

## **Bralna motivacija učencev v osnovni šoli**

*Sonja Pečjak<sup>1</sup>\* in Nataša Bucik<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

<sup>2</sup>Ministrstvo RS za kulturo, Ljubljana

**Povzetek:** Bralna motivacija je eden od ključnih dejavnikov bralne, s tem pa tudi učne učinkovitosti učencev. Namen našega prispevka je na vzorcu slovenskih osnovnošolcev (zajeli smo 1073 učencev 3. razreda in 1282 učencev 7. razreda) pokazati povezanost med posameznimi dimenzijami bralne motivacije z bralnim vedenjem, starostjo in spolom učencev ter na povezanost bralne motivacije z bralnimi dosežki učencev. S pomočjo vprašalnika bralne motivacije, ki je vključeval faktorja kompetentnost za branje ter interes in pojmovanje pomembnosti branja, smo prišli do naslednjih ugotovitev: tretješolci kažejo nekoliko višjo kompetentnost in pomembno boljši interes za branje kot sedmošolci, pri čemer so razlike v obeh razredih v prid dekletom. Bralna kompetentnost ter interes za branje in pojmovanje pomembnosti branja se odražata tudi v dejanskem bralnem vedenju učencev – bolj kompetentni učenci in tisti z večjim interesom in pojmovanjem pomembnosti branja berejo pogosteje in dalj časa ter se večkrat samoiniciativno odločijo za branje kot njihovi, bralno manj motivirani vrstniki. Boljša bralna motivacija pa se kaže tudi v večji bralni učinkovitosti učencev, saj so bili dobri bralci bolj kompetentni ter izražali višji interes in pomembnost branja kot povprečni in slabi bralci.

**Ključne besede:** bralna motivacija, učenci, starostne razlike, medsopne razlike, bralna uspešnost

## **Reading motivation in elementary school students**

*Sonja Pečjak<sup>1</sup> and Nataša Bucik<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>University of Ljubljana, Department of psychology, Ljubljana, Slovenia

<sup>2</sup>Ministry of Culture, Ljubljana, Slovenia

**Abstract:** Reading motivation is one of the crucial factors of reading and consequently also learning efficiency of students. The purpose of the contribution is to establish the connection between dimensions of reading motivation and reading achievement in elementary school students. Participating in the study were 1073 third-grade and 1282 seventh-grade students. We used the questionnaire of reading motivation which consists of two factors: the reading competence factor and the interest and perceived reading importance factor. The findings of the study are the following: third-graders are more competent and more interested in reading compared to seventh-graders. The same is true for girls in both educational levels. Reading competence, interest and perceived reading importance reflect also in the actual reading behaviour of students – students who are more competent and more interested in reading read more frequently, for longer periods and more often autonomously decide to read compared to their less motivated peers. Higher reading motivation has implications also for higher reading efficiency. Namely,

---

\*Naslov / address: doc. dr. Sonja Pečjak, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

good readers are more competent, show higher interest and perceive reading as more important compared to average and bad readers.

**Key words:** reading motivation, students, age differences, human sex differences, reading achievement

CC = 3560

Motivacija za branje je deležna vedno večje pozornosti strokovnjakov, saj dognanja mnogih raziskav kažejo, da je ena ključnih sestavin pismenosti. Mednarodna raziskava bralne pismenosti mladostnikov PISA 2000 (OECD, 2002) in mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2001 (Mullis, Martin, Gonzales in Kennedy, 2003) sta pokazali, da je aktivna vloga posameznika pri branju stvar motivacije ter, da izboljšanje dosežkov bralne pismenosti ni odvisno le od izboljšanja njihovih kognitivnih spretnosti, temveč je pri tem pomembno tudi izboljšanje njihove motivacije za branje. Motivacijo za branje tudi številni drugi avtorji vidijo kot neločljivi del celotne učinkovitosti bralca in jo najtesneje povezujejo z razvojem pismenosti (Baker in Wigfield, 1999; Gambrell, Palmer, Codling in Mazzoni, 1996; Guthrie in dr., 1996; Magajna in Gradišar, 2002; Wigfield in Guthrie, 1997).

## Dimenzije bralne motivacije

Raziskovalni rezultati (Baker in Wigfield, 1999; Guthrie in Wigfield, 1997) kažejo, da je bralna motivacija večdimenzionalni konstrukt z nizom ciljev in prepričanj, ki vodijo bralno vedenje posameznikov in so med seboj večinoma pozitivno povezani. Ugotovili so, da so otroci motivirani na različne načine in za različne bralne vsebine. Pestrost motivacijskih dejavnikov poudarjata tudi S. Pečjak in A. Gradišar (2002), ko bralno motivacijo opredeljujeta kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti (ponovno doživeti). Motivirani bralci se bolj angažirajo pri branju in imajo bolj pozitiven odnos in stališča do branja (Eccles, Wigfield in Schiefele, 1998; McKenna, Kear in Ellsworth, 1995). S. Sonnenschein in K. Munsterman (2002) poudarjata, da je otrokova motivacija za branje pomembna kot posledica in kot napovednik kasnejših bralnih spretnosti in dosežkov ter soglašata z dognanji L. Baker in sodelavcev (Baker, Scher in Mackler, 1997; Baker in Scher, 2002), da konstrukt motivacije za branje zajema otrokov interes za branje, njegov odnos do branja, njegov občutek o bralni samoučinkovitosti ter njegovo vrednotenje raznih oblik bralnih dejavnosti.

Kateri so strukturni elementi motivacije? Skladno s teorijo samodoločenosti (Deci in Ryan, 1987) je pri notranji motivaciji za branje pomembna vloga treh psiholoških mehanizmov: kompetentnosti, pripadnosti in avtonomnosti. Vse omenjene mehanizme v nadaljevanju teoretičnega uvoda podrobneje povežemo z bralno motivacijo. Wigfield

in Guthrie (1997) sta koncept multidimenzionalnosti motivacije za branje še razširila. V njunem vprašalniku Motivacije za branje (angl. *Motivation for Reading Questionnaire - MRQ*) govorita o 11 dimenzijah, ki jih združujeta v tri širše kategorije. Prva kategorija, ki zajema prepričanja o sposobnostih in učinkovitosti, vključuje *samoučinkovitost* (prepričanje posameznika, da je lahko uspešen pri branju), *izziv* (pripravljenost spopasti se s težkimi, zahtevnimi besedili) ter *izogibanje aktivnosti* (odločitev posameznika, da se izogne bralni dejavnosti). Druga kategorija se nanaša na cilje in razloge za branje (notranje in zunanje). Notranji cilji so *radovednost* (želja brati o temi, ki posameznika zanima), *zatopljenost* (užitek, ki ga posameznik doživi pri branju določene vrste literarnega ali poučnega, informativnega besedila) in *pomembnost branja* (subjektivno prepričanje, da je branje pomembno in vredno). Dimenzije v tej drugi kategoriji, ki odražajo konstrukt zunanje motivacije in učinek ciljne naravnosti, so: *priznanje* (užitek v prejemanju materialnih priznanj za uspeh pri branju), branje za *ocene* (želja, da te učitelj dobro oceni) ter *tekmovalnost* (želja prekositi druge v branju). Tretja kategorija se nanaša na socialni vidik branja in zajema dve dimenziji: *socialnost* (vidik socialnih razlogov za branje) in *ustrežljivost* (branje zato, da ustrezemo pričakovanjem drugih).

Metsala, Sweet in Guthrie (1996) so v svoji raziskavi vzroke za branje razvrstili na osem različnih motivatorjev za branje, pri čemer razlikujejo med notranjo in zunanjo motivacijo. Notranja motivacija vznikne zaradi osebnih interesov in lastnih izkušenj, ki jih posameznik razvije v razloge za branje. Učenci poročajo o naslednjih notranjih motivatorjih: zatopljenosti, radovednosti, socialni interakciji ter izzivu. Nasprotno pa je izvor zunanje motivacije pri starših ali učiteljih. Učenec, ki bere, da bi dobil točke ali zlate zvezdice, je motiviran s spodbudo, ki mu jo je dal učitelj. Priznanje, želja, ustreči odraslim in dobivanje dobrih ocen, so primeri pogosto postavljenih ciljev, ki se pojavljajo kot zunanje spodbude za branje in pisanje. Notranje in zunanje spodbude vplivajo na učence na različne načine. Notranje spodbude imajo dolgoročen vpliv in vzbudijo dalj časa trajajočo bralno aktivnost, zato so nujne za vseživljenjsko, prostovoljno branje. Zunanje spodbude, o katerih poročajo učenci (npr. ustrežljivost, priznanje, tekmovanje in izogibanje aktivnosti), so sicer močni cilji, ker povzročijo takojšnje učinke, vendar so tudi kratkoročni, saj bralna aktivnost po doseženem cilju ne poteka več. Če na primer berejo, da bi izpolnili postavljeni cilj, prenehajo z branjem takoj, ko nalogo zaključijo. Učitelji/starši morajo uvesti nov cilj, če želijo, da se bralna aktivnost nadaljuje.

Guthrie in Knowles (2001) razčlenjujeta notranjo motivacijo nasploh in pravita, da jo lahko na podlagi raziskav opredelimo skozi več vidikov: (a) kot nagnjenost k težkim in izzivalnim nalogam, (b) kot učenje, katerega vzrok je radovednost ali interes, (c) kot prizadevanje za kompetentnost in obvladovanje. Skozi te kriterije lahko notranje motivirano vedenje ločimo od vedenja, ki odraža zunanjo motivacijo, ko posamezniki izvajajo neko nalogo zaradi inštrumentalnih ciljev kot so prejemanje nagrade, ne pa zaradi svojega interesa ali radovednosti. Enako kot za notranjo motivacijo nasploh, veljajo ti vidiki tudi za bralno motivacijo. Na svojevrsten način izpostavi pomen notranje motivacije za branje Csikszentmihalyi (1991), ki jo motivacijo razlaga s »tokom« (angl.

*flow*), ki prevzame posameznika ob neki izkušnji, ki jo rad počne, pri tem pa poudarja, da lahko neka dejavnost postane notranje motivirana šele takrat, ko se posameznik zaveda, da bo kos toku te izkušnje (se čuti kompetentnega). Otroci, ki menijo, da sposobnost dobrega branja presega njihove zmožnosti, postanejo anksiozni in se poskušajo izogniti tej aktivnosti. Sovpadanje izziva in sposobnosti, jasen cilj in takojšnja povratna informacija, so univerzalne lastnosti povezane s katerokoli prijetno dejavnostjo, tudi z branjem.

Občutek lastne učinkovitosti (kompetentnosti) je ključen za razvoj notranje motivacije za branje. Rezultati nekaterih študij (Baker in Wigfield, 1999; Guthrie in Knowles, 2001) navajajo, da so učenci, ki se čutijo sposobne in uspešne, bolj notranje motivirani in manj zaskrbljeni. Wigfield (1997) opozori, da se nekateri posamezniki sicer zavedajo lastnih zmožnosti in verjamejo v lastno učinkovitost, pa vendar ne postanejo zavzeti bralci. Pojasni, da učenci zastavljeno nalogo presojujejo: z vidika interesa (koliko jih naloga zares zanima), z vidika vrednosti dosežka (kaj bodo pridobili s tem, ko opravijo nalogo ali dosežejo cilj) ter z vidika uporabe (ali bodo pridobljeno znanje lahko uporabili v življenju). Če bralna naloga ne zadosti nobenemu teh vidikov, se za branje praviloma ne odločijo, pa čeprav se čutijo kompetentne.

## **Bralna motivacija in bralna/učna uspešnost**

Številni raziskovalni rezultati kažejo na povezanost med motivacijskimi in kognitivnimi dejavniki pri določeni učni aktivnosti. Tako je tudi na področju branja. Tako S. Hidi (1990; 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. K naštetim raziskavam sodijo tudi dognanja Schiefeleja (Artelt, Schiefele in Schneider, 2001; Shiefele, 1991, 2001), ki poleg svojih študij navaja še vrsto empiričnih študij, ki kažejo na pomembnost interesa pri različnih vidikih učenja: kakovosti bralnih/učnih rezultatov, uporabi bralnih/učnih strategij ter kakovosti bralne/učne izkušnje. Schiefele (1991; Schiefele, 1996; v Artelt in dr., 2001) je ugotovil, da je prav interes tisti, ki motivira bralca, da se poglobi v besedilo ter ga skuša bolje razumeti. Interes je pomemben motivator za rabo tistih strategij, ki omogočajo globlje procesiranje. Interes za določeno stvar je pomembno povezan tudi z drugimi motivacijskimi dejavniki, npr. z vpletenostjo, užitkom, vpliva na koncentracijo, kar se vse posledično kaže v razumevanju.

McKenna in sodelavci (McKenna, 1994; 2001; McKenna in Kear, 1990; McKenna in dr., 1995) smatrajo odnos do branja kot najpomembnejši dejavnik bralnih dosežkov. Poudarjajo kompleksnost pojma odnos do branja, ki je po njihovem prepričanju čustveno obarvan, vendar ima tudi kognitivne komponente ter sloni na izkušnjah. Odnos do branja je torej kontinuum, ki se razteza od negativnega do pozitivnega pola. Opozorijo pa, da pozitiven odnos do branja še ne pomeni, da ima na primer posameznik pozitiven odnos do vseh zvrsti branja in opozarjajo na dejstvo, da odnos do branja vedno tekmuje

z odnosom do drugih aktivnosti. Odločitev za branje je vedno produkt posameznikovega odnosa do branja ter hkrati posameznikovega odnosa do druge, alternativne dejavnosti.

Kljub temu, da so si učitelji enotni, da je pozitiven odnos do branja odločilen za vseživljenjsko branje, nekateri učitelji le malo naredijo za to, da bi ga pomagali razvijati in ohranjati. Kush in Watkins (1996) v svoji longitudinalni raziskavi ugotavljata, da pozitiven odnos do branja pri učencih tekom let šolanja pomembno upada. Upad je večji pri dečkih kot deklicah, pri enih in drugih pa gre tako za upad branja v prostem času kot branja za šolo. Poudarjata, da je premalo pozornosti nameneje dečkom, ki začenjajo šolanje s slabšim odnosom do branja in ugotavljata, da se brez dodanih spodbud skozi šolanje ta odnos ne izboljša temveč se celo slabša. Tudi rezultati mednarodne raziskave PISA 2000 (OECD, 2002), ki preučuje pismenost petnajstletnikov, opozarjajo na pomembno vlogo motivacije za branje. Rezultati kažejo, da dijaki, ki so zelo zavzeti za branje, v vseh državah dosegajo vsaj za eno raven višje rezultate kot tisti, ki so slabo zavzeti za branje. Strokovnjaki so posebej izpostavili, da bo v prihodnosti potrebno več pozornosti nameniti zlasti bralni motivaciji fantov, saj ugotavljajo, da se velike razlike med dijaki in dijakinjami v bralnih dosežkih ujemajo prav z razlikami v zavzetosti za branje. Analiza rezultatov je pokazala, da so se razlike med spoloma, ko so kontrolirali razlike v zavzetosti, zmanjšale na tretjino, kar kaže, da lahko tudi visoka zavzetost za branje zmanjša razlike v dosežkih med spoloma. Hkrati pa se je izkazalo, da razlike med spoloma kažejo, da ne gre le za razlike v času, ki ga dekleta namenijo branju precej več, temveč kažejo dekleta tudi povsem drugačen profil branja. Fantje pogosteje kot dekleta poročajo, da berejo predvsem revije, časopise in stripe kot pa knjige (še posebej leposlovne). Branje leposlovnih knjig v vseh državah bolj privlači dekleta kot fante.

## Preučevanje bralne motivacije v slovenskih raziskavah

Tudi slovenske raziskave kažejo, da bo potrebno v prihodnosti več pozornosti nameniti spodbujanju bralne motivacije. V mednarodni raziskavi o bralni pismenosti tretješolcev in osmošolcev, v kateri je leta 1991 prvič sodelovala tudi Slovenija (Elley, Gradišar in Lapajne, 1995), naši tretješolci v mednarodnem merilu niso dosegli zadovoljivih rezultatov. Med 27. sodelujočimi državami so se uvrstili na 17. mesto. Avtorji so takšno stanje v bralnih rezultatih pripisali bolj kot kognitivnim prav motivacijskim dejavnikom.

Z bralno motivacijo je povezana raziskava *Razvoj bralnih zmožnosti učencev v osnovni šoli z bralno značko* (Jamnik in Perko, 2003), katere cilj je preučitev branja učencev v prostem času, njihov odnos do branja ter vključenost v bralno značko. Rezultati kažejo na pomemben upad pogostosti branja v prostem času z leti šolanja, kakor tudi na upad števila učencev pri sodelovanju v projektu bralne značke. Avtorji ugotavljajo, da se je v raziskavi potrdilo, da je užitek v branju (notranja motivacija) ključen pri tem, ali nekdo bere ali ne. Potrdilo se je tudi, da je prost izbor odločilen, da učenci berejo v prostem času in je najpomembnejši pogoj za uspešnost branja za

bralno značko. Le z izborom knjig po željah in zanimanjih mladih bralcev se bo torej razvijal in potrjeval užitek v branju (Jamnik in Perko, 2003).

Rezultati mednarodne raziskave bralne pismenosti PIRLS 2001, v kateri so sodelovali slovenski tretješolci, njihovi starši, učitelji in ravnatelji, so pokazali, kako pomembni so za bralne dosežke prav motivacijski dejavniki (Bucik, 2003; Mullis in dr., 2003; Pečjak, Knaflič in Bucik, 2003). Slovenski učenci in učenke, ki imajo pozitiven odnos do branja (tisti torej, ki berejo samoiniciativno, se radi pogovarjajo o knjigah, so veseli, če dobijo knjigo za darilo, jim branje ni dolgočasno, v branju uživajo), dosegajo višje bralne dosežke od mednarodnih povprečnih rezultatov, medtem ko ostali ne dosegajo niti mednarodnega povprečja. Prav posebej je potrebno izpostaviti velike, pomembne razlike med spoloma pri odnosu do branja. Dekleta tako v Sloveniji kot tudi v večini sodelujočih držav, kažejo pomembno boljši odnos do branja kot fantje. Rezultati PIRLS so pokazali tudi, da slovenski učenci, ki poročajo, da vsak dan ali skoraj vsak dan berejo sami in berejo knjige, ki so jih izbrali sami, dosegajo rezultate nad povprečnim mednarodnim bralnim dosežkom. Z vidika motivacije za branje je pomembno dognanje, da slovenski učenci, ki se čutijo kompetentne (ocenjujejo, da je zanje branje lahko, da berejo vsaj tako dobro kot sošolci ter, da branje zanje ni težko) dosegajo višje dosežke pri branju kot je mednarodni bralni dosežek, medtem ko ostali ne dosegajo niti mednarodnega povprečja.

V raziskavi »*Bralna motivacija kot dejavnik uspešnega branja in njen pomen za kakovostno izobraževanje*«, ki je še v teku (zaključila se bo leta 2005), smo želeli na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolcev preveriti naslednje povezave:

- povezanost posameznih dimenzij bralne motivacije z nekaterim spremenljivkami, kot so npr. starost in spol učencev. Pri tem izhajamo iz tega, da raziskovalni rezultati opozarjajo na upad motivacije pri starejših učencih (Kush in Watkins, 1996; McKenna in dr., 1995; OECD, 2002; Wigfield, 1997) ter dosledno kažejo na večjo bralno motiviranost deklet v primerjavi s fanti (Eccles, Wigfield, Harold in Blumenfeld, 1993; Marsh, 1989; Mullis in dr., 2003; OECD, 2002);
- izhajajoč iz definicije bralne motivacije, da je to dejavnik, ki spodbuja posameznika k branju (Pečjak in Gradišar, 2002) in vpliva na samo dejavnost branja, smo želeli ugotoviti ali obstaja povezanost med dimenzijami bralne motivacije in bralnim vedenjem učencev – zlasti med pogostostjo in dolžino branja ter samoiniciativnostjo za branje;
- empirične študije kažejo, da se bralna motivacija tesno povezuje z bralnim dosežkom v smislu, da boljši bralci kažejo višjo bralno motivacijo. Pri tem so rezultati enaki tako za fante kot dekleta in za različne starostne skupine otrok (Wigfield in Guthrie, 1997). Podobno sta ugotovila tudi Guthrie in Schafer (1998) - kljub temu, da dekleta praviloma prekašajo fante v bralnih dosežkih, pa v primeru, da so fantje pri branju bolj angažirani kot dekleta, kažejo boljše bralno razumevanje. Zato je bil naš drugi cilj ugotoviti morebitne razlike v bralni motiviranosti pri slabih, povprečnih in dobrih bralcih.

## Metoda

### Udeleženci

V raziskavo je bilo vključenih skupaj 2355 učencev iz 24 osnovnih šol v Sloveniji, tako iz mestnega kot nemestnega okolja, iz večjih in manjših šol (kot večje šole smo vzeli tiste, ki so imele več kot 450 učencev). Vzorec učencev v raziskavi je bil velik, saj je zajel približno 6% celotne populacije slovenskih učencev izbrane starosti.

V vzorcu so bili učenci 3. razreda osemletke in 4. razreda devetletke ter učenci 7. razreda osemletke in 8. razreda devetletke. Od tega je bilo 1073 učencev 3. razreda, katerih povprečna starost je bila 9,7 let, standardna deviacija 0,4 leta; 519 deklic (48,4%) in 554 dečkov (51,6%). V vzorcu je sodelovalo tudi 1282 učencev 7. oz. 8. razreda, katerih povprečna starost je bila 14,5 let;  $SD = 0,3$  leta, med njimi 657 deklet (51,2%) in 625 fantov (48,8%). Ker med učenci 3.razreda osemletke in četrtega razreda devetletke ter med učenci 7. razreda osemletke in osmega razreda devetletke v nobeni od motivacijskih spremenljivk ni bilo statistično pomembnih razlik, smo ju obravnavali kot enoten vzorec in v nadaljevanju govorimo le o učencih 3. in 7. razreda osnovne šole. Preverili smo tudi pomembnost razlik med spoloma v motivacijskih spremenljivkah in ugotovili, da med dečki in deklicami ni statistično pomembnih razlik (3. razred:  $\chi^2 = 1,142$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,29$  ; 7. razred:  $\chi^2 = 0,799$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,371$ ).

V raziskavi so kot ocenjevalci bralne učinkovitosti učencev sodelovali tudi učitelji, od tega je bilo 61 učiteljic tretjega in 67 učiteljev in učiteljic slovenščine sedmega razreda.

### Inštrumenti

V raziskavi sta bila uporabljena dva inštrumenta – prvi za ugotavljanje bralne motivacije pri učencih, drugi pa za ugotavljanje bralne učinkovitosti učencev.

Za ugotavljanje bralne motivacije pri učencih smo uporabili vprašalnik avtorice L. Gambrell s sodelavkami (1996) »*Profil motivacije za branje*« (angl. »*Motivation to Read Profile*«). Vprašalnik ima 20 postavk, na katere učenci odgovarjajo na štiristopenjski lestvici. Po navedbah avtorjev meri inštrument dva faktorja bralne motivacije: samopodobo oz. kompetentnost bralca (10 postavk; notranja konsistentnost (Cronbachov  $\alpha = 0,75$ ) in prepričanje o pomembnosti branja (10 postavk,  $\alpha = 0,82$ ). Primera postavk za ugotavljanje kompetentnosti sta npr. *Berem boljše kot moji sošolci.* ali: *Branje je zame zelo težko.* Primera postavk za ugotavljanje interesa in prepričanja o pomembnosti branja pa sta. *Pomembno je, da znaš dobro brati.* in *Branje knjig je nekaj, kar rad počnem.*

Sami smo na osnovi naših rezultatov izpeljali preverjanje veljavnosti inštrumenta s pomočjo faktorjske analize. Po kriteriju analize glavnih komponent smo potrdili veljavnost inštrumenta. Po kriteriju lastne vrednosti večje od 1 smo najprej izločili tri faktorje (uporabljena je bila tudi Varimax rotacija s Kaiserjevo normalizacijo), vendar

je bila zanesljivost tretjega faktorja izredno nizka, tako da smo se v končni verziji odločili za dva faktorja, ki skupaj pojasnujeta 40,84 % variance. Iz vprašalnika pa smo izločili eno od postavk, ker je nizko korelirala z obema faktorjema. Prvi faktor smo poimenovali *kompetentnost za branje*. Ima 9 postavk in pojasnjuje 21,59 % skupne variance ( $\alpha = 0,82$ ). Drugi faktor smo imenovali *interes za branje in pomembnost branja* z 10 postavkami, z  $\alpha$  koeficientom 0,78 in z 19,26 % pojasnjene variance. Instrument se je torej pokazal za razmeroma veljavnega in zanesljivega pri merjenju konstrukta bralne motivacije, zato smo ga v nadaljevanju uporabili.

Ker smo želeli ugotoviti, kako se motivacija za branje odraža v bralnem vedenju posameznika, smo v naši raziskavi po vprašalniku motivacije za branje učencem postavili še 6 dodatnih vprašanj zaprtega tipa. Ta so spraševala o učence o njihovih bralnih navadah: kako pogosto in koliko časa na dan ponavadi berejo, kaj najpogosteje berejo in kje dobijo knjige za branje, na osnovi česa se odločijo za branje in kaj je zanje pri branju najpomembnejše. Na vprašanja so učenci odgovarjali tako, da so izbrali enega od ponujenih odgovorov. Ta vprašanja niso vključena v noben faktor, v nadaljevanju smo jih obravnavali ločeno.

Za oceno učenceve bralne učinkovitosti smo uporabili lestvico »Učiteljeva ocena branja učencev«, na katerem je učitelj ocenil branje vsakega učenca. V 3. razredu je učitelj ocenil branje učencev na 5-stopenjski lestvici (1- nezadovoljivo branje; 2-zadovoljivo, vendar zelo slabo branje; 3- dobro, povprečno branje; 4-zelo dobro branje; 5-odlično branje). Bralno učinkovitost učencev 7. razreda pa je učitelj ocenil na 3-stopenjski lestvici (1- slab bralec; 2-povprečen bralec; 3-dober bralec).

## Postopek

Vprašalnik bralne motivacije smo na šolah izvedli v šolskem letu 2003/04 (od oktobra do novembra 2003) v času rednih šolskih ur s pomočjo šolskih svetovalnih delavcev. Preizkušnja je bila vodena skupinsko. Pri učencih 3. razreda je svetovalni delavec vodil učence skozi preizkušnjo tako, da je prebral vsako postavko, učenci pa so nato obkrožili odgovor, ki je bil zanje najbolj značilen. V 7. razredu je svetovalni delavec samo prebral navodilo, učenci pa so nato samostojno odgovarjali na postavke v vprašalniku. Učenci so za izpolnjevanje vprašalnika potrebovali v povprečju 30 minut.

Učitelji so za vsakega učenca izpolnili lestvico *Učiteljeva ocena branja učencev*. V 3. razredu so to naredile razredne učiteljice, v 7. razredu pa učitelji oziroma učiteljice slovenščine. Učence 3. razreda smo glede na učiteljevo oceno njihovega branja združili v tri skupine: slab bralec (če je učitelj označil branje učenca kot nezadovoljivo ali zadovoljivo), povprečen bralec (učitelj je označil njegovo branje kot povprečno) in dober bralec (če je učitelj označil njegovo branje kot zelo dobro ali odlično).

## Rezultati

V prvem delu prikazujemo povezanost faktorjev bralne motivacije s starostjo in spolom učencev, v drugem delu prikazujemo, kako se faktorja bralne motivacije odražata v bralnem vedenju učencev, v tretjem delu pa, kako sta ta faktorja povezana z bralno uspešnostjo učencev.

### Bralna motivacija glede na razred in spol

S pomočjo dvosmerne analize variance smo ugotavljali, ali v posameznih faktorjih bralne motivacije obstajajo razlike med učenci 3. in 7. razreda ter med dekleti in fanti.

Tabela 1 prikazuje ugotovljene razlike v dveh faktorjih bralne motivacije – kompetentnosti za branje ter interesu in prepričanjih o pomembnosti branja. Pri tem so razlike med skupinama prikazane glede na učinek starosti (skupine) in spola. Kot je razvidno iz tabele, obstajajo med učenci 3. in 7. razreda pomembne razlike tako pri kompetentnosti kot pri interesu in pojmovanju pomembnosti branja. Rezultati kažejo, da se učenci 3. razreda v splošnem čutijo nekoliko bolj kompetentne za branje kot učenci 7. razreda; hkrati pa učenci 3. razreda kažejo pomembno višji interes za branje in so bolj prepričani o pomembnosti branja kot pozneje sedmošolci. Ugotovili smo tudi razlike med spoloma: dekleta se čutijo bolj kompetentne kot fantje (čeprav le minimalno), hkrati pa izkazujejo tudi višji interes za branje ter so bolj prepričana o pomembnosti branja kot fantje. Ugotovili pa smo tudi pomembne interakcijske učinke v spolu glede na razred: medtem ko kompetentnost pri dekletih od 3. do 7. razreda poraste, pa pride pri fantih do pomembnega upada. Interakcijski učinek smo ugotovili tudi pri interesu

Tabela 1: Faktorja bralne motivacije glede na razred in spol.

Faktorja bralne motivacije		razred		F		
		3. razred M (SD)	7.razred M (SD)	Učinek skupine	Učinek spola	Učinek interakcije
Kompetentnost za branje	fantje (N=1146)	24.36 (4.11)	22.47 (3.78)	32.31***	55.86***	39.40***
	dekleta (N=1159)	24.55 (3.68)	26.64 (3.48)			
Interes za branje in pomembnost branja	fantje (N=1146)	32.49 (4.07)	27.80 (5.04)	427.61***	219.00***	32.35***
	dekleta (N=1159)	34.11 (3.34)	31.44 (4.95)			

Legenda: N... število učencev, M... aritmetična sredina, SD... standardna deviacija. Stopnja svobode je 1 za razred in enako za spol. \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$

za branje in pojmovanju pomembnosti branja. V obeh razredih kažejo fantje manjši interes za branje kot dekleta ter pripisujejo branju manjšo pomembnost. Tako pri fantih kot pri dekletih pride od 3. do 7. razreda do upada interesa za branje in upada prepričanja o pomembnosti branja, vendar je ta upad pomembno večji pri fantih kot pri dekletih.

### Bralna motivacija v povezanosti z bralnim vedenjem učencev

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali se faktorja bralne motivacije odražata tudi v bralnem vedenju učencev. V ta namen smo s pomočjo analize variance analizirali dodatna vprašanja iz vprašalnika bralne motivacije. Zanimalo nas je, koliko se oba faktorja bralne motivacije, tj. kompetentnost ter interes za branje in prepričanje o pomembnosti branja, povezujeta s posameznimi vidiki bralnega vedenja učencev. Bralno vedenje je največkrat opredeljeno s pogostostjo in dolžino branja ter s samoiniciativno odločitvijo učencev za branje. Pri tem smo za prikaz povezanosti med faktorji bralne motivacije in bralnim vedenjem vzeli celoten vzorec učencev – tako učence 3. kot 7. razreda.

Učence smo glede na pogostost branja razdelili v tri skupine: skupina 1 – učenci, ki berejo pogosto (vsak dan ali skoraj vsak dan), skupina 2 – učenci, ki berejo občasno (enkrat ali dvakrat na teden) in skupina 3 – učenci, ki berejo redko (enkrat ali dvakrat na mesec ali še manj). Rezultate o povezanosti obeh faktorjev bralne motivacije s pogostostjo branja prikazujemo v tabeli 2.

Iz rezultatov, prikazanih v tabeli 2, je razvidno, da je stopnja kompetentnosti bralca pomembno povezana s pogostostjo branja. Ugotovili smo, da obstajajo pomembne razlike pri kompetentnosti med vsemi tremi skupinami: med skupino bralcev, ki berejo pogosto in občasno –  $t(1940) = 12,81; p = 0.000$ ; med skupino bralcev, ki bere pogosto in skupino, ki bere redko –  $t(1782) = 15,72; p = 0.000$ ; ter med skupino bralcev, ki berejo občasno in redko –  $t(862) = 4,22; p = 0.000$ . To pomeni, da učenci, ki so najbolj kompetentni, berejo pomembno pogosteje kot manj kompetentni učenci in ti pomembno pogosteje kot najmanj kompetentni učenci. Enak trend pomembne povezanosti se

Tabela 2: Faktorja bralne motivacije v povezavi s pogostostjo branja učencev.

Faktorja bralne motivacije	Pogostost branja			F	p
	Skupina 1 (N=1431)	Skupina 2 (N=511)	Skupina 3 (N=353)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Kompetentnost za branje	25.03 (3.59)	22.69 (3.45)	21.63 (3.87)	169.21	0.000
Interes za branje in pomembnost branja	33.27 (3.71)	29.52 (3.84)	25.90 (4.95)	551.15	0.000

Legenda: skupina 1- učenci, ki berejo pogosto (vsak dan ali skoraj vsak dan), skupina 2 – učenci, ki berejo občasno (enkrat ali dvakrat na teden) in skupina 3 – učenci, ki berejo redko (enkrat ali dvakrat na mesec ali še manj). N... število učencev, M... aritmetična sredina, SD... standardna deviacija.

Tabela 3: Faktorja bralne motivacije v povezavi z dolžino branja učencev.

Faktorja bralne motivacije	Dolžina branja			F	p
	Skupina 1 (N=1761)	Skupina 2 (N=520)	Skupina 3 (N=16)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Kompetentnost za branje	24.53 (3.68)	22.28 (3.88)	18.81 (3.39)	89.15	0.000
Interes za branje; pomembnost branja	31.94 (4.47)	29.55 (5.06)	20.25 (4.82)	98.99	0.000

*Legenda:* skupina 1- učenci, ki berejo daljši čas, skupina 2- učenci, ki berejo krajši čas, skupina 3 – učenci, ki sploh ne berejo, N... število učencev, M... aritmetična sredina, SD... standardna deviacija.

kaže tudi med pogostostjo branja in bralnim interesom ter pojmovanjem pomembnosti branja: med skupino bralcev, ki berejo pogosto in občasno –  $t(1931) = 19,31$ ;  $p = 0,000$ ; med skupino bralcev, ki bere pogosto in skupino, ki bere redko –  $t(1773) = 30,86$ ;  $p = 0,000$ ; ter med skupino bralcev, ki berejo občasno in redko –  $t(848) = 11,99$ ;  $p = 0,000$ . Skupina učencev, ki kaže največji interes za branje in pojmuje branje kot zelo pomembno, dejansko bere pogosteje kot skupina učencev, ki poroča o manjšem interesu za branje in pojmuje branje kot manj pomembno. Skupina učencev pa, ki kaže najmanjši interes za branje in pojmuje branje kot nepomembno, bere dejansko od vseh skupin najmanj pogosto.

V nadaljevanju smo ugotavljali povezanost faktorjev bralne motivacije z dolžino branja. Predpostavljali smo, da se bo večja motivacija za branje kazala tudi v daljšem branju učencev. Glede na dolžino branja smo učence razdelili v tri skupine: skupina 1- učenci, ki berejo daljši čas (več kot pol ure na dan), skupina 2- učenci, ki berejo krajši čas (do pol ure na dan), skupina 3 – učenci, ki sploh ne berejo. Rezultati so prikazani v tabeli 3.

Tabelarični rezultati pričajo, da obstajajo pomembne razlike med skupinami učencev glede na dolžino branja ter obema faktorjema bralne motivacije. Najbolj kompetentni učenci berejo najdalj časa dnevno, manj kompetentni krajši čas; najmanj kompetentni učenci pa najkrajši čas. Med vsemi tremi skupinami učencev obstajajo pomembne razlike, kar potrjujejo tudi  $t$ -testi med posameznimi skupinami: med učenci, ki berejo daljši čas in učenci, ki berejo krajši čas –  $t(2279) = 12,13$ ;  $p = 0,000$ ; med učenci, ki berejo daljši čas in učenci, ki ne berejo –  $t(1775) = 6,19$ ;  $p = 0,000$  ter med učenci, ki berejo krajši čas in učenci, ki ne berejo –  $t(534) = 3,53$ ;  $p = 0,001$ . Enako dinamiko lahko spremljamo tudi pri interesu za branje in pojmovanju pomembnosti branja. Testiranje razlik med posameznimi skupinami je pokazalo na to, da obstajajo pomembne razlike v interesu za branje med skupinama učencev, ki berejo daljši vs. krajšemu času –  $t(2279) = 10,26$ ;  $p = 0,000$ ; med skupino učencev, ki bere daljši čas vs. skupini, ki ne bere –  $t(1770) = 10,39$ ;  $p = 0,000$  ter med učenci, ki berejo krajši čas vs. učencem, ki ne berejo –  $t(522) = 7,25$ ;  $p = 0,000$ . Če povzamemo, to pomeni, da

Tabela 4: Faktorja bralne motivacije v povezavi s vzpodbudami za branje.

Faktorja bralne motivacije	Vzpodbude za branje				F	P
	Skupina 1 (N=841)	Skupina 2 (N=165)	Skupina 3 (N=82)	Skupina 4 (N=1198)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Kompetentnost za branje	22.67 (3.96)	24.07 (3.31)	23.97 (3.52)	24.88 (3.63)	57.90	0.000
Interes za branje ; pomembnost branja	29.31 (5.25)	31.52 (3.94)	32.61 (3.94)	32.59 (4.15)	87.09	0.000

Legenda: skupina 1- učenci, ki berejo zato, ker morajo za šolo, skupina 2 – ker jim priporočajo prijatelji, skupina 3 – ker jim priporoča knjižničar/ka in skupina 4 – ker si izberejo sami. N... število učencev, M... aritmetična sredina, SD... standardna deviacija.

skupina učencev, ki kaže močan interes za branje in pojmuje branje kot pomembno, bere pomembno daljši čas od skupine učencev, ki kaže manjši interes za branje in kateri branje ni tako pomembno.

Pomemben element bralnega vedenja predstavlja tudi sprožilni mehanizem, zaradi katerega učenec prične z branjem. Lahko je samoiniciativno ali pa na pobudo/zahtevo drugega (npr. učitelja, starša). Glede na to, kaj učence najpogosteje vzpodbudi k branju, so bili razdeljeni v štiri skupine: skupina 1- ker morajo za šolo, skupina 2 – ker jim priporočajo prijatelji, skupina 3 – ker jim priporoča knjižničar/ka in skupina 4 – ker si izberejo sami.

Iz tabele 4 je moč razbrati, da obstajajo med skupinami učencev različni sprožilni mehanizmi, ki vplivajo na njihovo odločitev, da bodo brali. Razlike med različnimi vzpodbudami za branje obstajajo tako pri kompetentnosti za branje kot pri interesu in pomembnosti branja. Rezultati *t* testov za preverjanje razlik med posameznimi skupinami učencev so prikazani v tabeli 5.

Iz tabele 5 lahko razberemo, da pri kompetentnosti za branje obstajajo pomembne

Tabela 5. Vrednosti *t*-testov, stopnje svobode in pomembnost razlik med skupinami učencev glede na to, kaj jih vzpodbudi k branju.

Skupina	t-test (df)		
	2	3	4
1	4.261 (1004)*** 5.067 (987)***	2.872 (921) ** 5.543 (910) ***	13.037 (2037)*** 15.701 (2026)***
2		0.212 (245) 2.018 (239)*	2.715 (1361)** 3.055 (1355)**
3			2.193 (1278)* 0.036 (1278)

Legenda: Faktor kompetentnosti (pokončni tisk), faktor interesa in pomembnosti branja (poševni tisk). \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$

razlike med prvo skupino učencev (učenci, ki se odločijo za branje le, kadar morajo kaj prebrati za šolo) in ostalimi tremi skupinami. Prva skupina učencev se je pokazala kot najmanj kompetentna, medtem ko sta se skupini učencev, ki se odločita za branje samoiniciativno in na priporočilo prijateljev, pokazali kot najbolj kompetentni. Ali povedano drugače: najmanj kompetentni učenci se pomembno pogosteje odločijo za branje le takrat, kadar morajo nekaj prebrati za šolo; po drugi strani pa se najbolj kompetentni učenci najpogosteje odločijo za branje samoiniciativno; nanje pa pomembno vplivajo tudi priporočila vrstnikov (prijateljev) in svetovanje knjižničarja/ke. Razlika v kompetentnosti se ni pokazala le med skupinama učencev, ki se odločijo za branje na priporočilo prijateljev ali knjižničarke.

Pri interesu za branje se je ponovil isti vzorec: od vseh skupin pomembno izstopajo zlasti učenci prve skupine, ki se odločajo za branje le, kadar morajo kaj prebrati za šolo. Sami so se opredelili kot učenci s pomembno nižjim interesom za branje in pojmovanjem branja kot nepomembno dejavnostjo. Med skupinama učencev, ki berejo na priporočilo knjižničarke ali se za branje odločijo samoiniciativno, pa ni razlik.

### Bralna motivacija in bralna uspešnost učencev

S pomočjo analize variance smo ugotavljali ali med bralno različno uspešnimi učenci (po oceni učiteljic) ter med fanti in dekleti, obstajajo razlike v posameznih faktorjih bralne motivacije. Najprej so prikazani osnovni statistični parametri – sredine, standardni odkloni in  $F$  vrednosti za učence 3. razreda (tabela 6), nato pa še za učence 7. razreda (tabela 7).

Tabela 6. Razlike v bralni motivaciji učencev 3. razreda glede na njihovo bralno uspešnost (slab, povprečen, dober bralec) in spol.

Faktorja bralne motivacije		Bralna uspešnost			$F$		
		Slabi bralci $M (SD)$	Povprečni bralci $M (SD)$	Dobri bralci $M (SD)$	Učinek bralecev	Učinek spola	Učinek interakcije
Kompetentnost za branje	Dečki ( $N=524$ )	20.28 (4.66)	23.18 (3.60)	25.78 (3.43)	102.71***	0.18	0.58
	Deklice ( $N=498$ )	20.68 (4.60)	22.87 (3.29)	25.30 (3.38)			
Interes za branje in pomembnost branja	Dečki ( $N=523$ )	29.55 (4.07)	31.99 (3.91)	33.32 (4.09)	43.89***	17.78***	0.09
	Deklice ( $N=493$ )	31.13 (4.35)	33.18 (3.45)	34.61 (3.05)			

Legenda. Stopnja svobode za bralno uspešnost je 2 in za spol 1. Slabi bralci  $N=98$ ; povprečni bralci  $N = 244$ ; dobri bralci  $N = 680$ . \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$

Tabela 7. Razlike v bralni motivaciji učencev 7. razreda glede na njihovo bralno uspešnost (slab, povprečen, dober bralec) in spol.

Faktorja bralne motivacije	Bralna uspešnost			F			
	Slabi bralci M (SD)	Povprečni bralci M (SD)	Dobri bralci M (SD)	Učinek bralcev	Učinek spola	Učinek interakcije	
Kompeten- tnost za branje	Fantje (N=567)	19.99 (3.34)	22.40 (3.17)	24.82 (3.36)	167.36***	34.77***	0.02
	Dekleta (N=612)	21.22 (3.46)	23.60 (3.06)	26.06 (2.90)			
Interes za branje in pomembnost branja	Fantje (N=561)	25.17 (4.68)	27.36 (4.80)	29.55 (4.91)	35.74***	94.31***	2.09
	Dekleta (N=609)	29.12 (4.18)	30.88 (3.96)	32.52 (3.95)			

Legenda. Stopnja svobode za bralno uspešnost je 2 in za spol 1. Slabi bralci  $N=98$ ; povprečni bralci  $N=244$ ; dobri bralci  $N=680$ . \* =  $p < .05$ , \*\* =  $p < .01$ , \*\*\* =  $p < .001$

Rezultati analize so pokazali, da obstajajo pomembne razlike med slabimi, povprečnimi in dobrimi bralci na obeh faktorjih: kompetentnosti za branje in v bralnem interesu ter pojmovanju pomembnosti branja. Dobri bralci – tako dečki kot deklice, se čutijo pomembno bolj kompetentne za branje kot povprečni bralci, ti pa pomembno bolj kot slabi bralci, kar kažejo  $t$ -testi za neodvisne vzorce. Pri dečkih je vrednost  $t$ -testa med slabimi in povprečnimi bralci  $t(215) = 4,98, p = 0,000$ , med slabimi in dobrimi bralci  $t(372) = 11,09, p = 0,000$  ter med povprečnimi in dobrimi bralci  $t(455) = 7,49, p = 0,000$ . Tudi pri deklicah so razlike pomembne med vsemi tremi skupinami: med slabimi in povprečnimi bralkami  $t(123) = 2,90, p = 0,04$ ; med slabimi in dobrimi bralkami  $t(402) = 7,09, p = 0,000$  ter med povprečnimi in dobrimi bralkami  $t(465) = 6,25, p = 0,000$ .

Med kompetentnostjo dečkov in deklic znotraj posamezne skupine bralcev nismo našli pomembnih razlik v nobeni od primerjanih skupin (med slabimi bralci:  $t(96) = 0,39; p = 0,679$ ; med povprečnim bralci:  $t(242) = 0,67; p = 0,503$  in med dobrimi bralci  $t(678) = 1,85; p = 0,065$ . Tudi interakcijskih učinkov spola in bralne uspešnosti na bralno motivacijo pri skupini tretješolcev ni bilo.

Podobne rezultate je zaslediti tudi pri drugi motivacijski dimenziji: pri interesu za branje in pojmovanju pomembnosti branja. Dobri bralci – ne glede na spol kažejo večji interes za branje kot povprečni bralci in pripisujejo branju večji pomen kot povprečni bralci in ti večji interes kot slabi bralci. Med vsemi tremi skupinami obstajajo pomembne razlike pri dečkih, kar kažejo  $t$ -testi (slabi-povprečni bralci:  $t(214) = 4,15, p = 0,000$ ; slabi-dobri bralci:  $t(370) = 7,07, p = 0,000$ ; in povprečni –dobri bralci:  $t(456) = 3,44, p = 0,001$  in tudi pri deklicah (slabe-povprečne bralke:  $t(122) = 2,65, p = 0,009$ ; slabe-dobre bralke:  $t(397) = 5,78, p = 0,000$  in povprečne-dobre bralke:  $t(461) = 3,95, p = 0,000$ ).

Poleg tega smo ugotovili tudi pomembne medspolne razlike – deklice v skupini povprečnih in dobrih bralcev izkazujejo pomembno višji interes za branje in pojmujejo branje kot bolj pomembno od bralno enako uspešnih dečkov (povprečni bralci:  $t(243) = 2,42$ ;  $p = 0,016$ ; dobri bralci:  $t(674) = 4,86$ ;  $p = 0,000$ . Pomembnih razlik med spoloma pa nismo našli le pri slabih bralcih, čeprav se kaže tendenca, da imajo slabe bralke višji interes za branje kot slabi bralci ( $t(93) = 1,712$ ;  $p = 0,089$ ). Pri interesu za branje in pojmovanju pomembnosti branja pa nismo našli interakcijskih učinkov spola in bralne uspešnosti.

Tabela 7 prikazuje razlike med učenci 7. razreda glede na njihovo bralno uspešnost in spol. Rezultati analize so pokazali, da obstajajo med slabimi, povprečnimi in dobrimi bralci pomembne razlike v obeh faktorjih bralne motivacije: v kompetentnosti za branje in interesu ter pojmovanju pomembnosti branja. Slabi bralci so manj kompetentni za branje kot povprečni in ti manj ko dobri bralci. Hkrati pa slabi bralci kažejo manjši interes za branje in pripisujejo branju manjšo pomembnost kot povprečni bralci; ti pa izkazujejo manjši interes za branje in manjšo pomembnost branja kot dobri bralci.

Medspolne razlike so se v korist deklet pokazale pri obeh faktorjih. Med posameznimi skupinami bralcev so dekleta v primerjavi s fanti bolj kompetentna pri skupini slabih bralcev -  $t(210) = 2,46$ ,  $p = 0,015$  in skupini povprečnih bralcev:  $t(481) = 4,20$ ,  $p = 0,000$ ; pri dobrih bralcih pa med fanti in dekleti ni razlik -  $t(472) = 0,33$ ,  $p = 0,647$ . Hkrati pa dekleta kažejo večji bralni interes in pojmujejo branje kot bolj pomembno tako v skupini slabih -  $t(210) = 2,85$ ,  $p = 0,005$  kot tudi povprečnih -  $t(477) = 8,43$ ,  $p = 0,000$  in dobrih bralcev -  $t(466) = 7,23$ ,  $p = 0,000$ . Pri nobeni od bralnih dimenzij nismo našli interakcij med bralno uspešnostjo in spolom.

## Razprava

V raziskavi smo sledili več ciljem: prvi je bil na vzorcu slovenskih osnovnošolcev raziskati povezanost med posameznimi dimenzijami bralne motivacije ter starostjo in spolom učencev; drugi, ugotoviti, ali se bralna motivacija dejansko odraža v bralnem vedenju učencev in tretji, kako se bralna motivacija povezuje z bralnimi dosežki učencev.

### Bralna motivacija glede na razred in spol

Primerjava med učenci 3. in 7. razreda osnovne šole je pokazala, da med njimi obstajajo pomembne razlike v bralni motivaciji: tako pri kompetentnosti za branje kot tudi pri interesu in pojmovanju pomembnosti branja. Vse te razlike so v prid mlajšim učencem: tretješolci so nekoliko bolj kompetentni za branje kot sedmošolci, hkrati pa so kažejo pomembno večji interes za branje in pojmujejo branje kot bolj pomembno v primerjavi s sedmošolci. Hkrati so se dosledno, ne glede na razred, kazale pomembne razlike v bralni motivaciji med dekleti in fanti. Dekleta so bila tako v 3. kot 7. razredu bolj kompetentna za branje in izkazovala višji bralni interes ter pojmovala branje kot bolj

pomembno v primerjavi s fanti.

Ti rezultati so skladni z rezultati drugih študij, ki kažejo, da so mlajši učenci in dekleta bolj kompetentni za branje kot starejši učenci in fantje, da se jim zdi branje bolj pomembno ter imajo nasploh bolj pozitivna stališča do branja kot starejši učenci in fantje (Marsh, 1989; McKenna, 2001; Mullis in dr., 2003; OECD, 2002; Pečjak, 1999; Wigfield in dr., 1997). Podobno so tudi Wigfield in Guthrie (1997) ter Baker in Wigfield (1999) ugotovili, da se dečki in deklice razlikujejo v svoji bralni motivaciji in sicer, da deklice kažejo večjo motiviranost za branje nasploh, saj so dekleta dosegla višje rezultate na devetih od enajstih dimenzij vprašalnika bralne motivacije (fantje so imeli višji rezultat le na faktorju izogibanje branju in tekmovalnosti).

Pomembno je izpostaviti tudi ugotovljene interakcijske učinke starosti in spola: fantje v višjih razredih kažejo pomembno manjšo kompetentnosti za branje kot v nižjih razredih, dekleta pa obratno: večjo kompetentnosti kot v nižjih imajo v višjih razredih. Hkrati pa fantje v višjih razredih kažejo pomembno nižji interes za branje in pojmujejo branje kot izrazito manj pomembno v primerjavi z dekleti. Ti rezultati kažejo, da bo v prihodnosti potrebno več pozornosti nameniti zlasti spodbujanju bralne motivacije pri fantih. Enega od pomembnih vzrokov za pomanjkanje bralne motivacije pri fantih je možno iskati v tem, da ima že predšolski, še bolj pa šolski sistem (pre)malo posluha za specifične interese fantov. Različne študije kažejo na empirično dokazane učinkovite dejavnosti za spodbujanje bralne motivacije pri vseh učencih, še posebej pa pri fantih. Tako lahko v poročilu PISA 2000 (OECD, 2002) zasledimo, da se dekleta in fantje razlikujejo glede na izbor bralnega gradiva in avtorji menijo, da bi bilo te razlike nujno upoštevati tudi v šolski situaciji.

V državah, kjer učenci berejo raznolika bralna gradiva in imajo torej možnost avtonomije pri izbiri gradiva, dosegajo povprečne bralne dosežke nad mednarodnim povprečjem (npr. Finska, Japonska in Norveška; glej OECD, 2002). Na poseben pomen možnosti proste izbire bralnega gradiva pri dečkih opozarjata tudi H. Blair in K. Sanford (1999; v Guzzetti, 2002), ki sta preučevali pojmovanje branja pri fantih v 7. in 8. razredu. Ugotovili sta, da so branje povezovali predvsem s šolo in z besedili, ki so jih izbrali učitelji. Avtorici navajata, da je dečkom bolj kot branje dolgih romanov in razpravljanje o njih, vseč branje na internetu, branje časopisov in revij, ki govorijo o športu, elektroniki ter raznih računalniških igrah. Zaključujeta, da so te vsebine premalo zajete v šolskem programu, zato po njunem mnenju mnogi prehitro sklepajo, da fantje ne marajo brati. Podobno tudi E. Millard (1994) ugotavlja, da 10 in 12-letni dečki ne vidijo nobenega smisla v šolskem branju, saj raje berejo revije in stripe, ki pa jim v šoli pri pouku niso na voljo. Zaradi tega pomeni odpiranje širših možnosti proste izbire branja (npr. pri različnih programih za spodbujanje branja) v šoli ukrep, za katerega lahko upravičeno predpostavljamo, da bi povečal zlasti motivacijo fantov za branje. Tudi Kush in Watkins (1996) menita, da bi morali v procesu šolanja prav posebno pozornost nameniti dečkom, ki začenjajo šolanje s slabšim odnosom do branja in tekom šolanja ne pokažejo izboljšanja.

Kako pa poskrbeti za zmanjšanje upada bralne motivacije pri starejših učencih?

L. Gambrell, M. Codling in B. Palmer (1996) poudarjajo, da na učenčevu motivacijo za branje najmočneje vplivajo prejšnje izkušnje s knjigami (pomeni, da bi morali poskrbeti, da bi učenci dobili že v predšolskem obdobju pozitivne izkušnje s knjigami), socialne interakcije ob knjigah (kar zavezuje učitelje, da bi poskrbeli za take oblike bralnih dejavnosti, ki bi omogočale socialne interakcije med učenci – npr. pogovori o prebranih knjigah, okrogle mize na temo prebrane knjige,...), dostopnost knjig ter avtonomen izbor knjig. Zlasti slednji dejavnik je pri ohranjanju bralne motivacije pri starejših učencih še posebej pomemben. Raziskovalni rezultati enoznačno kažejo, da so pri spodbujanju motivacije za branje uspešnejši tisti učitelji, ki dajejo učencem možnost izbire, zanimive naloge, oblikujejo sodelovalne bralne situacije in spodbujajo aktivno branje (Castle, 1994; Fresch, 1995; Reynolds in Symons, 2001; Sweet, 1997; Turner, 1997). Pri tem je pomembno učiteljevo prepričanje/vera, da so učenci sposobni samostojnega učenja. Eden od ciljev poučevanja je pomagati učencem, da se znajo sami odločati, česar pa se lahko naučijo le s prakso, ki jim bo omogočala avtonomno delovanje. Zato je pomembno dati učencem priložnost za izbor med gradivi, saj empirične študije kažejo, da učenci nikakor ne izbirajo premalo zahtevnega gradiva. Celo nasprotno, učenci izberejo gradivo, ki jim omogoča zahtevnejše delo (Fresch, 1995; Turner 1997). Nekateri strokovnjaki celo pravijo, da je avtonomnost učencev ključen pogoj za optimalen razvoj bralne pismenosti (Elley, 2001; Verhoeven in Snow, 2001).

Na učenčevu prepričanje o pomembnosti branja pa vpliva zlasti okolje, v katerem posamezniki rastejo ter prepričanja tega okolja v zvezi s knjigami in branjem (knjige so pomembne in vredne oz. branje je pomembno in je vrednota). Csikszentmihalyi (1991) posebej izpostavlja, da če otroci ne bi imeli oblikovanih pozitivnih prepričanj in pričakovanj o branju, se mnogi verjetno ne bi podali na težavno pot branja. Avtor poudarja pomembnost bralnih izkušenj v predšolskem obdobju, vendar meni, da se da pomanjkanje teh zgodnjih izkušenj nadoknaditi tudi pozneje v šoli, če zna učitelj učencem prikazati branje hkrati kot užitek in kot trud, ki se splača.

Upoštevanje učenčevega interesa, ki ga lahko dosežemo z dajanjem možnosti izbire učencu, vpliva na cilje, ki si jih učenci postavijo. Če jih naloga in besedilo zanimata, branje sprejemajo kot sredstvo za doseganje svojih ciljev, kot sredstvo za iskanje informacij ter kot užitek. Upoštevanje posameznikovega interesa vpliva tako na užitek doživljanja, na vključenost v nalogo ter na vrednotenje same naloge. Schiefele (1991) v svoji raziskavi ugotavlja, da interes za besedilo pomembno vpliva na učenčevu procesiranje besedila, na uporabo učnih strategij ter na kakovost njegovih učnih izkušenj. Učenci, ki kažejo več interesa za besedilo, se vanj bolj poglobijo, ga bolje obdelajo, bolj kritično razmišljajo o njem, mu namenijo več časa in navora.

### **Bralna motivacija in bralno vedenje učencev**

Eno od raziskovalnih vprašanj je bilo, če in koliko se posamezni faktorji bralne motivacije povezujejo z dejanskim vedenjem učenca pri branju. Bralno vedenje, ki kaže na motiviranost, je v strokovni literaturi največkrat opredeljeno s pogostostjo in dolžino

branja ter s samoiniciativno odločitvijo učencev za branje. Raziskovalni rezultati so pokazali na linerarno povezanost kompetentnosti za branje ter interesa za branje in pojmovanja pomembnosti branja, tako s pogostostjo kot tudi z dolžino branja. Učenci, ki berejo pogosto in daljši čas, so bili bolj kompetentni, imeli višji bralni interes in pojmovali branje kot bolj pomembno v primerjavi z učenci, ki so brali redko oz. nikoli in le krajši čas.

Pomembna povezanost se je pokazala tudi med bralno motivacijo in motivom, ki pripelje učenca do odločitve za branje. Učenci, ki berejo le takrat, ko morajo, so bili najmanj bralno kompetentni in so kazali najmanjši interes za branje. Bralno bolj kompetentni učenci in učenci z visokim interesom za branje so se pogosteje odločali za branje samoiniciativno ali na priporočilo vrstnikov/prijateljev kot manj kompetentni vrstniki ali tisti z nižjim interesom. Csikszentmihalyi (1991) posebej poudarja, da mora učenec branje doživeti kot pozitivno izkušnjo, česar pa ne more, če gre za prevelik razkorak med izzivom (bralno nalogo) in posameznikovimi sposobnostmi ali med bralno nalogo in interesom učenca. Zato je še kako pomembno, da učitelj ponudi učencu primerno in ustrezno bralno gradivo, ki zanj ni prezahtevno (ne presega njegovih bralnih zmožnosti) in je zanj zanimivo.

Ta povezanost pa je toliko bolj usodna, ker deluje v smislu začaranega kroga (Stanovich, 1986; v Guthrie, Wigfield, Metsala in Cox, 1999), ki govori o tem, da (bralno) bolj uspešni učenci hitreje napredujejo kot (bralno) manj uspešni učenci. To pomeni, da boljši bralni dosežek vodi k boljšemu občutku kompetentnosti, ta bolj motivira učenca za branje, povečana motivacija pa vodi k pogostejšemu branju in s tem k boljšemu bralnemu dosežku. Zato se lahko strinjamo z ugotovitvijo Guthrieja, Wigfielda, Metsale in Coxa (1999), da je bralna kompetentnost povezava med pogostostjo branja in bralno motivacijo.

### **Bralna motivacija in bralna uspešnost**

Ker raziskovalni rezultati kažejo, da je bralna motivacija pomembno povezana z bralno uspešnostjo učencev (Cipielewski in Stanovich, 1992; Cunningham in Stanovich, 1991; Wigfield in Guthrie, 1997) in da je pomemben napovednik njihove šolske uspešnosti (Madden, Slavin, Karweit, Dolan in Wasik, 1993), je bil naš tretji cilj ugotoviti, ali boljši bralci dejansko kažejo višjo motivacijo za branje ter katere dimenzije bralne motivacije so z bralnimi dosežki močnejše povezane. Hkrati smo želeli tudi na slovenskem vzorcu ugotoviti obstoj medspolnih razlik v bralni motivaciji, o katerem poročajo številne predhodne študije (Eccles in dr., 1993; Marsh, 1989; Mullis in dr., 2003; Wigfield in dr., 1997).

Rezultati naše raziskave kažejo, da se bralna uspešnost učencev v 3. razredu povezuje z obema dimenzijama bralne motivacije: s kompetentnostjo za branje ter z interesom za branje in pojmovanjem pomembnosti branja. Analiza je pokazala, da med vsemi tremi skupinami učencev (dobrimi, povprečnimi in slabimi bralci) obstajajo pomembne razlike v občutkih kompetentnosti za branje, v bralnem interesu in

pojmovanju pomembnosti branja. Dobri bralci – tako dečki kot deklice, so se pokazali kot najbolj kompetentni, kažejo najvišji bralni interes ter pojmujejo branje kot zelo pomembno; slabi bralci pa se kažejo kot najmanj kompetentni, z najnižjim bralnim interesom in nizkim pojmovanjem pomembnosti branja. Pri tem je zanimivo, da znotraj posamezne skupine bralcev nismo ugotovili pomembnih razlik med spoloma. Tudi pri učencih 7. razreda smo ugotovili obstoj pomembnih razlik med vsemi tremi skupinami bralcev pri obeh faktorjih bralne motivacij, tako pri fantih kot pri dekletih. Trend razlik je torej v smeri, da so dobri bralci najbolj kompetentni, kažejo najvišji bralni interes in pojmujejo branje kot najbolj pomembno v primerjavi s slabimi bralci, ki so najmanj kompetentni za branje, z najnižjim interesom in najnižjim pojmovanjem pomembnosti branja. K tem razlikam so pripomogla predvsem dekleta, saj se pri njih kažejo pomembne razlike med vsemi tremi skupinami, pri fantih pa le med obema skrajnima skupinama (dobrimi in slabimi bralci).

Naši rezultati so skladni z ugotovitvami drugih avtorjev, ki navajajo podobne ugotovitve o razlikah med dobrimi in slabimi bralci. Tako rezultati mednarodne študije PIRLS 2001 kažejo, da slovenski učenci z visokim indeksom kompetentnosti dosegajo višje dosežke pri branju kot je mednarodno povprečje, medtem ko ostali ne dosegajo niti mednarodnega povprečja (Mullis in dr., 2003; Pečjak in dr., 2003). Podobno navajata obstoj pomembnih razlik med dobrimi in slabimi bralci na področju bralne kompetentnosti ter notranje motivacije tudi Lau in Chan (2003). Ugotovila sta, da imajo slabi bralci nižjo kompetentnost in nižjo notranjo motivacijo.

## Literatura

- Artelt, C., Schiefele, U. in Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 363-383.
- Baker, L. and Scher, D. (2002). Beginning reader's motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(2), 239-269.
- 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.
- Baker, L., Scher, D. in Mackler, K., (1997). Home and family influences on motivation for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Bucik, N. (2003). *Motivacija za branje: slovenski rezultati*. [Reading motivation: Slovene results] (Sneto 18.04.2003 s strani: <http://www.pei.si/czue/pirls>).
- Castle, M. (1994). Helping children choose books. V E.H. Cramer in M. Castle (ur.), *Fostering the love of readers: the affective domain in reading education* (str. 145-168). Newark, DW: IRA.
- Cipielewski, J. in Stanovich, K.E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54(1), 74-89.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). Literacy and Intrinsic Motivation. V S. Graubard (ur.), *Literacy: an overview by fourteen experts* (str. 115-140). New York: The Noonday Press.
- Cunningham, A.E. in Stanovich, K.E. (1991). Tracking the unique effects of print exposure in

- children: associations with vocabulary, general knowledge, and spelling. *Journal of Educational Psychology*, 83(29), 264-274.
- Deci, E.L. in Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Eccles, J.S., Wigfield, A. in Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. V N. Eisenberg (Ur.) *Handbook of child psychology*. (str. 1017-1095). New York: Willey.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R. in Blumenfeld, P.B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(10), 830-847.
- Elley, W.B. (2001). Literacy in the present world: realities and possibilities. V L. Verhoeven in C.E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 225-242). Mahwah, NJ: LEA.
- Elley, W.B., Gradišar, A. in Lapajne, Z. (1995). *Kako berejo učenci pri nas in po svetu?* [How in the world do students read?] Nova Gorica: Educa.
- Fresch, M.J. (1995). Self-selection of early literacy learners. *The Reading Teacher*, 49(3), 220-227.
- Gambrell, L.B., Codling, R.M. in Palmer, B.M. (1996). *Elementary students motivation to read* (Research Report). Athens, GA and College Park, MD: National Reading Research Center.
- 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.
- Guthrie, J.T. in Schafer, W. (1998). *Effects of integrated instruction and reading time on reading achievement in middle school: A policy analysis of NAEP data*. Submitted to National Center for Educational Statistics. Washington, DC.
- Guthrie, J.T. in Knowles, K.T. (2001). Promoting reading motivation. V L. Verhoeven in C.E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 159-176). Mahwah, NJ: LEA.
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., McCann, A.D., Wigfield, A. Bennett, L., Poundstone, C.C., Rice, M.E., Faibisch, F.M., Hunt, B. in Mitchell, A.M. (1996). Growth of literacy engagement: changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Guthrie, J.T. in Wigfield, A. (1997). Reading engagement: a rationale for theory and teaching. V J.T. Guthrie in A. Wigfield (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 1-12). Newark: IRA.
- 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.
- Guzzetti, J.B. (ur). 2002. *Reading, Writing, and Talking Gender in Literacy Learning*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: theoretical and practical consideration. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191- 209.
- Jamnik, T. in Perko, M. (2003). Razvoj bralnih zmožnosti z bralno značko. [Development of reading abilities with reading badge.] V M. Ivšek (ur.): *Pogovor o prebranem besedilu: zbornik Bralnega društva Slovenij* (str. 208-233). Ljubljana: ZRSŠ.

- 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.
- Lau, K. in Chan, D.W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 26(2), 177-190.
- Madden, H.A., Slavin, R.E., Karweit, N.L., Dolan, L.J. in Wasik, B.A. (1993). Success for all: Longitudinal effects of a restructuring program for inner city elementary school. *American Educational Research Journal*, 30(1), 123-148.
- Magajna, L. in Gradišar, A. (2002). Kritični dejavniki šolske neuspešnosti pri prehodu iz razrednega na predmetni pouk. [Critical factors of school failure in shifting through educational levels.] V K. Bergant in K. Lešnik Musek (ur.): *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki - posledice – preprečevanje* (str. 54-61). Ljubljana : Inštitut za psihologijo osebnosti.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 417-430.
- McKenna, M.C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. V E .H. Cramer in M. Castle (ur.), *Fostering the love of readers: the affective domain in reading education* (str. 18-40). Newark: IRA.
- 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. *The Reading Teacher*, 5(8), 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.
- Metsala, J.L., Sweet, A.P. in Guthrie, J.T. (1996). How children's motivations relate to literacy development and instruction. *The Reading Teacher*, 49(8), 660-662.
- Millard, E. (1994). *Developing readers in the middle years*. Buckingham: Open University Press.
- 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.
- OECD (2002). *Reading for change. Performance an engagement across countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja. [Basics of reading psychology.]* Ljubljana. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije. [Reading learning strategies.]* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Knaflič, L. in Bucik, N. (2003). *Predstavitev trendov v bralnih dosežkih 1991-2001: slovenski rezultati. [Trends in reading achievement 1991-2001]* (Sneto 18.04.2003 s strani: <http://www.pei.si/czue/pirls> ).
- Reynolds, P.L. in Symons, S. (2001). Motivational variables and children's text search. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 14-22.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning and motivation. *Educational Psychology*, 26(3-4), 299-323.
- Schiefele, U. (2001). The role of interest in motivation and learning. V J.M. Collis in S. Messick (ur.), *Intelligence and personality: Bridges the gap in theory and meas-*

- urement (str. 163-194). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sonnenschein, S. in Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318-337.
- Sweet, A.P. (1997). Teacher perceptions of student motivation and their relation to literacy learning. V J.T. Guthrie in A. Wigfield (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 86-101). Newark, GW: IRA.
- Turner, J.C. (1997). Starting right: strategies for engaging young literacy learners. V J.T. Guthrie in A. Wigfield (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 183-204). Newark, GW: IRA.
- Verhoeven, L. in Snow, C.E. (2001). Literacy and motivation: bridging cognitive and socio-cultural viewpoints. V L. Verhoeven in C.E. Snow (ur.), *Literacy and motivation: reading engagement in individuals and groups* (str. 1-20). Mahwah, NJ: LEA.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivations for reading and reading engagement. V J.T. Guthrie in A. Wigfield (ur.), *Reading engagement: motivating readers through integrated instruction* (str. 14-33). Newark, GW: IRA.
- 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.

Prispelo/Received: 21.10.2004

Sprejeto/Accepted: 23.11.2004