

Metodika
Vol. 8, br. 1, 2007, str. 148-159
Izvorni znanstveni članak
Primljeno: 15.04.2007.
UDK: 378.678

RAZUMIJEVANJE TEKSTA ČITANJEM: STATISTIČKA ANALIZA REZULTATA TESTOVA ZA OSNOVNE I SREDNJE ŠKOLE

Renata Geld
Mateusz-Milan Stanojević

Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

Sažetak - Cilj je istraživanja bio ustanoviti razlike u uspješnosti vještine čitanja s obzirom na broj školskih sati nastave, ocjenu iz engleskoga, učenje engleskoga izvan škole, učenje drugih stranih jezika i korištenje Interneta. Razumijevanje teksta čitanjem mjereno je u osmom razredu osnovne škole na uzorku od 1254 učenika i u četvrtom razredu srednje škole na uzorku od 656 srednjoškolaca. Istraživanje je pokazalo da veći broj sati učenja engleskoga u školi ima pozitivan utjecaj na rezultate u vještini čitanja kod srednjoškolaca, ali ne i kod osnovnoškolaca. Ocjena iz engleskoga umjereno je povezana s rezultatom na testu čitanja. Učenje engleskoga izvan škole ima pozitivan utjecaj na rezultate u testu čitanja u osnovnim školama, dok taj utjecaj nije zamjetan u srednjim školama. Učenje drugih stranih jezika, a posebice njemačkoga, ima pozitivan utjecaj na vještinu čitanja kod svih ispitanika. Najzad, korištenje Interneta ima pozitivnu povezanost s vještinom čitanja kod učenika osnovne škole.

Ključne riječi: osnovna škola, razumijevanje teksta čitanjem, srednja škola

1. Uvod

Kad se govori o vještini čitanja na drugom jeziku, valja imati na umu sljedeća pitanja (Grabe, 2002): (1) koja je svrha čitanja, (2) kako definiramo tečno čitanje, (3) koji su procesi sastavnica čitanja kao vještine, (4) koji društveni čimbenici utječu na čitanje, (5) koje su posebnosti čitanja na drugom jeziku u usporedbi s čitanjem na prvome jeziku, te (6) kako rezultate i implikacije istraživanja koristiti u unaprjeđenju nastave i učenja drugoga jezika.

Središnja je svrha čitanja na drugom jeziku razumijevanje teksta. Kad se govori o prirodi čitanja, nužno se raspravlja o njegovoj podvojenosti: s jedne strane riječ o procesu razumijevanja koji se zbiva u učenikovome umu u dodiru s tekstem, a s druge o shvaćanju teksta kao rezultatu čitanja (Alderson, 2000). Iako je čitanje kao proces oduvijek zanimalo znanstvenike različitih istraživačkih profila, njegova ih je složenost navodila na istraživanja koja se temelje na analizi rezultata čitanja. Dakle, zaključci o procesima u učenikovu umu temelje se na shvaćanju kao krajnjem rezultatu čitanja.

Definicija tečnog čitanja u svrhu općeg razumijevanja teksta uključuje nekoliko elemenata: (a) brzinu i automatizam, (b) interakciju s tekstem, (c) strategije i fleksibilnost pri čitanju, (d) svrhovitost procesa, te (e) čitanje kao jezični proces (Grabe, 1999). Tečno čitanje podrazumijeva brzi proces koji uključuje sposobnost automatskog prepoznavanja riječi. Nadalje, čitanje je interaktivno i sastoji se od niza sposobnosti i vještina koje se aktiviraju automatski i istodobno. Interakcija se odvija i na višoj razini razumijevanja, a karakterizira je odnos između informacije u tekstu i čitateljeva predznanja. Tijekom čitanja čitatelj procjenjuje ostvaruje li svrhu čitanja, dakle, čita strateški i prilagođava svoje aktivnosti s obzirom na postavljene ciljeve. Svrhovitost procesa, kao što smo napomenuli na samom početku, odnosi se na razumijevanje teksta. No, čitatelj prati svoj napredak i s obzirom na mnogo neposrednija očekivanja, npr. s obzirom na to je li zadatak dovoljno zanimljiv da nastavi s čitanjem. Naposljetku, čitanje je jezični proces u kojem čitatelj konstruira značenje i jezičnim procesiranjem dolazi do određenog razumijevanja teksta.

Treće važno pitanje vezano uz vještinu čitanja jest pitanje procesa ili razina od kojih se navedena vještina sastoji. Nižu razinu procesiranja Adams (1990) opisuje kao razinu brzog i automatskog prepoznavanja riječi, struktura i rečenica. Viša je razina vezana uz strukturiranje informacija u tekst te interpretaciju teksta s obzirom na predznanje, ciljeve i stavove čitatelja (Grabe, 1999; Kintsch, 1998).

Sljedeće pitanje, koje je na određeni način i središnje pitanje kojim se bavimo u ovome radu, jest pitanje društvenih čimbenika koji utječu na razvijanje vještine čitanja. Mnogobrojna su istraživanja pokazala da na vještinu čitanja utječe niz društvenih čimbenika koje vezujemo uz obitelj, dom i prebivalište, školu i druge obrazovne institucije, utjecaj vršnjaka i učitelja, itd. Raznovrsni društveni čimbenici utječu na to kako i koliko čitamo te time pridonose čitalačkim navikama, stavu prema čitanju i motivaciji za čitanje. Kod čitanja na drugome jeziku u zamršenu se jednadžbu uključuju i čimbenici vezani uz kognitivni i afektivni transfer iz prvoga jezika. Čitavo naše jezično znanje i stavovi o prvome jeziku neminovno utječu na razvoj vještine čitanja na drugome jeziku. Prvi se jezik obično počinje čitati s razmjerno dobrim predznanjem vokabulara (otprilike 6.000 riječi) i solidnim znanjem osnovnih gramatičkih struktura (vidi Grabe, 2002). Nasuprot tome, drugi se jezik počinje čitati bez navedenoga predznanja i ključ uspjeha u čitanju postaje usvajanje vokabulara u svrhu brzog prepoznavanja velikog broja

riječi, ali i znanje vezano uz strategije čitanja, poznavanje i razlikovanje elemenata teksta i žanrova, te općenito motivacija za čitanje. Znanje prvoga jezika i njegov transfer dokazano utječe na razvoj vještine čitanja na drugome jeziku (vidi Durgunoglu i Verhoven, 1998; MacWhinney, 1997; Nagy et al., 1997). Ponekad je transfer pozitivan, a ponekad uzrokuje ozbiljne poteškoće u procesu razumijevanja teksta.

Posljednje pitanje koje smo naveli na početku uvoda, a koje je od središnje važnosti u istraživanju procesa čitanja na drugom jeziku, jest pitanje primjene rezultata istraživanja u svrhu unaprjeđenja nastave i učenja drugoga jezika. Bez obzira o kakvome je istraživanju riječ i koje se varijable istražuju, uvijek se valja zapitati mogu li se i kako dobiveni rezultati koristiti kao temelj za buduća istraživanja i/ili unaprjeđenje postojećih metoda i strategija poučavanja čitanja. Prije nego li krenemo na kratak opis testa čitanja, korištenog u našem istraživanju, reći ćemo nekoliko riječi o varijablama koje utječu na prirodu procesa čitanja te ih dovesti u vezu s istraživanjem na kojem se temelji ovaj rad.

1.1. Čitatelj i tekst

Istraživanja procesa čitanja tradicionalno se dijele u dvije skupine (Alderson, 2000): (1) ona koja se bave čimbenicima unutar domene čitatelja i (2) ona koja se bave različitim aspektima teksta koji se čita. Kako se ovaj rad bavi rezultatima istraživanja varijabli unutar domene čitatelja, navest ćemo osnovne varijable unutar navedene domene te opisati onu koju smatramo najznačajnijim za interpretaciju rezultata koja slijedi u drugom dijelu rada. Nekoliko je temeljnih varijabli unutar domene čitatelja: (a) čitateljevo znanje, (b) motivacija i razlozi čitanja, (c) strategije pri čitanju, (d) stabilne karakteristike poput spola ili godina te (e) fizičke karakteristike poput brzine prepoznavanja riječi, automatizma pri procesiranju, itd.

Prva i ujedno najvažnija varijabla za temu ovoga rada jest čitateljevo znanje. Prije svega, čitatelj mora imati jezično znanje. Carrellova (1983) razlikuje jezično znanje i poznavanje jezične konvencije od tzv. znanja o svijetu. Jezično znanje uključuje i poznavanje posebnosti žanrova te znanje o organizaciji različitih tekstova. Neki autori razlikuju tzv. pozadinsko znanje (engl. *background knowledge*), koje je sastavni dio znanja o svijetu, ali nije relevantno za razumijevanje određenog teksta. Uz pozadinsko znanje, znanje o svijetu uključuje i specifično znanje izravno vezano uz sadržaj teksta, dakle svojevrsno tematsko ili stručno znanje. Sva se navedena znanja očituju u tome na kojoj razini razumijemo tekst, odnosno, kako kaže Gray (1960), čitamo li samo retke, između redaka ili izvan granica teksta. Autori o tome govore i kao o razinama razumijevanja teksta (vidi npr. Kintsch i Yarbrough, 1982). Bez obzira kako odlučimo opisati znanje o svijetu, ono je nedjeljivo od jezičnog znanja i nužno za svako razumijevanje jezičnoga značenja, pa tako i značenja koje se stvara u interakciji s pisanim tekstom. Dakle, za razumijevanja teksta potrebno je imati odgovarajuće znanje o svijetu čije ustrojstvo

različiti autori opisuju postojanjem kategorija, shema, scenarija i okvira (Cook, 1991; Alderson, 2000; Schank i Abelson, 1985; Lakoff, 1987; Taylor, 1995) koji čitatelju omogućavaju procesiranje i integraciju nove informacije u postojeće kognitivne modele.

Iako se ovaj rad neće baviti odnosom motivacije i uspješnosti na testu čitanja (detaljnije o navedenom odnosu vidi u prilogu J. Mihaljević Djigunović u ovome broju časopisa), valja napomenuti da je druga najvažnija varijabla u domeni čitatelja upravo njegova motivacija i razlozi čitanja. Istraživanja o čitanju, kako na prvome tako i na drugome jeziku, pokazala su da lošim čitateljima manjka motivacija i interes za čitanjem (Cooper, 1984). Nadalje, istraživanja (npr. Fransson, 1984) su pokazala da unutarnja motivacija, za razliku od vanjske, izravno utječe na razumijevanje glavnih zamisli u tekstu i njihovo povezivanje, te na povezivanje teksta s ostalim tekstovima, tematskim znanjem i općenito znanjem o svijetu.

2. Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja bio ustanoviti razlike u uspješnosti kod vještine čitanja s obzirom na pojedine varijable unutar domene učenika kao čitatelja. Specifične varijable čiji smo utjecaj promatrali bile su: broj školskih sati nastave, ocjena iz engleskoga jezika, učenje engleskog izvan škole, učenje drugih stranih jezika i korištenje Interneta.

3. Metoda istraživanja

3. 1. Uzorak ispitanika

U ovom dijelu istraživanja sudjelovalo je ukupno 1910 učenika. Test čitanja rješavalo je 1254 osnovnoškolaca i 656 srednjoškolaca. U osnovnim školama podatke o spolu dalo je 556 učenika i 694 učenica, dok je u srednjim školama te podatke dalo 258 učenika i 361 učenica (detaljnije o sastavu uzorka vidi u prilogu J. Mihaljević Djigunović i V. Bagarić u ovome broju časopisa).

3. 2. Instrumenti

3.2.1. Struktura testova

Test kojim je mjereno razumijevanje teksta čitanjem u osmom razredu osnovne škole sastoji se od ukupno pet zadataka koji pojedinačno imaju osam, devet ili deset pitanja. U svakom je zadatku prvo pitanje, dakle pitanje A, riješeno kako bi ispitanicima bilo što jasnije na koji način valja upisivati točna rješenja.

Prvi se zadatak testa za osnovnu školu sastoji od deset pitanja (B-K), a sadržaj je zadatka povezati imenicu s njezinom definicijom. Jedna je od ponuđenih imenica višak. Drugi se zadatak sastoji od deset pitanja (B-K) u kojem su ispita-

nici trebali povezati natpis s njegovim objašnjenjem. Ukupno je jedanaest natpisa, a dvanaest objašnjenja. Treći se zadatak sastoji od devet pitanja (B-J) koji čine pitanja i odgovore kratkog razgovora koje valja posložiti logičnim slijedom. Jedan je odgovor višak. Četvrti se zadatak sastoji od osam pitanja (B-I), a sadržaj je zadatka pronaći točan odgovor na pitanja u kvizu. Odgovori su ponuđeni. Samo je jedan od dogovora višak. Peti je zadatak sastavni dio oba testa čitanja. Navedeni se zadatak sastoji od deset oglasu. Svakom oglasu nedostaje jedan dio. Dijelovi koji nedostaju ponuđeni su od B do J, a ispitanikov je zadatak svakom oglasu pridružiti odgovarajući dio.

Prvi se zadatak za razumijevanje čitanjem u četvrtom razredu srednje škole sastoji od deset pitanja (B-K), a valja pronaći točan odgovor među ponuđenim odgovorima s obzirom na sadržaj pročitano g teksta. Drugi se zadatak sastoji od devet pitanja (B-J) u kojem su ispitanici trebali povezati pitanja s odgovarajućim odgovorima. Pitanja i odgovori u obliku su razgovora između novinara i televizijskog snimatelja koji se bavi snimanjem opasnih situacija. Pitanja se sastoje od jedne rečenice, a odgovori su složeniji i svaki čini manji odlomak teksta. Ukupno je deset pitanja, a jedanaest odgovora, tj. devet pitanja i deset odgovora jer je jedan zadatak riješen.. Treći je zadatak jednak kao na testu za osmi razred. Četvrti se zadatak sastoji od deset pitanja (B-K), a sadržaj je zadatka pridružiti naslov knjige odgovarajućem opisu koji se odnosi na sadržaj knjige. Odgovori su ponuđeni. Jedan je od opisa višak. Peti se zadatak sastoji od devet pitanja (B-J). Svaki je zadatak sastavljen od tri, četiri ili pet mogućih odgovora od kojih je samo jedan točan. Pitanja su vezana za tekst koji valja pročitati te zatim odgovoriti na pitanje izabравši točan odgovor.

3.2.2. Metrijske osobine testova

Ukupni broj čestica za cijeli test čitanja za osnovnu školu iznosi 46, dok je ukupni broj čestica cijelog testa čitanja za srednju školu 47. Svaka čestica donosi po jedan bod i za osnovnu i za srednju školu tako da ukupni mogući broj bodova u testovima odgovara broju čestica u pojedinom testu. Osnovnoškolci su postigli najmanje 20, a najviše 46 bodova (dakle ukupni broj bodova). Kod srednjoškolaca minimum postignutih bodova bio je 0, a maksimum 46. Činjenica da niti jedan ispitanik nije postigao maksimalan broj bodova povezana je s zadatkom 1K koji zapravo nema točnog odgovora.¹ Prosječan broj bodova u testu za osnovne škole je $M_{os}=34,12$ ($sd_{os}=8,59$). Za srednje škole prosjek iznosi $M_{ss}=23,17$ ($sd_{ss}=13,39$). Težinska primjerenost cijelog testa za osnovne škole iznosi $p_{os}=0,74$ što čini ovaj test donekle prelaganim.² Težinska primjerenost testa za srednje škole je $p_{ss}=0,49$ što ukazuje na odličnu težinsku primjerenost ovoga testa. Pouzdanost testa za osno-

¹ Detaljna analiza zadatka dovela nas je do zaključka da niti jedan od ponuđenih odgovora ne može biti točan. Naime, tekst koji je dio zadatka ne daje niti jednu informaciju koja bi navela na zaključak da je ijedan odgovor u potpunosti točan.

² Ciljna je razina znanja koja se testirala testom za osnovnu školu A2 prema CEFR-u (CEFR: Common European Framework of Reference for Languages), a rezultati čitanja i težinska primjerenost testa pokazuju da su hrvatski osnovnoškolci iznad navedene razine.

vnu školu izražena Crombachovim alfa koeficijentom, za ovaj uzorak ispitanika, iznosi $\alpha_{os}=0,93$, dok za srednje škole iznosi $\alpha_{ss}=0,96$. Oba su testa zadovoljavajuće pouzdanosti i indikativno je da svi testovi imaju jedinstven predmet mjerenja – vještinu čitanja na engleskome jeziku.

4. Rezultati i interpretacija

4.1. Razlike u uspješnosti prema broju sati engleskog

Kod učenika osnovnih škola, u analizi uspješnosti s obzirom na broj sati učenja engleskoga tjedno, uzete su u obzir samo dvije (ekstremne) grupe ispitanika – oni koji uče engleski jezik 4 ili više sati tjedno ($n=27$) i oni koji uče 2 sata ili manje tjedno ($n=62$) (tablica 1a). Većina koja uči 3 ($n=1165$) sata izbačena je iz analize zbog nejednakosti veličine grupa, a i logičke osnove takve usporedbe. Kod testa čitanja za osnovnoškolce nema statistički značajne razlike u uspješnosti prema broju sati učenja tjedno ($t=0,58$; $p>0,05$). Valja napomenuti da je broj ispitanika za navedene dvije grupe prilično malen u usporedbi s ukupnim brojem ispitanika u projektu. Usporedimo li broj ispitanika koji uči engleski više od 4 sata tjedno s ukupnim brojem ispitanika, koji npr. za test čitanja iznosi 1254, vidjet ćemo da je taj broj izuzetno nizak, jednako kao i broj ispitanika koji uče engleski manje od 2 sata tjedno (kod testa čitanja je to 27 ispitanika). Dakle, mogli bismo zaključiti da je broj ispitanika koji uče engleski više od 4 sata tjedno ili manje od 2 sata premalen da bismo mogli izvesti opće zaključke kako broj sati učenja stranog jezika tjedno nema utjecaja na uspješnost kako u ukupnom znanju jezika tako i u pojedinačnim jezičnim vještinama.

Tablica 1a: Test značajnosti razlike u znanju engleskoga s obzirom na sate učenja tjedno – osnovna škola

broj sati tjedno	n	M	sd	t	p
2 i manje	62	37,87	6,22	,58	>,05
4 i vise	27	36,93	8,75		

Tablica 1b: Test razlika u znanju engleskoga s obzirom na sate učenja tjedno – srednja škola

broj sati tjedno	n	Prikaz Ar. Sredina preko Homogenih substova- Scheffe(Alpha =,05)	F	p
2 sata	182	19,42	15,08	<,05
3 sata	377	25,35		
4 sata	68	26,60		

Kod analize uspješnosti s obzirom na broj sati učenja engleskog tjedno za srednje škole uzete su u obzir tri grupe ispitanika – oni koji uče engleski jezik 4 (ili više) sati tjedno ($n=68$), oni koji uče 3 sata ($n=377$) i oni koji uče 2 sata

tjedno (n=182). Za razliku od osnovne škole, kod učenika srednje škole postoji značajna razlika u uspješnosti u ovom testu ($F=15,08$). Konkretno razlike dobivene su Scheffeovim post hoc testom između grupe koja uči dva sata i preostale dvije grupe (tablica 1b).³ Navedena grupa ima slabije rezultate nego preostale dvije grupe. Ovakav rezultat navodi nas na zaključak da bismo broj sati nastave engleskog jezika u srednjoj školi mogli dovesti u vezu s razvojem vještine čitanja. Logičan je zaključak da učenici s većim brojem sati engleskoga imaju razvidno veću mogućnost stjecanja jezičnoga znanja i upoznavanja s jezičnom konvencijom, a za pretpostaviti je i da veći broj sati nastave pruža više mogućnosti za uvježbavanje čitanja. Mogli bismo, dakle, zaključiti da je riječ o tzv. uvježbanim čitateljima koji, prema istraživanjima (v. npr. Cooper, 1984), imaju daleko veće znanje vokabulara, bolje razumiju značenjske odnose između pojedinih riječi i značenje veznika, te pokazuju bolje sposobnosti konstruiranja značenja na temelju konteksta. Za pretpostaviti je da je upravo uvježbanost pridonijela boljim rezultatima.

4.2. Povezanost u uspješnosti testu čitanja i školske ocjene iz engleskog

Analiza je provedena kao da je ocjena iz engleskog intervalna varijabla (kao što se najčešće koristi u praktičnim analizama) te su dobiveni korelacijski odnosi između školske ocjene i uspjeha na testu čitanja. Između školske ocjene i uspješnosti na testu čitanja kod učenika osnovnih škola postoji umjerena značajna povezanost ($r_{os}=0,57$; $p<0,05$). Možemo zaključiti da s porastom školske ocjene raste i uspjeh na testu čitanja te da je za ovu vještinu ocjena razmjerno dobar pokazatelj znanja.

Kod srednjih je škola također provedena korelacijska analiza te su dobiveni odnosi između školske ocjene i uspjeha na testu čitanja. Između školske ocjene i uspješnosti na testu čitanja postoji blaga značajna povezanost ($r_{ss}=0,31$; $p<0,05$). Možemo zaključiti da s porastom školske ocjene donekle raste i uspjeh na testu čitanja te da je za ovu vještinu ocjena donekle adekvatan pokazatelj znanja.

Dobiveni rezultati upućuju na važnost razvijanja vještine čitanja, ali ne i na razloge njezine važnosti. Dakako, voljeli bismo da možemo reći da je riječ o potvrdi vještine čitanja kao složene vještine koja se, baš kao i ukupna ocjena, sastoji od različitih komponenata; pa se razvojem navedenih komponenata (kao dijelova ukupne ocjene) automatski razvija i vještina čitanja. Premda je navedeni zdravorazumski zaključak moguć, valjalo bi provesti daljnja istraživanja o utjecaju vještine čitanja na ukupnu ocjenu iz engleskog jezika. Primjerice, valjalo bi istražiti je li razlika između osnovne i srednje škole vezana uz sustavne čimbenike vezane uz komponente ukupne ocjene (npr. manji ili veći udio ocjene iz vještine čitanja kao dijela ukupne ocjene) ili uz neke druge čimbenike. Tek bismo tada mogli dati neke točnije zaključke.

³ Između grupe koja uči tri sata tjedno i one koja uči četiri ili više sati tjedno nema statistički značajne razlike.

4.3. Razlike u uspješnosti s obzirom na učenje engleskog izvan škole te učenja drugoga stranoga/drugih stranih jezika

U vještini čitanja i razumijevanja kod učenika osnovne škole uspješniji su oni učenici koji engleski uče izvan škole ($t=3,52$; $p<0,05$). No, valja napomenuti kako je prilično malen broj učenika koji engleski uče izvan redovne nastave. Kod rezultata za test čitanja 1.086 ispitanika/učenika jezik uči samo u školi, dok samo 109 učenika uči engleski jezik i izvan škole (tablica 2a).

Tablica 2a: Testiranje razlika između grupa u znanju engleskoga s obzirom na učenje engleskoga van škole – osnovna škola

učenje engleskoga van škole	n	Mean	sd	t	p
ne	1086	34,04	8,44	-3,52	<,05
da	109	36,71	7,44		

Tablica 2b: Testiranje razlika između grupa u znanju engleskoga s obzirom na učenje engleskoga van škole – srednja škola

učenje engleskoga van škole	n	M	sd	t	p
ne	525	23,96	12,98	1,85	>,05
da	24	18,92	15,69		

Što se tiče učenja drugoga stranoga jezika postoji značajna razlika u uspješnosti između učenika koji uče i onih koji ne uče niti jedan jezik osim engleskoga ($t=5,67$; $p<0,05$). Kod rješavanja testa čitanja 323 ispitanika navelo je da uči još jedan strani jezik, a rezultati uspješnosti govore u prilog navedenih učenika (tablica 3a).

Tablica 3a: Testiranje razlika između grupa u znanju engleskoga s obzirom na učenje drugoga stranog jezika (da/ne) – osnovna škola

učenje drugog stranog jezika	n	M	sd	t	p
ne	931	33,35	8,69	-5,67	<,05
da	323	36,32	7,91		

Tablica 3b: Testiranje razlika između grupa u znanju engleskoga s obzirom na učenje drugoga stranog jezika (da/ne) – srednja škola

učenje drugog stranog jezika	n	M	sd	t	p
ne	208	21,67	11,76	-2,83	<,05
da	308	24,85	13,65		

Kao najzastupljeniji jezik pored engleskoga navodi se njemački, a zatim talijanski. Među grupama učenika koji uče njemački jezik, talijanski jezik i onih koji ne uče neki drugi jezik postoji značajna razlika u uspješnosti u ovom testu čitanja engleskoga ($F=26,48$; $p<0,05$). Prema dobivenim rezultatima post hoc testova podjednaku uspješnost u vještini čitanja i razumijevanja imaju učenici koji ne uče niti jedan drugi strani jezik i učenici koji uče talijanski. Nasuprot tome, učenici koji uče njemački kao drugi strani jezik su se pokazali uspješnijim u rješavanju testa čitanja od ostalih grupa (tablica 4a). Iako smo utvrdili navedene razlike, pri donošenju zaključaka treba biti oprezan jer postoji mnogo čimbenika koje valja uzeti u obzir. Ne možemo sa sigurnošću tvrditi da njemački jezik tj. učenje njemačkoga ima veći utjecaj na uspješnost učenja engleskog jezika nego drugi strani jezici, ali dobiveni rezultati mogu nam poslužiti kao smjernice za daljnje istraživanje. Ipak, može se pretpostaviti da učenje njemačkog jezika, posebice njegove složene morfologije i sintakse, pozitivno utječe na razvoj strategija u konstruiranju značenja.

Tablica 4a: Testiranje razlika između grupa u znanju engleskoga s obzirom na učenje drugoga stranog jezika – osnovna škola

učenje drugog stranog jezika	n	Prikaz Ar. Sredina preko Homogenih substova- Scheffe($\alpha=,05$)	F	p
ne	931	33,35	26,48	<,05
talijanski	93	35,19		
njemački	155	38,50		

Tablica 4b: Testiranje razlika između grupa u znanju engleskog s obzirom na učenje drugoga stranog jezika – srednja škola

učenje drugog stranog jezika	n	Prikaz Ar. Sredina preko Homogenih substova- Scheffe($\alpha=,05$)	F	p
talijanski	77	20,42	7,17	<,05
ne	208	21,67		
vise jezika	34	23,06		
njemački	186	26,82		

Kod učenika srednjih škola ne postoji razlika u uspješnosti između učenika koji engleski uče izvan škole te onih koji engleski uče samo u školi ($t=1,85$; $p>0,05$). Međutim, valja napomenuti kako je prilično malen broj učenika koji engleski uče i izvan redovne nastave. Kod rezultata za test čitanja 525 ispitanika/učenika jezik uči samo u školi, dok samo 24 učenika uči engleski jezik i izvan škole (tablica 2b). Što se tiče učenja drugoga stranoga jezika postoji statistički

značajna razlika u uspješnosti između učenika koji uče i onih koji ne uče niti jedan jezik osim engleskog ($t=2,83$; $p<0,05$). Rezultati pokazuju da su na testu čitanja bili uspješniji oni učenici koji uče još jedan strani jezik (tablica 3b). Ukupno je 308 ispitanika navelo da uči još jedan strani jezik, a 208 ih je navelo da uči samo engleski jezik. Nadalje, jednako kao i kod osnovne škole, rezultati pokazuju da je najzastupljeniji drugi strani jezik njemački (186 ispitanika), a zatim talijanski (77 ispitanika). Grupa od 34 ispitanika navela je da uči više stranih jezika. Među navedenim grupama postoji značajna razlika u rezultatima u testu čitanja engleskog jezika ($F=7,17$; $p<0,05$). Učenici koji uče njemački kao drugi strani jezik pokazali su se uspješnijim od onih koji uče talijanski u rješavanju testa čitanja (tablica 4b). Kao i kod osnovne škole, ne možemo sa sigurnošću tvrditi da učenje njemačkog jezika ima veći utjecaj na uspješnost učenja engleskoga nego drugi strani jezici, ali dobiveni rezultati razvidno upućuju na veću uspješnost onih učenika koji uče njemački jezik. Može se pretpostaviti da, kao i kod osnovnoškolaca, učenje njemačkoga proširuje njihovo znanje o gramatičkim strukturama, a ujedno utječe i na razinu čitateljeve opće uvježbanosti u čitanju.

4.4. Razlike u uspješnosti s obzirom na korištenje Interneta

Za učenike osnovnih škola, postoji razlika u vještini čitanja među grupama formiranim s obzirom na čestinu korištenja Interneta ($F=57,81$; $p<0,05$), a Scheffeov post hoc test pokazao je da se međusobno razlikuju sve tri grupe: grupa ispitanika koja je navela da se nikada ne koristi Internetom, ona koja je navela da to čini rijetko te ona koja je navela da se često koristi Internetom (tablica 5a). Učenici koji nikada ne koriste Internet imaju najslabije rezultate, oni koji to čine rijetko nešto bolje, a oni koji koriste Internet često imaju najbolje rezultate. No, kao i kod drugih analiza, ne možemo znati koji drugi čimbenici utječu na razlike koje su prisutne kod navedenih grupa. Navedeni nas rezultati navode na zaključak da bi bilo opravdano izmjeriti koliki je utjecaj Interneta kao medija u osnovnoj školi i kako utječe na razvoj vještine čitanja i razumijevanja. Ono što možemo ustvrditi jest da razlike postoje, a atribuciju uzroka razlika nije moguće precizirati bez daljnjih detaljnijih eksperimentalnih istraživanja.

Tablica 5a: Testiranje razlika između grupa u znanju engleskoga s obzirom na korištenje Interneta – osnovna škola

Korištenje Interneta	n	Prikaz Ar. Sredina preko Homogenih substova- Scheffe(Alpha =,05)	F	p
ne	369	30,60	57,81	<,05
rijetko	360	34,54		
često	463	36,67		

Tablica 5b: Testiranje razlika između grupa u znanju engleskoga s obzirom na korištenje Interneta – srednja škola

Korištenje Interneta	n	Prikaz Ar. Sredina preko Homogenih substova- Scheffe(Alpha =,05)	F	p
rijetko	193	22,07	2,86	>,05
ne	82	22,44		
često	274	24,85		

Kod učenika srednjih škola (tablica 5b) ne postoji razlika u vještini čitanja među grupama formiranim s obzirom na čestinu korištenja Interneta ($F=2,86$; $p>0,05$). Jedan je od mogućih razloga općenito velika izloženost srednjoškolske populacije engleskom jeziku. Usporedimo li rezultate uspješnosti s obzirom na čestinu korištenja Internetom za učenike osnovne i srednje škole, mogli bismo zaključiti da utvrđene razlike kod osnovnoškolaca upućuju na općenito manju izloženost engleskome izvan škole nego li kod srednjoškolaca. Jezično predznanje srednjoškolaca te njihov sveopći interes za glazbu, film i druge oblike zabave koja se većinom vezuje za engleska govorna područja nužno utječe na njihov interes za čitanjem i otvara niz prilika za samoinicijativno čitanje. U takvim okolnostima Internet predstavlja tek jedan od mnogih izvora informacija i prilika za vježbu čitanja s razumijevanjem. S druge strane, kod učenika osnovne škole navedeni su interesi tek u začetku, a jezično je predznanje mnogo manje da bi potaklo učenike na izazov čitanja. Stoga su oni učenici koji su motivirani pretraživati internetske stranice i koji na taj način uvijek bave svoju vještinu čitanja u značajnoj prednosti pred učenicima koji to ne čine. Čak i ako pretpostavimo da se korištenje Interneta odnosi na pretraživanje hrvatskih stranica, korisnici su Interneta izloženi raznoliko ustrojenim tekstovima, te su u mogućnosti proširiti svoje znanje o svijetu, uključujući i tematska znanja koja su često izuzetno značajna u procesu razumijevanja teksta čitanjem (vidi Alderson, 2000).

5. Zaključak

Rezultati istraživanja pokazali su da su sve varijable iz domene čitateljeva znanja, odabrane za ovo istraživanje, relevantne u istraživanju vještine čitanja na dugome jeziku. Rezultati su pokazali postojanje razlika u uspješnosti s obzirom na navedene varijable, a temeljni zaključci mogu se svesti na sljedeće:

- a) Rezultati istraživanja pokazuju da veći broj sati učenja engleskoga jezika u školi ima pozitivan utjecaj na rezultate u vještini čitanja kod srednjoškolaca, dok to nije vidljivo kod osnovnoškolskog uzorka. Uzrok navedenoj razlici moguće je pripisati činjenici da velika većina učenika u osnovnoj školi uči engleski jezik tri sata tjedno.

- b) Ocjena iz engleskoga jezika umjereno je povezana s rezultatom na podtestu čitanja i ta je povezanost viša kod osnovnoškolaca nego kod srednjoškolaca. Dobiveni rezultati mogu upućivati na činjenicu da sadržaj nastavnih aktivnosti i načini provjere znanja u osnovnim školama uključuju više čitanja nego li je to slučaj u srednjim školama.
- c) Učenje engleskoga jezika izvan škole ima pozitivan utjecaj na rezultate u testu čitanja u osnovnim školama, dok taj utjecaj nije zamjetan u srednjim školama, ponajprije zbog malog broja učenika te dobi koji uče engleski izvan škole. Učenje drugih stranih jezika ima pozitivan utjecaj na vještinu čitanja i kod osnovnoškolaca i kod srednjoškolaca, i to posebice učenje njemačkoga jezika. Valja napomenuti da ove nalaze treba uzeti s oprezom jer nisu kontrolirani ostali kognitivni i s društveni čimbenici koji mogu imati značajan utjecaj na rezultate.
- d) Korištenje Interneta ima pozitivnu povezanost s jezičnim znanjem koje su učenici pokazali u vještini čitanja. Navedeni nas rezultat navodi na zaključak da bi valjalo nastaviti s istraživanjem uloge Interneta u procesu učenja jezika, ali uz strogu kontrolu raznovrsnih kognitivnih i društvenih varijabli.

LITERATURA: vidi popis literature u inačici članka na engleskom jeziku.