

Suvremena psihologija 12 (2009), 2, 229-242

Izvorni znanstveni članak - UDK 159.922.8

SPOLNE RAZLIKE U (META) KOGNITIVNIM I MOTIVACIJSKIM ČIMBENICIMA RAZUMIJEVANJA TEKSTA ADOLESCENATA U HRVATSKOJ I SLOVENIJI

Svjetlana Kolić-Vehovec

Filozofski fakultet u Rijeci
Omladinska 14, 51000 Rijeka
skolic@ffri.hr

Sonja Pečjak

Filozofski fakultet u Ljubljani
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija
Sonja.Pecjak@ff.uni-lj.si

Barbara Rončević Zubković

Filozofski fakultet u Rijeci
Omladinska 14, 51000 Rijeka
roncevic@ffri.hr

Sažetak

Cilj je ovog istraživanja bio utvrditi razlikuju li se dječaci i djevojčice završnih razreda osnovne škole u Hrvatskoj i Sloveniji u razumijevanju pri čitanju, kao i u relevantnim (meta)kognitivnim (rječnik, metakognitivno znanje i sazimanje) i motivacijskim čimbenicima (interes, uključenost u čitanje, percipirana kompetentnost, vanjska motivacija) uključenim u razumijevanje. Istraživanje je provedeno na uzorcima učenika osmih razreda osnovne škole u Hrvatskoj (N = 240) i devetih razreda osnovne škole u Sloveniji (N = 265). Razumijevanje ekspozitornog i narativnog teksta ispitano je tekstovima iz međunarodnog ispitivanja pismenosti IEA (1991). Također su primijenjeni Test rječnika (Hershel, 1963), Upitnik metakognitivnog znanja i zadatak sazimanja, kao i Upitnik motivacije za čitanje (Wigfield i Guthrie, 1997). Djevojke imaju bolje metakognitivno znanje o strategijama čitanja, veću motivaciju za čitanje i bolje razumiju narativni tekst. Učenici iz Slovenije postižu više rezultate na mjerama (meta)kognitivnih čimbenika razumijevanja, te u intrinzičnoj motivaciji i u razumijevanju ekspozitornog teksta. Učenici iz Hrvatske iskazuju višu ekstrinzičnu motivaciju i percipiranu kompetentnost.

Ključne riječi: spolne razlike, razumijevanje teksta, rječnik, metakognitivno znanje, sazimanje, motivacija za čitanje

UVOD

Ispitivanje razumijevanja pri čitanju

Čitalačka pismenost, odnosno sposobnost korištenja pisanih informacija posebno je važna u obrazovanju jer se većina informacija prenosi pisanim putem. Rezultati brojnih empirijskih istraživanja upućuju na to da je oko trećine varijance školskog uspjeha određeno upravo uspješnošću razumijevanja pri čitanju (vidi Daneman, 1996). Istraživanje čitalačke pismenosti učenika završnih razreda osnovne škole u Hrvatskoj posebno se aktualiziralo uključivanjem Hrvatske u međunarodno ispitivanje pismenosti PISA (2006) kod petnaestogodišnjaka iz 57 zemalja svijeta. Prosječni je rezultat hrvatskih učenika bio ispod prosjeka rezultata učenika u zemljama OECD-a (31. rang). Samo je 3,7% učenika doseglo najviši nivo pismenosti koje uključuje kritičko mišljenje. U Sloveniji, koja je prostorno i kulturalno vrlo bliska Hrvatskoj, ali u kojoj se posljednjih desetak godina krenulo u ozbiljnu reformu obrazovnog sustava rezultat učenika bio je unutar prosjeka OECD-a (21. rang), a najviši nivo pismenosti postiglo je 5,3 % učenika. Ustanovljeno je da su i u Hrvatskoj i u Sloveniji, ali i u gotovo svim ostalim zemljama djevojčice postigle značajno bolji rezultat u razumijevanju pri čitanju.

I istraživanja specifičnih poteškoća u čitanju utvrdila su veću sklonost dječaka specifičnim poteškoćama nego djevojčica. Rutter i suradnici (2004) napravili su detaljnu analizu četiri epidemiološke studije i zaključili da su specifične teškoće u čitanju znatno učestalije kod dječaka nego kod djevojčica. Istraživanja različitih čimbenika razumijevanja pri čitanju mogu pridonijeti razumijevanju ovih razlika i mogu poslužiti u planiranju spolno osjetljivijih programa za razvijanje pismenosti.

U ovom su istraživanju ispitani neki od (meta)kognitivnih (rječnik, metakognitivno znanje o strategijama čitanja i sažimanja teksta) i motivacijskih čimbenika (interes za čitanje, uključenost u čitanje, percipirana kompetentnost te vanjska motivacija za čitanjem) koji su se do sada pokazali kao važni čimbenici razumijevanja pri čitanju.

Kognitivni i metakognitivni čimbenici razumijevanja pri čitanju

Rječnik se odnosi na znanje o riječima i njihovu značenju. Bogatstvo rječnika redovito se pokazuje kao ponajbolji samostalni prediktor razumijevanja pri čitanju u različitim zemljama i govorim područjima (Cain, Oakhill i Lemmon, 2004; Dixon, LeFevre i Twilley, 1988; Kolić-Vehovec, 1994; Pečjak, 1989). Stručnjaci se slažu da je za adekvatno razumijevanje teksta nužno da osoba zna i razumije oko 90 do 95% riječi u tekstu (Nagy i Scott, 2000). Analizom trendova u spolnim razlikama u različitim akademskim domenama kod srednjoškolaca Nowell i Hedges (1998) ustanovili su da iako djevojčice postižu više rezultate na testovima čitanja, pro-

sječne razlike na testovima rječnika ne upućuju na konzistentno viši uradak jednog spola. Spolne razlike u rječniku nisu ustanovljene ni kod učenika četvrtih razreda u Hrvatskoj i Sloveniji (Kolić-Vehovec, Pečjak, Ajdišek i Rončević, 2008).

Za učinkovito razumijevanje teksta učenik mora, osim znanja o riječima, aktivirati i svoje prethodno znanje o samom događaju ili fenomenu opisanom u tekstu, ali i svoje znanje o strategijama koje mu mogu pomoći razumjeti i/ili naučiti tekst. To je dio metakognitivnog znanja o čitanju (Baker i Brown, 1984; Paris, Lipson i Wixson, 1983). Učenik također mora i regulirati vlastito čitanje, što uključuje nadgledanje i kontrolu, odnosno primjenu strategija koje mogu poboljšati razumijevanje i omogućiti ostvarivanje postavljenih ciljeva čitanja (Paris, Wasik i Turner, 1991). Znanje učenika o strategijama čitanja i upotreba tih strategija omogućuje mu da prepozna važne informacije u tekstu, da se prisjeti informacija koje su već pohranjene u dugoročnom pamćenju, da zaključuje na temelju tog znanja, te da nadgleda i regulira proces vlastitog čitanja. Pazzaglia, De Beni i Caccio (1999) kao i Kolić-Vehovec i Bajšanski (2003) su utvrdili povezanost metakognitivnog znanja o ciljevima i o strategijama čitanja s razumijevanjem pročitano na uzorcima učenika osnovne škole, te utvrdili značajan napredak u metakognitivnom znanju između 11. i 14. godine.

Sažimanje predstavlja jednu od najučinkovitijih strategija čitanja i učenja. Sažimanje teksta zahtijeva od čitača da prepozna bit teksta, da procijeni važnost informacija u njemu te da ispusti nevažne informacije, a organizira i sažme one važne. Wittrock (1990) smatra da formuliranje sažetaka omogućava učenicima da povezuju informacije iz teksta međusobno, ali i s prethodnim znanjem, te da je posebno učinkovito kada učenici koriste vlastite formulacije. Sažimanje osim usmjeravanja na važne informacije u tekstu potiče i nadgledanje vlastitog razumijevanja. Nastojeći sažeti tekst učenik može uočiti probleme s razumijevanjem, što ga može potaknuti na upotrebu učinkovitijih strategija (Winne i Hadwin, 1998).

Motivacijski čimbenici razumijevanja pri čitanju

Znanje o svrsi i načinu korištenja strategija pri čitanju ne garantira da će osoba te strategije zaista i koristiti. Ti procesi, osim što su kognitivni, svakako su i motivacijski jer uključuju ulaganje truda, percepciju kompetentnosti i zadovoljstvo čitanjem (Paris i sur., 1991). Različiti motivacijski čimbenici djeluju na razumijevanje pročitano, kako vanjski izvori motivacije, tako i unutarnji, kao što su interesi i uključenost u čitanje.

Interes je psihološko stanje koje uključuje usmjeravanje pažnje, pojačano kognitivno funkcioniranje, ustrajnost i emocionalnu uključenost. Iako kontinuirani kognitivni angažman inače zahtijeva ulaganje dodatnog napora, kada je interes visok te se aktivnosti obavljaju bez napora. Obično se razlikuju individualni i situacijski interes (Hidi, 2001). Individualni interes se odnosi na pojedinceu relativno trajnu predispoziciju da se uključi u određene aktivnosti. Situacijski je interes iza-

zvan određenim uvjetima ili objektima u okolini koji privlače pažnju i izazivaju znatizelju. Ainley, Hidi i Berndorff (2002a) su ustanovili da i individualni i situacijski interes značajno doprinose interesu za temu, koji pak potiče ustrajnost, koja je značajno povezana s uspjehom u učenju. Istraživanja provedena u prošlih dvadesetak godina pokazala su da i individualni i situacijski interes, značajno doprinose poboljšanju razumijevanja pri čitanju, kao i učenju (Hidi, 2001). Utvrđeno je da se učenici zainteresirani za tekst mnogo više udubljuju u tekst i koriste više elaboracijskih strategija za vrijeme čitanja nego učenici koji su manje zainteresirani za tekst (Guthrie i sur., 2004; Schiefele, 1999). Istraživanja pokazuju da djevojčice i dječaci nisu u jednakoj mjeri zainteresirani za određene teme i vrste tekstova, no interes u manjoj mjeri djeluje na uspješnost razumijevanja teksta kod djevojčica nego kod dječaka (Oakhill i Petrides, 2007).

Udubljenost ili uključenost u čitanje odnosi se na užitek koji osoba doživljava za vrijeme čitanja teksta (Baker i Wigfield, 1999), odnosno osjećaj uranjanja u sadržaj za vrijeme čitanja (Guthrie i sur., 2007). Taj se termin može usporediti s onim što Csikszentmihalyi (2006) naziva "flow" iskustvo, a odnosi se na gubljenje pojma o vremenu i samom sebi kada je osoba u potpunosti udubljena u ono što radi, npr. kada čita knjigu. Uključenost je povezana s interesom i ostalim internalnim aspektima motivacije, ali se razlikuje od interesa jer se u većoj mjeri odnosi na doživljajne aspekte čitanja i vrijeme provedeno u čitanju. Učenici koji su jako udubljeni u čitanje definiraju sebe kao čitatelje i posvećuju puno vremena i energije čitanju. Također, uključenost je značajan prediktor napretka u razumijevanju (Guthrie i sur., 2007). Iako neka istraživanja (Wigfield i Guthrie, 1997) nisu ustanovila postojanje spolnih razlika u percipiranoj uključenosti u čitanje, djevojčice su općenito imale višu motivaciju za čitanjem.

Percipirana se kompetentnost odnosi na procjenu osobe o vlastitoj sposobnosti da izvrši određene zadatke (Harter, 1985). Osobe koje vjeruju da mogu izvršiti zadatak uložiti će veći napor, biti ustrajnije i uspješnije u izvršavanju zadatka (Bruinsma, 2004; Wigfield i Guthrie, 1995). Percipirana kompetentnost pri čitanju može utjecati na motivaciju za čitanjem i emocionalne reakcije pri čitanju, na razinu ulaganja truda, na odabir strategija koje će koristiti, na nadgledanje procesa čitanja i konačno na učinkovitost čitanja (Wigfield, Wilde, Baker, Fernandez-Fein i Scher, 1996). Loše postignuće u čitanju te problemi pri čitanju dovode do percepcije da je čitanje teško, osjećaja niske kompetencije u čitanju (Chapman i Tunmer, 1995) i izbjegavanja čitanja. To će rezultirati začaranim krugom, koji Stanovich (1986) naziva Matejevim efektom: s vremenom loši čitači postaju sve lošiji, dok dobri čitači postaju sve bolji, a razlika između tih grupa sve se više povećava, ako ne postoje odgovarajuće obrazovne intervencije.

Povratnu informaciju o uspješnosti savladavanja zadataka čitanja, na temelju čega i primarno grade svoj osjećaj kompetentnosti u čitanju, djeca najčešće dobivaju u školi. Budući da se u školi djeca međusobno uspoređuju po uspješnosti čitanja te njihovu uspješnost procjenjuje nastavnik, često se događa da ekstrinzična ili

vanjska motivacija predstavlja važan aspekt motivacije za čitanjem. Ona se odnosi na čitanje radi odobravanja, dobivanja priznanja, nagrada, da bi se bilo najbolji ili da bi se nadmašilo vršnjake (Guthrie i sur., 2004).

Neka istraživanja (Wigfield i Guthrie, 1997) pokazuju da je stupanj intrinzične motivacije pozitivno povezan s količinom vremena provedenog u čitanju, kao i širinom tema koje učenici čitaju, dok stupanj ekstrinzične motivacije nije u korelaciji s tim varijablama. Međutim, intrinzična i ekstrinzična motivacija ne isključuju jedna drugu i mogu biti visoko pozitivno povezane (Guthrie i sur., 2004; Wigfield i Guthrie, 1997). Iako se poticanje intrinzične motivacije, odnosno individualnog interesa i uključenosti u čitanje smatra vrlo poželjnim, neki autori (npr. Hidi i Harackiewicz, 2000) smatraju da se ekstrinzični aspekti motivacije ne smiju podcjenjivati te da kod intrinzično nemotiviranih učenika vanjski poticaji mogu imati dobre strane i dovesti do poželjnih ishoda.

Kako su prethodna istraživanja pokazala spolne razlike u čitanju (Chiu i McBride-Chang, 2006; Lietz, 2006) i kako su u međunarodnom istraživanju pismenosti PISA (2006) hrvatski učenici postigli lošije rezultate od prosjeka zemalja OECD-a, pa tako i od učenika iz susjedne Slovenije, cilj je ovog istraživanja utvrditi javlja li se isti obrazac rezultata i na uzorcima učenika uključenim u ovo istraživanje, odnosno razlikuju li se dječaci i djevojčice završnih razreda osnovne škole u Hrvatskoj i Sloveniji u razumijevanju pri čitanju. Kako bi se dobio bolji uvid u potencijalne uzroke eventualnih razlika, provjerit će se razlikuju li se te skupine i u navedenim kognitivnim i motivacijskim čimbenicima razumijevanja, s naglaskom na motivacijske čimbenike, jer istraživanja pokazuju da je odnos između spola i razumijevanja pri čitanju u najvećoj mjeri posredovan interesom za čitanje (Chiu i McBride-Chang, 2006) posebno kod dječaka (Ainley, Hillman i Hidi, 2002b; Oakhill i Petrides 2007). White (2007) je također pronašla da su spolne razlike ovisne o vrsti teksta. Djevojčice bolje razumiju narativni tekst od dječaka, dok kod ekspozitornog uglavnom nema razlike. Rezultati istraživanja provedenog u Hrvatskoj i Sloveniji na učenicima četvrtih razreda (Kolić-Vehovec i sur., 2008) također upućuju na bolje razumijevanje djevojčica, ali i na važnost motivacije za razumijevanje pri čitanju kod dječaka, posebno ako se radi o narativnom tekstu.

METODA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 505 ispitanika. Istraživanje je provedeno u tri osnovne škole u Rijeci, te u pet osnovnih škola u Ljubljani i okolici. Hrvatski uzorak činilo je 240 učenika osmih razreda (122 dječaka i 118 djevojčica), dok je slovenski uzorak činilo 265 učenika devetog razreda (120 dječaka i 145 djevojčica).

To su završni razredi osnovnoškolskog obrazovanja budući da u Sloveniji osnovnoškolsko obrazovanje počinje godinu dana ranije nego u Hrvatskoj, u dobi od šest godina. Prema tome, ispitanici u Hrvatskoj i Sloveniji su ispitani u istoj dobi (14,6 godina) i imaju jednako dugo iskustvo čitanja budući da poučavanje čitanja u Sloveniji počinje u drugom razredu.

Instrumenti

Razumijevanje teksta ispitano je na dva teksta, jednom ekspozitornom (informativnom) i jednom narativnom (pripovjednom), iz međunarodnog ispitivanja pismenosti IEA 1991. Učenici su odgovarali na 13 pitanja (7 pitanja višestrukog izbora i 6 pitanja otvorenog tipa), pri čemu su se mogli služiti tekstem. Većina pitanja odnosila se na dubinsko razumijevanje teksta i zaključivanje na temelju informacija u tekstu. Kriteriji za ocjenjivanje preuzeti su iz istraživanja IEA. Pitanja višestrukog izbora u oba teksta bila su vrednovana 1 bodom, a otvorenog 1 do 3 boda prema precizno određenim kriterijima. Maksimalni mogući broj bodova bio je 18.

Test rječnika adaptacija je Hershelova (1963) testa, koji su s engleskog na slovenski jezik preveli Zorman i Žagar (1974; u Toličić i Zorman, 1977). Sa slovenskog je jezika nedavno preveden na hrvatski jezik i u predistraživanju je provjerena njegova valjanost i utvrđeno da značajno korelira s drugim mjerama rječnika i s razumijevanjem pročitano (Didović i Kolić-Vehovec, 2009). Koeficijent pouzadnosti tipa Cronbach-alfa iznosio je 0,83 na učenicima osmog razreda u Hrvatskoj, odnosno 0,86 na slovenskim učenicima. Test se sastoji od 40 zadataka višestrukog izbora s ponuđenih pet opcija (npr. Bez dobrih rezultata znači: A štetan, B trajan, C indiskretan, D neučinkovit, E učinkovit). Za svaki točan odgovor sudionik dobiva po jedan bod, pri čemu je maksimalni broj bodova 40.

Sažimanje je ispitano na tri kratka ekspozitorna teksta (142 do 163 riječi). Učenici su nakon čitanja svakog teksta trebali sažeti glavne ideje iz teksta. Kriteriji za bodovanje sažetaka prilagođeni su na temelju kriterija koje predlažu Friend (2001) i Kozminsky i Graetz (1986). Za svaki tekst ustanovljene su tri sematičke jedinice, koje predstavljaju glavne ideje teksta. Prepoznata jedinica ocijenjena je jednim bodom. Tako je maksimalni broj bodova za jedan sažetak bio tri, a ukupan mogući rezultat na ovom zadatku devet bodova. Sažetke su procjenjivala dva neovisna procjenjivača. Eventualna neslaganja u procjeni rješavala su se raspravom, pa je postignuta visoka usuglašenost procjenjivača.

Upitnik metakognitivnog znanja o strategijama čitanja sastavljen je na osnovi upitnika Gunninga (1996) i Schmitta (1990). Učenik mora odabrati između četiri ponuđena odgovora jedan koji najbolje opisuje svrhu čitanja i poznavanje različitih strategija čitanja, npr: strategija za traženje specifičnih informacija, pripremanje za čitanje i sl. Upitnik se sastoji od 14 pitanja, pri čemu se točan odgovor vrednuje 1 bodom, tako da je maksimalni mogući broj bodova 14.

Upitnik motivacije za čitanje revidirana je verzija originalnog MRQ-a (Motivation for Reading Questionnaire, Wigfield i Guthrie, 1997; revizija Peklaj i Bucik, 2003, u Pečjak, Bucik, Gradišar i Peklaj, 2006). Početna verzija upitnika sastojala se od 52 tvrdnje. Za svaku tvrdnju učenici su na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva procjenjivali koliko se tvrdnja odnosi na njih. Da bi se provjerila faktorska struktura MRQ-a, provedena je eksploratorna faktorska analiza na glavne osi s oblimin rotacijom. Izlučena su 4 faktora koja objašnjavaju 50% varijance. Prvi se faktor odnosi na *uključenost u čitanje* (Cronbach alpha = 0,88, 9 čestica). Drugi se faktor odnosi na *vanjsku motivaciju za čitanje* (Cronbach alpha = 0,88, 11 čestica). Treći faktor čine čestice koje ispituju *percipiranu kompetentnost za čitanje* (Cronbach alpha = 0,72, 4 čestice). Konačno, četvrti faktor nazvan je *interes za čitanje* (Cronbach alpha = 0,81, 7 čestica). Četiri podljestvice sastavljene su na temelju izlučenih faktora. Viši rezultat na svakoj od podljestvica, odnosno faktora, upućuje na veću izraženost pojedine motivacijske komponente. Korelacije između podljestvica bile su visoke (0,43 – 0,73), ali su se razlikovale kod djevojčica i dječaka u Hrvatskoj i Sloveniji.

Situacijski interes za svaki pojedini tekst primijenjen za ispitivanje razumijevanja teksta učenici su procjenjivali nakon čitanja teksta na skali Likertova tipa od 7 stupnjeva, gdje je 1 označavalo da je tekst vrlo nezanimljiv, a 7 da je tekst vrlo zanimljiv.

Postupak

Ispitivanje je provedeno u razrednim odjelima učenika u trajanju od dva školska sata. Prvi su sat učenici ispunili upitnik metakognitivnog znanja i rješavali zadatke za ispitivanje razumijevanja. Tijekom drugog sata učenici su rješavali test rječnika, zadatak sažimanja te upitnik motivacije za čitanje.

REZULTATI I RASPRAVA

Spolne razlike, te razlike između učenika u Hrvatskoj i Sloveniji u (meta)kognitivnim i motivacijskim varijablama, te razumijevanju pročitane ispitanice su dvosmjernim analizama varijance. U Tablici 1. prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije za sve ispitanice varijable i efekti spola i države na svaku od ispitanih varijabli.

Iz Tablice 1. može se vidjeti da su statistički značajni interakcijski efekti spola i države na varijable razumijevanja. Dječaci u Hrvatskoj postižu lošije rezultate od ostale tri skupine, koje se međusobno ne razlikuju. I kod metakognitivnog znanja utvrđen je značajan interakcijski efekt. Dječaci u Hrvatskoj imaju značajno lošije metakognitivno znanje o strategijama čitanja od slovenskih učenika i učenica, ali i od hrvatskih djevojčica, koje se u toj varijabli ne razlikuju od slovenskih vršnjaka.

Utvrđeno je također da učenici u Hrvatskoj postižu lošije rezultate na testu rječnika i zadatku sažimanja od slovenskih učenika.

Djevojčice imaju više rezultate na svim podljestvicama Upitnika motivacije za čitanje. Uz to, učenici u Sloveniji izvještavaju o većem osjećaju uključenosti u čitanje, dok učenici u Hrvatskoj imaju višu percipiranu kompetentnost u čitanju i višu vanjsku motivaciju. Interakcijski efekti spola i države na motivacijske varijable nisu značajni.

Nedostatak motivacije za čitanjem kod dječaka može proizlaziti iz različitih socijalnih razloga, koji se uglavnom odnose na neprilagođenost sadržaja koji se počava interesima dječaka, nedostatak muških modela (nastavnika, očeva) i općenito percepciju da je čitanje više "ženska" nego "muška" aktivnost (Alloway, Freebody, Gilbert i Muspratt, 2002).

Tablica 1. Aritmetičke sredine i standardne devijacije (meta)kognitivnih i motivacijskih čimbenika, te razumijevanja teksta i rezultati dvosmjernih analiza varijance

	Dječaci HRV (1)	Djevojčice HRV (2)	Dječaci SLO (3)	Djevojčice SLO (4)	F (1, 457) spola	F (1, 457) države	F (1, 457) interakcija
Metakognitivni čimbenici							
Rječnik	32,49 ₃₄ (4,44)	32,80 ₃₄ (3,32)	34,63 ₁₂ (3,86)	34,88 ₁₂ (3,89)	3,20	26,50** HR<SLO	0,03
Metakognitivno znanje	6,99 ₂₃₄ (2,41)	8,33 ₁ (2,38)	8,70 ₁ (2,41)	8,47 ₁ (2,31)	8,92** Ž>M	14,21** HR<SLO	9,65**
Sažimanje	2,68 ₃₄ (1,97)	2,98 (1,72)	3,13 ₁ (1,13)	3,30 ₁ (1,01)	3,16	9,98** HR<SLO	0,09
Motivacijski čimbenici							
Interes	19,88 ₄ (6,24)	21,49 (5,42)	20,10 ₄ (5,68)	22,51 ₁₃ (5,64)	10,77** Ž>M	1,02	0,07
Uključenost	24,69 ₂₃₄ (8,38)	31,61 ₁₄ (6,98)	29,56 ₁₄ (7,19)	33,38 ₁₂₃ (6,98)	51,39** Ž>M	22,67** HR<SLO	2,20
Kompetentnost	10,02 ₂₃ (3,57)	11,481 ₁₃ (3,19)	9,08 ₁₂₄ (3,58)	10,99 ₃ (3,28)	23,55** Ž>M	6,16* HR>SLO	2,22
Vanjska motivacija	33,29 ₃ (9,96)	36,59 ₃ (9,45)	30,22 ₁₂₄ (8,86)	35,18 ₃ (8,96)	15,55** Ž>M	8,97** HR>SLO	2,74
Razumijevanje ekspozit. teksta	9,94 ₂₃₄ (2,50)	10,42 ₁ (2,64)	11,09 ₁ (2,24)	10,35 ₁ (2,08)	0,07	6,10* HR<SLO	7,29**
Razumijevanje narativ. teksta	8,69 ₂₃₄ (2,95)	9,70 ₁ (2,94)	9,87 ₁ (2,95)	9,45 ₁ (2,38)	3,89* Ž>M	1,72	5,75*

*p<0,05; **p<0,01

Napomena. Standardne devijacije prikazane su u zagradama uz aritmetičke sredine
Brojevi uz aritmetičke sredine označavaju u odnosu na koje skupine se aritmetička sredina značajno razlikuje (Duncanovim post-hoc test)

Naši rezultati potvrđuju nalaz White-a (2007) da djevojčice postižu bolje rezultate u razumijevanju pri čitanju narativnog teksta, dok kod ekspozitornog teksta nema razlike. Iako su rezultati Oakhill i Petrides (2007) pokazali da je kod dječaka razumijevanje u većoj mjeri određeno sadržajem teksta jer bolje razumiju tekstove koji su im zanimljiviji, dok je kod djevojčica razumijevanje u manjoj mjeri pod utjecajem sadržaja teksta, u našem istraživanju dječacima su jednako zanimljivi bili i ekspozitorni i narativni tekst, dok je djevojčicama narativni tekst bio zanimljiviji od ekspozitornog, $F(1, 430) = 23,17, p < 0,001$, i bolje su ga razumjele od dječaka.

Bolje razumijevanje slovenskih učenika za ekspozitorni tekst u odnosu na hrvatske učenike u skladu je s rezultatima međunarodnog istraživanja pismenosti PISA (2006). Ova se razlika možda može pripisati ciljanim akcijama za unapređenje pismenosti učenika osnovne škole koje su u Sloveniji poduzete u okviru školske reforme nakon 1998. godine kao nastojanje da se nadoknađi zaostajanje slovenskih učenika u čitalačkoj pismenosti utvrđeno u međunarodnom ispitivanju pismenosti desetogodišnjih učenika PIRLS, u kojem je Slovenija prvi put sudjelovala 1991. godine. U poučavanje čitanja unesene su brojne novosti: značajno je povećan broj ekspozitornih tekstova, tako da je izjednačen broj narativnih i ekspozitornih tekstova; veći je naglasak na procesnim znanjima odnosno na poučavanju različitih strategija čitanja; poduzimaju se brojne aktivnosti za poticanje motivacije za čitanje, gdje posebno treba naglasiti akciju Čitalačka značka, koja se provodi već 50 godina i u koju je uključeno 80% učenika nižih i 70% učenika viših razreda osnovne škole.

U Hrvatskoj se tek 2005./06. počelo s eksperimentalnim provođenjem Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda, ali on nije ciljano usmjeren na unapređenje pismenosti već na pomicanje naglaska s usvajanja enciklopedijskih znanja na usvajanje funkcionalnijih oblika znanja. No, rezultati tog programa moći će se ispitivati tek u narednim generacijama.

Međutim, ono što je zanimljivo jest da lošiji uradak hrvatskih učenika proizlazi primarno iz lošijeg uratka dječaka u Hrvatskoj u razumijevanju teksta i metakognitivnom znanju. U vještini sažimanja hrvatski dječaci i djevojčice ne razlikuju se značajno, no ipak dječaci postižu lošiji uradak od slovenskih učenika, dok se uradak djevojčica na razlikuje značajno od uratka slovenskih učenika. Budući da se hrvatski dječaci i djevojčice nalaze u istom obrazovnom sustavu te na jednak način poučavaju o strategijama čitanja, lošiji uradak dječaka može proizlaziti iz nekoliko razloga. Prvo, iako su dječaci podložniji jezičnim problemima i problemima pismenosti proizašlim iz neuropsiholoških razloga (Habib, 2000), istraživanja pokazuju da kada se kontroliraju ostale varijable doprinos spola objašnjenju varijance razumijevanja spušta se na oko 1% (Chiu i McBride-Chang, 2006; White, 2007). Rezultati ovog istraživanja koji pokazuju da u Sloveniji dječaci postižu jednake rezultate kao djevojčice u svim kognitivnim i metakognitivnim varijablama, kao i razumijevanju oba teksta također govore u prilog pretpostavci da razlike u hrvatskom uzorku vjerojatno proizlaze primarno iz motivacijskih čimbenika.

Kod svih motivacijskih varijabli osim interesa postoje značajni efekti države. Čini se da se u Hrvatskoj motivacija za čitanjem kod učenika završnih razreda u većoj mjeri nego kod slovenskih učenika temelji na ekstrinzičnim motivima, kao što su potreba da se bude bolji od drugih ili da se dobije bolja ocjena, dok su slovenski učenici u većoj mjeri od hrvatskih potaknuti osjećajem uranjanja u sadržaj za vrijeme čitanja. Obrazovna je reforma u Sloveniji, uz poticanje čitanja u okviru redovnog poučavanja (npr. mogućnost izbora lektire), nastojala razviti interes za knjigu i motivaciju za čitanje i kroz uvođenje knjižničko-informacijskih znanja za sve učenike osnovne škole, te druge projekte (Čitalačka značka, Megakviz) i rezultirala većim uključivanjem učenika u aktivnosti čitanja.

Najveću uključenost u čitanje imaju slovenske djevojčice, a najmanju dječaci u Hrvatskoj. Te dvije skupine međutim ne razlikuju se u percipiranoj kompetentnosti, unatoč očitim razlikama u uspješnosti, što upućuje na to da dječaci u Hrvatskoj zapravo nemaju percepciju da čitaju lošije i da bi eventualno trebali popraviti svoj uradak. Moguće je da takva percepcija proizlazi iz uvjerenja da čitanje nije primarno "muška" domena (Alloway i sur., 2002), u kojoj bi trebali postizati natprosječne rezultate, nego su zadovoljni trenutnom razinom uratka. Njihov je uradak na upitniku metakognitivnog znanja i zadacima razumijevanja također slabiji. Prethodna istraživanja pokazuju da upravo zainteresiranost i uživanje u čitanju u velikoj mjeri (42%) posreduje u efektu spola na postignuće u čitanju (Chiu i McBride-Chang, 2006). Čini se da bi smanjena uključenost u čitanje mogla biti ključna za lošije postignuće dječaka, barem u Hrvatskoj.

Međutim, zanimljiv je podatak da najmanju percipiranu kompetentnost, kao i najmanju vanjsku motivaciju imaju dječaci u Sloveniji, koji postižu nivo uratka u (meta)kognitivnim zadacima, ali i u razumijevanju obje vrste tekstova jednak svojim vršnjakinjama. Iako se pokazalo da obično djevojčice unatoč niskom interesu mogu zadržati zadovoljavajući nivo razumijevanja (Ainley i sur., 2002b; Babbitt Bray i Barron, 2003-04; Oakhill i Petrides, 2007), u ovom su slučaju dječaci u Sloveniji ti koji unatoč percepciji da su loši čitači, manjku vanjske motivacije i nižem interesu od svojih razrednih kolegica postižu zadovoljavajuće rezultate. Moguće je da dječaci u Sloveniji čitanje percipiraju kao nešto što je važno za njih i nije isključivo "ženska" aktivnost, čemu se teži u većini školskih reformi koje su usmjerene na poboljšanje razumijevanja pri čitanju kod dječaka (Alloway i sur., 2002), pa smatraju da bi njihov uradak mogao biti i bolji.

Iako je ovo istraživanje napravljeno na prigodnim uzorcima, uočavaju se neke dosljednosti u rezultatima koje su znakovite. Uz rječnik, intrinzična je motivacija posebno važna za razumijevanje teksta kod dječaka i kod učenika u hrvatskom uzorku u odnosu na učenike u Sloveniji koji su općenito više motivirani za čitanje. Ove bi razlike mogle biti rezultat desetogodišnjih napora koji se u Sloveniji ulažu u razvijanje pozitivnih stavova i motivacije učenika za čitanje kao i usvajanja učinkovitih strategija čitanja i učenja tijekom osnovnog obrazovanja. Ova pozitivna iskustva mogu u Hrvatskoj poslužiti kao osnova za planiranje ciljanih i opsežnih

programa za razvoj čitalačke pismenosti u osnovnoj školi. Isto tako je uočena lošija motivacija i razumijevanje teksta kod dječaka u Hrvatskoj u odnosu na sve ostale učenike, što je poticajno za promišljanje o načinima prilagodbe nastavnih programa i metoda poučavanja čitanja interesima i osobinama dječaka u adolescenciji.

LITERATURA

- Ainley, M., Hidi, S., Berndorff, D. (2002a). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 545-561.
- Ainley, M., Hillman, K., Hidi, S. (2002b). Gender and interest processes in response to literary texts: Situational and individual interest. *Learning and Instruction*, 12, 411-428.
- Alloway, N., Freebody, P., Gilbert, P., Muspratt, P. (2002). *Boys, literacy and schooling: Expanding the repertoires of practice*. Canberra, ACT: Commonwealth Department of Education, Science & Training.
- Babbitt Bray, G.B., Barron, S. (2003-04). Assessing reading comprehension: The effects of text-based interest, gender, and ability. *Educational Assessment*, 9, 107-128.
- Baker, L., Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. U P.D. Pearson (ur.), *Handbook of reading research*, 353-394. New York: Longman.
- Baker, L., Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.
- Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognitive processing and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14, 549-568.
- Cain, K., Oakhill, J., Lemmon K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Chapman, J.W., Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concept: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Chiu, M.M., McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10, 331-362.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *Flow: Očaravajuća obuzetost, psihologija optimalnog iskustva*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Daneman, M. (1996). Individual differences in reading skills. U R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson (ur.), *Handbook of reading research*, 512-538. Mahwah, NJ: LEA.
- Didović, M., Kolić-Vehovec, S. (2009). Različiti aspekti poznavanja rječnika i razumijevanje teksta učenika osnovne škole. *Psihologijske teme*, 18, 99-117.
- Dixon, P., LeFevre, J., Twilley, L.C. (1988). Word knowledge and working memory as predictors of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 80, 465-472.

- Friend, R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 3-24.
- Gunning, T.G. (1996). *Creating reading instruction for all children*. Boston: Allyn & Bacon.
- Guthrie, J.T., Hoa, A.L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M., Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboda, A., Davis, M.H., Scalfiddi, N.T., Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.
- Harter, S. (1985). Competence as dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. U R. Leahy (ur.), *The development of the self*, 55-121. New York: Academic Press.
- Hershel, T.M. (1963). *The 20th Yearbook of the National Council on Measurement in Education*. Ann Arbor, MI: SGSR.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: Theoretical and practical consideration. *Educational Psychology Review*, 13, 191-209.
- Hidi, S., Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Kolić-Vehovec, S. (1994). Kognitivni čimbenici vještine čitanja. *Godišnjak Odsjeka za psihologiju Rijeka*, 3, 115-130.
- Kolić-Vehovec, S., Bajšanski, I. (2003). Children's metacognition as predictor of reading comprehension at different developmental levels. *Proceedings of the 12th European Conference on Reading*, 216-222. Dublin: Reading Association of Ireland.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak S., Ajdišek N., Rončević B. (2008). Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja. *Psihološka obzorja*, 17, 89-116.
- Kozminsky, E., Graetz, N. (1986). First vs. second language comprehension: Some evidence from text summarizing. *Journal of Research in Reading*, 9, 3-21.
- Lietz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 317-344.
- Nagy, W.E., Scott, J. (2000). Vocabulary processes. U M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (ur.), *Handbook of Reading Research*, 343-366. Mahwah, NJ: LEA.
- Nowell, A., Hedges, L.V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994: an analysis of differences in mean, variance, and extreme scores. *Sex Roles: A Journal of Research*, 39, 21-43.
- Oakhill, J.V., Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98, 223-235.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y., Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

- Paris, S.G., Wasik, B.A., Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. U R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson (ur.), *Handbook of Reading Research, Vol II*, 609-639, Mahwah, NJ: LEA.
- Pazzaglia, F., De Beni, R., Caccio, L. (1999). The role of working memory and metacognition in reading comprehension difficulties. U T.E. Scruggs, M.A. Mastropieri (ur.), *Advances in learning and behavioral disabilities*, 115-134. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pečjak, S. (1989). *Tehnike za izboljšanje bralne učinkovitosti: Eksperimentalni program hitrega branja*. Magistrski rad. Ljubljana: Filozofski fakultet u Ljubljani.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- PISA (2006). *Science competencies for tomorrow's world. Executive summary*. OECD. Preuzeto s <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>. (07.06.2008)
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D.M., Horwood, L.J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T.E., Carroll, J. (2004). Gender differences in reading difficulties: Findings from four epidemiology studies. *Journal of the American Medical Association*, 291, 2007-2012.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-279.
- Schmitt, M.C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454-461.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Toličič, I., Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev*. Ljubljana: DZS.
- White, B. (2007). Are girls better readers than boys? *Canadian Journal of Education*, 30, 554-581.
- Wigfield, A., Wilde, K., Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D. (1996). The nature of children's motivations for reading, and their relations to reading frequency and reading performance. *Reading Research Report*, 63, 3-30.
- Wigfield, A., Guthrie, J.T. (1995). Dimensions of children's motivations for reading: An Initial Study. *Reading Research Report*, 34, 9-29.
- Wigfield, A., Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 8, 420-432.
- Winne, P.H., Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. U D. J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser (ur.), *Metacognition in educational theory and practice*, 277-304. Hillsdale, NJ: LEA.
- Wittrock, M.C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, 345-376.

GENDER DIFFERENCES IN (META)COGNITIVE AND MOTIVATIONAL FACTORS OF TEXT COMPREHENSION OF ADOLESCENTS IN CROATIA AND SLOVENIA

Summary

The aim of the research was to examine gender differences in text comprehension, as well as in (meta)cognitive (vocabulary, metacognitive knowledge and summarizing) and motivational factors of reading (interest, reading involvement, perceived competency, extrinsic motivation). The study was conducted on a sample of eighth-grade students of elementary schools in Croatia (N = 240) and ninth-grade students from Slovenia (N = 265). Comprehension of expository and narrative texts was examined using the text used in the international IEA Study of reading literacy (1991). In addition to the text comprehension task, a Vocabulary test (Hershel, 1963), Metacognitive knowledge questionnaire and summarizing task, as well as The Motivation for Reading Questionnaire (Wigfield & Guthrie, 1997) were applied. Compared to boys, girls showed better metacognitive knowledge, higher motivation for reading and better narrative text comprehension. Slovenian students scored higher on measures of (meta)cognitive factors of reading and on intrinsic motivation scales and in expository text comprehension. Croatian students showed higher extrinsic motivation and perceived competency.

Key words: gender differences, text comprehension, vocabulary, metacognitive knowledge, summarizing, reading motivation

Primljeno: 12. 03. 2009.