

Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja

Svjetlana Kolić-Vehovec¹, Sonja Pečjak^{2}, Neža Ajdišek³ in Barbara Rončević¹*

¹Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju, Rijeka, Hrvatska

²Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

³VVO Jesenice, Jesenice

Povzetek: Cilj raziskave je bil z vidika spola ugotoviti, koliko se bralno razumevanje povezuje z učno uspešnostjo učencev, ali obstajajo med (meta)kognitivnimi in motivacijsko-emocionalnimi dejavniki bralnega razumevanja razlike med spoloma ter kateri so ključni prediktorji bralnega razumevanja pri razlagalnih in pripovednih besedilih. V raziskavi, v kateri je sodelovalo 380 slovenskih in hrvaških učencev, katerih povprečna starost je bila 10;6 let, smo ugotovili: (i) da bralno razumevanje pomembno določa učno uspešnost ne glede na spol; (ii) da med spoloma obstajajo pomembne razlike v večini dejavnikov bralnega razumevanja (dekleta bolje povzemajo besedila, imajo več metakognitivnega znanja o branju, kažejo večji interes za branje, se čutijo bolj kompetentne za branje in se bolje počutijo med branjem kot fantje); (iii) da je moč kognitivnih, motivacijskih in emocionalnih prediktorjev različna za razlagalna in pripovedna besedila: pri razlagalnih besedilih imajo največjo napovedno moč (meta)kognitivni dejavniki, pri pripovednih pa motivacijsko-emocionalni za fante in (meta)kognitivni za dekleta.

Ključne besede: bralno razumevanje, metakognicija, motivacija, čustva, razlagalna besedila, pripovedna besedila

Gender differences in (meta)cognitive and motivational-emotional factors of reading comprehension

Svjetlana Kolić-Vehovec¹, Sonja Pečjak², Neža Ajdišek³ and Barbara Rončević¹

¹University of Rijeka, Department of Psychology, Rijeka, Croatia

²University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

³Pre-school instituton Jesenice, Jesenice, Slovenia

Abstract: The aim of our study was to establish, from the aspect of gender, the degree to which reading comprehension is connected with students' academic achievement, potential gender differences between (meta)cognitive and motivational-emotional factors of reading comprehension, and to identify the most important predictors of reading comprehension for exploratory and narrative texts. The results of study, which included 380 Slovenian and Croatian students with the average age of 10;6 years, showed that: (i) reading comprehension significantly determines academic achievement regardless of students' gender; (ii) there are significant gender differences in most of the factors of reading comprehension (girls summarize texts better, have more metacognitive knowledge of reading, show greater reading interest, feel more competent for reading and in general feel better while reading); (iii) the predictive value of cogni-

*Naslov / Address: izr. prof. dr. Sonja Pečjak, Oddelek za psihologijo, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

tive, motivational, and emotional predictors differ for exploratory and narrative texts (for exploratory texts metacognitive factors have the greatest predictive value; for narrative texts motivational-emotional factors have the greatest predictive value for boys, and metacognitive factors for girls).

Key words: reading comprehension, metacognition, motivation, emotions, narratives, exploratory text

CC = 3560

Raziskovanje bralne pismenosti/bralnega razumevanja

Proučevanje razumevanja prebranega ima v psihologiji že dolgo raziskovalno tradicijo; še posebej pomembno pa je postalo njegovo preučevanje v okviru mednarodnih študij bralne pismenosti, npr. PIRLS (Mullis, Martin, Gonzalez in Kennedy, 2003) in PISA (Štraus, Repež in Štigl, 2007). Pri tem je bralna pismenost opredeljena kot zmožnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika (Elley, Gradišar in Lapajne, 1995). Ocena bralne pismenosti posameznika predstavlja sintezo naslednjih bralnih zmožnosti: razumevanja prebranega besedila, sposobnosti uporabe informacij iz besedila in sposobnosti razmišljanja o pisnem besedilu (Štraus idr., prav tam). Nasploh lahko rečemo, da so bile bralne spretnosti in zmožnosti za izobraževalni kontekst vedno pomembne, danes, v obdobju t. i. informacijske družbe, pa se zdi, da so še toliko bolj. Te spretnosti namreč predstavljajo učinkovito sredstvo/orodje za pridobivanje, organiziranje in uporabo informacij na različnih področjih. Tako predstavljajo bralne spretnosti ter zmožnosti bralnega razumevanja pisnih gradiv pomembno medpredmetno (kroskurikularno) kompetenco, ki pomembno vpliva tudi na uspešnost posameznika v izobraževanju. Večina informacij v izobraževalnih situacijah se namreč prenaša preko različnih pisnih gradiv.

Pomembni dejavniki dosežkov posameznika v bralni pismenosti, ki se meri skozi bralno razumevanje, so na eni strani različne značilnosti okolja, zlasti šolskega (npr. metode opismenjevanja, učiteljeve metode dela v razredu pri delu z besedili, spodbujanje bralne motivacije učencev itd.) in družinskega okolja (npr. število knjig v družini, pogostost branja staršev otrokom, branje staršev nasploh ...), na drugi strani pa psihološke značilnosti učencev (kognitivne, metakognitivne, motivacijske in emocionalne). V naši raziskavi smo želeli ugotoviti, katere so tiste značilnosti pri učencih v prostoru Jugovzhodne Evrope, ki napovedujejo njihovo boljše bralno pismenost. Pri tem smo na osnovi ugotovljene stopnje razumevanja tekstov raziskovali, kateri (meta)kognitivni ter motivacijsko-emocionalni dejavniki določajo bralno razumevanje pri 10-letnih učencih osnovne šole na Hrvaškem in v Sloveniji s posebnim ozirom na spol.

Kognitivni dejavniki bralnega razumevanja

Večina psiholoških teorij predpostavlja bralno razumevanje kot rezultat interakcije med bralcem in tekstom. Ali natančneje rečeno, razumevanje določenega teksta je rezultat interakcijskega delovanja med tekstom, predznanjem bralca (znanja o vsebini, ki jo bere, in znanja o značilnostih teksta), konteksta, v katerem bere, ter motivov in ciljev, ki jih ima pri branju. Kintsch (1998) definira bralno razumevanje kot kombinacijo procesov, ki izhajajo iz teksta, ter procesov integracije tega teksta v strukturo znanja bralca, ki se kaže v medsebojno povezani mreži pojmov. Pri izurjenih bralcih potekajo ti procesi avtomatično. Zavestna kontrola je potrebna le takrat, kadar informacije iz teksta interferirajo s predznanjem bralca ali kadar ta nima dovolj znanja za oblikovanje mentalne predstave o tekstu.

Sicer pa raziskave poročajo o številnih dejavnikih, ki so pomembno povezani z bralnim razumevanjem in s tem z bralno pismenostjo posameznikov. Pri tem je veliko študij, ki so preučevale povezanost posameznih spremenljivk z bralnim razumevanjem parcialno, npr. sposobnosti sklepanja (Van den Broek, Tzeng, Risdén, Trabasso in Basche, 2001), uporaba kognitivnih in metakognitivnih strategij (Meyer, Brandt in Bluth, 1980), bralni besednjak (Nagy, Diadikoy in Anderesen, 1993) ali sposobnost dekodiranja (Hood in Dubert, 1983). Za vsako od teh spremenljivk so ugotovili visoko povezanost z bralnim razumevanjem tako pri mlajših kot starejših učencih. Pomembnejše pa so ugotovitve tistih raziskav, ki poskušajo preko regresije ugotoviti povezanost več spremenljivk z bralnim razumevanjem. Tako so npr. Artlett, Schiefele in Schneider (2001) ugotavljali povezanost bralnega razumevanja z metakognicijo, učnimi strategijami, predznanjem in hitrostjo dekodiranja, Guthrie, Wigfield, Metsala in Cox (1999) pa med predznanjem in besednjakom učencev ter bralnim razumevanjem.

V naši raziskavi smo med (meta)kognitivnimi dejavniki bralnega razumevanja preverili metakognitivno znanje o branju, strategijo povzemanja, besednjak in hitrost dekodiranja/branja pri učencih. V nadaljevanju na kratko opisujemo povezanost posameznih dejavnikov z bralnim razumevanjem, kot so jo ugotovili drugi raziskovalci v svojih študijah.

Metakognitivno znanje in strategija povzemanja

Pri učinkovitem učenju iz tekstov je učencem v pomoč poznavanje in uporaba različnih (meta)kognitivnih učnih strategij. Tako mora učenec za učinkovito učenje iz teksta aktivirati svoje predznanje, ki mu pomaga razumeti novo besedilo. Včasih učenec svojega predznanja ne zna povezati z novimi informacijami, kar mu onemogoča ali vsaj otežuje razumevanje. Včasih ne more priklicati ustreznih/potrebnih informacij iz dolgoročnega v delovni spomin, včasih ne zmore zadržati teh informacij v delovnem spominu ali oboje (Ericsson in Kintsch, 1995; Kintsch, 1998). Znanje posameznika o tem, s katerimi aktivnostmi/učnimi strategijami lahko doseže

učni cilj ter zavestna uporaba teh strategij, mu pomaga identificirati relevantne informacije iz teksta, priklicati že obstoječe znanje iz dolgoročnega spomina, spremljati in usmerjati uporabo teh strategij, da oblikuje razumevanje prebranega. S. Kolić-Vehovec in Bajšanski (2003) sta ugotovila, da je metakognitivno znanje pomemben prediktor bralnega razumevanja na različnih razvojnih stopnjah pri učencih osnovne šole. Pazzaglia, Beni in Caccio (1999) ter S. Kolić-Vehovec in Bajšanski (prav tam) so ugotovili, da je metakognitivno znanje o bralnih strategijah pomemben prediktor bralnega razumevanja na različnih razvojnih stopnjah pri učencih osnovne šole. Flavell, Miller in Miller (1993) definirajo uporabo teh strategij kot mentalne ali vedenjske aktivnosti, ki pomagajo učencu k doseganju kognitivnih ciljev, vključujejo določen napor za doseg ciljev ter zavestno spremljanje in kontrolo teh aktivnosti. Te učne strategije Flavell in Wellman (1977) na kratko imenujeta kar metakognitivno znanje. Zato smo v naši raziskavi želeli ugotoviti, kakšno metakognitivno znanje o učinkovitih strategijah pri branju imajo učenci. Vendar pa avtorji ugotavljajo višje korelacijske povezave med specifičnimi učnimi strategijami in bralnim razumevanjem specifičnih vrst tekstov/nalog kot med splošnimi učnimi strategijami in razumevanjem tekstov nasploh (Artlet, 2000; O'Neal in Abedi, 1996), kar kaže, da učenci verjetno najprej usvojijo specifične učne strategije. Šele ko so te usvojene, lahko učenci razvijejo tudi določene splošne strategije bralnega razumevanja.

Povzemanje/zaključevanje predstavlja eno izmed najpomembnejših aktivnosti po branju in kaže dejansko na stopnjo bralnega razumevanja. Pri povzemanju mora biti bralec sposoben identificirati bistvo prebranega, oceniti pomembnost posameznih informacij in povezati najpomembnejše informacije v koherentno celoto – povzetek. Povzemanje prebranega med samim branjem omogoča konstrukcijo pomena, tj. razumevanje. Pri izurjenih bralcih teče proces povzemanja iz tekstov relativno avtomatično, pri zahtevnejših tekstih pa predstavlja povzemanje zavestno uporabljano strategijo. Mlajši učenci in slabši bralci pa imajo pogosto težave z uporabo strategije povzemanja, zato se je morajo naučiti. Korelacijske povezave med sposobnostjo povzemanja in bralnim razumevanjem se pri osnovnošolcih gibljejo med ,20 in ,30 (Kolić-Vehovec in Bajšanski, 2004).

Hitrost dekodiranja

Hitrost dekodiranja je drugi pomemben kognitivni dejavnik, ki vpliva na bralno razumevanje. Bralci z dobro (avtomatizirano) sposobnostjo dekodiranja berejo skoraj dvakrat hitreje kot slabi bralci. Kot poudarja Perfetti (1985), je avtomatizirana sposobnost dekodiranja, ki se kaže skozi hitrost branja, pomembna zato, ker sprosti določeno količino mentalne energije v delovnem spominu za višje miselne procese, potrebne za oblikovanje pomena iz teksta. Zaradi tega lahko hitrejši bralci oblikujejo bolj natančno in celostno mentalno predstavo o prebranem kot počasnejši bralci, ki imajo težave z dekodiranjem. Poleg tega pa bralci, ki počasneje dekodirajo besede, iščejo pomen in bistvo v povedi, medtem ko izurjeni bralci to počnejo v celotnem

besedilu, kar spet vodi do boljšega razumevanja prebranega. V. Kolić-Vehovec in Bajšanski (2004) sta ugotovila, da je pri učencih tretjega razreda hitrost dekodiranja pomemben prediktor bralnega razumevanja, pozneje pa se njegova pomembnost zmanjšuje.

Besednjak učencev

Besednjak označuje znanje o pomenu besed, in sicer, kot pravita Beck in McKeown (1991), tako leksično poznavanje besed kot tudi konceptov, povezanih s temi pomeni. Besednjak je, izhajajoč iz empiričnih študij, eden od najmočnejših prediktorjev bralnega razumevanja. Zlasti številne so raziskave, ki poudarjajo obseg besednjaka otrok v predšolskem obdobju kot najpomembnejšo prediktorsko spremenljivko njihovega bralnega razumevanja v začetnem obdobju šolanja (Muter, Hulme, Snowling in Stevenson, 2004; Share in Leikin, 2004). Podobno sta tudi Aarnoutse in van Leeuwe (1998) v svoji longitudinalni študiji ugotovila, da je besednjak učencev, ugotovljen v 3. in 6. razredu, najmočnejši prediktor bralnega razumevanja učencev v 6. razredu. Tudi številni drugi avtorji so ugotovili visoke interkorelacijske povezave med besednjakom in bralnim razumevanjem (Pečjak, 1989, $r = ,77$; Sternberg, 1987; Thorndike, 1973, $r = ,66$). S. Kolić-Vehovec (1994) je ugotovila, da v drugem razredu osnovne šole besednjak učencev visoko korelira tako s tekočnostjo branja kot bralnim razumevanjem.

Pri tem pa nekateri avtorji govorijo o direktnem vplivu besedišča na razumevanje (npr. Beck in McKeown, 1991), drugi pa opozarjajo, da omejeno besedišče ne vodi nujno k težavam pri razumevanju prebranega (npr. Pany, Jenkins in Schrek, 1982) ali, kot poudarjajo Cain, Oakill in Lemmon (2004), predstavlja slabo bralno razumevanje posledico interaktivnega delovanja slabega besedišča s slabo sposobnostjo sklepanja/povzemanja iz teksta.

Velja pa opozoriti, da je seveda pomembno, kateri obseg besedišča merimo – receptivno ali ekspresivno. Morda je potrebno ob koncu vzeti v obzir dejstvo, na katerega opozarja Quellette (2006), da je dober prediktor bralnega razumevanja le obseg besedišča, medtem ko se npr. receptivno besedišče bolj kot z razumevanjem povezuje s hitrostjo dekodiranja. To seveda pomeni, da je potrebno natančno opredeliti dimenzijo besedišča, ki jo merimo.

Motivacijsko-emocionalni dejavniki bralnega razumevanja

V študijah dejavnikov, povezanih z bralnim razumevanjem, se dosledno pojavljajo motivacijski dejavniki. Pri tem delujejo na intenzivnost, vztrajnost in usmerjenost bralnega vedenja posameznika. Schneider (2001) poudarja, da so motivacijski dejavniki tisti, s katerimi lahko pojasnimo razlike v bralnih dosežkih visoko sposobnih učencev. Med motivacijsko-emocionalnimi dejavniki, za katere

smo ugotavljali povezanost z bralnim razumevanjem, smo v naši raziskavi izbrali: interes za branje, zaznavanje branja kot težke aktivnosti (nekompetentnost za branje), kompetentnost pri glasnem branju, počutje ob branju za razvedrilo in za šolo/učenje. V nadaljevanju opisujemo ugotovitve raziskav drugih avtorjev o povezanosti teh dejavnikov z razumevanjem pri branju.

Interes

Med motivacijskimi dejavniki, povezanimi z bralnim razumevanjem, se pogosto omenja bralni interes. Tako Deci (1998) govori o pozitivni povezanosti bralnega razumevanja z bralnim interesom in notranjo motivacijo za branje. Ponavadi raziskovalci ločujejo med osebnim in situacijskim interesom (npr. Hidi, 2001; Schiefele, 2001). Osebn ali vsebinski interes je opredeljen kot vsebinsko specifična motivacijska značilnost, ki jo določajo čustvena in vrednostna prepričanja v zvezi s področjem branja. Čustvena prepričanja se povezujejo z uživanjem ob branju določenih vsebin, vrednostna prepričanja pa z osebno pomembnostjo prebranega za posameznika. Schiefele in Krapp (1996) sta ugotovila, da se vsebinski interes povezuje z globljimi pristopi k učenju, ki vključujejo priključitev glavnih idej in koherentnost priklicanih idej. Tako je Schiefele (1996) ugotovil pomembno povezavo med osebnim interesom in bralnim razumevanjem ob kontroli kognitivnih dejavnikov ($r = .27$). Tudi S. Hidi (2001) v metaanalitičnih študijah prikazuje pomemben vpliv interesa za branje na bralno razumevanje, tako na raven kognitivne organizacije bralnega gradiva kot tudi na zapomnitev in priklic. Podobno o zvezi interes – bralni dosežek poroča tudi Renninger (1992), pri čemer pa nekateri drugi, npr. Alexander, Murphy, Woods, Duhon in Parker (1997), opozarjajo, da nastane ta povezava verjetno zato, ker interes podaljšuje čas učenja ter spodbuja uporabo strategij globljega razumevanja. Podobno je dognal tudi Schiefele (1996), da je prav interes tisti, ki motivira bralca, da se poglobi v besedilo ter ga skuša bolje razumeti. Interes je aktivator tistih strategij, ki omogočajo globlje procesiranje. Hkrati pa je ugotovil, da je interes za določeno stvar pomembno povezan tudi z drugimi motivacijskimi dejavniki, npr. z vpletenostjo in užitkom, kar se vse posledično kaže v razumevanju. Za razliko od njih pa Köller, Baumert in Schnabel (2000), ob kontroli predznanja, niso ugotovili pomembne povezanosti med interesom in bralnim dosežkom.

Pri tem pa je zanimivo, da so korelacijske povezave med notranjo motivacijo (interesom) in bralnim razumevanjem višje, kadar bralno razumevanje povežejo z ocenami branja, kot kadar ga povežejo s testi bralnega razumevanja (npr. Baker in Wigfield, 1999).

Kompetentnost

Med motivacijskimi dejavniki je to v zadnjem desetletju najpogostejše preučevan element. Bandura (1997) opredeljuje kompetentnost nasploh kot prepričanje

posameznika o lastnih sposobnostih, da lahko izpelje določene akcije (naloge) do cilja. Skladno s to opredelitvijo pomeni bralna kompetentnost zaupanje posameznika v lastne bralne zmožnosti oz. prepričanje, da bo s pomočjo branja lahko rešil bralne naloge in prišel do cilja. Gre torej za prepričanje bralca, da ima več možnosti za to, da doseže bralni cilj, kot da ga ne doseže; si zaupa, da je zmožen besedilo prebrati in razumeti.

Raziskave kažejo, da je kompetentnost za branje pozitivno povezana z izbiro nalog (bolj ko se posameznik čuti kompetentnega, večji izziv predstavljajo zanj bralne naloge, hitreje izbere tudi težje naloge), s trdom in vztrajnostjo (bolj ko je prepričan vase, več truda je pripravljen vložiti v reševanje bralne naloge, bolj je vztrajen) ter z dosežkom (večja kompetentnost – boljši bralni dosežki; Gambrell, Palmer, Codling in Mazzoni, 1996). V raziskavi S. Pečjak, N. Bucik, A. Gradišar in C. Peklaj (2006) se je pokazala statistično pomembna povezanost kompetentnosti za branje z bralno uspešnostjo tako pri učencih tretjega ($r = ,44$) kot učencih sedmega razredu osnovne šole ($r = ,21$).

Počutje ob branju

Med dejavniki, ki učinkujejo na bralno razumevanje, so tudi emocije in razpoloženja. Čeprav je njihov vpliv verjetno indirekten preko delovanja na delovni spomin (Ellis in Moore, 2000), pa v končni fazi rezultira v bralnem razumevanju. Osrednji mehanizem delovanja je, da negativna emocionalna občutja preokupirajo delovni spomin in posameznik se namesto s kognitivnimi zahtevami (nalogo) ukvarja z lastnimi negativnimi občutji (Ellis in Ashbrook, 1988; Seibert in Ellis, 1991). Tudi drugi pojmujejo odnos do branja kot pomemben dejavnik bralnih dosežkov (McKenna, 2001; McKenna in Kear, 1990; McKenna, Kear in Ellsworth, 1995). Pri tem pa avtorji poudarjajo kompleksnost tega pojma, ki je po njihovem prepričanju predvsem emocionalno obarvan, vendar ima tudi kognitivne komponente ter sloni na izkušnjah.

Kush in Watkins (1996) v svoji longitudinalni raziskavi ugotavljata, da pozitivni odnos do branja pri učencih tekom šolanja pomembno upada. Upad je večji pri fantih kot pri dekletih, pri enih in drugih pa gre tako za upad branja v prostem času kot branja za šolo.

Raziskovalci so si enotni v tem, da je delovanje emocij na dosežek večsmerno – emocionalna stanja vplivajo na kognitivne zmožnosti in delujejo tudi na motivacijo posameznika ter končno na vedenje posameznika.

Cilj raziskave

Med empiričnimi študijami, ki preučujejo dejavnike bralnega razumevanja na vseh stopnjah izobraževanja, prevladujejo tiste, ki raziskujejo delovanje posameznih spremenljivk na bralno razumevanje učencev, manj pa je multivariatnih študij bral-

nega razumevanja. Med slednjimi velja omeniti študijo Artleta in sodelavcev (2001), ki so pri srednješolcih ugotovili, da na bralno razumevanje pomembno vplivajo obseg branja, metakognitivno znanje o strategijah in tekočnost branja/dekodiranja. Podobne multivariatne študije so bile opravljene pri osnovnošolcih (npr. Saarnio, Oka in Paris, 1990, v Carr in Levy, 1990; Kolić-Vehovec, 1994) in študentih (Samuelstuen in Braten, 2005). Tudi naša raziskava sodi v sklop multivariatnih raziskav, saj smo želeli ugotoviti:

- kolikšna je povezanost bralnega razumevanja z učno uspešnostjo učencev in ali je ta povezanost različna glede na spol;
- ali obstajajo razlike med dekleti in fanti v kognitivnih, motivacijskih in emocionalnih dejavnikih, ki določajo bralno razumevanje;
- prediktorje bralnega razumevanja glede na spol pri dveh vrstah besedil (pri razlagalnih in pripovednih besedilih).

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 175 učencev 4. razreda iz treh hrvaških osnovnih šol in 205 učencev 4. razreda osemletne oz. 5. razreda devetletne osnovne šole iz petih osnovnih šol v Sloveniji. V vzorcu hrvaških četrtošolcev je bilo 77 fantov (44,0 %), in 98 deklet (56,0 %), v vzorcu slovenskih četrtošolcev pa 105 fantov (51,2 %) in 100 deklet (48,8 %). Kljub temu da je bil relativni delež zastopanosti učencev glede na spol med hrvaškimi in slovenskimi četrtošolci različen, ta razlika ni bila statistično pomembna, $\chi^2(1) = 1,972, p = ,097$. Hrvaški in slovenski učenci se niso pomembno razlikovali niti v bralni pismenosti, ugotovljeni skozi dosežek bralnega razumevanja. Pri razlagalnih besedilih je bil povprečni dosežek hrvaških učencev 9,70 ($SD = 2,83$), slovenskih pa 9,27 ($SD = 2,81$); razlika ni bila statistično pomembna, $F(1, 378) = 1,462, p = ,228$. Pri pripovednih besedilih je bil povprečni dosežek hrvaških učencev 10,54 ($SD = 3,32$), slovenskih učencev 10,65 ($SD = 4,27$); razlika ni bila statistično pomembna, $F(1, 378) = 0,042, p = ,838$. Zato smo v nadaljevanju združili obe skupini učencev. Tako je bil končni vzorec sestavljen iz skupaj 380 učencev, od tega 182 fantov (47,9 %) in 198 deklet (52,1 %).

Pripomočki

Bralno razumevanje

Bralno razumevanje učencev smo preverjali z dvema tekstoma, vzetima iz mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS iz leta 2001. En tekst je bil primer

razlagalnega teksta, drugi pa primer pripovednega teksta. Pri razlagalnem tekstu gre za vezano besedilo, ki z različnimi slogovnimi postopki, npr. z opisom, razlago ali kako drugače posreduje bralcu informacije, mnenje in podobno. Pripovedni tekst pa je vezano besedilo (izmišljeno ali resnično), s katerim želi avtor povedati neko zgodbo. V njem si dogodki običajno sledijo v časovnem zaporedju (Elley idr., 1995).

Bralno razumevanje smo pri razlagalnem tekstu preverjali z 12 vprašanji. Od tega je bilo šest vprašanj izbirnega tipa (kjer so učenci izbirali pravilni odgovor med štirimi ponujenimi alternativami) in šest vprašanj odprtega tipa (kjer so učenci morali sami napisati krajši ali daljši odgovor). Osmim originalnim vprašanjem smo dodali še štiri lastna vprašanja. Maksimalno možno število točk je bilo 17. Bralno razumevanju pri pripovednem tekstu smo preverjali s 14 vprašanji, od tega je bilo 7 vprašanj izbirnega tipa in 7 vprašanj odprtega tipa. Devetim originalnim vprašanjem smo dodali še pet lastnih vprašanj. Vprašanja izbirnega tipa v obeh tekstih so bila ovrednotena z eno točko, vprašanja odprtega tipa pa z 1–3 točkami. Maksimalno možno število točk pri pripovednem tekstu je bilo 18.

Ugotavljali smo naslednje kognitivne in metakognitivne dejavnike bralnega razumevanja: hitrost dekodiranja, besedni zaklad, povzemanje kot strategijo razumevanja in metakognitivno znanje o branju. V ta namen smo uporabili naslednje instrumente:

Enominutni preizkus hitrosti branja

Z enominutnim preizkusom hitrosti branja smo želeli ugotoviti hitrost branja oz. avtomatiziranost tehnike branja pri učencih. Učenci so v branje dobili prirejeno besedilo »Prva in poslednja plovba Titanika« (iz: Kingston in Lambert, 1988). Po navodilu so na znak testatorja tiho brali besedilo 1 minuto in po pretečenem času so označili mesto, do koder so besedilo prebrali, prešteli število prebranih besed in jih zapisali pod tekst.

Test besednega zaklada

Test besednega zaklada je eden izmed treh sestavnih delov bralnega testa (Test of Reading Level 3 – Elementary Form CE; R – 3 – CE), avtorja Hershla (1963). Test je primeren za ugotavljanje obsega besedišča pri učencih od 3. do 5. razreda osnovne šole in ima 40 nalog. V raziskovalne namene sta ga v slovenščino prevedla in priredila Zorman in Žagar (1974, v Toličič in Zorman, 1977) in se od takrat uporablja za ugotavljanje razvitosti bralnega besedišča. V hrvaščino pa je bil preveden za potrebe te raziskave. Zanesljivost vprašalnika, ugotovljena s Cronbachovim α koeficientom, je ,86.

Udeleženec mora prebrati vprašanje in nanj odgovoriti tako, da izbere eno od petih ponujenih besed. Pri tem testu je osrednji del vprašanja definicija v obliki deskriptivne fraze ali pa beseda, ki sama po sebi kaže na odgovor. Čas reševanja je

omejen na 10 minut. Primer naloge je: *Nasprotje od blizu je: A – tukaj, B – spodaj, C – sedaj, D – daleč, E – znotraj*. Vsak pravilen odgovor je točkovan z eno točko, maksimalno število možnih točk je 40.

Povzemanje

Zmožnosti učencev za povzemanje bistva smo ugotavljali iz treh krajših tekstov: Onesnaževanje vode (120 besed), Promet (99 besed) in Zdrava prehrana (110 besed). Po branju vsakega teksta so učenci povzeli bistvo iz teksta. Kriterij za ugotavljanje ustreznosti povzemanja pri učencih smo povzeli po R. Friend (2001) ter E. Kozminsky in N. Graetz (1986). V vsakem tekstu smo identificirali tri pomenske enote, ki so predstavljale bistvo. Če je učenec v posameznem tekstu povzel vse tri enote, je dobil 3 točke; če je povzel dve enoti, je dobil 2 točki; če je povzel eno enoto, je dobil 1 točko. Če pa ni povzel nobene bistvene pomenske enote, ni dobil točke. Maksimalno število točk za povzemanje iz vseh treh tekstov je bilo tako 9 točk.

Dva neodvisna ocenjevalca sta nato ovrednotila povzetke učencev, pri čemer sta pri razhajanjih v vrednotenju povzetkov učencev uskladila kriterij. Zanesljivost tega preizkusa, ugotovljena s Cronbachovim α koeficientom, je ,76.

Vprašalnik metakognitivnega znanja

Vprašalnik metakognitivnega znanja je bil sestavljen za potrebe te raziskave na osnovi vprašalnika Gunninga (1996) in M. Schmitt (1990) in ugotavlja metakognitivno znanje učencev v zvezi z branjem nasploh in tudi branjem za učenje. Ima 14 postavk, pri katerih mora učenec med štirimi ponujenimi odgovori izbrati tistega, ki po njegovem prepričanju najbolje opisuje pglavitni cilj branja, poznavanje različnih bralnih strategij za branje nasploh in še posebej za namen učenja – npr. strategije iskanja specifičnih informacij, ravnanja z neznanimi besedami, priprave na branje, predelave gradiva po branju itd. Vsak pravilni odgovor je ovrednoten z eno točko, tako da je maksimalno število možnih točk 14.

Med motivacijskimi dejavniki smo ugotavljali posamezne faktorje bralne motivacije ter oceno težavnosti in zanimivosti tekstov za branje.

Bralna motivacija

Za ugotavljanje bralne motivacije smo uporabili Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence – VBM-ml (Peklaj in Bucik, 2003, v Pečjak idr., 2006). Vprašalnik ima 26 postavk, ki so razporejene v tri faktorje: prvi faktor ugotavlja interes za branje (Cronbachov koeficient zanesljivosti $\alpha = ,81$), drugi faktor učenčevo zaznavanje branja kot težke aktivnosti ali nekompetentnost za branje ($\alpha = ,72$), tretji faktor pa učenčevo kompetentnost pri glasnem branju ($\alpha = ,63$).

Učenci so odgovarjali na vprašalnik na tristopenjski slikovni lestvici, in sicer tako, da so pri vsaki postavki pobarvali enega od obrazov: če je trditev zanje držala, so

pobarvali ☺; če je trditev zanje včasih držala, včasih ne, so pobarvali ☺; če trditev zanje ni držala, so pobarvali ☹.

Postavke se vrednotijo po ključu in višje število postavk pri posameznem faktorju pomeni večjo izraženost motivacijskega faktorja.

Ocena težavnosti in zanimivosti tekstov

Po branju teksta so učenci na petstopenjski lestvici označili stopnjo težavnosti teksta (od 1 – zelo lahek do 5 – zelo težak) in stopnjo zanimivosti teksta (od 1 – zelo nezanimiv do 5 – zelo zanimiv).

Za ugotavljanje emocionalnih dejavnikov smo uporabili Vprašalnik počutja ob branju (s faktorjem počutja ob branju za razvedrilo in za učenje) ter lestvico za oceno počutja ob branju teksta ter lestvico zadovoljstva z dosežkom.

Vprašalnik počutja ob branju

Vprašalnik počutja ob branju (McKenna in Kear, 1990) ugotavlja emocionalno dimenzijo v bralni situaciji, torej počutje učencev ob branju. Vprašalnik ima 20 postavk, od tega 10 postavk za ugotavljanje počutja učencev ob branju za razvedrilo/zabavo (Cronbachov $\alpha = ,87$) in 10 postavk za ugotavljanje počutja ob branju za učenje (Cronbachov $\alpha = ,86$). Učenci odgovarjajo na štiristopenjski lestvici (1 – zelo slabo, 2 – slabo, 3 – dobro, 4 – zelo dobro). Maksimalno možno število točk počutja pri branju za celotni preizkus je 80 točk, in sicer pri branju za razvedrilo/zabavo 40 in pri branju za učenje 40 točk. Primer postavke je: *Kako se počutiš, če bereš knjigo v prostem času?*

Lestvica ocene počutja ob branju

Po branju teksta so učenci na petstopenjski lestvici označili, kako so se počutili ob branju teksta (od 1 – zelo slabo do 5 – zelo dobro).

Lestvica zadovoljstva z dosežkom

Po odgovarjanju na vprašanja v zvezi s tekstom so na petstopenjski lestvici označili, kako so zadovoljni s svojim odgovarjanjem na vprašanja (od 1 – zelo nezadovoljen do 5 – zelo zadovoljen).

Postopek

Podatke o dosežku bralne pismenosti učencev in o njihovih (meta)kognitivnih in motivacijsko-emocionalnih značilnostih smo zbirali konec maja in v začetku junija 2007 v okviru treh šolskih ur v dveh časovnih terminih. Razmak med prvim in drugim reševanjem nalog pri učencih je bil v razponu dveh tednov. Pri tem so testa-

torji dobili natančna pisna navodila o zaporedju preizkusov in izvedbi posameznega preizkusa. Prvo uro so učenci brali razlagalni tekst in odgovarjali na vprašanja ter izpolnili vprašalnik bralne motivacije. Drugo šolsko uro so reševali Test besednega zaklada, odgovorili na Vprašalnik počutja ob branju, izvedli enominutni preizkus tihega branja ter povzemali iz treh kratkih tekstov. Tretjo uro pa so brali pripovedni tekst in odgovorili na Vprašalnik metakognitivnega znanja ter zapisali končno oceno iz maternega jezika in splošni učni uspeh. Oceno branja za vsakega učenca je dal učitelj, ki je učenca učil materni jezik.

Rezultati

Bralno razumevanje – učna uspešnost

Študije kažejo na pomemben učinek bralnega razumevanja na učno uspešnost posameznika, tako ožje – na učno uspešnost pri branju in maternem jeziku – kot tudi širše – na učni uspeh učenca nasploh.

Korelacijsko povezavo med bralnim razumevanjem posamezne vrste besedil in obeh besedil skupaj z učno uspešnostjo smo ugotavljali s Spearmanovim ρ koeficientom korelacije, saj je predhodno preverjanje normalnosti porazdelitve s Kolmogorov-Smirnovim testom pokazalo nenormalno porazdeljenost rezultatov.

Tabela 1. *Spearmanovi koeficienti korelacije med dosežkom učencev pri bralnem razumevanju pripovednega, razlagalnega besedila in obeh besedil skupaj, oceno branja, oceno iz maternega jezika ter splošnim učnim uspehom*

	<i>N</i>	ρ	<i>p</i>
Dosežek pri razlagalnem besedilu			
Ocena branja*	189	0,40	,00
Ocena iz maternega jezika	282	0,45	,00
Splošni učni uspeh	282	0,22	,00
Dosežek pri pripovednem besedilu			
Ocena branja	186	0,44	,00
Ocena iz maternega jezika	267	0,44	,00
Splošni učni uspeh	267	0,24	,00
Bralno razumevanje obeh besedil			
Ocena branja	186	0,49	,00
Ocen iz maternega jezika	242	0,50	,00
Splošni učni uspeh	242	0,31	,00

*Ocena branja je pridobljena samo na vzorcu slovenskih učencev.

Tabela 1 kaže, da obstajajo med dosežki bralnega razumevanja pri obeh vrstah besedil (razlagalnih in pripovednih tekstih) srednje visoke in statistično pomembne korelacije z oceno branja, oceno učenca pri maternem jeziku in splošnim učnim uspehom. Bralno razumevanje pojasni kar četrtno celotne variance ocene učenca iz branja in maternega jezika in dobrih 9 % celotne variance splošnega učnega uspeha učenca.

V nadaljevanju nas je zato zanimalo, ali se pomembna povezanost bralnega razumevanja z uspešnostjo pri maternem jeziku pojavlja tudi glede na spol. S pomočjo dvosmerne analize variance smo ugotavljali učinek spola in uspešnosti pri maternem jeziku (učno manj uspešni so tisti z ocenami od 1 do 3, učno bolj uspešni pa tisti z ocenami 4 in 5) na bralno razumevanje učenca pri razlagalnem (tabela 2) in pripovednem besedilu (tabela 3).

Tabela 2. Razlike v bralnem razumevanju razlagalnega besedila učno manj in bolj uspešnih fantov in deklet

	Učni uspeh ^a		Rezultati analize variance; $F(1, 280)$		
	Učno manj uspešni	Učno bolj uspešni	Učinek spola	Učinek učne uspešnosti	Učinek interakcije
	$M (SD)$	$M (SD)$			
fantje ($N = 136$)	7,38 (2,58) $N = 29$	9,11 (2,60) $N = 107$	0,97	31,82*	2,59
dekleta ($N = 146$)	7,11 (2,59) $N = 18$	10,23 (2,66) $N = 128$			

^aMed učno manj uspešne učence smo uvrstili vse tiste, ki so imeli pri maternem jeziku ocene od 1 do 3, med učno bolj uspešne pa tiste z ocenama 4 in 5.

* $p < ,05$.

Kot je razvidno iz tabele 2, je bilo bralno razumevanje učencev pri razlagalnem besedilu pomembno povezano z njihovo učno uspešnostjo pri maternem jeziku, medtem ko spol ni učinkoval na razlike v bralnem razumevanju, niti nismo dobili učinka interakcije. Velikost učinka, merjena s Cohenovim d , za statistično pomembnost učinka učne uspešnosti na bralno razumevanje razlagalnega besedila se po Cohenu (1992, v Field, 2005) približuje srednji vrednosti in znaša 0,26 (Cohen navaja za srednje velik učinek 0,30). Enak rezultat se je pokazal tudi pri razumevanju pripovednega besedila. Ugotovili smo, da ima nanj pomemben učinek učna uspešnost učencev pri maternem jeziku, ne pa spol. Velikost učinka učne uspešnosti za razumevanje pripovednih besedil, merjena s Cohenovim d , se približuje srednji vrednosti, saj znaša 0,26. S tem smo (ponovno) pokazali na obstoj zveze med bralnim razumevanjem in učno uspešnostjo ter na to, da ta povezava ni determinirana s spolom.

Tabela 3. Razlike v bralnem razumevanju pripovednega besedila učno manj in bolj uspešnih fantov in deklet

	Učni uspeh ^a		Rezultati analize variance; $F(1, 280)$		
	Učno manj uspešni	Učno bolj uspešni	Učinek spola	Učinek učne uspešnosti	Učinek interakcije
	$M (SD)$	$M (SD)$			
fantje ($N = 136$)	8,43 (8,02) $N = 30$	10,52 (2,94) $N = 98$	0,26	18,39*	1,17
dekleta ($N = 146$)	8,06 (3,17) $N = 16$	11,56 (2,94) $N = 123$			

^aMed učno manj uspešne učence smo uvrstili vse tiste, ki so imeli pri maternem jeziku ocene od 1 do 3, med učno bolj uspešne pa tiste z ocenama 4 in 5.

* $p < ,05$.

Razlike med spoloma v dejavnikih bralnega razumevanja

Z enosmerno analizo variance smo ugotavljali, ali obstajajo med fanti in dekleti v 4. razredu statistično pomembne razlike v dejavnikih, povezanih z bralnim razumevanjem tekstov nasploh.

Iz tabele 4 lahko povzamemo, da obstajajo statistično pomembne razlike med spoloma tako v dosežkih bralnega razumevanja kot tudi obeh skupinah spremenljivk – kognitivnih in motivacijskih. Pri bralnem razumevanju so razlike med fanti in dekleti večje pri razlagalnem kot pripovednem besedilu (velikost učinka razlike je pri razlagalnem besedilu srednje velika – Cohenov $d = 0,39$; pri pripovednem pa majhna do srednje velika, $d = 0,28$).

Pri kognitivnih spremenljivkah nismo ugotovili medspolnih razlik v besedišču učencev in v hitrosti dekodiranja oz. tehniki branja. Statistično pomembne razlike pa so se v korist deklet pojavile pri povzemanju in metakognitivnem znanju. Dekleta imajo bolj razvito strategijo povzemanja, hkrati pa tudi večje metakognitivno znanje o branju, torej bolje poznajo, katere so tiste bralne strategije, ki vodijo k boljšemu bralnemu razumevanju oz. dosežku. Največje razlike med spoloma pa smo zabeležili pri motivacijskih in emocionalnih spremenljivkah. Velikost učinka razlik med spoloma je zelo velika pri interesu za branje ($d = 0,69$), saj izražajo dekleta pomembno višji interes za branje kot fantje in se pomembno bolje počutijo ob branju za razvedrilo kot njihovi moški vrstniki ($d = 0,77$). Hkrati pa dekleta izražajo boljše počutje ob branju za šolo/učenje (velikost učinka je srednje velika, $d = 0,40$) in se čutijo bolj kompetentne za branje kot fantje (velikost učinka je majhna, $d = 0,21$).

V nadaljevanju pa smo pred in po branju obeh tekstov z enosmerno analizo variance – posebej pri razlagalnem in posebej pri pripovednem besedilu – ugotavljali še morebitne nadaljnje razlike v nekaterih motivacijskih in emocionalnih dejavnikih med spoloma (tabela 5).

Tabela 4. Rezultati enosmerne analize variance za ugotavljanje razlik v bralnem razumevanju in pri posameznih kognitivnih ter motivacijsko-emocionalnih dejavnikihbralnega razumevanja med fanti in dekleti

Dosežek pri bralnem razumevanju	Razlagalno besedilo	N	M	SD	Med	df	F	p	d ^a
Kognitivni dejavnikibralnega razumevanja	Pripovedno besedilo	Fantje 141 Dekleta 157	8,83 9,92	2,70 2,83	Med Znotraj	1 269	11,58	,00	0,39
	Skupaj	Fantje 128 Dekleta 140	10,03 11,16	4,70 3,15	Med Znotraj	1 266	5,39	,02	0,28
	Besedni zaklad	Fantje 116 Dekleta 127	18,66 20,93	6,32 5,28	Med Znotraj	1 241	9,31	,00	0,38
	Povzemanje	Fantje 154 Dekleta 152	29,01 30,09	6,14 3,42	Med Znotraj	1 304	2,29	,13	/
	Metakognitivno znanje	Fantje 169 Dekleta 190	3,71 4,71	2,07 2,22	Med Znotraj	1 357	11,86	,00	0,36
Motivacijsko-emocionalni dejavnikibralnega razumevanja	Hitrost dekodiranja ¹	Fantje 162 Dekleta 174	6,03 6,91	2,06 2,32	Med Znotraj	1 334	13,51	,00	0,39
	Interes za branje	Fantje 105 Dekleta 99	186,79 194,99	76,33 73,97	Med Znotraj	1 352	,61	,44	/
	Branje kot težka aktivnost (nekompetentnost za branje)	Fantje 185 Dekleta 173	33,04 15,06	3,34 2,55	Znotraj Med	202 1	48,05	,00	0,69
	Kompetentnost pri glasnem branju	Fantje 172 Dekleta 191	8,91 9,29	2,01 2,22	Med Znotraj	1 361	2,99	,08	/
	Počutje ob branju za zabavo	Fantje 165 Dekleta 188	29,24 33,78	6,32 4,56	Med Znotraj	1 351	60,86	,00	0,77
	Počutje ob branju za učenje	Fantje 164 Dekleta 182	29,22 31,58	6,08 5,55	Med Znotraj	1 344	14,21	,00	0,40

^aVelikost učinka, merjeno s Cohenovim *d*, navajamo le pri tistih spremenljivkah, kjer je bila razlika med spoloma statistično pomembna.

^bHitrost dekodiranja smo ugotavljali le pri slovenskih učencih.

Tabela 5. Rezultati enosmerne analize variance za ugotavljanje razlik med fanti in dekleti glede na zaznano težavnost in zanimivost besedila, počutje ob branju ter zadovoljstvo z reševanjem nalog pri razlagalnem in pripovednem besedilu

Razlagalno besedilo		N	M	SD	df	F	p	d ^a	
Motivacijski dejavniki	Težavnost	Fantje Dekleta	172 190	2,03 1,92	0,92 0,76	Med Znotraj	1 360	1,83 ,18	/
	Zanimivost	Fantje Dekleta	173 190	3,88 4,36	1,24 0,99	Med Znotraj	1 360	16,31 ,00	0,42
Emocionalni dejavniki	Počutje ob branju	Fantje Dekleta	105 100	4,16 4,38	0,87 0,58	Med Znotraj	1 203	4,42 ,04	0,29
	Zadovoljstvo z reševanjem nalog	Fantje Dekleta	168 187	3,65 3,82	1,00 0,86	Med Znotraj	1 353	2,95 ,09	/
Pripovedno besedilo									
Motivacijski dejavniki	Težavnost	Fantje Dekleta	166 178	1,72 1,48	0,91 0,75	Med Znotraj	1 342	6,85 ,01	0,29
	Zanimivost	Fantje Dekleta	166 176	3,87 4,13	1,33 1,10	Med Znotraj	1 340	3,71 ,06	/
Emocionalni dejavniki	Počutje ob branju	Fantje Dekleta	99 87	4,13 4,44	0,91 0,79	Med Znotraj	1 184	5,90 ,02	0,36
	Zadovoljstvo z reševanjem nalog	Fantje Dekleta	163 178	3,67 4,02	1,00 0,78	Med Znotraj	1 339	12,56 ,00	0,38

^aVelikost učinka, merjeno s Cohenovim *d*, navajamo le pri tistih spremenljivkah, kjer je bila razlika med spoloma statistično pomembna.

Pri branju razlagalnega besedila so se statistično pomembne razlike med spoloma pojavile tako na motivacijskem kot emocionalnem področju. Dekleta so označila tekst kot bolj zanimiv (velikost učinka razlik je bila srednje velika do velika, $d = 0,42$), hkrati pa so se tudi pomembno bolje počutila ob branju teksta kot fantje (velikost učinka razlik med spoloma je bila srednje velika, $d = 0,29$).

Tudi pri branju pripovednega besedila so bile motivacijske in emocionalne dimenzije bolj pozitivne pri dekletih kot pri fantih. Dekleta so tekst ocenila kot pomembno manj zahteven kot fantje (velikost učinka razlik je bila srednja, $d = 0,29$), ob branju teksta so se pomembno bolj počutile kot fantje ($d = 0,36$, kar kaže na srednje velik učinek) in tudi pomembno bolj so bila zadovoljna z reševanjem nalog v bralnem preizkusu po branju ($d = 0,38$, kar kaže na srednje velik učinek spola).

Prediktorji bralnega razumevanja glede na spol pri razlagalnih in pripovednih besedilih

Ker smo pri mnogih dejavnikih bralnega razumevanja odkrili pomembne razlike med spoloma, smo postavili regresijski model bralnega razumevanja pri obeh vrstah besedil posebej za dekleta in posebej za fante. V nadaljevanju je najprej prikazana hierarhična regresijska analiza glede na spol za razlagalno besedilo (tabela 6), nato pa še za pripovedno besedilo (tabela 7). Pri tem smo kot prvo skupino prediktorskih spremenljivk vpeljali (meta)kognitivne dejavnike, tj. besedni zaklad, povzemanje in metakognitivno znanje, v nadaljevanju pa tem dodali še skupino motivacijsko-emocionalnih dejavnikov, tj. interes za branje, (ne)kompetentnost za branje, kompetentnost pri glasnem branju ter počutje ob branju za razvedrilo in branju za učenje.

Tabela 6. Regresijski model dejavnikov, ki delujejo na bralno razumevanje, pri razlagalnem besedilu za fante in dekleta

Dejavniki bralnega razumevanja		Fantje ($N = 116$)	Dekleta ($N = 112$)
(Meta)kognitivni dejavniki ^a	R	,57	,58
	R^2	,33	,33
	p	,00	,00
(Meta)kognitivni in motivacijsko-emocionalni dejavniki ^b	R	,61	,58
	R^2	,37	,34
	p	,00	,00
	ΔR	,04	,00
	Δp	,17	,97

Opombe: ΔR – sprememba R po vključitvi drugega sklopa dejavnikov, Δp – sprememba statistične pomembnosti po vključitvi drugega sklopa prediktorjev.

^aMed (meta)kognitivne dejavnike sodijo spremenljivke: besedni zaklad, povzemanje in metakognitivno znanje.

^bMed motivacijsko-emocionalne dejavnike sodijo spremenljivke: interes za branje, (ne)kompetentnost za branje, kompetentnost pri glasnem branju, počutje učencev ob branju za razvedrilo in branju za učenje.

Iz tabele 6 je razvidno, da sklop (meta)kognitivnih dejavnikov (besedni zaklad učencev, povzemanje bistva, metakognitivno znanje in hitrost dekodiranja) statistično pomembno napoveduje bralno razumevanje pri razlagalnem besedilu pri obeh spolih. Napovedna moč teh (meta)kognitivnih prediktorjev je enaka pri obeh spolih, saj tako pri dekletih kot pri fantih pojasnjuje 33 % bralnega razumevanja tega besedila.

V primeru, da (meta)kognitivnim prediktorjem dodamo še motivacijsko-emocionalne dejavnike, naraste vrednost koeficienta multiple korelacije pri fantih na ,61, pri dekletih pa na ,58. Z obema skupinama dejavnikov lahko pojasnimo 37 % bralnega razumevanja razlagalnega teksta pri fantih in 34 % bralnega razumevanja pri dekletih. Pri tem test pomembnosti kaže, da skupni (meta)kognitivni in motivacijsko-emocionalni dejavniki pomembno prispevajo k pojasnjevanju razumevanja tega teksta (tako pri dekletih kot fantih). Vendar pa se pri obeh spolih kaže, da z vključitvijo motivacijsko-emocionalnih dejavnikov nismo pomembno prispevali k povečanju razumevanja razlagalnega teksta, saj je razlika v prirastu statistično nepomembna.

Tabela 7. Regresijski model dejavnikov, ki delujejo na bralno razumevanje, pri pripovednem besedilu za fante in dekleta

Dejavniki bralnega razumevanja		Fantje (<i>N</i> = 110)	Dekleta (<i>N</i> = 109)
(Meta)kognitivni dejavniki ^a	<i>R</i>	,21	,61
	<i>R</i> ²	,04	,37
	<i>p</i>	,18	,00
(Meta)kognitivni in motivacijsko-emocionalni dejavniki ^b	<i>R</i>	,49	,66
	<i>R</i> ²	,24	,44
	<i>p</i>	,00	,00
	ΔR	,28	,05
	Δp	,00	,06

Opombe: ΔR – sprememba *R* po vključitvi drugega sklopa dejavnikov, Δp – sprememba statistične pomembnosti po vključitvi drugega sklopa prediktorjev.

^aMed (meta)kognitivne dejavnike sodijo spremenljivke: besedni zaklad, povzemanje in metakognitivno znanje.

^bMed motivacijsko-emocionalne dejavnike sodijo spremenljivke: interes za branje, (ne)kompetentnost za branje, kompetentnost pri glasnem branju, počutje učencev ob branju za razvedrilo in branju za učenje.

Kot izhaja iz tabele 7, na bralno razumevanje pripovednega besedila pri fantih bolj kot (meta)kognitivni dejavniki učinkuje kombinacija (meta)kognitivnih in motivacijsko-emocionalnih dejavnikov branja. Slednji namreč statistično pomembno bolje napovedujejo razumevanje pripovednega besedila, saj se vrednost koeficienta multiple korelacije z vključitvijo motivacijsko-emocionalnih prediktorjev pomembno poveča z ,21 na ,49 in vrednost pojasnjene variance naraste s 4 % na 24 %. To pa predstavlja pomemben porast napovedne moči tega sklopa prediktorjev. Pri dekletih pa statistično pomembno napovedujejo bralno razumevanje pripovednega besedila

kognitivni dejavniki (koeficient multiple korelacije je ,61, kar predstavlja 37 % vse variance razumevanja tega besedila). Z vključitvijo motivacijsko-emocionalnih dejavnikov koeficient multiple korelacije naraste na ,66 oz. se za nadaljnjih 5 % poveča delež pojasnjene variance, kar pomeni precejšen porast, na robu statistične pomembnosti ($p = ,06$).

Razprava

V raziskavi smo želeli ugotoviti, ali pri učencih nekje na polovici obveznega osnovnošolskega izobraževanja, ko že usvojijo proces opismenjevanja in razvijejo bralno veščino do stopnje, da jo lahko uporabljajo kot sredstvo za učenje, obstaja povezanost med bralnim razumevanjem in učno uspešnostjo ter ali je ta povezanost različna glede na spol. Nadalje nas je zanimalo, ali obstajajo med dekleti in fanti razlike v kognitivnih, motivacijskih in emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja, preveriti pa smo želeli tudi prediktorje bralnega razumevanja glede na spol pri dveh različnih vrstah besedil (pri razlagalnih in pripovednih besedilih). Zaradi slednjega lahko uvrstimo to raziskavo v sklop multivariatnih raziskav, ki so poskušale ugotoviti sočasno učinkovanje različnih dejavnikov na končni produkt razumevanja pri branju.

Povezanost bralnega razumevanja z učno uspešnostjo učencev

Najprej smo z rezultati potrdili izhodiščne predpostavke številnih študij o pomembnosti bralnega razumevanja za učno uspešnost učencev, s čimer se običajno utemeljuje smiselnost preučevanja tega koncepta. Zato smo ugotavljali, če in koliko se bralno razumevanje povezuje z učno uspešnostjo pri dveh vrstah besedil, s katerimi se učenci v šoli najpogosteje srečujejo, tj. pri pripovednih/literarnih besedilih in razlagalnih besedilih, s katerimi se učenci srečujejo v učbenikih. Ugotovili smo, da se bralno razumevanje učencev pri obeh vrstah besedil – tako pri razlagalnih kot pripovednih – srednje močno, vendar statistično pomembno povezuje z njihovo oceno branja, z ocenami učencev pri maternem jeziku in s splošnim učnim uspehom. Skupno bralno razumevanje kot rezultat razumevanja obeh besedil pojasnjuje 24 % celotne variance ocene učenca iz branja, kar je relativno malo. Verjetno je ta rezultat delno tudi posledica dejstva, da je ocena branja v tem obdobju šolanja še vedno sestavljena iz različnih komponent bralne zmožnosti: prvič, iz preverjanja tekočnosti oz. avtomatiziranosti tehnike branja, ki predstavlja v začetnih razredih glavnino ocene; drugič, iz preverjanja učenčeve zmožnosti izraznega branja (tj. upoštevanja ločil, pravilnega naglaševanja), in tretjič, iz preverjanja razumevanja prebranega. Z drugimi besedami: učiteljeva ocena branja učenca v tem obdobju je še vedno močno nasičena z ocenjevanjem tehnike branja (tekočnosti in izraznosti), ne le razumevanjem prebranega. Bolj razumljivo je, da bralno razumevanje pojas-

njuje četrtno celotne variance uspeha učenca pri maternem jeziku, saj je ocena maternega jezika skupna vrednost učenčeve zmožnosti pisanja, branja, govorjenja in poslušanja. O pomembnosti zmožnosti bralnega razumevanja za učno uspešnost posameznika pa priča tudi srednje visoka, vendar statistično pomembna korelacija med bralnim razumevanjem in splošnim učnim uspehom učencev ($r = ,31$). Bralno razumevanje torej pojasnjuje približno desetino celotne variance splošnega učnega uspeha učenca. Rezultat lahko problematiziramo v toliko, da se sprašujemo, ali učitelji res preverjajo in ocenjujejo znanje učencev pri različnih predmetih na osnovi njihovega razumevanja učne snovi ali predvsem memoriranja. Ta rezultat pa je razumljiv ob dejstvu, da se je potrebno učencem v 4. razredu le redko samostojno učiti iz različnih učbenikov, s čimer bi se lahko urili v strategijah za boljše razumevanje. Zato lahko predpostavljamo, da bi bila povezava med bralnim razumevanjem in ocenami v višjih razredih osnovne šole, še zlasti pa v srednji šoli, ko je veliko več samostojnega učenja iz učbenikov, višja oz. da bi bralno razumevanje bolj vplivalo na splošni uspeh posameznika.

Da bralno razumevanje določa učno uspešnost posameznika, pa potrjujejo tudi naši rezultati (tabeli 2 in 3), ki kažejo, da učno bolj uspešni učenci, ne glede na spol, bolje razumejo prebrano, neodvisno od tega, za kakšno vrsto besedila gre. Statistično pomembno, srednje veliko razliko v bralnem razumevanju med učenci smo namreč dobili v primerjavi učno bolj in učno manj uspešnih učencev, ne pa tudi glede na spol.

Razlike v (meta)kognitivnih, motivacijskih in emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja med dekleti in fanti

Raziskave na področju bralne pismenosti dosledno kažejo na razlike med spoloma v dosežkih učencev, tako mlajših kot starejših osnovnošolcev in srednješolcev. Tudi v naši raziskavi smo ugotovili, da med fanti in dekleti obstajajo statistično pomembne razlike v bralnem razumevanju pri obeh vrstah besedil, tako pri razlagalnih kot pripovednih besedilih. V obeh primerih so dekleta pokazala pomembno boljše bralno razumevanje kot fantje; ta razlika, označena kot srednje velika, je bila večja pri razlagalnih besedilih ($d = 0,39$) kot pri pripovednih besedilih ($d = 0,28$). Na tem mestu bi izpostavili pomembnost razumevanja obeh, še zlasti pa razlagalnih besedil, za učenje.

Najprej smo skušali odgovoriti na vprašanje, ali obstajajo med fanti in dekleti razlike v posameznih dejavnikih bralnega razumevanja. Pri izbiri dejavnikov, ki smo jih vključili v raziskavo, smo izhajali iz rezultatov dosedanjih raziskav. Tako smo med (meta)kognitivnimi dejavniki preučevali učinek besednega zaklada, sposobnosti povzemanja bistva iz teksta, metakognitivnega znanja o učinkovitem branju in hitrosti dekodiranja; med motivacijskimi dejavniki smo preučevali učinek interesa za branje, (ne)kompetentnosti za branje in kompetentnosti pri glasnem branju, med emocionalnimi dejavniki pa počutje učencev ob branju za razvedrilo in branju za učenje.

Enosmerna analiza variance je pokazala, da v šestih od devetih dejavnikov bralnega razumevanja obstajajo pomembne razlike med spoloma. Med (meta)kognitivnimi spremenljivkami smo ugotovili statistično pomembne razlike med fanti in dekleti pri sposobnosti povzemanja in pri metakognitivnem znanju. Dekleta so bolje povzemala bistvo iz krajših tekstov, hkrati pa so pokazala tudi večje metakognitivno znanje o branju, torej poznavanje učinkovitih bralnih strategij, ki omogočajo boljše bralno razumevanje. Cohenovi koeficienti velikosti učinka spola so bili srednje visoki ($d = 0,36$ za povzemanje in $0,39$ za metakognitivno znanje). O podobnih razlikah med spoloma poročata tudi S. Kolić-Vehovec in Bajšanski (2003).

Razlik med spoloma pa nismo ugotovili pri hitrosti dekodiranja in besedišču učencev. Rezultat v zvezi s hitrostjo dekodiranja je pričakovan: v 4. razredu praviloma večina učencev že avtomatizira tehniko branja in jih večina bere tekoče, saj je obdobje opismenjevanja v smislu urjenja tehnike branja za njimi in naj bi uporabljali branje le kot sredstvo za učenje. Prav tako je pričakovan rezultat pri učinku besednega zaklada učencev na bralno razumevanje. Kot kažejo druge raziskave, med glavnimi razločevalnimi dejavniki, ki ločujejo učence glede na obseg besedišča, ni spol, pač pa socialno-ekonomski status družine, iz katere učenec prihaja. Socialno-ekonomski status je tisti, ki najbolj vpliva na vrsto in kvaliteto jezikovnih vzorcev, ki rezultirajo tudi v obsegu besedišča (Pečjak, 1999). Če so razmerja fantov in deklet iz različnih socialnoekonomskih statusov v vzorcu izenačena, med njimi tako ne prihaja do razlik v besedišču.

Največje razlike med fanti in dekleti pa smo dobili v motivacijskih in emocionalnih spremenljivkah. Tako dekleta izkazujejo pomembno višji interes za branje in se čutijo bolj kompetentne za branje kot fantje, hkrati pa se pomembno bolje počutijo med branjem, tako med branjem za učenje kot tudi med branjem za razvedrilo. Zelo visoka koeficienta velikosti učinka spola (v korist deklet) smo dobili pri interesu za branje ($d = 0,69$) in pri počutju ob branju za razvedrilo ($d = 0,77$). Naši rezultati le ponovno potrjujejo velikokrat dobljene rezultate drugih študij, ki govorijo o tem, da je interes za branje bistveno višji pri dekletih v vseh razvojnih obdobjih (Artlet idr., 2001; Pečjak, 1999; Pečjak idr., 2006; Schiefele, 1996) ter da je dobro počutje oz. užitek pri branju tisti dejavnik, ki najbolj ločuje po spolu. Tako sta npr. Chiu in McBride-Chang (2006) pri analizi podatkov PISA pri 15-letnikih ugotovili, da k razliki med spoloma kar v 42 % prispeva dimenzija užitka ob branju. Velika razlika v korist deklet pri počutju ob branju je seveda tesno povezana z interesom. Dobro počutje ob branju je lahko vzrok, da se dekleta vedno znova vračajo k branju, kar izpostavljata tudi Wigfield in Guthrie (1997), ko pravita, da zatopljenost v branje vodi do dolgotrajnih bralnih interesov. Te motivacijsko-emocionalne dejavnike smo preverjali z vprašalniki, kjer smo učence spraševali o tem, kako so nasploh motivirani za branje in kako se nasploh počutijo ob branju. Hkrati pa nas je zanimalo, kako ti dejavniki delujejo pri učencih ob konkretnih besedilih, ki so ju brali. Zato so učenci takoj po branju besedila ocenjevali težavnost in zanimivost prebranega besedila ter počutje ob branju, po končanem odgovarjanju na vprašanja

pa so poročali še o zadovoljstvu z reševanjem nalog. Pokazalo se je, da se isti splošni vzorec prenese tudi v branje konkretnega besedila. Tako so pri branju razlagalnega besedila dekleta ocenila besedilo kot statistično pomembno bolj zanimivo kot fantje ($d = 0,42$), hkrati pa poročala o bistveno boljšem počutju ob branju tega besedila kot fantje ($d = 0,29$). Pri pripovednem besedilu so dekleta v primerjavi s fanti ocenila, da je besedilo statistično pomembno manj težko/zahtevno ($d = 0,29$), da so se ob branju počutila pomembno bolje ($d = 0,36$), ter so bila pomembno bolj zadovoljna z reševanjem nalog po branju ($d = 0,38$).

Prediktorji bralnega razumevanja fantov in deklet pri razlagalnih in pripovednih besedilih

Ker se je pokazalo, da na bralno razumevanje pomembno deluje vrsta teksta, ki ga bralec prebira (razlagalni ali pripovedni tekst), bomo rezultate interpretirali za posamezno vrsto besedila. V nadaljevanju zato navajamo moč učinkovanja sklopa (meta)kognitivnih in sklopa motivacijsko-emocionalnih dejavnikov pri fantih/dekletih na njihovo bralno razumevanje pri obeh vrstah besedil.

Iz rezultatov (tabeli 6 in 7) je vidno, da obstajata pri fantih in dekletih različna vzorca delovanja sklopa (meta)kognitivnih in motivacijsko-emocionalnih dejavnikov pri branju dveh različnih besedil. Vzorec delovanja teh dejavnikov na bralno razumevanje pri razlagalnih besedilih je enak tako za fante kot dekleta. V obeh primerih pomembno napovedujejo bralno razumevanje tega besedila (meta)kognitivni dejavniki, to so besedišče učencev, njihova sposobnost povzemanja in metakognitivno znanje, ki ga imajo. Napovedna moč teh prediktorjev je enaka pri dekletih in fantih (33 % pojasnjene variance bralnega dosežka). Če smo v hierarhični regresijski analizi tem dejavnikom priključili še motivacijske (bralni interes, kompetentnost za branje in kompetentnost pri glasnem branju) in emocionalne dejavnike (počutje ob branju za razvedrilo in branju za učenje), ti dejavniki sami po sebi niso doprinesli pomembno k povečanju bralnega razumevanja (porast bralnega razumevanja pri fantih je bil 4 %, pri dekletih pa 1 %). To navaja k zaključku, da so za razumevanje razlagalnih (tipično učbeniških besedil) ključni (meta)kognitivni dejavniki. Posledično to nakazuje na učinkovite strategije predelave tovrstnih besedil za njihovo dobro razumevanje – usvajanje strokovnega besedišča in dosledno pojasnjevanje novih, neznanih besed, poznavanje strategij za iskanje bistvenih informacij in povzemanje bistva iz prebranega ter na ozaveščenost učencev o tem, kako pristopiti k učinkovitemu branju za učenje.

Drugačna slika razlik med spoloma pa je pri bralnem razumevanju pripovednega besedila. Tu se je pokazal skoraj diametralno nasproten vzorec delovanja posameznih sklopov dejavnikov. Pri fantih se je pokazalo, da za razumevanje razlagalnega besedila sami po sebi niso tako pomembni besedišče, sposobnost povzemanja in metakognitivno znanje o tem, kako brati tako besedilo, saj ti dejavniki pri njih

pojasnijo le 4 % variance bralnega dosežka. Kot odločilni za bralno razumevanje pa so se pokazali motivacijsko-emocionalni dejavniki, saj se odstotek pojasnjene variance v kombinaciji (meta)kognitivnih in motivacijsko-emocionalnih dejavnikov poveča za 24 %, kar je statistično pomemben porast. To kaže, da fantje bolje razumejo tista besedila, za katere pokažejo večji interes in pri katerih se ob branju počutijo bolje. Dobljeni rezultat podpirajo nekatere raziskave v našem prostoru (npr. Pečjak idr., 2006) in tudi tuje študije (npr. Ainley, Hillman in Hidi, 2002; Baker in Wigfield, 1999; Oakhill in Petrides, 2007). Pri dekletih pa so se pokazali kot statistično pomembni prediktorji (meta)kognitivni dejavniki, ki pojasnjujejo kar 37 % variance celotnega bralnega dosežka. Z uvedbo motivacijsko-emocionalnih prediktorjev se sicer napovedna moč vseh prediktorjev poveča na 44 %, kar pa ne predstavlja statistično pomembnega porasta ($p = ,06$). Iz tega bi lahko zaključili, da se dekleta drugače lotevajo branja pripovednih tekstov kot fantje. Dekleta so pri branju tekstov manj odvisna od tega, kakšen interes imajo za branje tovrstnih besedil, medtem ko je dosežek fantov bolj odvisen od interesov. Če jim vsebina vzbudi interes, jih pritegne in se ob njej zaradi različnih razlogov počutijo dobro, potem »vklopijo« tudi kognitivne mehanizme za razumevanje prebranega (tj. strategije za izboljšanje razumevanja), sicer ne. Zaradi manjšega interesa fantje manj berejo kot dekleta in posledično vse bolj zaostajajo za njimi, kar Stanovich (1986) imenuje Mathew učinek. Avtor namreč trdi, da je količina branja tista kritična spremenljivka, ki izzove individualne razlike v razvoju veščine branja. Na povezanost interesa kot ključnega motivacijskega dejavnika z dosežki opozarjajo tudi številne druge študije (npr. Hidi, 2006; Pečjak idr., 2006; Renninger, 1992; Shiefele, 1996; Wigfield in Guthrie, 1997).

Nadaljnje raziskovanje v naši študiji bi moralo iti v dveh smereh: prvič, v smeri obtežitve posameznega prediktorja za bralno razumevanje in ne le posameznih sklopov prediktorjev (metakognitivnih in motivacijsko-emocionalnih) ter v smeri izdelave modela, ki bi pokazal, katere spremenljivke delujejo neposredno na izboljšanje bralnega razumevanja, katere posredno in katere tako neposredno kot tudi kot posredno. In drugič, kot je pokazala že obsežna analiza Chiu in McBride-Chang (2006) na podatkih PISA, k bralni uspešnosti učencev poleg njihovih individualnih značilnosti prispevajo tudi dejavniki okolja, predvsem družinskega in šolskega. Zato bi bilo smiselno razširiti raziskovanje dejavnikov bralnega razumevanja še s temi spremenljivkami in oblikovati kompleksen model vseh dejavnikov, ki bi pokazal tudi na interakcijsko delovanje spremenljivk na končni bralni dosežek učencev. V tem kontekstu pa bi bilo v nadaljnjih preučevanjih smiselno tudi natančno diagnosticirati ekološke dejavnike, pomembne za bralno razumevanje, posebej v vzorcu hrvaških in posebej v vzorcu slovenskih učencev. Kljub temu da sta splošno gledano oba vzorca vzeta iz podobnega sociokulturnega okolja, da je sistem osnovnošolskega izobraževanja v razvoju bralnih zmožnosti učencev zelo primerljiv, pa verjetno obstajajo določene razlike v posameznih ekoloških elementih, ki bi lahko v končni fazi rezultirale v različni bralni pismenosti.

Literatura

- Aarnoutse, C. in van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading Frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4(2), 143–166.
- Ainley, M., Hillman, K. in Hidi, S. (2002). Gender and interest processes in response to literary texts: Situational and individual interest. *Learning and Instruction*, 12, 411–428.
- Alexander, P. A., Murphy, P. K., Woods, B. S., Duhon, K. E. in Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: A study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 125–146.
- Artlet, C. (2000). *Strategisches Lernen [Strategic learning]*. Münster: Waxmann.
- Artlet, C., Schiefele, U. in Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16(3), 363–383.
- Baker, L. in 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.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, I. in McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. V R. Bar, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal in P. D. Pearson (ur.), *Handbook of reading research. Vol 2* (str. 789–814). White Plains, NY: Longman.
- Cain, K., Oakill, J. in Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence on reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 671–681.
- Carr, T. H. in Levy, B. A. (1990). *Reading and its development: Component skills approaches*. San Diego, CA: Academic Press.
- Chiu, M. M. in McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331–362.
- Deci, E. L. (1998). The relation of interest to motivation and human needs: The self-determination theory viewpoint. V L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger in J. Baumert (ur.), *Interest and learning* (str. 146–162). Kiel: Institute for Science Education, University of Kiel.
- Elley, W. B., Gradišar, A. in Lapajne, Z. (1995). *Kako berejo učenci po svetu in pri nas: Mednarodna raziskava o bralni pismenosti [How are students reading in the world and at home: An International research on reading literacy]*. Nova Gorica: Educa.
- Ellis, H. C. in Ashbrook, P. W. (1988). Resource allocation model of the effects of depressed mood states on memory. V K. Friedler in J. Forgas (ur.), *Affect, cognition and social behaviour* (str. 25–43). Toronto, Canada: Hogrefe.
- Ellis, H. C. in Moore, B. A. (2000). Mood and memory. V T. Dagleish in M. Power (ur.), *The handbook of cognition and emotion* (str. 34–46). Chichester, England: John Wiley and Sons, Ltd.
- Ericsson, K. A. in Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211–245.

- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Flavell, J. H., Miller, P. H. in Miller, S. A. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flavell, J. H. in Wellman, H. M. (1977). Metamemory. V R. V. Kail in W. Hagen (ur.), *Perspectives on development of memory and cognition* (str. 3–31). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Friend, R. (2001). Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 3–24.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. in Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 518–533.
- Gunning, T. G. (1996). *Creating reading instruction for all children*. Boston: Allyn & Bacon.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. in Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3(3), 231–256.
- Herschel, T. M. (1963). Test of Reading Level 3 – Elementary Form. V T. M. Herschel (ur.), *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(3), 191–209.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational research review*, 1, 69–82.
- Hood, J. in Dubert, L. (1983). Decoding as a component of reading comprehension among secondary students. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 51–61.
- Kingston, L. in Lambert, W.L. (1988). *Enciklopedija katastrof*. Ljubljana: Mladinska knjiga
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kolić-Vehovec, S. (1994). Kognitivni čimbenici vještine čitanja [Cognitive factors od reading ability]. *Godišnjak Odsjeka za psihologiju*, 3, 115–130.
- Kolić-Vehovec, S. in Bajšanski, I. (2003). *Children's metacognition as predictor of reading comprehension at different developmental levels*. V G. Shiel i U. N. Dhalaigh (ur.), *Proceedings of the 12th European Conference on Reading*, Dublin: Reading Association of Ireland (str. 216–222). Dublin: Reading Association of Ireland.
- Kolić-Vehovec, S. in Bajšanski, I. (2004). *Reading strategies and the comprehension of scientific text*. EARLI Sig meeting on metacognition, June 30 – July, 2, Amsterdam.
- Kolić-Vehovec, S. in Bajšanski I. (2006). Dobne i spolne razlike u nekim vidovima metakognicije i razumijevanja pri čitanju [Age and sex differences in some aspects of metacognition and reading comprehension]. *Društvena istraživanja*, 15, 6, 1005–1027.
- Köller, O., Baumert, J. in Schnabel, K. (2000). Zum Zusammenspiel von schulischen Interesse und Lernen im Fach Mathematik: Längsschnittanalysen in der Sekundarstufen I und II [On interaction between school interests and learning in mathematics: Longitudinal analysis in higher level I and II]. V U. Schiefele, W. P. Wild (ur.),

Interesse und Lernmotivation: Untersuchungen zur Entwicklung, Förderung und Wirkung [Interests and learning motivation: Research on development, advances and effects] (str. 163–181). Münster: Waxmann.

- Kozminsky, E. in Graetz, N. (1986). First vs. second language comprehension: Some evidence from text summarizing. *Journal of Research in Reading*, 9(1), 3–21.
- Kush, J. C. in Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315–319.
- McKenna, M. C. (2001). Development of reading attitude. V L. Verhoeven in C. E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (str. 135–158). Mahwah: LEA.
- McKenna, M. C. in Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Journal of reading*, 43, 626–639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. in Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitude toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934–956.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. H. in Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of nine grade students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72–103.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. in Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report*. Chestnut Hill, MA: PIRLS International Study Center.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. in 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.
- Nagy, W. E., Diadikoy, L. in Anderson, R. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Reading Behavior*, 25, 155–170.
- Oakhill, J. V. in Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98, 223–235.
- O'Neil, H. J. in Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: potential for alternative assessment. *Journal of Educational Research*, 89, 234–245.
- Pany, D., Jenkins, J. R. in Schreck, J. (1982). Vocabulary instruction: Effects on word knowledge and reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 5, 202–215.
- Pazzaglia, F., De Beni, R. in Caccio, L. (1999). The role of working memory and metacognition in reading comprehension difficulties. V T. E. Scruggs in M. A. Mastropieri (ur.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (vol. 13, str. 115–134). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pečjak, S. (1989). *Tehnike za izboljšanje bralne učinkovitosti: Eksperimentalni program hitrega branja*. [Techniques for improving reading efficacy: Experimental programme of faster reading]. Neobjavljeno magistrsko delo [Unpublished MA thesis], Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana, Slovenija.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja [Basics of psychology of reading]*. Ljubljana: Znanstveni institut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: Merjenje in razvijanje [Reading motivation in school: Measurement and development]*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Quellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566.
- Renninger, K. A. (1992). Individual interest and development: Implications for theory and practice. V K. A. Renninger in S. Hidi (ur.), *The role of interest in learning and development* (str. 161–196). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Samuelstuen, M. S. in Braten, I. (2005). Decoding, knowledge, and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(2), 107–117.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten [Motivation and learning with texts]*. Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. V J.M. Collis, S. Messick (ur.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (str. 163–193). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schiefele, U. in Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8, 141–160.
- Schneider, W. (2001). Giftedness, expertise, and (exceptional) performance: A developmental perspective. V K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg in R. F. Subotnik (ur.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (str. 75–98). London: Elsevier Science.
- Schmitt, M. C. (1990). A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 454–461.
- Seibert, P. S. in Ellis, H. C. (1991). Depression and implicit memory: A commentary. *Journal of Abnormal Psychology*, 101, 587–591.
- Share, D. L. in Leikin, M. (2004). Language impairment at school entry and later reading disability: Connections at lexical versus suprallexical levels of reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(1), 87–110.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences in individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. V M. G. McKeown in M. E. Curtis (ur.), *The nature of vocabulary acquisition* (str. 89 – 105). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum.
- Štraus, M., Repež, M. in Štigl, S. (ur.) (2007). *Nacionalno poročilo PISA 2006: Naravoslovni, matematični in bralni dosežki slovenskih učencev [National PISA report 2006: Science, mathematical, and reading achievements of Slovenian students]*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.
- Thorndike, R. L. (1973). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 2(2), 135–147.
- Toličič, I. in Zorman, L. (1977). *Okolje in uspešnost učencev [Environment and students' success]*. Ljubljana: DZS.
- Van den Broek, P., Tzeng, Y., Ridsen, K., Trabasso, T. in Basche, P. (2001). Inferential questioning: Effects on comprehension of narrative texts as a function of grade and timing. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 521–529.

Wigfield, A. in 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.