socijalno priznanje, odnosno čitanje da bi se dobila pohvala drugih; čitanje u svrhu regulacije emocija; čitanje u svrhu smanjivanja dosade. Tih sedam skala grupira se u tri faktora višega reda: intrinzičnu motivaciju (obuhvaća skale znatiželje i uključenosti), ekstrinzičnu motivaciju (obuhvaća skale ocjena, natjecanja i društvenog priznanja) i faktor čitanja u svrhu regulacije emocija i ponašanja (obuhvaća skale regulacije emocija i oslobađanja od dosade). Iako je u validacijskom istraživanju model s tri faktora višeg reda najbolje pristajao podacima, faktori intrinzične motivacije i čitanja u svrhu regulacije emocija i ponašanja visoko su međusobno korelirali (korelacija latentnih faktora bila je ,82) i model s dva faktora višeg reda, intrinzičnom i ekstrinzičnom motivacijom, također je bio prihvatljiv (Schiefele i Schaffner, 2016).

Za potrebe ovog istraživanja upitnik RMQ u cijelosti smo preveli s engleskog na hrvatski jezik, ali smo ga prije primjene skratili, želeći dobiti kratku i jednostavnu mjeru globalnih faktora intrinzične i ekstrinzične motivacije za čitanje. U našu verziju upitnika uključili smo šest čestica koje sadržajno najizravnije ispituju intrinzičnu (dvije iz skale znatiželje i četiri iz skale uključenosti) i šest koje najizravnije ispituju ekstrinzičnu motivaciju za čitanje (dvije iz skale ocjena i četiri iz skale društvenog priznanja). Primjer čestice intrinzične motivacije je *Čitam zato što su mi neke teme uzbudljive*, a čestice ekstrinzične motivacije *Čitam zato što je to važno za moj uspjeh u nekim školskim predmetima*. Kao i u originalnom upitniku, sudionici su svoje odgovore davali na skali od 1 (uopće nije točno) do 4 (u potpunosti točno), no u verziji upitnika korištenog u našem istraživanju skala je vizualno prilagođena mlađim učenicima. Prilagođavanje se sastojalo u tome da su čestice, odnosno tvrdnje, otisnute u sredini papira te se neslaganje s tvrdnjom označavalo na lijevoj, a slaganje s tvrdnjom na desnoj strani od tvrdnje. Učenici su prvo trebali odlučiti je li tvrdnja za njih točna ili netočna, a zatim je li malo ili potpuno točna, odnosno netočna. Ako je tvrdnja za njih bila malo točna, odnosno malo netočna, trebali su zaokružiti mali x, a ako je bila potpuno točna, odnosno potpuno netočna, veliki X s odgovarajuće strane rečenice.

Eksploratorna faktorska analiza odgovora na *Upitniku motivacije za čitanje* provedena metodom glavnih komponenata rezultirala je s tri izlučena faktora. Prvi faktor sastojao se od čestica koje ispituju intrinzičnu motivaciju. Čestice vezane uz ekstrinzičnu motivaciju grupirale su se u dva faktora pri čemu se treći faktor sastojao od čestica vezanih uz motivaciju za poboljšanje školskog uspjeha. Ponovljena faktorska analiza sa zadana dva faktora potvrdila je očekivanu dvofaktorsku strukturu s grupiranjem čestica u faktore intrinzične i ekstrinzične motivacije. Nakon provedene Varimax rotacije, faktorom intrinzične motivacije objašnjeno je 23,27%, a faktorom ekstrinzične motivacije 22,03% varijance rezultata. Faktorska zasićenja za faktor intrinzične motivacije kretala su se u rasponu od ,60 do ,76, a za faktor ekstrinzične motivacije u rasponu od ,55 do ,74. Stoga su na temelju odgovora u *Upitniku motivacije za čitanje* formirana dva rezultata, jedan za intrinzičnu, a drugi za ekstrinzičnu motivaciju za čitanje. Oba rezultata formirana su kao prosjek odgovora na odgovarajuće čestice i mogu se kretati u rasponu od 1 do 4, pri čemu viši rezultati označavaju izraženiju motivaciju

za čitanje. Pouzdanost skale intrinzične motivacije mjerena Cronbachovim alfa koeficijentom iznosi ,76, a skale ekstrinzične motivacije ,74.

Navike čitanja

Upitnik navika čitanja konstruiran je prilagodbom instrumenata korištenih u dosadašnjim istraživanjima (Duncan i sur., 2016; Pfost i sur., 2013), pri čemu u naš instrument nismo uključili vrste tekstova za koje se u prijašnjim istraživanjima pokazalo da ih čita mali postotak učenika (na primjer poezija i stripovi) i one koji (još) nisu popularni u Hrvatskoj (na primjer Twitter). S druge strane, uključili smo televizijske titlove, koji su u značajnoj mjeri prisutni u hrvatskim televizijskim programima, budući da se strane serije i filmovi u Hrvatskoj, za razliku od nekih drugih zemalja, rijetko sinkroniziraju. *Upitnik navika čitanja* mjeri koliko su vremena u proteklom tjednu učenici izvan škole proveli čitajući različite vrste tekstova. Učenici su na skali od 5 stupnjeva (1 = nisam to radio/la; 2 = manje od 30 minuta; 3 = 30 minuta do 1 sat; 4 = 2 sata; 5 = 3 sata ili više) procjenjivali koliko su sati proveli čitajući tekstove u tradicionalnom (4 čestice) i digitalnom (6 čestica) obliku. Tekstovi u tradicionalnom obliku uključuju priče i romane, poučne knjige, časopise te školske udžbenike, a digitalne vrste tekstova titlove na televiziji, internetske portale, pretraživanje pojmova na internetu, dopisivanje, društvene mreže i upute u digitalnim igricama.

Eksploratornom faktorskom analizom metodom glavnih komponenata utvrđena su dva faktora u podlozi dobivenih rezultata. Prvi faktor odnosi se na navike čitanja tekstova u digitalnom obliku i njime je nakon Varimax rotacije objašnjeno 26,90% varijance. Drugi faktor objašnjava dodatnih 17,59% varijance i odnosi se na navike čitanja tekstova u tradicionalnom obliku. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije (Cronbachov alfa koeficijent) za skalu čitanja tekstova u digitalnom obliku iznosi ,73, a za skalu čitanja tekstova u tradicionalnom obliku ,53. Niža pouzdanost skale čitanja tekstova u tradicionalnom obliku vjerojatno odražava sklonost neke djece čitanju određenih vrsta tradicionalnih tekstova (npr. poučnih knjiga), a druge djece čitanju drugih vrsta tradicionalnih tekstova (npr. priča i romana), zbog čega korelacije između čestica kojima se ispituje količina čitanja različitih tekstova u tradicionalnom obliku nisu visoke. Drugim riječima, djeca koja puno vremena provode čitajući jednu vrstu tekstova ne moraju nužno biti i ona koja puno vremena provode čitajući druge vrste tekstova, no u ukupnoj mjeri količine čitanja bilo je važno zadržati čitanje različitih materijala, zbog povećanja sadržajne valjanosti mjere. Drugi autori također izvještavaju o nižoj unutarnjoj konzistenciji upitnika kojima se mjeri količina čitanja. Primjerice, u istraživanju koje je proveo Lau (2009) Cronbachov alfa koeficijent bio je ,47.

Poznavanje naslova knjiga (izloženost literaturi)

Zadatak poznavanja naslova knjiga, kao mjera djetetove izloženosti literaturi, sastavljen je po uzoru na slične instrumente koji se koriste u inozemnim istraživanjima (Stanovich i West, 1989). Sastojao se od liste s deset književnih naslova, različitih za svaku dob, od kojih je pet bilo stvarnih, a pet izmišljenih. Stvarni naslovi izabrani su iz proširenog popisa lektire za određeni razred, navedenog u aktualnom *Nastavnom*

planu i programu za osnovnu školu (Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, 2013). Zadatak učenika bio je označiti (zaokružiti) uz svaki naslov je li stvaran ili izmišljen. Kako bi se izvršila korekcija zbog mogućnosti slučajnog pogađanja i individualnih razlika u sklonosti pogađanju, ukupni rezultat formiran je kao zbroj točnih odgovora umanjen za broj izmišljenih naslova koji su označeni kao stvarni. Cronbachovi alfa koeficijenti bili su niski (,44 za 4. razred; ,15 za 5. razred; ,47 za 6. razred i ,32 za 7. razred), što je očekivano s obzirom na prirodu mjerenog konstrukta i činjenicu da su različite knjige međusobno nezavisno štivo te da poznavanje (naslova) jedne knjige ne ovisi o poznavanju (naslova) drugih knjiga. Ipak, unatoč niskoj unutarnjoj konzistenciji instrumenta opravdano je izračunati ukupan rezultat, jer bez obzira na međusobnu nepovezanost različitih (naslova) knjiga, poznavanje većeg broja naslova govori o većoj izloženosti djeteta literaturi, koja je predmet mjerenja ovog instrumenta.

Poznavanje značenja riječi (bogatstvo rječnika)

Zadatak poznavanja značenja riječi, odnosno bogatstva rječnika konstruirali smo za potrebe ovog istraživanja. Svi su učenici, neovisno o svojoj dobi, rješavali isti zadatak, odnosno određivali značenje istih riječi, kako bismo mogli izravno ispitati dobne razlike u bogatstvu rječnika. Riječi koje su korištene preuzete su iz udžbenika prirode i društva za četvrte razrede te udžbenika povijesti za pete, šeste i sedme razrede, pri čemu smo izabrali samo riječi koje su u općoj upotrebi, a izostavili stručne izraze. Udžbenike iz ovih predmeta odabrali smo zato što obrađuju širok spektar tema vezanih uz različita područja života, kao što su umjetnost, kultura, prirodne pojave, gospodarstvo, politika i ratovi. Preliminarna verzija zadatka uključivala je po deset izraza iz svakog od četiri udžbenika. Uz svaki od tih četrdeset pojmova ponuđeno je po pet riječi, od kojih je jedna sinonim zadanoj riječi, a ostale su distraktori. Distraktori su u većini slučajeva birani prema fonološkoj sličnosti sa zadanom riječi ili po zajedničkom kontekstu u kojem se te riječi pojavljuju (primjerice, za zadanu riječ „prosvjeta“ ponuđeni odgovori bili su: a) mudrost, b) osvjetljenje, c) školstvo, d) posveta i e) prosvjed). Zadatak učenika je uz svaku zadanu riječ označiti riječ koja joj je, od pet ponuđenih riječi, najbliža po značenju. U konačnu verziju zadatka uvršteno je dvadeset čestica izabranih konsenzusom autora ove knjige. Ta je verzija prošla dodatnu provjeru sveučilišne profesorice lingvistike te je, uz manje izmjene, primijenjena u istraživanju. Na prikupljenim podacima proveli smo analizu glavnih komponenata u kojoj smo, zbog pretpostavke o jednodimenzionalnosti instrumenta, broj ekstrahiranih komponenti ograničili na jedan. Izlučena komponenta objasnila je ukupno 17,61% varijance rezultata, a zasićenja čestica tom komponentom kretala su se od ,21 do ,56, pri čemu su za samo tri čestice bila manja od ,3. Budući da je analiza glavnih komponenata potvrdila očekivanu jednodimenzionalnu strukturu zadatka poznavanja značenja riječi, rezultat u zadatku formiran je kao zbroj točno riješenih riječi. Maksimalno moguća vrijednost ukupnog rezultata je 20. Cronbachov koeficijent unutarnje konzistencije bio je ,74.

Poznavanje gramatike

Zadatak poznavanja gramatike također je konstruiran za potrebe ovog istraživanja, na temelju *Gramatike hrvatskoga jezika* (Težak i Babić, 1992). Prvo smo proučili osnovne gramatičke pogreške koje su česte u svakodnevnom razgovoru i koje se obrađuju u okviru gradiva hrvatskoga jezika kao školskog predmeta. Zatim smo za te najčešće gramatičke izazove u hrvatskome jeziku konstruirali 54 rečenice, pri čemu su neke bile gramatički neispravne, a neke ispravne. Dogovorom autora ove knjige i uz konzultacije sa sveučilišnom profesoricom lingvistike odabrano je konačnih dvadeset rečenica koje su obuhvatile različite aspekte gramatičkog znanja. Deset rečenica sadržavalo je gramatičku pogrešku (npr. *Lucija je kći od Sanje.*), a deset je bilo gramatički ispravno (npr. *Tko li ovo piše mome djedu?*). Ispravne i pogrešne rečenice u instrumentu su raspoređene po slučaju. Zadatak učenika bio je zaokružiti slovo *T* uz rečenice koje su, po njihovu mišljenju, gramatički točne te slovo *N* uz one za koje su mislili da su gramatički netočne. Za rečenice koje su označili kao gramatički netočne učenici su trebali označiti (podcrtati) i dio rečenice koji je gramatički pogrešan. Za točan odgovor davan je jedan bod, a za netočan nula bodova. Za rečenice napisane gramatički netočno jedan bod dobivao se samo za potpuno rješenje, odnosno ako je uz zaokruženo slovo *N* bio označen (podcrtan) dio rečenice koji je gramatički pogrešan. Ako je samo bilo zaokruženo slovo *N*, a neispravan dio rečenice nije bio podcrtan ili je bio podcrtan neodgovarajući dio rečenice, bodovi nisu dodijeljeni. Svi su učenici procjenjivali gramatičku točnost istih rečenica, kako bismo mogli izravno ispitati dobne razlike u poznavanju gramatike. Eksploratornom analizom glavnih komponenata provedenom na prikupljenim podacima izlučeno je osam faktora sa svojstvenim vrijednostima većim od 1. Razmjerno velik broj faktora koji su u podlozi varijance poznavanja gramatike očekivan je s obzirom na heterogenost gramatičkih znanja koja smo ispitivali (gramatičko ustrojstvo rečenice, posvojne zamjenice, formiranje pridjeva, upotreba pomoćnih glagola i drugo), no izlučene faktore nije bilo moguće jednoznačno interpretirati. Stoga smo, unatoč faktorskoj heterogenosti odgovora, konačan rezultat u zadacima poznavanja gramatike formirali kao zbroj točnih odgovora. Analiza glavnih komponenata s jednim zadanim faktorom pokazala je da prva glavna komponenta objašnjava 11,60% ukupne varijance rezultata, pri čemu su zasićenja svih čestica tom komponentom bila pozitivna i kretala su se u rasponu od ,08 do ,54. Cronbachov alfa koeficijent bio je ,55 što je niže od preporučene vrijednosti ,70, ali očekivano i prihvatljivo kad se radi o heterogenim konstruktima kakav je poznavanje gramatike.

Demografski podaci

U kratkom *Upitniku o demografskim podacima* učenici su odgovarali na pitanja o svojoj dobi u godinama i mjesecima, spolu, razredu i nazivu škole koju pohađaju te ocjeni iz hrvatskog jezika i općem uspjehu na kraju prethodne školske godine. Opći uspjeh trebali su izraziti kao prosjek svih ocjena izračunat na dvije decimale, a ako nisu znali taj podatak upisali su samo ocjenu (cijeli broj) s kojom su završili prethodni razred. Učenici su odgovorili i na pitanja o razini obrazovanja roditelja, zasebno majke i oca. U tim pitanjima mogli su zaokružiti jedan od četiri ponuđena odgovora: nije završio/la osnovnu školu, osnovna škola, srednja škola/gimnazija, fakultet ili više.

3.3. Postupak

Istraživanje je provedeno prema transversalnom nacrtu, uz četiri dobne skupine sudionika (učenici četvrtog, petog, šestog i sedmog razreda). Podaci su prikupljeni u svibnju 2017. godine. Prije početka istraživanja dobivene su suglasnosti za njegovu provedbu od Etičkog povjerenstva Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu te Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.

Prvi korak u provedbi istraživanja bio je izbor škola. Uzorak izabranih škola je prigodan, ali obuhvaća škole iz različitih dijelova Zagreba. Ravnatelje/ice i stručne suradnike/ce izabranih škola kontaktirali smo telefonskim i pismenim putem i zamolili ih za suradnju. Sve kontaktirane škole pristale su sudjelovati u istraživanju i pružiti potrebnu organizacijsku pomoć. U školama s jednim ili dva razredna odjeljenja u generaciji u istraživanje smo uključili sva razredna odjeljenja, dok su u školama s tri ili više razrednih odjeljenja u generaciji stručni suradnici po slučaju izabrali dva do tri odjeljenja koja su uključena u istraživanje. Na ovaj način nastojali smo osigurati podjednaku zastupljenost djece iz različitih dijelova grada u konačnom uzorku. U ukupnom uzorku udio učenika iz šest škola u kojima je istraživanje provedeno prema planu varira od 11,1% do 28%, dok je udio učenika iz škole u kojoj smo ispitali samo učenike četvrtog razreda 3,6%.

Škole su prosljedile pisanu obavijest o istraživanju i obrazac suglasnosti roditeljima djece izabranih razrednih odjeljenja. Za uključivanje djeteta u istraživanje tražena je pasivna suglasnost roditelja. To znači da roditelji koji su dopustili djetetovo sudjelovanje u istraživanju nisu trebali potpisati i vratiti u školu obrazac koji su dobili, dok su roditelji koji nisu bili suglasni s djetetovim sudjelovanjem u istraživanju o tome trebali izvijestiti istraživače vraćanjem potpisanog obrasca u školu. Nakon prikupljenih informacija o roditeljskoj suglasnosti, stručni suradnici u školama sastavili su raspored ispitivanja djece. Djeca su ispitana grupno, na razini razrednog odjeljenja. Sa svakim razrednim odjeljenjem ispitivanje je trajalo dva školska sata. Ukupno su ispitana 53 razredna odjeljenja, a broj ispitane djece po odjeljenju varirao je od 6 do 26.

Podatke su prikupljali uvježbani ispitivači (autori ove knjige) uz pomoć učitelja i/ili stručnih suradnika u školi te pomoćnih ispitivača (studenata psihologije). U svakom razrednom odjeljenju za vrijeme ispitivanja bio je prisutan jedan glavni i najmanje jedan pomoćni ispitivač. Djeci je na početku ispitivanja objašnjena svrha istraživanja i rečeno im je da je njihovo sudjelovanje dobrovoljno te da, unatoč tome što su im roditelji dopustili sudjelovati u istraživanju, ne moraju ispunjavati instrumente ako to ne žele. Nekoliko djece odbilo je sudjelovati u istraživanju te su ih pomoćni istraživači vratili na nastavu. Prije primjene instrumenata ispitivači su osigurali privatnost rješavanja zadataka i odgovaranja na pitanja odgovarajućim razmještajem sjedenja u klupama i razmakom među djecom. Primjena instrumenata bila je grupno vođena. Djeca su instrumente ispunjavala anonimno. Instrumenti su u svim odjeljenjima primijenjeni istim redoslijedom: *Nizovi riječi*, *Razumijevanje teksta*, *Rječnik*, *Poznavanje naslova knjiga*, *Poznavanje gramatike*, *Motivacija za čitanje*, *Navike čitanja*, *Obiteljsko čitalačko okruženje* i *Opći podaci*. Takav redoslijed se u probnoj primjeni instrumenata pokazao optimalnim za održavanje pažnje i motivacije. Ispitivači su u svakom trenutku

bili otvoreni za pitanja koja su djeca imala i za pomoć pri ispunjavanju instrumenata ako je bila potrebna.

Po završetku istraživanja i obrade podataka, djeci, roditeljima, učiteljima i stručnim suradnicima pružili smo povratne informacije o rezultatima istraživanja, uz praktične savjete o mogućnostima poticanja čitalačkih vještina u ranoj adolescenciji unutar obiteljskog i školskog konteksta. Djeca su povratne informacije dobila putem letka, roditelji putem predavanja koja su na roditeljskim sastancima održali autori knjige, a učitelji i stručni suradnici putem predavanja koja su na vijećima učitelja održale prve dvije autorice knjige. Stručne suradnike u školama zamolili smo da letke podijele svim učenicima od 4. do 8. razreda, neovisno o tome jesu li sudjelovali u istraživanju. Zbog organizacijskih teškoća, predavanja za roditelje nisu održana u tri, a za učitelje i stručne suradnike u četiri škole. Ukupno je održano 12 predavanja za roditelje te tri predavanja za učitelje i stručne suradnike.

4. REZULTATI

4.1. Deskriptivni pokazatelji

Deskriptivni statistički pokazatelji za sve varijable u ukupnom uzorku prikazani su u tablici 2. S obzirom na to da je u uzorku bilo više od 300 sudionika, koristili smo indekse zakrivljenosti (skewness) i spljoštenosti (kurtosis) kako bismo provjerili normalnosti distribucija (Kim, 2013). Vrijednosti indeksa zakrivljenosti veće od 2 i indeksa spljoštenosti veće od 7 pokazuju da se distribucije bruto rezultata statistički značajno razlikuju od normalne krivulje (Curran, West i Finch, 1996). Prema ovom kriteriju, distribucija bruto rezultata ni jedne varijable ovog istraživanja ne odstupa od normalne krivulje te smo stoga podatke obradili parametrijskim statističkim postupcima.

Deskriptivni statistički indeksi pokazuju da su učenici u prosjeku točno riješili 66% *Testa razumijevanja pročitano g teksta*, 59% *Testa poznavanja gramatike* i 53% *Testa poznavanja riječi* te su točno dekodirali 13 nizova riječi ($SD = 3,90$), odnosno 44,75 riječi ($SD = 12,85$) u minuti i prepoznali 50% naslova knjiga (uz korekciju za mogućnost pogađanja). Nadalje, pokazalo se da učenici imaju višu intrinzičnu nego ekstrinzičnu motivaciju za čitanje ($t = 18,44$; $df = 813$; $p < ,001$) i da više vremena provode čitajući tekstove u digitalnom nego one u tradicionalnom obliku ($t = 11,81$; $df = 813$; $p < ,001$). Od tekstova u digitalnom obliku najviše vremena provode čitajući prijevode (titlove) na televiziji, poruke na mobitelu, tekstove na internetskim portalima te pretražujući pojmove na internetskim tražilicama (u svakoj od ovih aktivnosti provode u prosjeku sat vremena tjedno), a najmanje čitajući upute u digitalnim igricama (u prosjeku 30 minuta tjedno). Među tekstovima u tradicionalnom obliku najviše čitaju školske udžbenike (u prosjeku sat vremena tjedno), zatim priče i romane te poučne knjige, a najmanje vremena provode čitajući tekstove u časopisima (u prosjeku nešto manje od 30 minuta tjedno). Stavove svojih roditelja prema čitanju učenici su u prosjeku procijenili blago pozitivnima. Procijenili su također da njihovi roditelji u prosjeku nekoliko puta tjedno čitaju vijesti na računalu ili tabletu, jednom tjedno čitaju novine i knjige, a nekoliko puta godišnje čitaju knjige na računalu ili tabletu te jednako često odlaze u knjižnicu posuditi knjigu za sebe. Iako je najviše djece navelo da kod kuće imaju više od 100 knjiga (53,1%), nije zanemariv broj onih koji žive u kućanstvu s manje od 25 (18,1%) ili čak s manje od 10 knjiga (5,9%).

Tablica 2

Deskriptivna statistika za sve varijable u ukupnom uzorku (N = 814)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max	Zakrivljenost (Skewness)	Spljoštenost (Kurtosis)
Razumijevanje teksta	15,78	4,71	1,00	24,00	-0,54	-0,43
Brzina dekodiranja	13,26	3,90	2,67	30,00	0,52	0,65
*Roditeljski stavovi	3,34	0,83	1,00	5,00	-0,31	-0,50
*Roditeljske navike	3,74	0,89	1,00	6,00	-0,13	-0,19
Intrinzična motivacija	2,74	0,70	1,00	4,00	-0,49	-0,12
Ekstrinzična motivacija	2,16	0,65	1,00	4,00	0,21	-0,53
Navike čitanja – tradicionalne	2,27	0,81	1,00	5,00	0,65	0,15
Navike čitanja – digitalne	2,73	0,91	1,00	5,00	0,44	-0,45
Poznavanje naslova knjiga	5,06	2,67	-4,00	10,00	-0,30	-0,25
Poznavanje riječi	10,65	3,68	0,00	20,00	0,13	-0,23
Poznavanje gramatike	11,82	2,74	0,00	20,00	-0,12	0,19
*Broj knjiga u kućanstvu	Kategorija	0-10	11-25	26-100	101-200	>200
	%	5,90	12,20	28,80	22,30	30,80

*Zbog nepotpunih podataka za roditeljske navike i roditeljske stavove $N = 813$, a za broj knjiga u kućanstvu $N = 812$.

4.2. Učinci dobi, spola i njihove interakcije na vještine čitanja i individualno-psihološke čimbenike povezane s vještinama čitanja

Kako bismo odgovorili na prvi problem istraživanja i testirali prve tri hipoteze (H1-H3), odnosno utvrdili učinke dobi (razreda), spola i njihove interakcije na vještine čitanja (brzinu dekodiranja riječi i razumijevanje teksta), jezične vještine (poznavanje gramatike i poznavanje značenja riječi), izloženost tekstu (poznavanje naslova knjiga te navike čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku) i motivaciju za čitanje (intrinzična i ekstrinzična), proveli smo dvosmjerne analize varijance. Varijabla dobi imala je četiri (četvrti, peti, šesti i sedmi razred), a varijabla spola dvije razine. Za statistički značajne učinke dobi proveli smo Scheffeov post-hoc test kako bismo dobili precizniji uvid u dobne razlike. Budući da je uzorak sudionika u našem istraživanju bio velik, odlučili smo primijeniti Scheffeov, najkonzervativniji (najstroži) post-hoc postupak. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za sve kriterijske varijable s obzirom na dob i spol prikazane su u tablici 3.

Tablica 3

Aritmetičke sredine i standardne devijacije za vještine čitanja, motivaciju za čitanje, navike čitanja i jezične vještine dječaka i djevojčica različite dobi

			Razumijevanje teksta	Brzina dekodiranja riječi	Intrinzična motivacija	Ekstrinzična motivacija	Navike čitanja – tradicionalne	Navike čitanja – digitalne	Poznavanje riječi	Poznavanje gramatike
4.	Dječaci	<i>M</i>	12,63	10,54	2,84	2,34	2,17	2,40	8,38	10,14
		<i>SD</i>	4,86	3,06	0,58	0,68	0,81	0,91	2,85	2,36
	Djevojčice	<i>M</i>	13,16	11,44	2,86	2,30	2,38	2,15	8,55	10,78
		<i>SD</i>	4,31	2,59	0,58	0,60	0,82	0,69	2,95	2,34
5.	Dječaci	<i>M</i>	14,60	11,49	2,49	2,32	2,16	2,70	9,49	11,10
		<i>SD</i>	4,98	2,88	0,75	0,68	0,81	0,83	3,21	2,51
	Djevojčice	<i>M</i>	16,19	12,96	2,88	2,18	2,37	2,56	10,04	12,08
		<i>SD</i>	4,34	2,98	0,63	0,62	0,84	0,82	3,12	2,24
6.	Dječaci	<i>M</i>	15,66	13,01	2,55	2,17	2,28	3,12	11,14	12,14
		<i>SD</i>	4,08	3,61	0,73	0,71	0,78	0,96	3,58	2,85
	Djevojčice	<i>M</i>	18,25	15,25	2,93	2,14	2,48	2,96	11,94	13,53
		<i>SD</i>	3,95	3,40	0,66	0,59	0,87	0,96	3,52	2,26
7.	Dječaci	<i>M</i>	17,55	15,08	2,44	1,94	2,05	3,08	12,73	11,76
		<i>SD</i>	3,66	4,09	0,71	0,59	0,74	0,84	3,24	2,97
	Djevojčice	<i>M</i>	18,46	16,39	2,89	1,94	2,31	3,02	13,14	13,18
		<i>SD</i>	3,44	3,97	0,74	0,60	0,74	0,78	3,58	2,60

Za kriterijsku varijablu razumijevanja teksta glavni efekti spola ($F_{(1, 803)} = 22,16; p < ,001; \eta_p^2 = ,03$) i dobi ($F_{(3, 803)} = 58,78; p < ,001; \eta_p^2 = ,18$) pokazali su se statistički značajnima, dok njihova interakcija nije bila statistički značajna ($F_{(3, 803)} = 2,24; p = ,082$). Djevojčice su postigle bolje rezultate u zadacima razumijevanja teksta u odnosu na dječake. Učenici viših razreda pokazali su bolje razumijevanje teksta u odnosu na učenike nižih razreda. Schefféovim testom utvrdili smo da se učenici svih razreda međusobno značajno razlikuju u razumijevanju teksta, osim učenika šestog i sedmog razreda.

Za kriterijsku varijablu brzine dekodiranja riječi također smo utvrdili statistički značajne glavne efekte spola ($F_{(1, 803)} = 39,16; p < ,001; \eta_p^2 = ,05$) i dobi ($F_{(3, 803)} = 82,00; p < ,001; \eta_p^2 = ,24$), dok njihova interakcija nije bila statistički značajna ($F_{(3, 803)} = 1,37; p = ,252$). Djevojčice i starija djeca bili su brži u dekodiranju riječi od dječaka i mlađe djece. Schefféovim testom pokazali smo da su se učenici svih razreda međusobno statistički značajno razlikovali u brzini dekodiranja riječi.

Za intrinzičnu motivaciju učenika za čitanje utvrdili smo statistički značajne glavne efekte spola ($F_{(1, 803)} = 43,93; p < ,001; \eta_p^2 = ,05$) i dobi ($F_{(3, 803)} = 3,31; p = ,020; \eta_p^2 = ,01$). Interakcija dobi i spola također je bila statistički značajna ($F_{(3, 803)} = 4,59; p = ,003; \eta_p^2 = ,02$). Schefféov test pokazao je da razlike u rezultatima učenika u različitim razredima nisu statistički značajne. Djevojčice su pokazale višu razinu intrinzične motivacije od dječaka u svim višim razredima osnovne škole, dok u četvrtom razredu nisu nađene spolne razlike. Kod dječaka je nakon prijelaza u više razrede zabilježeno smanjenje intrinzične motivacije za čitanje, koja potom blago varira. Za djevojčice pak intrinzična motivacija ostaje podjednaka u svim razredima.

Za ekstrinzičnu motivaciju učenika za čitanje utvrdili smo glavni efekt dobi ($F_{(3, 803)} = 14,47; p < ,001; \eta_p^2 = ,05$), dok se glavni efekt spola nije pokazao statistički značajnim ($F_{(1, 803)} = 1,53; p = ,217$). Nije utvrđena ni statistički značajna interakcija ovih dviju varijabli ($F_{(3, 803)} = 0,42; p = ,736$). Rezultati pokazuju da se razina ekstrinzične motivacija smanjuje s dobi, jednako za djevojčice i dječake. Iako je trend smanjenja jasan u svim razredima, najveći pad za djecu oba spola događa se između šestog i sedmog razreda, što je potvrđeno Schefféovim testom koji je pokazao da se statistički značajno razlikuju učenici sedmog i svih ostalih razreda, dok razlike između učenika četvrtog, petog i šestog razreda nisu bile statistički značajne.

Za varijablu navika čitanja tekstova u tradicionalnom obliku utvrdili smo statistički značajan glavni efekt spola ($F_{(1, 803)} = 14,82; p < ,001; \eta_p^2 = ,02$), dok glavni efekt dobi ($F_{(3, 803)} = 2,07; p = ,103$) te interakcija dobi i spola nisu bili statistički značajni ($F_{(3, 803)} = ,04; p = ,988$). Djevojčice su u usporedbi s dječacima izvijestile o više vremena provedenog u čitanju tekstova u tradicionalnom obliku.

Za varijablu navika čitanja tekstova u digitalnom obliku utvrđeni su statistički značajni glavni efekti spola ($F_{(1, 803)} = 6,71; p = ,010; \eta_p^2 = ,01$) i dobi ($F_{(1, 803)} = 39,81; p < ,001; \eta_p^2 = ,13$), ali interakcija dobi i spola nije se pokazala statistički značajnom ($F_{(1, 803)} = 0,45; p = ,716$). Djeca u višim razredima više vremena provode čitajući digitalne tekstove od djece u nižim razredima, a Schefféovim testom utvrđeno je da jedino razlika između šestog i sedmog razreda nije statistički značajna. Dječaci sustavno provode više vremena čitajući tekstove u digitalnom obliku nego djevojčice.

Na zadatku poznavanja značenja riječi utvrdili smo statistički značajan efekt spola ($F_{(1, 803)} = 4,32$; $p = ,038$; $\eta_p^2 = ,01$) i dobi ($F_{(3, 803)} = 76,88$; $p < ,001$; $\eta_p^2 = ,22$). Interakcija ovih dviju varijabli nije bila statistički značajna ($F_{(3, 803)} = 0,33$; $p = ,805$). Smjer utvrđenih razlika pokazuje da učenici s godinama poznaju značenje sve većeg broja riječi, odnosno imaju sve bogatiji rječnik (Schefféov test pokazao je da su razlike između učenika svih razreda statistički značajne), a u svim dobnim uzrastima djevojčice su uspješnije od dječaka.

Za varijablu poznavanja gramatike dobiveni su statistički značajni glavni efekti spola ($F_{(1, 803)} = 38,68$; $p < ,001$; $\eta_p^2 = ,05$) i dobi ($F_{(3, 803)} = 36,40$; $p < ,001$; $\eta_p^2 = ,12$), dok interakcija ovih dviju varijabli nije bila statistički značajna ($F_{(3, 825)} = 1,13$; $p = ,335$). Djevojčice su ostvarile bolje rezultate u zadatku poznavanja gramatike od dječaka, a starija djeca ostvarila su više rezultate od mlađe djece, no samo do šestog razreda. Schefféovim testom pokazano je da se rezultati učenika svih razreda međusobno statistički značajno razlikuju, osim rezultata učenika šestog i sedmog razreda.

Nakon korekcije za mogućnost slučajnog pogađanja, učenici su u prosjeku točno prepoznali (ispravno kategorizirali kao stvarne ili izmišljene) pet od deset naslova knjiga. Budući da je ovaj instrument bio dobnog prilagođen, odnosno da su učenici različite dobi (razreda) rješavali različite verzije zadatka, dobne razlike u poznavanju naslova knjiga nije imalo smisla testirati. Stoga smo, t-testom za nezavisne uzorke, provjerili razlike između djevojčica i dječaka. Rezultati su pokazali da djevojčice poznaju statistički značajno više naslova knjiga od dječaka ($t = -3,52$; $df = 809$; $p < ,001$). One su u prosjeku točno kategorizirale naslove 5,4 knjiga ($SD = 2,69$), a dječaci naslove 4,7 knjiga ($SD = 2,62$). Veličina učinka spola na poznavanje naslova knjiga je mala ($d = 0,25$). Ispitali smo spolne razlike u poznavanju naslova knjiga i odvojeno za svaku od četiriju dobnih skupina. Rezultati t-testa za četvrti razred ($t = -2,59$, $df = 218$, $p = ,010$) pokazali su da djevojčice poznaju statistički značajno više naslova knjiga od dječaka. One su u prosjeku točno kategorizirale 5,5 ($SD = 2,61$), a dječaci 4,6 ($SD = 2,66$) naslova knjiga. Veličina ovog učinka spola je mala ($d = 0,35$). U petom razredu razlike u poznavanju naslova knjiga između djevojčica i dječaka nisu bile statistički značajne ($t = -0,11$, $df = 196$, $p = ,912$) i djeca oba spola u prosjeku su točno kategorizirala pet naslova knjiga (za dječake $M = 4,9$ i $SD = 2,57$; za djevojčice $M = 5,0$ i $SD = 2,35$). U šestom razredu djevojčice su točno kategorizirale gotovo dva naslova više nego dječaci ($t = -5,01$, $df = 181$, $p < ,001$), što je srednja do velika veličina efekta spola ($d = 0,74$); one su u prosjeku točno kategorizirale 7,2 ($SD = 2,37$), a dječaci 5,3 ($SD = 2,65$) naslova knjiga. U sedmom razredu spolne razlike u poznavanju naslova knjiga nisu bile statistički značajne ($t = 0,09$, $df = 208$, $p = ,928$) i djeca oba spola u prosjeku su točno kategorizirala 4 naslova (za dječake $M = 4,2$ i $SD = 2,51$; za djevojčice $M = 4,1$ i $SD = 2,55$).

4.3. Predviđanje vještina čitanja na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih varijabli

Kako bismo odgovorili na drugi istraživački problem i testirali četvrtu (H4) i petu (H5) hipotezu, odnosno ispitali prediktivnost individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih varijabli za vještine čitanja učenika od četvrtog do sedmog razreda osnovne škole, proveli smo dvije hijerarhijske regresijske analize. U prvoj je analizi kriterijska varijabla bila brzina dekodiranja riječi, a u drugoj razumijevanje teksta. Prediktorske varijable u obje smo analize uvodili istim redom. U prvom koraku uveli smo varijable spola i dobi (razreda) učenika, a u drugom indikatore obiteljskog čitaćakog okruženja: obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu te roditeljske stavove prema čitanju i navike čitanja. U trećem koraku uveli smo varijable djetetove intrinzične i ekstrinzične motivacije za čitanje, a u četvrtom varijable djetetove izloženosti tekstu, odnosno navike čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku te poznavanje naslova knjiga. U petom koraku uveli smo djetetove jezične vještine, odnosno poznavanje značenja riječi i poznavanje gramatike. Za kriterij razumijevanja teksta, kao prediktor smo koristili i brzinu dekodiranja riječi, koju smo uveli u zadnjem, šestom koraku analize. Korelacije među prediktorskim varijablama (tablica 4) bile su niske do umjerene, a VIF vrijednosti pokazale su da u regresijskim analizama nije bio prisutan problem multikolinearnosti (u svim provedenim analizama VIF vrijednosti bile su manje od 2).

Tablica 4

Pearsonovi koeficijenti korelacije između vještina čitanja te individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih čimbenika povezanih s vještinama čitanja u ukupnom uzorku

	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 Spol*	,01	-,02	,05	,06	-,01	,27***	-,04	,13***	-,08*	,12***	,07	,20***	,19***	,15***
2 Razred (dob)	-	-,08*	-,04	-,13***	-,07*	-,09*	-,22***	-,03	,34***	-,07	,47***	,31***	,48***	,41***
3 Obrazovanje roditelja		-	,32***	,24***	,18***	,08*	-,04	,11**	-,01	,07	,10**	,11**	,07	,10**
4 Broj knjiga			-	,34***	,26***	,24***	-,08*	,26***	,01	,06	,22***	,19**	,11**	,22***
5 Roditeljski stavovi o čitanju				-	,46***	,41***	,17***	,39***	-,04	,02	,07*	,13***	,01	,05
6 Roditeljske navike čitanja					-	,25***	,05	,27***	,07*	,04	,01	,04	-,02	,00
7 Intrinzična motivacija						-	,12***	,42***	-,06	,08*	,09**	,15***	,11**	,05
8 Ekstrinzična motivacija							-	,08*	,01	-,02	-,31***	-,17***	-,20***	-,31***
9 Navike čitanja – tradicionalne								-	,16***	,11**	,14***	,18***	,11**	,09*
10 Navike čitanja – digitalne									-	,00	,18***	,10**	,19**	,12**
11 Poznavanje naslova											-	,11**	,15***	,13***
12 Poznavanje riječi												-	,42***	,61***
13 Poznavanje gramatike													-	,41***
14 Brzina dekodiranja														,54***
15 Razumijevanje teksta														-

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ # 1 = dječaci, 2 = djevojčice Zbog nepotpunih podataka N varira od 803 do 814.

4.3.1. Prediktori brzine dekodiranja riječi

U skladu s rezultatima složene analize varijance, spol i dob bili su statistički značajni prediktori brzine dekodiranja riječi te su objasnili 25,8% varijance ovog kriterija (tablica 5). Riječi su brže dekodirale djevojčice i starija djeca. Kada smo u drugom koraku regresijske analize dodali varijable obiteljskog čitalačkog okruženja, objasnili smo dodatnih 2,2% varijance brzine dekodiranja riječi. Uz spol i dob, statistički značajni prediktori brzine dekodiranja riječi postali su i obrazovanje roditelja te broj knjiga u djetetovu domu. Djeca roditelja višeg stupnja obrazovanja i ona koja kod kuće imaju veći broj knjiga brže su dekodirala riječi. Djetetovom motivacijom za čitanje u trećem koraku objasnili smo još 2% varijance brzine dekodiranja riječi. Obje vrste motivacije za čitanje bile su statistički značajni prediktori, pri čemu su riječi brže dekodirali učenici koji su više intrinzično i manje ekstrinzično motivirani za čitanje. Četvrtim blokom prediktora objasnili smo dodatnih 1% varijance kriterija. U tom bloku statistički značajnim prediktorom pokazalo se samo poznavanje naslova knjiga, pri čemu su brža u dekodiranju riječi bila djeca koja su ispravno kategorizirala veći broj naslova knjiga. Konačno, dodavanjem varijabli poznavanja značenja riječi i poznavanja gramatike objasnili smo još 5,5% varijance brzine dekodiranja riječi. Djeca koja su bila uspješnija u poznavanju riječi i gramatike bila su i brža u dekodiranju riječi.

U zadnjem, petom koraku analize, obrazovanje roditelja, broj knjiga u kućanstvu, djetetova ekstrinzična motivacija za čitanje i poznavanje naslova knjiga više nisu bili statistički značajni prediktori. To govori o medijacijskoj ulozi jezičnih sposobnosti, odnosno o tome da poznavanje riječi i gramatike objašnjava povezanost ove četiri varijable s brzinom dekodiranja riječi. Drugim riječima, djeca koja imaju obrazovanije roditelje i više knjiga kod kuće te bolje poznaju naslove knjiga i imaju manje izraženu ekstrinzičnu motivaciju za čitanje imaju također bogatiji rječnik i veće gramatičko znanje, što onda pridonosi njihovom bržem dekodiranju riječi. Treba istaknuti da je prediktivnost broja knjiga u djetetovu domu pala ispod granice statističke značajnosti još u četvrtom koraku, kad su u regresijsku analizu uvedene prediktorske varijable navika čitanja. Međutim, promjena u veličini standardiziranog regresijskog koeficijenta u četvrtom je koraku bila toliko mala da je na drugom decimalnom mjestu ostala neprimjetna (tablica 5). Do primjetnog smanjenja standardiziranog regresijskog koeficijenta za broj knjiga u kućanstvu došlo je tek u zadnjem koraku regresijske analize.

U završnom koraku analize rezultati su pokazali da su djevojčice, stariji učenici, djeca koja su izvijestila o većoj intrinzičnoj motivaciji za čitanje te učenici koji su bolje poznavali riječi i gramatiku bili brži u dekodiranju riječi. Najsnažniji prediktori bili su dob i jezične sposobnosti (poznavanje značenja riječi i gramatike). Regresijskim modelom objasnili smo ukupno 36,6% varijance brzine dekodiranja riječi. Stavovi roditelja prema čitanju i njihove čitalačke navike te djetetove navike čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku ni u jednom koraku analize nisu bili statistički značajni prediktori.

Tablica 5

Predviđanje brzine dekodiranja riječi na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u ukupnom uzorku

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5
β SPOL [#]	,18***	,18***	,15***	,14***	,12***
β DOB/RAZRED	,47***	,48***	,47***	,46***	,32***
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,08*	,08*	,07*	,05
β BROJ KNJIGA	-	,10**	,07*	,07	,02
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	,03	,01	,01	-,03
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	-,03	-,04	-,05	-,03
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,13***	,11**	,09**
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,10**	-,10**	-,04
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	,04	,01
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	,04	,04
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,09**	,05
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,20***
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,16***
ΔR^2	,26	,02	,02	,01	,06
ΔF	138,59***	6,14***	11,05***	4,00**	34,18***
Df	2/797	4/793	2/791	3/788	2/786
Konačni regresijski model	$R^2 = ,37$		$F = 34,84***$		df = 13/786

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ # 1 = dječaci, 2 = djevojčice

Regresijskim analizama koje smo proveli odvojeno u uzorcima djece različitog spola utvrdili smo određene razlike u prediktivnosti pojedinih varijabli za brzinu dekodiranja riječi dječaka u odnosu na djevojčice (tablice A i B u Prilogu). Kao i u ukupnom uzorku, i u poduzorcima djevojčica i dječaka doprinos nekih prediktora koji su bili značajni u ranijim koracima analize pao je ispod razine statističke značajnosti nakon uvođenja jezičnih vještina u zadnjem koraku. U zadnjem koraku analize, spolne razlike dobivene su za prediktivnost navika čitanja tekstova u digitalnom obliku, intrinzične motivacije za čitanje i poznavanja gramatike, pri čemu su ove varijable bile prediktivne za brzinu dekodiranja riječi djevojčica, ali ne i dječaka. Dob i poznavanje značenja riječi bili su prediktivni za djecu oba spola. Kao i u ukupnom uzorku, dob i jezične vještine pokazali su se najznačajnijim prediktorima brzine čitanja djece oba spola. Usporedba razlika u postocima objašnjene varijance kriterija za pojedine korake analize pokazuje da su te razlike najveće za prvi korak u kojem je prediktorom dobi objašnjen veći udio varijance brzine dekodiranja za djevojčice nego za dječake. Ukupni regresijski model objasnio je 31,4% varijance kriterija za dječake i 39,4% varijance kriterija za djevojčice. Zaključno, regresijski modeli za djevojčice i dječake vrlo su slični.

Regresijskim analizama koje smo proveli odvojeno u uzorcima učenika četvrtog, petog, šestog i sedmog razreda utvrdili smo određene dobne razlike u prediktivnosti pojedinih varijabli za brzinu dekodiranja riječi djece različite dobi (tablice C, D, E i F u Prilogu). Kao i u ukupnom uzorku, i u poduzorcima djece različite dobi doprinos nekih prediktora koji su bili značajni u ranijim koracima analize pao je ispod razine statističke značajnosti nakon uvođenja jezičnih vještina u zadnjem koraku analize. Iako u zadnjem koraku regresijske analize ni jedan prediktor nije statistički značajno pridonosio objašnjenju brzine čitanja u sva četiri dobna poduzorka (spol je bio značajan samo u petom i šestom razredu, intrinzična motivacija za čitanje samo u šestom razredu, navike čitanja tekstova u tradicionalnom obliku samo za učenike sedmog razreda, poznavanje gramatike samo u petom i sedmom razredu, a poznavanje značenja riječi u svim razredima osim u petom), važno je istaknuti da su smjerovi svih povezanosti bili jednaki u svim poduzorcima (te jednaki onima u ukupnom uzorku), uz iznimku varijable navika čitanja tekstova u tradicionalnom obliku. Ta je varijabla statistički značajno pridonosila objašnjenju brzine čitanja u sedmom razredu. U ostalim razredima njezina prediktivnost nije bila statistički značajna, pri čemu je njezina povezanost s brzinom čitanja u četvrtom razredu bila pozitivna, dok je u petom i šestom razredu bila niska negativna. Usporedba dijela varijance brzine dekodiranja objašnjenog pojedinim blokom prediktorskih varijabli na ova četiri poduzorka pokazuje da je prvi korak, u kojem je uvršten spol učenika, objasnio najviše varijance kriterija za učenike u šestom razredu, a peti korak, u kojem su uvrštene jezične sposobnosti, najviše varijance kriterija za učenike u šestom i sedmom razredu. Ukupni regresijski model objasnio je 14% varijance kriterija za četvrti, 16,2% za peti, 31,2% za šesti i 23,3% za sedmi razred.

4.3.2. Prediktori razumijevanja teksta

Rezultati provedene regresijske analize za kriterijsku varijablu razumijevanja teksta pokazali su kako su varijable spol i dob značajni prediktori, koji su objasnili 19,4% varijance kriterija (tablica 6). Djevojčice su postigle više rezultate u odnosu na dječake, dok su učenici viših razreda pokazali bolje razumijevanje teksta od učenika nižih razreda, što je u skladu s rezultatima analize varijance. Kad smo u drugom koraku uveli varijable obiteljskog čitalačkog okruženja, objasnili smo dodatnih 5,6% varijance kriterija, a značajni prediktori bili su obrazovanje roditelja i broj knjiga u kućanstvu. Djeca obrazovanijih roditelja, kao i ona koja kod kuće imaju više knjiga, pokazala su bolje razumijevanje teksta. U trećem koraku uveli smo varijable motivacije za čitanje, koje su objasnile dodatnih 4,6% kriterijske varijance, pri čemu je značajan prediktor bila samo ekstrinzična motivacija. Djeca s višom ekstrinzičnom motivacijom za čitanje postigla su slabije rezultate u testu razumijevanja teksta. Također, u ovom su koraku roditeljski stavovi postali značajan prediktor, što je rezultat supresije (kako se vidi iz tablice 4, bivarijatna korelacija između roditeljskih stavova prema čitanju i djetetova razumijevanja teksta nije značajna, dok su roditeljski stavovi u značajnim korelacijama s intrinzičnom i ekstrinzičnom motivacijom za čitanje). U sljedećem, četvrtom koraku, u analizu smo uveli varijable izloženosti tekstu, koje su dodatno objasnile 1,7% varijance razumijevanja teksta. U tom bloku varijabli značajan prediktor bilo je samo poznavanje naslova knjiga, pri čemu su učenici koji su pokazali bolje poznavanje naslova knjiga postigli i više rezultate na testu razumijevanja teksta. U petom koraku uveli smo varijable jezičnih vještina koje su objasnile dodatnih 13,6% varijance kriterija. Obje varijable uvedene ovim korakom bile su značajni prediktori razumijevanja teksta, ali je prediktivna snaga bogatstva rječnika zamjetno veća od prediktivne snage poznavanja gramatike. Učenici koji su pokazali bolje poznavanje gramatike i značenja riječi ostvarili su i bolje rezultate u testu razumijevanja teksta. U zadnjem, šestom koraku, uvođenjem varijable brzine dekodiranja riječi objasnili smo još 4,3% kriterijske varijance. Učenici koji su brže dekodirali riječi postigli su bolje rezultate u testu razumijevanja teksta.

Tablica 6

Predviđanje razumijevanja teksta na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u ukupnom uzorku

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5	Korak 6
β SPOL [#]	,14***	,13***	,12***	,10**	,08**	,05
β DOB/RAZRED	,42***	,43***	,39***	,40***	,17***	,09*
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,08*	,06*	,06	,03	,01
β BROJ KNJIGA	-	,20***	,16***	,16***	,08**	,07*
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	,04	,08*	,08*	,03	,04
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	-,04	-,05	-,05	-,02	-,01
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,02	,01	-,02	-,04
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,23***	-,22***	-,12***	-,11***
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	,02	-,02	-,02
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	,00	-,02	-,02
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,13***	,07*	,06*
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,41***	,36***
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,13***	,09**
β BRZINA DEKODIRANJA RIJEČI	-	-	-	-	-	,26***
ΔR^2	,19	,06	,05	,02	,14	,04
ΔF	95,72***	14,70***	25,56***	6,67***	97,25***	65,95***
Df	2/797	4/793	2/791	3/788	2/786	1/785
Konačni regresijski model	$R^2 = ,49$	$F = 54,19***$ df = 14/78				

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ # 1 = dječaci, 2 = djevojčice

Rezultati hijerarhijske regresijske analize također su pokazali da je prediktivnost obrazovanja roditelja pala ispod razine statističke značajnosti nakon uvođenja navika čitanja. To znači da se povezanost između obrazovanja roditelja i razumijevanja teksta može objasniti navikama čitanja, odnosno da su djeca obrazovanijih roditelja više izložena literaturi i bolje poznaju naslove knjiga, što pridonosi njihovu boljem razumijevanju teksta. Također, nakon uvođenja brzine dekodiranja riječi spol više nije bio statistički značajan prediktor razumijevanja teksta. To znači da se veće razumijevanje teksta djevojčica u odnosu na dječake dijelom može objasniti time što djevojčice čitaju brže od dječaka. Regresijskim modelom objasnili smo ukupno 49% varijance razumijevanja teksta. U završnom koraku analize pokazalo se da stariji učenici, djeca koja kod kuće imaju više knjiga, ona koja imaju slabiju ekstrinzičnu motivaciju za čitanje, ona koja bolje poznaju naslove knjiga, značenje riječi i gramatiku te brže dekodiraju riječi, također i bolje razumiju tekstove koje čitaju. Najsnažniji prediktori razumijevanja teksta bili su bogatstvo rječnika i brzina dekodiranja riječi. Roditeljski stavovi prema čitanju, djetetova intrinzična motivacija za čitanje te roditeljske i dječje čitalačke navike ni u jednom koraku analize nisu bili statistički značajni prediktori razumijevanja teksta (iznimka je spomenuti supresijski efekt za roditeljske stavove u trećem i četvrtom koraku).

Regresijskim analizama koje smo proveli odvojeno u uzorcima djevojčica i dječaka utvrdili smo spolne razlike u prediktivnosti varijabli koje se odnose na obiteljsko čitalačko okruženje (tablice G i H u Prilogu). Kao i u ukupnom uzorku, i u poduzorcima djevojčica i dječaka doprinos nekih prediktora koji su bili značajni u ranijim koracima analize pao je ispod razine statističke značajnosti nakon uvođenja jezičnih vještina u regresijski model. U zadnjem koraku analize spolne razlike bile su prisutne za prediktivnost dobi, varijabli obiteljskog čitalačkog okruženja i poznavanja gramatike. Dob, obrazovanje roditelja, roditeljski stavovi prema čitanju i poznavanje gramatike bili su prediktivni samo za djevojčice, a broj knjiga u kućanstvu samo za dječake. Statistička značajnost roditeljskih navika čitanja u uzorku djevojčica bila je rezultat supresije (bivarijatna korelacija iznosila je $r = -.01$, $p = .795$, $n = 418$). Ekstrinzična motivacija za čitanje, poznavanje značenja riječi i brzina dekodiranja bili su prediktivni za djecu oba spola. Razlike u postocima varijance kriterija koji objašnjava pojedini blok prediktorskih varijabli pokazuju da je dob u prvom koraku objasnila više varijance kriterija za djevojčice nego za dječake, dok su jezične vještine uvrštene u petom koraku objasnile veći udio varijance kriterija za dječake nego za djevojčice. Ukupni regresijski model objasnio je 53,5% varijance razumijevanja pri čitanju za dječake i 46,2% varijance za djevojčice. Zaključno, regresijske analize provedene odvojeno za djecu različitog spola pokazale su da su prediktori razumijevanja teksta dijelom slični (ekstrinzična motivacija za čitanje, poznavanje riječi i brzina čitanja), a dijelom različiti za dječake i djevojčice. Utvrđene razlike pokazuju da različiti aspekti kućne okoline pridonose razumijevanju teksta dječaka (broj knjiga u kućanstvu) i djevojčica (obrazovanje roditelja te roditeljski stavovi prema čitanju i navike čitanja).

Kad smo regresijske analize proveli odvojeno za učenike četvrtog, petog, šestog i sedmog razreda, utvrdili smo određene dobne razlike u prediktivnosti pojedinih varijabli (tablice I, J, K i L u Prilogu). U zadnjem koraku analize, dobne razlike utvrđe-

ne su za prediktivnost spola, broja knjiga u kućanstvu i ekstrinzične motivacije za čitanje. Spol i ekstrinzična motivacija za čitanje bili su prediktivni samo za učenike šestog razreda, a broj knjiga u kućanstvu samo za učenike četvrtog i sedmog razreda. Roditeljske navike čitanja bile su prediktivne samo za učenike sedmog razreda, no radilo se o supresiji (bivarijatna korelacija bila je $r = -.01$, $p = .922$, $N = 211$). Poznavanje riječi i brzina dekodiranja riječi bili su prediktivni za učenike svih razreda. Usporedba postotaka objašnjene varijance razumijevanja pri čitanju na ova četiri poduzorka pokazuje da je drugi korak, u kojem su uvrštene varijable obiteljskog čitalačkog okruženja, objasnio najviše varijance kriterija za učenike sedmog razreda. Također, brzina dekodiranja, uvedena u zadnjem koraku, objasnila je manji postotak varijance razumijevanja teksta u sedmom nego u ranijim razredima. Ukupni regresijski model objasnio je 41,2% varijance kriterija za učenike četvrtog, 39,3% za učenike petog, 52,4% za učenike šestog i 44,3% za učenike sedmog razreda. Zaključno, rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza provedenih u četiri poduzorka različite dobi u skladu su s hipotezom o većem doprinosu brzine dekodiranja riječi razumijevanju teksta mlađih u usporedbi sa starijim učenicima, ali ne i s hipotezom o manjem doprinosu obiteljskog čitalačkog okruženja i većem doprinosu motivacije za čitanje, čitalačkih navika i jezičnih sposobnosti razumijevanju teksta starije u odnosu na mlađu djecu.

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, Gillispiie, 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 transversalne 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.

6. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati dobne i spolne razlike u čitalačkim kompetencijama, operacionaliziranim putem brzine dekodiranja riječi i razumijevanja pročitanoga teksta te čimbenicima koji su s njima povezani, kao i utvrditi individualno-psihološke i obiteljsko-kontekstualne prediktore tih kompetencija. Rezultati istraživanja velikim su dijelom potvrdili naša očekivanja i postavljene hipoteze. Jednoznačno smo pokazali da se u višim razredima osnovne škole vještine čitanja značajno usavršavaju, čime smo podržali teorije o razvoju čitanja prema kojima u ranoj adolescenciji čitanje postaje automatizirano i tečno te se povećava razumijevanje tekstova koji zastupaju jedno gledište i imaju jednostavne rečenične strukture. Pokazali smo da djevojčice, u usporedbi s dječacima, čitaju brže i bolje razumiju pročitanu 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. Iako su učinci spola na čitalačke kompetencije bili mali, dosljedno su utvrđeni u svim dobnim skupinama. Utvrdili smo da su vještine čitanja povezane s individualno-psihološkim i kontekstualnim čimbenicima različite razine, uključujući kognitivno-jezične sposobnosti, motivacijsko-ponašajne varijable i obiteljsko čitalačko okruženje, što je u skladu s postavkama novijih teorijskih modela prediktora vještina čitanja. Budući da je u Hrvatskoj do sada proveden mali broj istraživanja čitanja i prediktora čitalačkih kompetencija, vjerujemo da će naši rezultati potaknuti nova istraživanja te da će instrumenti koje smo razvili olakšati njihovu provedbu. Rezultati našeg istraživanja, koji pokazuju 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, mogu biti empirijski oslonac u kreiranju intervencija za poticanje čitalačkih kompetencija te u provođenju *Nacionalne strategije poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine* (Ministarstvo kulture Republike Hrvatske, 2017). Nalazi našeg istraživanja također sugeriraju da je osobitu pozornost potrebno posvetiti čitalačkim vještinama, navikama i motivaciji dječaka.

LITERATURA

- Adlof, S. M., Catts, H. W. i Lee, J. (2010). Kindergarten predictors of second versus eighth grade reading comprehension impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 332-345.
- Aikens, N. L. i Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
- Anderson, R. C, Wilson, P. T. i Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Anthony, J. L. i Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Aro, M. i Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24(4), 621-635.
- Baker, L., Scher, D. i Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Baker, L. i Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Becker, M., McElvany, N. i Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Beentjes, W. J. i van der Voort, T. (1989). Television and young people's reading behavior: A review of research. *European Journal of Communication*, 4(1), 51-77.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15(6), 608-616.
- Bracken, S. S. i Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Bradley, R. H., Caldwell, B. M. i Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59(4), 852-867.
- Bradley, R. H. i Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M. i Gregurović, M. (2010). *PISA 2009: Čitalačke kompetencije za život*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A. i Markuš Sandrić, M. (2017). *PISA 2015 – Prirodoslovne kompetencije za život*. Preuzeto sa: <http://pisa.hr/viewer?id=1267> (10.10.2017.)
- Breznitz, Z. (1987). Increasing first graders' reading accuracy and comprehension by accelerating their reading rates. *Journal of Educational Psychology*, 79(3), 236-242.
- Brown, P. M., Byrnes, L. J., Watson, L. M. i Raban, B. (2013). Young learners: Aspects of home literacy environments supporting hypotheses about the structure of printed words. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3), 262-273.
- Buckingham, J., Beaman, R. i Whelldal, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, 66(4), 428-446.
- Buljan Culej, J. (Ur.). (2012). *PIRLS 2011. Izvješće o postignutim rezultatima iz čitanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

- Burman, D. D., Bitan, T. i Booth, J. R. (2008). Sex differences in neural processing of language among children. *Neuropsychologia*, 46(5), 1349-1362.
- Bus, A. G. (2001). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. U: Neuman, S. B. i Dickinson, D. K. (Ur.), *Handbook of early literacy research* (str. 179-191). New York: Guilford Press.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M. H. i Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Cain, K., Oakhill, J. i Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová Málková, G. i Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24(8), 1398-1407.
- Caravolas, M., Volin, J. i Hulme, C. (2005). Phonological awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107-139.
- Carver, R. P. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text. *Journal of Reading Behavior*, 26(4), 413-437.
- Catts, H. W., Gillispie, M., Leonard, L. B., Kail, R. V. i Miller, C. A. (2002). The role of speed of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, 35(6), 509-524.
- Chipere, N. (2014). Sex differences in phonological awareness and reading ability. *Language Awareness*, 23(3), 275-289.
- Chiu, M. i McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331-362.
- Clarke, P., Snowling, M. J., Truelove, E. i Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading comprehension difficulties: A randomised controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. i Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589-608.
- Cunningham, A. E. i Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22, 137-149.
- Curran, P. J., West, S. G. i Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja: od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Daneman, M. (1996). Individual differences in reading skills. U: Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. i Pearson, P. D. (Ur.). *Handbook of reading research* (str. 512-538). Mahwah: LEA.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20(2), 455-461.

- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20.
- Dehaene, S. (2013). Inside the letterbox: How literacy transforms the human brain. *Cerebrum*, 7, 1-16.
- de Jong, P.F. i Leseman, P. P. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39(5), 389-414.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. i Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.
- Didović, M., i Kolić-Vehovec, S. (2009). Različiti aspekti poznavanja rječnika i razumijevanja teksta kod učenika osnovne škole. *Psihologijske teme*, 18(1), 99-117.
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E. i Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238.
- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. U: R. M. Lerner i L. Steinberg (Ur.), *Handbook of adolescent psychology* (str. 125-153). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. i MacIver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P. i Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage level comprehension of school age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44.
- Farnia, F. i Geva, E. (2013). Growth and predictors of change in English language learners' reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 36(4), 389-421.
- Flammer, A. i Alsaker, F. D. (2006). Adolescents in school. U: S. Jackson i L. Goossens (Ur.), *Handbook of adolescent development* (str. 223-245). New York, NY: Psychology Press.
- Foster, W. A. i Miller, M. (2007). Development of the literacy achievement gap: A longitudinal study of kindergarten through third grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(3), 173-181.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. U: Patterson, K., Marshall, J. i Coltheart, M. (Ur.), *Surface dyslexia: Neurological and cognitive studies of phonological reading* (str. 301-330). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Goossens, L. (2006). The many faces of adolescent autonomy: Parent-adolescent conflict, behavioral decision-making, and emotional distancing. U: S. Jackson i L. Goossens (Ur.), *Handbook of adolescent development* (str. 135-153). New York, NY: Psychology Press.
- Gough, P. B. i Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Hanson, V. L., Goodell, E. W. i Perfetti, C. (1991). Tongue-twister effects in the silent reading of hearing and deaf college students. *Journal of Memory and Language*, 30(3), 319-330.
- Hedges, L. V. i Nowell, A. (1995). Sex differences in mental test scores, variability, and numbers of high-scoring individuals. *Science*, 269(5220), 41-45.
- Hoover, W. A. i Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.

- Hudson, R. F., Lane, H. B. i Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B. i Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T. i Holland, S. K. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592.
- Hyde, J. S. i Linn, M. C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69.
- Indrisano, R. i Chall, J. S. (1995). Literacy development. *Journal of Education*, 177(1), 63-83.
- Jacobs, J. E. i Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jacobson, C. (2001). *Manual till Ordkedjetestet (Priručnik za Test nizova riječi)*. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Johnsson-Smaragdi, U. i Jönsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540.
- Julia, A. (2016). School context and gender inequalities in reading achievement. *Revista Espanola de Investigaciones Sociologicas*, 156, 41-58.
- Keresteš, G., Brković, I., Siegel, L. S., Tjus, T., i Hjelmquist, E. (2019). Literacy development beyond early schooling: A 4-year follow-up study of Croatian. *Reading and Writing*, 32(8), 1955-1988. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9931-9>
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry and Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Kirby, J. R., Desrochers, A., Roth, L., i Lai, S. S. (2008). Longitudinal predictors of word reading development. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(2), 103-110.
- Kolić-Vehovec, S. (1994). Kognitivni čimbenici vještine čitanja. *Godišnjak Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Rijeci*, 3, 115-128.
- Kolić-Vehovec, S. (2002a). Effects of self-monitoring training on reading accuracy and fluency of poor readers. *European Journal of Psychology of Education*, 17(2), 129-138.
- Kolić-Vehovec, S. (2002b). Self-monitoring and attribution training with poor readers. *Studia Psychologica*, 44(1), 57-68.
- Kolić-Vehovec, S. (2003). Razvoj fonološke svjesnosti i učenje čitanja: trogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39(1), 17-32.
- Kolić-Vehovec, S. i Bajšanski, I. (2006a). Dobne i spolne razlike u nekim vidovima metakognicije i razumijevanja pri čitanju. *Društvena istraživanja*, 6(86), 1005-1027.
- Kolić-Vehovec, S. i Bajšanski, I. (2006b). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439-451.
- Kolić-Vehovec, S. i Bajšanski, I. (2007). Comprehension monitoring and reading comprehension in bilingual students. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 198-211.
- Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I. & Rončević Zubković, B. (2010). Metacognition and reading comprehension: Age and gender differences. In A. Efklides & P. Misailidi (Eds.), *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 327-344). New York: Springer.

- Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I. i Rončević Zubković, B. (2011). The role of reading strategies in scientific text comprehension and academic achievement of university students. *Review of Psychology*, 18(2), 81-90.
- Kolić-Vehovec, S. i Muranović, E. (2004). Evaluation of reciprocal teaching strategies in reader training. *Suvremena psihologija*, 7(1), 95-108.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S. i Rončević Zubković, B. (2009). Spolne razlike u (meta) kognitivnim i motivacijskim čimbenicima razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji. *Suvremena psihologija*, 12(2), 229-241.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B. i Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psihologijske teme*, 23(1), 77-98.
- Kush, J. C., Watkins, M. W. i Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29-44.
- Kush, J. C. i Watkins, M. W. (1996). Long term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- Lau, K. L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 366-382.
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K. i Nurmi, J. E. (2004). Development of reading skills among preschool and primary school pupils. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 72-93.
- Lervåg, A., Hulme, C. i Melby-Lervåg, M. (2017). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: it's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838.
- Lietz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), 317-344.
- Logan, S. i Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- Lundberg, I. i Sterner, G. (2006). Reading, arithmetic, and task orientation: How are they related?. *Annals of Dyslexia*, 56(2), 361-377.
- Lynn, R. i Mikk, J. (2009). Sex differences in reading achievement. *A Journal of the Humanities & Social Sciences*, 13(1), 3-13.
- Majeres, R. L. (1999). Sex differences in phonological processes: Speeded matching and word reading. *Memory & Cognition*, 27(2), 246-253.
- Malecki, C. K. i Jewell, J. (2003). Developmental, gender, and practical considerations in scoring curriculum-based measurement writing probes. *Psychology and Schools*, 40(4), 379-390.
- Marinak, B. A. i Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: exploring the elementary gender gap. *Literacy Research & Instruction*, 49(2), 129-141.
- Marsh, J. (2004). The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1), 51-66.
- McGeown, S. P., Goodwin, H., Henderson, N. i Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. i Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109-125.

- McGill-Franzen, A., Allington, R. L., Yokoi, L. i Brooks, G. (1999). Putting books in the classroom seems necessary but not sufficient. *The Journal of Educational Research*, 93(2), 67-74.
- Meece, J. L., Glienke, B. B. i Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44(5), 351-357.
- Melby-Lervåg, M. i Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), 409-433.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(2), 111-125.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M. i Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72-103.
- Meyer, B. J. F. i Freedle, R. O. (1984). Effects of discourse type on recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143.
- Millard, E. (1997). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education*, 9(1), 31-48.
- Mol, S. E. i Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Morales Silva, S., Verhoeven, L. i van Leeuwe, J. (2008). Socio-cultural predictors of reading literacy in fourth graders in Lima, Peru. *Written Language and Literacy*, 11(1), 15-34.
- Mucherach, W. i Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214-235.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J. i Kennedy, A. N. (2003). *Trends in children's literacy achievement 1991-2001: IEA's repeat in nine countries of 1991 reading literacy study*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. i Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665-681.
- Myers, M. i Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70(5), 680-690.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (2013). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Preuzeto s: <https://mzo.hr/hr/nastavni-plan-program-za-osnovnu-skolu-lektoriran-u-skladu-s-hrvatskim-pravopisom-instituta-za?cat=104> (21.12.2017.)
- Ministarstvo kulture Republike Hrvatske (2017). *Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022. godine*. Preuzeto s: <https://www.min-kulture.hr/userdocsimages/NAJNOVIJE%20NOVOSTI/a/NSPC%CC%8C.pdf> (21.12.2017.)
- Netten, A., Droop, M. i Verhoeven, L. (2011). Predictors of reading literacy for first and second language learners. *Reading and Writing*, 24(4), 413-425.
- Niklas, F. i Schneider, W. (2012). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50.
- Oakhill, J. V. i Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98(2), 223-235.
- OECD (2016). *PISA 2015 results in focus*. Preuzeto sa: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (5.10.2017.)
- Ofcom (2012). *Children and parents: Media use and attitudes report*. Preuzeto sa: https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0020/56324/main.pdf (9.12.2017.)

- Park, H. (2008). Home literacy environment and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505.
- Peti-Stantić, A. (2019). *Čitanjem do (spo)razumijevanja*. Zagreb: Ljevak.
- Petr, K. (2005). Obiteljska pismenost. *Dijete i društvo – časopis za promicanje prava djeteta*, 6(2), 364-376.
- Pfost, M., Dörfler, T. i Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89-102.
- Plaza, M. i Cohen, H. (2003). The interaction between phonological processing, syntactic awareness, and naming speed in the reading and spelling performance of first-grade children. *Brain and Cognition*, 53(2), 287-292.
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y. i Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86(1), 159-175.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rončević, B. (2005). Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihologijske teme*, 14(2), 55-77.
- Rončević Zubković, B. (2011). Vještina čitanja u ranoj adolescenciji: Profili učenika. *Društvena istraživanja*, 20(1), 189-210.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T. E., Meltzer, H. i Carroll, J. (2004). Gender differences in reading difficulties: Findings from four epidemiology studies. *Journal of the American Medical Association*, 291, 2007-2012.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. U: Samuels, S. J. i Farstrup, A. E. (Ur.), *What research has to say about fluency instruction* (str. 24-46). Newark, Del.: International Reading Association.
- Saracho, O. N. (2007). Hispanic families as facilitators of their children's literacy development. *Journal of Hispanic Higher Education*, 6(2), 103-117.
- Scarborough, H. S. (2005). Developmental relationships between language and reading: Reconciling a beautiful hypothesis with some ugly facts. U: Catts, H. W. i Kamhi, A. G. (Ur.), *The connections between language and reading disabilities* (str. 3-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Scarborough, H.S. i Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Schaffner, E., Schiefele, U. i Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M. i Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-140.
- Schiefele, U. i Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.

- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. i Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Scholes, L. (2010). Boys, masculinity and reading: deconstructing the homogenizing of boys in primary school literacy classrooms. *International Journal of Learning*, 17(6), 437-450.
- Scholte, R. H. J. i Van Aken, M. A. G. (2006). Peer relations in adolescence. U: S. Jackson i L. Goossens (Ur.), *Handbook of adolescent development* (str. 175-199). New York, NY: Psychology Press.
- Seymour, P. H. K. (2005). Early reading development in European orthographies. U: Snowling, M. J. i Hulme, C. (Ur.), *The science of reading: A handbook* (str. 296-315). Oxford, United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. i Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174.
- Share, D. L. (2008). On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an „outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, 134(4), 584-615.
- Snow, C. E., Barnes, W., Chandler, J., Goodman, I. i Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Snow, C. E. i Beals, D. E. (2006). Mealtime talk that supports literacy development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 111, 51-66.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Stanovich, K. E. i West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 402-433.
- Stoet, G. i Geary, D. C. (2013). Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: Within nation assessment of ten years of PISA data. *PLoS ONE*, 8(3), e57988. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0057988>
- Stutz, F., Schaffner, E. i Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.
- Tarelli, I. i Stubbe, T. C. (2010). *Home literacy environment and reading achievement: A model for determining the relationship between socio-economic status, home literacy environment and reading achievement*. 4. Internacionalni znanstveni kongres IEA. Preuzeto s:
http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2010/Papers/IRC2010_Tarelli_Stubbe.pdf (20.9.2017.)
- Težak, S. i Babić, S. (1992). *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tichnor-Wagner, A., Garwood, J. D., Bratsch-Hines, M. i Vernon-Feagans, L. (2015). Home literacy environments and foundational literacy skills for struggling and nonstruggling readers in rural early elementary schools. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(1), 6-21.
- Tiu, R. D., Jr., Thompson, L. A. i Lewis, B. A. (2003). The role of IQ in a component model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 424-436.
- Tobia, V. i Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in transparent orthography: The stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, 28(7), 939-957.

- Torppa, M., Poikkeus, A. M., Laakso, M. L., Eklund, K. i Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128-1142.
- Tsitsika, A. K., Tzavela, E. C., Janikian, M., Ólafsson, K., Iordache, A., Schoenmakers, T. M., Tzavara, C. i Richardson, C. (2014). Online social networking in adolescence: Patterns of use in six European countries and links with psychosocial functioning. *Journal of Adolescent Health*, 55(1), 141-147.
- van Leeuwen, M., van den Berg, S. M., Peper, J. S., Hulshoff Pol, H. E. i Boomsma, D. I. (2009). Genetic covariance structure of reading, intelligence and memory in children. *Behavior Genetics*, 39(3), 245-254.
- van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. i Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Verhoeven, L. i van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423.
- Visinko, K. (2014). *Čitanje: poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP VERN.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. i Rashotte, C. A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73-87.
- Wang, J. H. i Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. i Bennett, K. K. (2006a). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. i Bennett, K. K. (2006b). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- Wigfield, A. i Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.
- Willoughby, T. (2008). A short-term longitudinal study of Internet and computer game use by adolescent boys and girls: prevalence, frequency of use, and psychosocial predictors. *Developmental Psychology*, 44(1), 195-204.
- Wolf, M. i Bowers, P. G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexia. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 415-438.
- Wolf, M. i Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239.
- Zaretsky, E., Kuvač Kraljević, J., Core, C. i Lenček, M. (2009). Literacy predictors and early reading and spelling skills as factor of orthography: Cross-linguistic evidence. *Written Language and Literacy*, 12(1), 52-81.

PRILOZI

Tablica A. Predviđanje brzine dekodiranja riječi na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku djevojčica

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5
β DOB/RAZRED	,51***	,52***	,49***	,45***	,31***
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,11*	,12**	,11*	,08
β BROJ KNJIGA	-	,08	,05	,03	,00
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	,08	,06	,07	,04
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	-,05	-,05	-,07	-,05
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,13**	,13**	,11*
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,11**	-,12**	-,07
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	,02	-,01
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	,12*	,10*
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,08	,03
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,15**
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,22***
ΔR^2	,26	,03	,03	,02	,06
ΔF	145,45***	4,81**	7,45**	3,72*	18,77***
Df	1/412	4/408	2/406	3/403	2/401
Konačni regresijski model	$R^2 = ,39$		$F = 21,75***$		$df = 12/401$

*p < ,05 **p < ,01 ***p < ,001

Tablica B. Predviđanje brzine dekodiranja riječi na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku dječaka

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5
β DOB/RAZRED	,45***	,46***	,46***	,46***	,31***
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,04	,03	,03	,01
β BROJ KNJIGA	-	,13**	,11*	,10	,03
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	-,03	-,05	-,06	-,09
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	-,01	-,03	-,04	-,01
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,13**	,10	,07
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,09	-,09	-,01
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	,06	,05
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	-,03	-,02
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,09*	,05
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,28***
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,09
ΔR^2	,20	,02	,02	,01	,07
ΔF	96,96***	2,32	3,99*	2,00	17,70***
Df	1/384	4/380	2/378	3/375	2/373
Konačni regresijski model	$R^2 = ,31$		$F = 14,22***$		$df = 12/373$

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Tablica C. Predviđanje brzine dekodiranja riječi na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku učenika četvrtog razreda

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5
β SPOL [#]	,16 [*]	,18 ^{**}	,18 [*]	,14	,13
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,13	,12	,12	,11
β BROJ KNJIGA	-	,08	,06	,06	,04
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	-,02	-,05	-,05	-,07
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	-,11	-,11	-,17 [*]	-,14
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,08	,06	,05
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,11	-,10	-,05
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	,11	,09
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	,02	,01
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,17 [*]	,13
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,17 [*]
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,07
ΔR^2	,03	,03	,01	,04	,03
ΔF	5,56 [*]	1,72	1,64	2,94 [*]	3,96 [*]
Df	1/218	4/214	2/212	3/209	2/207
Konačni regresijski model	$R^2 = ,14$		$F = 2,81^{**}$		$df = 12/207$

*p < ,05 **p < ,01 ***p < ,001

1 = dječaci, 2 = djevojčice

Tablica D. Predviđanje brzine dekodiranja riječi na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku učenika petog razreda

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5
β SPOL [#]	,23**	,22**	,18*	,19*	,15*
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,10	,10	,10	,10
β BROJ KNJIGA	-	,10	,08	,08	,05
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	-,02	-,04	-,03	-,05
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	-,06	-,08	-,09	-,07
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,14	,17	,15
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,10	-,10	-,05
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	-,07	-,06
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	,11	,09
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,06	,04
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,11
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,20**
ΔR^2	,05	,02	,02	,01	,05
ΔF	10,59**	1,11	2,14	0,83	5,79**
Df	1/191	4/187	2/185	3/182	2/180
Konačni regresijski model	$R^2 = ,16$		$F = 2,89^{**}$		$df = 12/180$

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

[#] 1 = dječaci, 2 = djevojčice

Tablica E. Predviđanje brzine dekodiranja riječi na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku učenika šestog razreda

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5
β SPOL [#]	,31***	,29***	,25**	,21**	,17*
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,14	,15	,12	,10
β BROJ KNJIGA	-	,12	,08	,07	-,01
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	-,06	-,08	-,07	-,16
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	,03	,02	,03	,07
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,16	,14	,18*
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,11	-,12	,00
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	-,01	-,11
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	,02	,02
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,16*	,11
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,33***
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,15
ΔR^2	,10	,04	,03	,02	,12
ΔF	18,71***	2,23	3,36*	1,43	14,71***
Df	1/179	4/175	2/173	3/170	2/168
Konačni regresijski model	$R^2 = ,31$		$F = 6,34***$		$df = 12/168$

*p < ,05 **p < ,01 ***p < ,001 # 1 = dječaci, 2 = djevojčice

Tablica F. Predviđanje brzine dekodiranja riječi na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku učenika sedmog razreda

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5
β SPOL [#]	,16*	,14*	,09	,09	,05
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	-,01	,00	,01	-,01
β BROJ KNJIGA	-	,16*	,11	,07	-,05
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	,16	,16	,13	,08
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	-,01	-,03	-,04	-,02
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,16*	,11	,05
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,14*	-,16*	-,08
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	,17*	,16*
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	,02	,01
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,05	-,01
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,20**
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,24**
ΔR^2	,03	,06	,03	,02	,09
ΔF	5,58*	3,45**	3,81*	1,74	10,93***
Df	1/204	4/200	2/198	3/195	2/193
Konačni regresijski model	$R^2 = ,23$		$F = 4,88***$		$df = 12, 193$

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ # 1 = dječaci, 2 = djevojčice

Tablica G. Predviđanje razumijevanja teksta na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku djevojčica

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5	Korak 6
β DOB/RAZRED	,45***	,46***	,42***	,40***	,20***	,14**
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,14**	,14**	,13**	,10*	,08*
β BROJ KNJIGA	-	,10*	,08	,05	,01	,01
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	,16**	,18***	,18***	,14**	,13**
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	-,10*	-,10*	-,12**	-,10*	-,09*
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,02	,01	-,01	-,04
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,18***	-,19***	-,11**	-,09*
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	,06	,01	,02
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	,09*	,06	,04
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,13**	,08*	,07
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,33***	,30***
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,15**	,11*
β BRZINA DEKODIRANJA RIJEČI	-	-	-	-	-	,22***
ΔR^2	,20	,07	,03	,03	,10	,03
ΔF	104,02***	9,73***	9,20***	6,07*	35,53***	21,24***
Df	1/412	4/408	2/406	3/403	2/401	1/400
Konačni regresijski model	$R^2 = ,46$		$F = 26,40***$		$df = 13/400$	

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Tablica H. Predviđanje razumijevanja teksta na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku dječaka

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5	Korak 6
β DOB/RAZRED	,39***	,41***	,35***	,38***	,12*	,04
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,02	-,01	-,02	-,05	-,06
β BROJ KNJIGA	-	,30***	,25***	,24***	,13**	,12**
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	-,09	-,02	-,01	-,06	-,04
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	,01	-,00	-,00	,05	,05
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,03	,03	-,02	-,04
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,26***	-,25***	-,12**	-,12**
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	-,01	-,03	-,04
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	-,07	-,07	-,06
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,13**	,05	,04
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,49***	,42***
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,09*	,07
β BRZINA DEKODIRANJA RIJEČI	-	-	-	-	-	,26***
ΔR^2	,15	,08	,06	,02	,18	,05
ΔF	68,84***	10,07***	15,23***	3,60*	64,50***	38,07***
Df	1/384	4/380	2/378	3/375	2/373	1/372
Konačni regresijski model	$R^2 = ,54$		$F = 32,94***$		$df = 13/372$	

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Tablica I. Predviđanje razumijevanja teksta na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku učenika četvrtog razreda

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5	Korak 6
β SPOL [#]	,06	,07	,06	,01	-,00	-,04
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,01	-,02	-,01	-,04	-,07
β BROJ KNJIGA	-	,24**	,21**	,20**	,17*	,16*
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	,09	,08	,09	,03	,05
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	-,04	-,04	-,09	-,04	,01
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,02	,01	-,04	-,05
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,24***	-,22***	-,12	-,10
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	,09	,05	,03
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	-,01	-,04	-,04
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,20**	,12	,08
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,39***	,35***
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,13*	,11
β BRZINA DEKODIRANJA RIJEČI	-	-	-	-	-	,28***
ΔR^2	,00	,08	,06	,04	,17	,07
ΔF	0,74	4,46**	6,72**	3,46*	26,58***	23,55***
Df	1/218	4/214	2/212	3/209	2/207	1/206
Konačni regresijski model	$R^2 = ,41$		$F = 11,08***$		$df = 13/206$	

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ # 1 = dječaci, 2 = djevojčice

Tablica J. Predviđanje razumijevanja teksta na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku učenika petog razreda

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5	Korak 6
β SPOL [#]	,16*	,15*	,09	,09	,06	,02
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,05	,05	,05	,04	,01
β BROJ KNJIGA	-	,09	,06	,06	-,02	-,04
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	,06	,10	,10	,08	,10
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	-,03	-,06	-,05	-,04	-,02
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,10	,11	,08	,05
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,29***	-,27***	-,12	-,11
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	-,04	-,07	-,05
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	-,02	,00	-,02
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,12	,11	,10
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,44***	,41***
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,14*	,09
β BRZINA DEKODIRANJA RIJEČI	-	-	-	-	-	,26***
ΔR^2	,03*	,02	,08	,01	,20	,06
ΔF	5,02*	0,89	8,46***	1,02	27,28***	16,11***
Df	1/191	4/187	2/185	3/182	2/180	1/179
Konačni regresijski model	$R^2 = ,39$		$F = 8,93***$		$df = 13/179$	

*p < ,05 **p < ,01 ***p < ,001 # 1 = dječaci, 2 = djevojčice

Tablica K. Predviđanje razumijevanja teksta na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku učenika šestog razreda

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5	Korak 6
β SPOL [#]	,32***	,30***	,32***	,30***	,26***	,20**
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,16*	,10	,09	,06	,02
β BROJ KNJIGA	-	,13	,12	,12	,02	,02
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	-,12	,03	,05	-,07	-,01
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	,05	,07	,08	,13	,10
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,09	-,09	-,03	-,10
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,29***	-,29***	-,14*	-,14*
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	-,05	-,17*	-,13
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	,01	,02	,01
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,07	,01	-,03
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,45***	,33***
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,13	,08
β BRZINA DEKODIRANJA RIJEČI	-	-	-	-	-	,37***
ΔR^2	,10	,06	,07	,01	,20	,10
ΔF	19,94***	2,94*	7,95***	0,38	28,84***	33,22***
Df	1/179	4/175	2/173	3/170	2/168	1/167
Konačni regresijski model	$R^2 = ,52$		$F = 14,129***$		$df = 13/167$	

*p < ,05 **p < ,01 ***p < ,001 # 1 = dječaci, 2 = djevojčice

Tablica L. Predviđanje razumijevanja teksta na temelju individualno-psiholoških i obiteljsko-kontekstualnih faktora u uzorku učenika sedmog razreda

	Korak 1	Korak 2	Korak 3	Korak 4	Korak 5	Korak 6
β SPOL [#]	,12	,08	,06	,05	,04	,03
β OBRAZOVANJE RODITELJA	-	,14*	,14*	,13	,11	,11
β BROJ KNJIGA	-	,35***	,31***	,28***	,14*	,15*
β RODITELJSKI STAVOVI O ČITANJU	-	,13	,17*	,16*	,10	,09
β RODITELJSKE NAVIKE ČITANJA	-	-,17*	-,19**	-,19**	-,15*	-,15*
β INTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	,07	,03	-,04	-,05
β EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA	-	-	-,19**	-,21***	-,12	-,10
β NAVIKE ČITANJA-TRADICIONALNE	-	-	-	,10	,00	,06
β NAVIKE ČITANJA-DIGITALNE	-	-	-	-,04	-,06	-,06
β POZNAVANJE NASLOVA	-	-	-	,11	,04	,04
β POZNAVANJE RIJEČI	-	-	-	-	,39***	,35***
β POZNAVANJE GRAMATIKE	-	-	-	-	,11	,07
β BRZINA DEKODIRANJA RIJEČI	-	-	-	-	-	,19**
ΔR^2	,01	,21	,04	,02	,14	,03
ΔF	2,90	13,30***	4,62*	1,69	23,32***	9,29**
Df	1/204	4/200	2/198	3/195	2/193	1/192
Konačni regresijski model	$R^2 = ,44^{**}$		$F = 11,742^{**}$		$df = 13/192$	

* $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$ # 1 = dječaci, 2 = djevojčice

Sudionici 27. Ljetne psihologijske škole



Donja slika

Stoje, s lijeva na desno: Luka Juras, Valentina Čičko, Maša Matuško, Goranka Lugomer Armano, Matea Šoštarić, Antonija Vrdoljak, Tesa Goldstein, Katarina Pera i Kristina Jerković.
Čuče, s lijeva na desno: Lucija Šutić, Dubravka Pešorda, Petra Polak, Gordana Keresteš i Barbara Lindić.

Knjiga Čitanje u ranoj adolescenciji – dobne i spolne razlike te osobni i obiteljski prediktori, odnosno prikaz istraživanja provedenog u sklopu Ljetne psihologijske škole 2017. godine realizirane pod vodstvom Gordane Keresteš i Goranke Lugomer Armano, profesorica s Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, predstavlja izvrstan primjer uspješne suradnje profesora i studenata u izvedbi zahtjevnog istraživanja i prikaza dobivenih rezultata. U istraživanju su se bavili važnom temom: odrednicama vještine čitanja mladih adolescenata, ključnom za njihov uspjeh u školovanju i opću prilagodbu. Rezultati ovog istraživanja imaju važne praktične implikacije jer upućuju na moguće načine poticanja čitalačkih vještina učenika u ranoj adolescenciji kao što su: aktivnosti za obogaćivanje rječnika, proširivanje gramatičkih znanja, povećavanje intrinzične motivacije te aktivnosti koje bi osigurale veću izloženost literaturi primjerenoj uzrastu učenika. Kao i prijašnja istraživanja, i ovo istraživanje upućuje na potrebu posebnog posvećivanja pozornosti poticanju čitalačke pismenosti dječaka. Smatram da je knjiga vrijedan doprinos razumijevanju interakcijskog učinka osobnih i obiteljskih odrednica vještina čitanja u ranoj adolescenciji, te može biti korisno štivo ne samo školskim psiholozima, već i učiteljima, s ciljem unapređivanja čitalačke pismenosti učenika.

Prof. dr. sc. Svjetlana Kolić-Vehovec
Odsjek za psihologiju
Filozofski fakultet
Sveučilište u Rijeci

Autori knjige Čitanje u ranoj adolescenciji – dobne i spolne razlike te osobni i obiteljski prediktori upustili su se u zahtjevnu avanturu istraživanja razvoja vještina čitanja u adolescenciji, o kojem, unatoč odavno prepoznate mu važnosti, još uvijek (pre)malo znamo. Iako je nastala kao produkt studijskog kolegija, ova knjiga izlazi iz okvira izvrsne domaće zadaće. U uvodu izneseni pregled suvremenih teorijskih promišljanja i empirijskih spoznaja u području razvoja čitanja poslužit će kao izrstan izvor budućim autorima, kako stručnjacima tako i studentima. Osobito je važan doprinos ove knjige u prilagodbi i primjeni niza mjernih instrumenata kakvi su nedostajali u literaturi objavljenj na hrvatskom jeziku. Istraživanje je pomno osmišljeno i provedeno, a njegove rezultate moći će koristiti i učitelji i učiteljice osnovnoškolskih učenika, kroz savjete i poticaje za unaprjeđivanje čitalačkih vještina kojima knjiga obiluje. Zainteresirani roditelji pronaći će pristupačno opisane termine i motivirajući tekst o važnosti njihove uloge. Ova knjiga, iako nastala suradnjom 14 autora, iščitava se kao jedinstven tekst i zasigurno će pronaći svoje mjesto na mnogim policama, obogaćujući spoznajno i jezično okruženje svojih čitatelja. I njihove djece.

Dr. sc. Irma Brković
Department of Pedagogical, Curricular and Professional Studies
University of Gothenburg, Sweden

 **press**

ISBN 978-953-175-836-9



9 789531 758369