

Sonja Pečjak, Nataša Bucik, Martina Peštaj, Anja Podlesek, Tina Pirc

Bralna pismenost ob koncu osnovne šole - ali fantje berejo drugače kot dekleta?

Povzetek: Članek prikazuje rezultate o razlikah v dejavnih bralnega razumevanja med fanti in dekleti ob koncu osnovne šole. Izdelana sta bila dva modela - za dekleta in fante, pri čemer je bolj pojasnjevalen model za fante. Ugotovili smo, da - ne glede na spol, razumevanje prebranega direktno napovedujejo (meta)kognitivne spremenljivke, še zlasti besedišče in metakognitivno znanje. Bistvena razlika med spoloma pa je, da so motivacijske spremenljivke (kompetentnost, interes in zatopljenost) bolj pomembne za razumevanje prebranega pri fantih kot pri dekletih. Na razumevanje prebranega delujejo tako posredno (predvsem preko besedišča) in tudi neposredno (npr. preko kompetentnosti). Na koncu izpostavljamo nekatere pedagoške implikacije omenjenih ugotovitev.

Ključne besede: razumevanje prebranega, kognitivni, metakognitivni in motivacijski dejavniki, razlike med spoloma

UDK: 372.46

Izvirni znanstveni prispevek

Dr. Sonja Pečjak, izredna profesorica, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

Mag. Nataša Bucik, Ministrstvo za kulturo RS, Maistrova 10, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: natasa.bucik@gov.si

Mag. Martina Peštaj, RTV Slovenija, Kolodvorska 2, 1550 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: martina.pestaj@gmail.com

Dr. Anja Podlesek, docentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: anja.podlesek@ff.uni-lj.si

Tina Pirc, asistentka, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: tinapirc@gmail.com

Uvod

Bralna pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov (jezik, op. avtoric) za tvorjenje, razumevanje in uporabo besedil za potrebe življenja v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi (Nacionalna strategija ... 2007). Bralna kompetenca (bralna pismenost) je ena ključnih kompetenc formalnega izobraževanja, še posebej obveznega osnovnošolskega, saj je eno najpomembnejših »orodij« za uspešno in učinkovito učenje šolajočega se posameznika. Razvita bralna pismenost se operativno kaže kot razumevanje prebranega in kot učinkovitost pri reševanju problemov z branjem.

Ker mednarodne raziskave bralne pismenosti (PIRLS, PISA) že vrsto let povsod po svetu in tudi pri nas dosledno opozarjajo na pomembne razlike med spoloma v korist deklet (Mullis, Martin, Gonzalez in Kennedy 2003; Repež in Štraus 2005), je s psihološkega vidika pomembno raziskovalno vprašanje, kateri so ključni dejavniki bralne pismenosti učenca in kolikšna je vloga/moč posameznih dejavnikov, ki izhajajo iz njega, tudi glede na spol. Poznavanje pomena dejavnikov za bralno pismenost učenk in učencev je namreč pomembno za vzgojno-izobraževalno prakso, saj omogoča sistematičen razvoj tistih dejavnikov v okviru vzgoje in izobraževanja, ki imajo najmočnejši vpliv na razumevanje prebranega oz. na razvoj bralne pismenosti učenk in učencev.

Pred predstavitvijo dejavnikov bralne pismenosti pojasnimo enačenje pojmov bralna pismenost in razumevanje prebranega, ki ga uporabljamo v nadaljevanju. Bralna pismenost posameznika je opredeljena kot zmožnost (glej prvi odstavek Uvoda), ki jo vedno merimo s stopnjo njegovega razumevanja prebranega. Zato smo v raziskavi dejansko ugotavljali stopnjo razumevanja prebranih besedil (ta kaže bralno pismenost posameznika) in zato v nadaljevanju enačimo oba pojma.

Dejavniki bralne pismenosti/bralnega razumevanja

Avtorji (Pečjak, Podlesek in Pirc v tisku) govorijo o dveh velikih sklopih dejavnikov: (i) dejavnikih, ki izvirajo iz okolja (ekološki, sistemski), in (ii) dejavnikih, ki izvirajo iz učenca. V mednarodni raziskavi¹ smo želeli ugotoviti, kako nekateri kognitivni (avtomatiziranost branja, besedišče, strategija povzemanja), metakognitivni (metakognitivno znanje) in motivacijski dejavniki, kot so interes, vključenost/zatopljenost (angl. flow) in bralna kompetentnost, napovedujejo razumevanje prebranega pri dekletih in fantih. V nadaljevanju so na kratko opisani dejavniki, ki smo jih preučevali v tej študiji, s posebnim poudarkom na razlikah glede na spol.

Besedišče vključuje znanje o besedah in njihovem pomenu. Obseg besedišča se v različnih državah in na različnih govornih območjih dosledno kaže kot najboljši posamični napovedovalec bralnega razumevanja (Cain, Oakhill in Lemmon 2004; Kolic-Vehovec 1994; Pečjak 1989). Strokovnjaki se strinjajo, da je za ustrezno razumevanje besedila potrebno, da oseba razume od 90 do 95 odstotkov besed (Nagy in Scott 2000). Čeprav po navadi raziskave poročajo o boljšem besedišču deklet, pa te razlike največkrat niso statistično pomembne (npr. Kolic-Vehovec, Pečjak, Ajdišek in Rončevic 2008).

Za učinkovito razumevanje besedila mora učenec poleg besedišča aktivirati tudi svoje predznanje o vsebini besedila in strategijah, ki mu lahko pomagajo pri razumevanju in učenju iz besedila. Ena najbolj učinkovitih strategij razumevanja in učenja je *povzemanje*. Od učenca zahteva, da v besedilu najde bistvo, to pa pomeni, da oceni pomembnost posameznih informacij, izloči nebistvene, bistvene pa združi. Wittrock (1990) poudarja, da povzemanje besedila omogoča povezavo pomembnih informacij iz besedila med seboj, pa tudi povezavo s predznanjem učenca. Hkrati pa povzemanje spodbuja tudi spremljanje lastnega razumevanja, ki je ena od komponent metakognitivnega znanja o branju.

Metakognitivno znanje o branju vključuje tako poznavanje različnih bralnih strategij kot tudi vedenje o tem, kako usmerjati lastno branje. Vključuje spremljanje in kontrolo lastnega branja (in razumevanja) ter izbiro takih strategij, ki posamezniku omogočijo doseči zastavljene bralne cilje (Paris, Wasik in Turner 1991). Znanje učenca o strategijah in uporaba le-teh mu pomagajo prepoznati pomembne informacije v besedilu, priklicati ustrezne informacije iz dolgoročnega spomina ter na osnovi tega znanja sklepati in povzemanje. Tako sta npr. S. Kolic-Vehovec in Bajšanski (2004) ugotovila povezanost med metakognitivnim znanjem in bralnim razumevanjem pri osnovnošolcih in pokazala na pomemben napredek v metakognitivnem znanju med 11. in 14. letom. O podobnih pozitivnih povezavah poročajo tudi Sweet, Guthrie in Ng (1998). Roeschl-Heils in van Kraayenoord (2003) sta v svoji longitudinalni študiji pri učencih 7. in 8. razreda ugotovila, da so metakognitivne sposobnosti najboljši napovedovalec bralnega dosežka ter da se ta povezava s časom ne spreminja.

¹ Mednarodna raziskava je bila sestavljena iz dveh delov: slovenske raziskave »Dejavniki bralne pismenosti« (Pečjak in Ajdišek, Filozofska fakulteta Ljubljana 2006 - 2009) in hrvaške raziskave »Kognitivni, metakognitivni i motivacijski čimbenici čitanja i učenja« (Kolic-Vehovec in Rončevic, Filozofska fakulteta na Reki 2006 - 2009).

S. Kolic-Vehovec in Bajšanski (2001) sta ugotovila, da kažejo več metakognitivnega znanja o strategijah branja in spremljanja pri branju nasploh mlajši učenci (bolj kakovostno znanje o strategijah so pokazali učenci petega razreda v primerjavi z učenci osmega razreda ali tretjega letnika srednje šole) in več dekleta kot fantje, pri tem pa se razlike med spoloma s starostjo še povečujejo. C. Peklaj in S. Pečjak (2002) poročata podobno v zvezi s srednješolci, da so v vseh letnikih dekleta bolj prepričana o smiselnosti/pomembnosti uporabe strategij in jih hkrati tudi pomembneje več uporabljajo kot fantje - velja tako za uporabo metakognitivnih strategij (spremljanja in evalviranja) kot kognitivnih strategij (ponavljanja, elaboracije in organizacije).

Zgolj vedenje učenca o strategijah in načinu uporabe le-teh pri branju seveda še ni zagotovilo, da bo učenec te strategije tudi uporabljal. Bralni procesi so res miselni procesi, vendar, kot poudarja Paris s sodelavci (1991), so tudi motivacijski, saj vključujejo trud, vztrajnost, zaznano kompetentnost, zadovoljstvo z branjem ipd. Raziskave kažejo, da motivacija za branje povečuje bralni dosežek (Mazzoni, Gambrel in Korkeamaki 1999). Med motivacijskimi dejavniki je treba poudariti prepričanja o branju, interes in kompetentnost, kot jo zaznava učenec sam pri sebi.

Bralni interes je po navedbah različnih avtorjev pozitivno povezan z bralnim razumevanjem (Deci 1998; Hidi 2006). Pri tem nekateri raziskovalci ločujejo med osebnim in situacijskim interesom (npr. Hidi 2001; Schiefele 1999). Osebni interes je opredeljen kot vsebinsko specifična motivacijska značilnost, ki jo določajo čustvena in vrednostna prepričanja v zvezi z branjem. Tak posameznik uživa ob branju določenih vsebin, prebrano mu je osebno pomembno. Situacijski interes pa sprožijo določene razmere/predmeti v okolju, ki usmerijo pozornost posameznika za določen, po navadi krajši čas. Tak dejavnik je npr. zanimiva bralna naloga, ki jo da učitelj, ali besedilo z vsebino, ki učenca zanima. Raziskave v devetdesetih letih so pokazale, da tako situacijski kot osebni interes izboljšujeta razumevanje prebranega, vendar osebni bolj. Za učence z osebnim interesom sta značilna globinski pristop pri učenju, katerega cilj je ne le zapomniti si učno gradivo, ampak ga tudi razumeti, in pogostejša uporaba elaboracijskih strategij (Guthrie idr. 2004; Schiefele 1999). Raziskave kažejo, da dekleta nasploh kažejo višji interes za branje kot fantje (Pečjak in Bucik 2004), vendar raziskovalci (npr. Oakhill in Petrides 2007) ugotavljajo, da interes pri dekletih učinkuje na njihovo razumevanje prebranega v manjši meri kot pri fantih.

Pomembne razlike v naravnosti interesa za bralno gradivo se med fanti in dekleti pojavijo približno pri starosti sedem let, ob vstopu v šolo, s šolanjem pa se še poglobljajo. S. Hidi in D. Berndorff (1998) sta ugotovili, da se interes fantov pomembno razlikuje od interesa deklet kar pri 25 od 33 vsebin, ki so jim jih predložili v branje. T. Merisuo-Storm (2006) je ugotovila, da se 10- in 11-letni učenci razlikujejo v tem, kakšno zvrst knjig izbirajo za branje, glede na spol (fantje najraje prebirajo humoristične, dekleta pustolovske knjige) in kolikšen je njihov interes za šolsko in glasno branje (dekleta raje berejo knjige, s katerimi se srečujejo v šoli, in tudi raje berejo naglas). Worthy, Moorman in Turner (1999) pa so ugotovili, da fantje najraje berejo humoristične vsebine, grozljivke, revije in časopise, to pa so zvrsti, s katerimi se navadno ne srečujejo v šoli. Gambell

in Hunter (2000) sta pri mladostnikih ugotovila, da se dekleta najraje odločajo za branje na predlog prijateljev, družinskih članov in učiteljev (gre za socialno motivirano vedenje), fantje pa se odločajo za branje bolj na osnovi tega, kako je predstavljena vsebina in kakšnega spola je glavna oseba v besedilu. Ugotovljata, da je največji razločevalni dejavnik med spoloma zvrst bralnega gradiva.

Različen interes učencev za branje pa učinkuje na njihovo razumevanje prebranega. Tako sta J. V. Oakhill in A. Petrides (2007) pri 10- do 11-letnih učencih ugotovili, da je interes pomemben razločevalni dejavnik, ko gre za razumevanje prebranega pri učencih. Razumevanje prebranega pri fantih je bilo bolj odvisno od interesov - tisti, ki so pokazali večji interes za določena besedila, so pri teh besedilih pokazali tudi večje razumevanje prebranega. Dekleta pa so bila manj odvisna od interesa in so vztrajala pri branju tudi, če jih besedilo ni zanimalo in so tako bolje razumela tudi zanje manj zanimiva besedila. Do enakih ugotovitev so prišle tudi M. Ainley, M. Andrews in L. Hoey (2002) pri učencih, starih 11 do 12 ter 14 do 15 let. Ugotovile so, da interes učencev deluje na njihovo razumevanje prebranega prek emocij in vztrajanja pri nalogi. Spomnimo še, da sta Asher in Markell (1974) že pred skoraj štiridesetimi leti opozorila, da je vpliv interesa na branje večji pri slabših kot boljših bralcih.

Zatopljenost/vključenost so Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick in Littles (2007) na psihični ravni opredelili kot učenčev občutek zatopljenosti v besedilo in vsrkavanja med branjem, na vedenjski ravni pa kot porabo velikega števila ur za branje knjig in drugih gradiv. Takim učencem branje kot dejavnost veliko pomeni. Ko berejo, imajo občutek vključenosti/zatopljenosti. Vključenost bralci izražajo npr. tako: »Imam občutek, da sem postal prijatelj z junaki v dobri knjigi.« Csikszentmihaly (1991) govori o »toku«, ki prevzame posameznika ob izkušnji, ki jo rad doživlja, v kateri uživa; gre za energijo, ki poganja posameznika k višjim nivojem doživljanja in delovanja.

Zaznana kompetentnost vključuje prepričanje posameznika o lastnih sposobnostih, da lahko izpelje določene naloge do cilja. Skladno s to opredelitvijo pomeni bralna kompetentnost zaupanje posameznika v lastne bralne zmožnosti oz. prepričanje, da bo z branjem lahko rešil bralne naloge in dosegel zastavljeni cilj (Schunk in Zimmerman 1997). Kompetenten bralec si zaupa, da je zmožen besedilo prebrati in razumeti. Raziskave že vrsto let opozarjajo, da kažejo dekleta višjo kompetentnost za branje, 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 zahtevnejše »naloge«); s trudom in vztrajnostjo (bolj ko je prepričan vase, več truda je pripravljen nameniti za reševanje bralne naloge, vztrajnejši je) ter z dosežkom (večja kompetentnost vodi k boljšim bralnim dosežkom) (Gambrell, Palmer, Codling in Mazzoni 1996; Mucherah in Yoder 2008; Pečjak in Bucik 2004).

Prepričanje o lastni bralni zmožnosti je močan motivacijski dejavnik, pri tem pa večina avtorjev poroča o pomembnih razlikah med spoloma v bralni učinkovitosti. W. Mucherah in A. Yoder (2008) sta pri 11- in 13-letnih učencih ugotovili pomembne razlike v kompetentnosti med spoloma, pri tem pa so se dekleta v obeh starostnih skupinah ocenila za kompetentnejše. V domači študiji smo ugotovili pomembne

razlike v bralni kompetentnosti v korist deklet v 7. razredu, te razlike pa v 3. razredu še niso bile pomembne (Pečjak in Bucik 2004). Podobno A. Bitežnik (2004) in H. Košir (2008) poročata, da se v 4. razredu tako dečki kot deklice čutijo približno enako kompetentni za branje.

V nadaljevanju navajamo rezultate mednarodne študije o modelu bralnega razumevanja, posebej za dekleta in posebej za fante ob koncu osnovne šole. Zavedanje razlik med spoloma glede na dejavnike učne/bralne uspešnosti učenca ima lahko namreč pomembne pedagoške implikacije, zlasti za učitelja, za strukturiranje takšnega učnega okolja, ki je stimulatívno tako za fante kot dekleta.

Študija

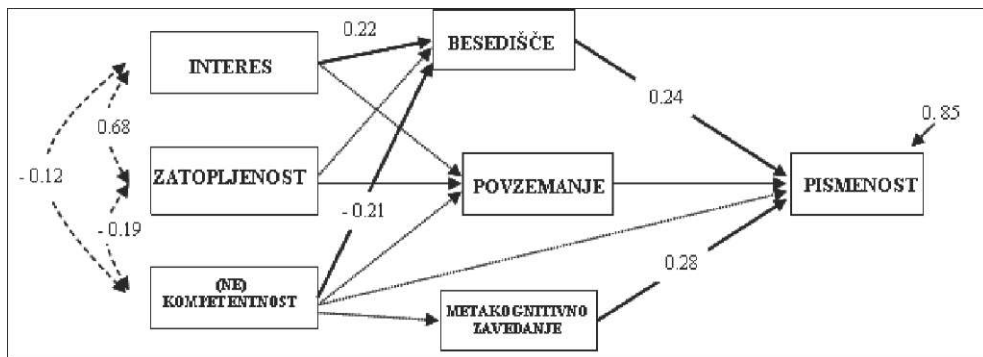
V študiji smo ugotavljali, ali obstajajo med fanti in dekleti razlike v posameznih (meta)kognitivnih in motivacijskih dejavnikih, ki vplivajo na razumevanje prebranega. V vzorec so bili vključeni 504 učenci zaključnega razreda osnovne šole iz Slovenije in Hrvaške. V vzorcu je bilo 264 deklet (52,0 %) in 242 fantov (48,0 %). V končnem vzorcu, v katerem so bili le tisti učenci, ki so imeli vse rezultate na obravnavanih spremenljivkah, je ostalo 130 fantov in 155 deklet. Ta vzorec je predstavljal izhodišče za izdelavo bralnega modela za fante in dekleta. Z vprašalnikom bralne motivacije za starejše učence (glej Pečjak, Bucik, Gradišar in Peklaj 2006) smo zbrali podatke o interesu, zatopljenosti/vključenosti in kompetentnosti učencev za branje. S Hershlovim (1963) podtestom Bralnega zaklada smo zbrali podatke o besedišču učencev. S priredbo Gunningovega (1996) Vprašalnika metakognitivnega zavedanja smo pridobili podatke o metakognitivnem znanju branja. Zmožnost učencev za povzemanje smo preverili s tremi kratkimi teksti (Razvoj prometa v 20. stoletju, Učinek tople grede, Prehrana in zdravje), razumevanje prebranega pa z dvema besediloma iz študij PISA (enim pripovednim in enim razlagalnim) (Repež in Štraus 2005). Zbrane podatke smo obdelali z analizo poti (Lisrel 8.7), in sicer posebej za fante ter posebej za dekleta.

Poleg tega smo za potrebe tega prispevka knjižničarjem slovenskih osnovnih šol poslali kratek anketni vprašalnik, v katerem nas je zanimalo, kako so šolske knjižnice založene s stripi, ali na šolah stripe ter poljudna in informativna besedila vključujejo v branje za bralno značko ter domače branje ter ali imajo v šolskih knjižnicah pripravljene kakršnekoli posebne pristope za spodbujanje fantov k branju. Prejeli smo odgovore 105 šolskih knjižnic.

Rezultati z interpretacijo

Rezultate prikazujemo v obliki dveh modelov bralne pismenosti. Prvi model prikazuje spremenljivke, ki so statistično pomembne za razumevanje prebranega pri dekletih (slika 1), drugi pa za razumevanje prebranega pri fantih (slika 2). Pri tem so različni koeficienti pokazali zadovoljivo prileganje empiričnega modela izhodiščnemu teoretičnemu modelu: ob podvzorcju deklet smo dobili te vrednosti:

$\chi^2(7) = 11.47, p = .12$; RMSEA = .07, 90 % interval zaupanja za RMSEA = .00-.13, standardiziran RMR = 0,06, GFI = .98; NNFI = .90; na podzorcju fantov pa: $\chi^2(6) = 10.75, p = .10$; RMSEA = .08, 90 % interval zaupanja za RMSEA = .00-.15, standardiziran RMR = 0,05, GFI = .98; NNFI = .89.²



Slika 1: Model bralne pismenosti pri dekletih 9. razreda OŠ.

Legenda: statistično pomembne korelacije ($p < .05$); interkorelacije; statistično nepomembne korelacije ($p > .05$)

Dejavniki, vključeni v model, pojasnjujejo le 15 odstotkov variance razlik v končnem bralnem razumevanju (pismenosti) deklet, to pa je razmeroma malo. Pri tem lahko ugotovimo dva manjša, vendar statistično pomembna neposredna učinka na razumevanje prebranega med (meta)kognitivnimi faktorji - to sta *metakognitivno znanje o branju* (0,28)³ in *besedišče* (0,24), strategija povzemanja pa na samo razumevanje prebranega pri dekletih ne deluje statistično pomembno. To pomeni, da tiste učenke, ki imajo boljše besedišče in vedo, kako se lotiti branja, katere strategije uporabiti pri branju ter kako premagati različne bralne ovire, bolje razumejo prebrano. Pri motivacijskih dejavnikih sta se kot dejavnika z manjšim, vendar statistično pomembnim učinkom, pokazala *interes* in *kompetentnost* učenk, pri tem pa sta oba dejavnika povezana z besediščem učenk. Učenke, ki kažejo večji interes za branje nasploh, in tiste, ki se čutijo bolj kompetentne za branje oz. so bolj prepričane o svojih bralnih zmožnostih, imajo hkrati tudi boljše besedišče. Zelo verjetno gre za interaktivno delovanje med vsemi tremi spremenljivkami.

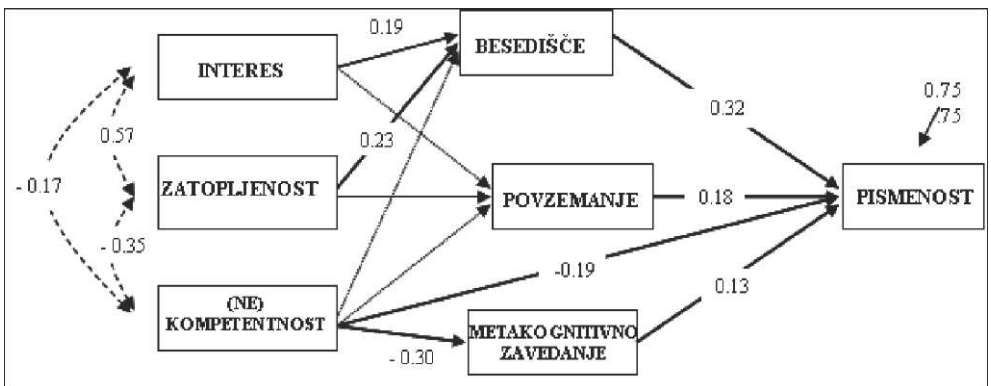
² Vrednost hi-kvadrat kaže, kako pomembno je odstopanje z modelom ocenjenih vzročnih kovariančnih matrik od dejanskih. Dobljeni rezultat ne sme biti statistično pomemben. Mera RMSEA kaže, kako dobro model z neznanimi, a optimalno izbranimi ocenami parametrov izraža populacijsko kovariančno matriko. Pri dobrem modelu je RMSEA nižja od 0,05, še sprejemljiva pa je vrednost do 0,08. GFI izračuna delež variance v empiričnih podatkih, ki jo pojasni model, in lahko variira med 0,00 in 1,00. Višji kot je, boljši je model, spodnja meja tega indeksa za oznako modela kot dobrega naj bi bila 0,95. Standardiziran RMR je kvadratni koren (standardizirane) razlike med reziduali vzorčne kovariančne matrike in predpostavljenim kovariančnim modelom ter lahko variira med 0,00 in 1,00. Vrednosti pod 0,05 kažejo dobro prilaganje modela, sprejemljive pa so vrednosti do 0,08. NNFI pa primerja hi-kvadrat vrednost modela s hi-kvadratom ničelnega modela, tj. modela, kjer ni predpostavljenih povezav med merjenimi spremenljivkami, pri čemer upošteva število ocenjevanih povezav. Zaželeno je, da je vrednost NNFI višja od 0,95, sprejemljive pa so vrednosti nad 0,80 (Hooper, Coughlan in Mullen 2008).

³ Glede na Cohenovo (1988) opredelitev velikosti učinka, lahko vrednosti koeficientov poti med 0,10 in 0,30 interpretiramo kot majhen učinek, vrednosti med 0,30 in 0,50 pa kot srednje velik učinek.

Pričakovano je, da se, če učenka kaže velik interes za branje, to kaže v njenem bralnem vedenju, tj. pogostem in dolgem branju (največkrat v prostem času), to pa potrjujejo tudi druge domače študije (Pečjak idr. 2006). S pogostim in dolgotrajnim branjem najrazličnejših zvrsti si učenke bogatijo besedišče, pri tem dobivajo vedno več bralnih izkušenj (kot npr. katere strategije uporabiti za posamezne zvrsti besedil, kako se izogniti različnim oviram pri razumevanju ipd.), to pa izboljšuje njihovo bralno kompetentnost.

Nekoliko drugačen model bralnega razumevanja smo dobili pri enako starih fantih (slika 2). Model dejavnikov, ki delujejo na razumevanje prebranega pri fantih, je bolj pojasnjevalen, saj pojasnjuje 25 odstotkov variance v bralni pismenosti (bralnem razumevanju) fantov. Med spremenljivkami, ki neposredno učinkujejo na razumevanje prebranega pri fantih, je več spremenljivk kot pri dekletih: pri dekletih sta bili le dve, pri fantih štiri. To so: besedišče, strategija povzemanja, metakognitivno zavedanje in motivacijska spremenljivka kompetentnost.

Kot najmočnejši napovednik razumevanja prebranega pri fantih se je pokazalo besedišče (s koeficientom poti 0,32; ta kaže srednje velik učinek), pri tem pa se slabo besedišče lahko kaže v obliki težav pri razumevanju prebranega. Na razumevanje prebranega pri fantih ima nizek, vendar statistično pomemben učinek tudi strategija povzemanja; ta kaže, ali zna učenec iz večjega števila informacij poiskati bistvene, ključne, in jih združiti v koherenten kratek povzetek. Kot statistično pomembna spremenljivka z majhnim učinkom se je pokazalo tudi metakognitivno zavedanje o branju.



Slika 2: Model bralne pismenosti pri fantih 9. razreda OŠ.

Legenda: statistično pomembne korelacije ($p < .05$); interkorelacije; statistično nepomembne korelacije ($p > .05$)

Motivacijski dejavniki: interes, zatopljenost in (ne)kompetentnost imajo vsi nizek, vendar statistično pomemben učinek na razumevanje prebranega pri fantih - pomembna je tako posredna kot neposredna povezava med kompetentnostjo in razumevanjem prebranega. Prepričanje učencev o tem, da zmorejo rešiti bralno nalogo, da jim bo uspelo ..., deluje tako neposredno na njihovo razumevanje prebranega kot posredno s tem, da jim to zavedanje pomaga aktivirati vedenje o strategijah,

ki jih lahko uporabijo, da bodo bolje razumeli besedilo. Hkrati vidimo iz modela tudi nizek posreden učinek interesa in zatopljenosti, ki prek besedišča delujeta na razumevanje prebranega. Interes učenca in njegova zatopljenost vplivata na boljše pomnjenje novih besed in s tem na razširitev besedišča, bogatejše besedišče pa statistično pomembno pripomore k razumevanju prebranega (0,32).

Kateri so skupni dejavniki bralnega razumevanja fantov in deklet? Ugotovimo lahko nekaj skupnih potez: prvič, pri obeh spolih lahko opazimo neposredni učinek dveh (meta)kognitivnih spremenljivk na razumevanje prebranega: besedišča in metakognitivnega zavedanja. To pomeni, da tisti fantje in dekleta, ki imajo bogatejše besedišče, bolje razumejo prebrano, to pa potrjujejo tudi druge študije, ki so preučevale te povezave med starejšimi osnovnošolci (npr. Sternberg 1987; Thorndike 1973; Walczyk in Taylor 1996). Hkrati pa tisti učenci - ne glede na spol - ki se zavedajo pomena različnih strategij, jih poznajo in uporabljajo pred branjem, med njim in po njem, bolje razumejo prebrano. To je za starejše učence še posebej pomembno, saj se vsak dan srečujejo z različnim bralnim gradivom, skušajo doseči različne bralne cilje in morajo uporabljati različne bralne strategije. Vendar se je treba ob tem zavedati tudi dejstva, da se v tem obdobju notranja motivacija učencev za učenje manjša in da številni ne uporabljajo strategij, čeprav jih poznajo (Pintrich in Zusho 2002). Drugič, tako pri fantih kot dekletih je interes za branje tisti, ki vpliva na besedišče in s tem posredno na boljše razumevanje. In tretjič, pri fantih in dekletih lahko ugotovimo tudi visoko interkorelacijo med interesom in zatopljenostjo - pri dekletih je 0,68, pri fantih 0,57. Kaže, da gre verjetno za dva sorodna konstrukta, vendar je pri zatopljenosti poleg povečane mentalne energije še posebej poudarjena pozitivna emocionalna razsežnost interesa, s tem pa le potrjujemo že opisano razliko med obema konstruktoma (Schallert in Reed 1997).

In katere so glavne razlike med spoloma? Splošen sklep bi bil, da so motivacijske spremenljivke pomembnejše za razumevanje prebranega pri fantih kot pri dekletih. Pri fantih vse motivacijske spremenljivke delujejo na bralno pismenost: kompetentnost posredno in neposredno z aktiviranjem bralnih strategij, interes in zatopljenost (vključenost) pa posredno z besediščem. Izkazalo se je, da so pri fantih vse (meta)kognitivne spremenljivke neposredno povezane z bralnim razumevanjem, še posebej velik pomen pa imata besedišče in metakognitivno zavedanje.

Glede na odstotek pojasnjene variance bralne pismenosti lahko le domnevamo, da imajo pri razvoju le-te poleg dejavnikov učenca pomembno vlogo tudi dejavniki okolja, tako domačega (družinskega) kot še zlasti šolskega. Zato v nadaljevanju razmišljamo o tem, kako oblikovati učno (šolsko) okolje, ki bi spodbujalo bralno pismenost tako deklet kot fantov.

Pedagoške implikacije modelov bralne pismenosti

Razviti razumevanje različnih besedil (od leposlovnih do poljudnih in informativnih) pri učencih je eden ključnih ciljev osnovnošolskega izobraževanja. Pri tem predstavlja začetni korak ozaveščanje strokovnih delavcev (učiteljev, šolskih knjižničarjev in šolskih svetovalnih delavcev) o tem, kaj pozitivno učinkuje na

razumevanje prebranega in s tem pismenost učencev. V preteklosti so v šolskih sistemih posvečali veliko pozornost odpravljanju razkoraka v izobrazbi med moškimi in ženskami, danes pa je potrebno nameniti posebno skrb odpravljanju razkoraka med fanti in dekleti v pismenosti, saj govori v prid dekletom. Ta razlika se namreč povečuje in je značilna za vse starostne skupine (Taylor 2004). Gurian (1998, v Taylor 2004) celo ugotavlja, da je ta razlika v pismenosti med spoloma enaka zaostanku v šolanju za leto in pol. O nekoliko manjšem zaostanku fantov za dekleti - za pol leta šolanja - poroča tudi zadnja raziskava PIRLS 2006 (Mullis, Martin, Kennedy in Foy 2007).

V članku predstavljena modela (slika 1 in slika 2) nam omogočata vpogled v nekatere razlike med spoloma, ki bi jih bilo nujno upoštevati v pedagoški praksi. Različni raziskovalci prihajajo do podobnih ugotovitev o bralnem vedenju učencev: interes za branje in količina časa, ki ga mladi namenijo branju knjig, sta povezana s starostjo, spolom in socialnim ozadjem. Obdobje med devetim in dvanajstim letom je navadno opisano kot »knjigožerska leta«, od tega obdobja naprej pa se interes za branje zelo manjša. Pri tem dekleta, ne glede na starost, namenijo knjigam več časa kot fantje. Ta razlika se ohranja tudi pri odraslih (Johnsson-Smaragdi in Jonsson 2006; Sokal idr. 2005). Ob tem pa se je potrebno zavedati, da je spol socialni konstrukt in da ne kažejo vsi fantje takih značilnosti.

Ker je ena ključnih ugotovitev naše raziskave, da so motivacijski dejavniki pri fantih prvi pogoj za dobro razumevanje prebranega, se je treba vprašati, kaj vse lahko poveča pripravljenost fantov za branje (in učenje z branjem). Pri tem je treba imeti v mislih opozorilo Guthrieja in sodelavcev (2007), da je treba pri spodbujanju motivacije za branje upoštevati raznolike plati tega konstrukta (tako interes, občutek kompetentnosti, vključenost, pripravljenost za sodelovanje in motivacijo za branje različnih zvrsti besedil) ter skladno s tem pri različnih skupinah in posameznikih variirati načine spodbujanja branja. Iz našega modela bralne pismenosti fantov je vidno, da sta za razumevanje prebranega pri fantih ključna *interes* in *zatopljenost*, torej je treba najprej najti besedila, ki bodo fante zanimala in jih bodo tako pritegnila, da se bodo zatopili vanje.

Morda bi se pedagoški delavci morali bolj zavedati *motivacijske moči različnih žanrov*. Številne raziskave (glej npr. Merisuo-Storm 2006; Guthrie idr. 2007; Taylor 2004) namreč kažejo, da fantje ne odklanjajo branja nasploh, temveč da le redki zares radi berejo, kar je treba brati v šoli. Fantje radi berejo drugačna besedila kot dekleta - zanimajo jih stripi, humor, grozljivke, revije in računalniške knjige, branje z interneta ..., torej beriva, ki jih učitelji navadno ne vključujejo v pouk. Zato bi morali tovrstna besedila (pogosteje) vključevati v pouk, saj bi tako fantje, predvsem slabši in manj navdušeni bralci, zagotovo več brali. Učitelji bi se morali zavedati, da so tudi revije, internetne strani in stripi bralno gradivo - tako kot knjige. Zanimanje fantov za tovrstno branje je treba »izkoristiti« za razvijanje temeljnih bralnih spretnosti, kot npr. tekočega branja; ko pa postanejo bolj večji bralci, jih lahko spodbudimo tudi k branju »zahtevnejših« knjig. Worthy (1996 v Merisuo-Storm 2006) meni, da bi morali založniki iskati visoko kakovostna besedila, ki spodbujajo interes fantov. Kot primer navaja Harryja Potterja, ki je bil velik uspeh povsod po svetu tudi med fanti, sicer slabšimi bralci. Rezultati študije

Sokal idr. (2005) so pokazali, da »za fante prijazne knjige« vključujejo zgodbe o živalih, pustolovske zgodbe z moškimi junaki, poljudne, informativne knjige o naravnih pojavih (npr. vulkanih) in športih, še posebej veliko zanimanje pa kažejo za humorne knjižne serije, kot je npr. Kapitan Gatnik.

Naslednja pomembna ugotovitev strokovnjakov je, da se je treba pri manj zavzetih in slabših bralcih (zlasti fantih) potruditi, da bi branje *doživljali čim manj šolsko* (glej npr. Merisuo-Storm 2006). Menimo, da bi tudi pri nas morali učitelji in knjižničarji temu nameniti večjo pozornost. Zato so skrb zbujujoča prizadevanja nekaterih strokovnjakov za mladinsko književnost v Sloveniji, ki v novi zbirki *Knjiga pred nosom* najbolj priljubljene mladinske leposlovne knjige spreminjajo v didaktično-izobraževalno gradivo (več o zbirki glej v Bucik 2009; Grosman 2009; Jurič 2009). V *Priročniku za branje kakovostnih mladinskih knjig 2009 - Pogled na drugo stran*, pregledu knjižne produkcije za mladino, ki ga vsako leto pripravi Pionirska knjižnica - center za mladinsko književnost in knjižničarstvo (Lavrenčič Vrabc in Mlakar 2009), so knjige iz te zbirke temu primerno uvrščene v poglavje *Mladi vedež - Poučne knjige*, v rubriko *Vzgoja in izobraževanje* in opremljene z opisom »didaktične spodbude za pouk književnosti«. Zato upamo, da jih učitelji in šolski knjižničarji ne bodo ponujali učencem v branje kot leposlovnih del. Kljub vrhunskim naslovom v tej zbirki v navedenem priročniku nobeno od del ni prejelo niti ene »hruške« - znaka, ki ga uredniški odbor dodeljuje vrhunskim in kakovostnim mladinskim delom (tudi poučnim).

Številni učitelji, šolski knjižničarji in svetovalni delavci po šolah se te problematike zavedajo in poskušajo fante spodbujati na različne načine ter jim individualno svetovati pri izbiranju bralnih gradiv. V 14,1 % šolskih knjižnic, ki so poslale odgovore na naš vprašalnik, imajo posebej za fante pripravljene zanimive dodatne spodbude - npr. na posebni polici stalno razstavo novejšega izbora knjig - leposlovnih, stripov in poljudnih, ki so posebej zanimive za fante; poseben priporočilni seznam knjig za fante, ki vključuje stripe, knjige, v katerih so glavne književne osebe fantje, ter knjige s poljudnoznanstveno tematiko (o športu, računalništvu in podobnem). V večini od 105 knjižnic (93,3 %) imajo za izposajo na voljo tudi stripe, a se ponudba zelo razlikuje - od zelo bogato založenih »stripovskih« polic, do komaj kakšnega izvoda. Knjižničarji poročajo, da si po njihovi oceni stripe pogosteje izposojajo fantje (78,7 %), vendar pa številni naslovi pritegnejo tudi dekleta (21,3 %).

Upoštevanje bralnega interesa pa ima tudi pomembne učne učinke. Raziskave kažejo, da se želijo učenci, če jih ponujeno besedilo zanima, vanj bolj poglobiti, hkrati pa si tudi zapomnijo veliko več, če berejo, kar jih zanima (Reininger 2000 v Guthrie idr. 2007).

Za fante, ki kažejo odpor do branja, bi bilo nujno načrtno timsko delo učiteljev, šolskih knjižničarjev, šolskih svetovalnih delavcev ter seveda (če je oz. kjer je mogoče) staršev. Starši lahko pomagajo odkriti različne interesne skupine po posameznih razrednih stopnjah, knjižničarji pa pripravijo zanje tudi izbore primernih bralnih gradiv. Ker so številne šolske knjižnice slabše založene s poljudno in informativno literaturo, ki ni ozko vezana na učni načrt, je pomembno, da znajo učitelji in šolski knjižničarji ter seveda starši učence motivirati za obisk splošne knjižnice, ki ima

bogato ponudbo raznolikih gradiv. Učni načrt predvideva skupinski obisk splošne knjižnice v okviru pouka - pomembno je, da take skupne obiske učitelji, šolski knjižničarji in knjižničarji v splošnih knjižnicah skrbno načrtujejo ter ob skupnem obisku posvetijo pozornost prav prikazu, kako lahko splošna knjižnica z bogatim knjižnim in revijalnim fondom ugodi tudi ožjim, bolj usmerjenim interesom posameznikov. Seveda pa je nujno »odpreti vrata« tudi v šolski prostor - učencem, ki odklanjajo branje, bi bilo treba omogočiti, da lahko tudi za domače branje, seminarsko nalogo, referat ipd. preberejo/poročajo o knjigah ali obsežnejših člankih iz revij, ki jih zanimajo. Na 93,9 % šol od 105 lahko učenci med prebrane knjige za bralno značko uvrstijo kakovosten strip, poljudno knjigo o športu na 82,7 % šol, poljudno knjigo o naravnih pojavih na 84,7 % šol ter poljudno knjigo o računalništvu na 77,6 % šol. Hkrati pa lahko za domače branje preberejo kakovosten strip le na 33,3 % šol, prej naštete poljudne knjige pa le na okrog 20 % šol. Informativna in poljudna besedila seveda številni učitelji vključujejo v snov, obravnavano pri pouku, vendar bi veljalo učencem, ki so slabši bralci in/ali odklanjajo leposlovno branje, radi pa berejo prej našteta beriva, omogočiti, da bi vsaj občasno tudi za domače branje lahko brali tovrstno literaturo.

Hkrati pa je treba poudariti *razlike med spoloma* ne le v izbiri bralnega gradiva, temveč tudi v *načinu sprejemanja/doživljanja* istega bralnega gradiva. Tako Taylor (2004) ugotavlja, da fantje ne le izbirajo druge leposlovne knjige kot dekleta, temveč tudi povsem drugače sprejemajo iste leposlovne knjige. Fantje med branjem iščejo nove informacije, tudi v leposlovju, dekleta pa bolj uživajo v opisih odnosov med junaki. Učitelji bi morali pri obravnavi leposlovnih besedil v šoli upoštevati tudi tovrstne razlike, če želijo, da se bodo fantje počutili zadovoljne in uspešne bralce ter bodo motivirani za branje novih zanimivih knjig.

Kar zadeva *možnosti za izbiro knjig* kot pomembnega motivacijskega dejavnika pri številnih mladih bralcih, so Guthrie idr. (2007) prišli do zanimivih ugotovitev, in sicer, da tudi mladostniki, ki so učinkoviti bralci in imajo razvite strategije izbiranja knjig, visoko cenijo možnost izbire. Po drugi strani pa številni učenci, ki ne kažejo interesa za branje, tudi ne kažejo želje, da bi sami izbirali, kaj naj berejo, in menijo, da drugi - starši in učitelji - bolje izberejo zanje. Skladno s temi dognanji priporočamo (glej tudi Pečjak in Bucik 2004), da učencem omogočimo raznolike možnosti - pripravimo obširne priporočilne sezname, da lahko z njih sami izbirajo, jim omogočimo (še posebej dobrim bralcem), da (povsem) sami izbirajo, manj gotovim bralcem ter tistim, ki ne kažejo interesa za branje, pa svetujemo in jih vodimo pri izbiranju z obširnega seznama tako, da jim pojasnimo, katere knjige bi bile zanje lahko najprimernejše in najzanimivejše, pri tem pa povežemo in utemeljimo svoje predloge z njihovimi individualnimi interesi.

Ker je *občutek kompetentnosti* pomemben za razvoj posameznikovega bralnega razumevanja (pismenosti), je nujno pomagati učencem izbrati take bralne cilje, ki so zanje realno dosegljivi, jim pomagati pri izbiri takih besedil, ki jih bodo lahko »obvladali«, in jim zagotavljati redne povratne informacije o tem, kako daleč so pri doseganju cilja, ter svetovati, kako naprej. Raziskave kažejo, da je občutek kompetentnosti tesno povezan z vključenostjo v branje (glej Guthrie idr. 2007; Pečjak idr. 2006). Občutek visoke vključenosti nastane takrat, ko se izziv,

postavljen pred posameznika (npr. berivo), poveže z njegovimi individualnimi sposobnostmi (kapacitetami za to dejavnost), hkrati pa je vključenost povezana s posameznikovim interesom.

Številni šolski knjižničarji skupaj z učitelji že pripravljajo priporočilne sezname za bralno značko in ponekod tudi za domače branje. V skladu s spoznanji sodobnih pristopov pri spodbujanju branja so zelo obširni in raznoliki, vendar bi bilo treba pri nekaterih fantih kljub temu narediti izjeme, in to takoj, ko pri posamezniku opazimo, da bere precej manj ali pa branje izrazito odklanja (Peyton Young in Brozo 2001). V takih primerih je namreč nujen individualen pristop, vendar pa se je treba zavedati, da se bo tako delo dolgoročno obrestovalo, saj si bodo fantje, ko jim bo omogočeno branje »njihovih« beril, pridobili potrebne bralne kompetence. Pri dogovarjanju z učenci (fanti), ki so slabši bralci, je potrebno biti posebej pozoren na primerno zahtevnost ponujenih besedil in jim na subtilen način ponuditi besedila, ki so sicer primerna za mlajše učence. Tu spomnimo na kakovostne stripe, ki so za fante kot zvrst zelo zanimivi, za slabše bralce pa zaradi manjše količine besedila posebej spodbudni. Ob tem pa opozorimo, da je vsak fant individuum, zato pazimo, da ne vztrajamo pri stereotipnih podobah o tem, kaj naj bi imeli fantje radi. Prilagajanje interesom fantov, ki so slabši bralci, tudi nikakor ne pomeni, da jim ne smemo ponuditi literature, za katero menimo, da jih morda ne bo zanimala.

Zavedati se je treba, da lahko za slabše bralce tudi knjige, ki bi jih zaradi vsebine sicer zelo zanimala, zaradi *zahtevnosti* postanejo zanje nepremagljiva ovira ali pa se zaradi slabo razvite bralne tehnike tako trudijo z besedilom, da sploh ne morejo doživeti užitka, ki ga ponuja privlačna vsebina. Če ugotovimo, da je za skupino takih učencev določena knjiga zelo zanimiva, pa sicer za branje prezahtevna, je primerneje organizirati skupinsko glasno branje, saj učenci tudi na ta način širijo besedišče in pridobivajo bralno kompetentnost. Tako tudi spoznajo, da so knjige lahko zelo zanimive (in npr. zabavne), to pa jih bo dodatno motiviralo za branje. Taylor (2004) med inovativnimi pristopi, ki prispevajo k spodbujanju branja med fanti, ki so slabši bralci, posebej izpostavlja fantovske bralne klube, ki fantom ponudijo možnost izbire zanje zanimivih knjig in pogovor o njihovih posebnih interesih in idejah. Še posebej dobrodošlo je, da tak fantovski bralni klub vodi moški (lahko knjižničar ali učitelj na šoli, kateri od staršev ali pa kak prostovoljec iz lokalne skupnosti), ki je fantom hkrati kot moški model bralca.

Ob koncu bi želeli opozoriti še na pomen televizijskega in filmskega medija za otroke in mladostnike pri spodbujanju motivacije za branje. Raziskave so pokazale, da je lahko ob ustrezni uporabi televizija/film tudi pripomoček za širjenje bralne kulture in popularizacije branja in s tem razvoja bralne pismenosti učencev. Zanimiva televizijska oddaja je lahko spodbuda za iskanje novih informacij in novih znanj s knjigo. Poglobljeno raziskovanje televizije in bralne kulture pri otrocih in mladih je ustvarjalce oddaj v Otroškem in mladinskem programu Televizije Slovenija vodilo k oblikovanju serij oddaj Bukvožerček in Bukvožer. V 70 oddajah, ki vsebinsko pokrivajo vsa tri letja osnovne šole, otroci sami svojim vrstnikom predstavljajo zanimive in privlačne knjige na izviren, samosvoj način. Knjige so premišljeno izbrane, s poudarkom na kakovosti, slogovni in žanrski raznovrstnosti ter aktualnosti sporočil za mlade bralce. Upoštevacjo bralna obdobja, saj se

ta spreminjajo s starostjo otrok, in najsodobnejše smernice v ustvarjanju oddaj za otroke: vrstniki sporočajo vrstnikom, da branje ni nujno zlo, ampak zanimiva in zabavna izkušnja. Z oddajami (izšle so tudi na DVD-jih Založbe kaset in plošč RTV Slovenija) lahko učinkovito poskušamo mlade bralce motivirati za branje, razmišljanje in pripovedovanje o prebranem.

Strokovni delavci v šolah se morajo danes zavedati, daje treba, če želimo imeti uspešne in učinkovite učence, na vseh stopnjah šolanja poleg bralnih spretnosti spodbujati tudi razvoj motivacije za branje, še zlasti interes za branje in pozitiven odnos do branja.

Literatura in viri

- Ainley, M., Andrews, M. in Hoey, L. (2002). Topic interest, reading interest and reading comprehension scores. Paper presented at the Interactive Symposium on Interest and Reading Comprehension, Annual Meeting of the AERA, New Orleans.
- Asher, S. M. in Markell, R. A. (1974). Sex differences in comprehension of high and low - interest reading material, *Journal of Educational Psychology*, 66, št. 5, str. 680-687.
- Bitežnik, A. (2004). Branje staršev otroku v predšolskem obdobju in njegova motivacija za branje v osnovni šoli. Diplomsko delo (neobjavljeno). Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Bucik, N. (2009). Didaktično »nasilje« nad izbranim mladinskim leposlovjem. *Otrok in knjiga*, 74, str. 46-66.
- 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, št. 4, str. 671-681.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. izd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Csikszentmihaly, M. (1991). Literacy and intrinsic Motivation. V: Graubard, S. (ur.). *Literacy: an overview by fourteen experts*. New York: The Noonday Press, str. 115-140.
- Deci, E. L. (1998). The relation of interest to motivation and human needs - The self-determination theory viewpoint. V: Hoffmann, L., Krapp, A., Renninger, K. A. in Baumert, J. (ur.). *Interest and learning*. Kiel: Institute for Science Education, University of Kiel, str. 146-162.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M. in Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read, *The Reading Teacher*, 49 št. 7, str. 518-533.
- Gambell, T. in Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy, *Journal of Curriculum Studies*, 32 št. 5, str. 689-719.
- Grosman, M. (2009). Kaj je branje in kakšen je bralec v 21. stoletju, *Otrok in knjiga*, 75, str. 21-34.
- Gunning, T. G. (1996). *Creating reading instruction for all children*. Boston: Allyn & Bacon.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboda, A., Davis, M. H., Scalfiddi, N. T. in Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, št. 3, str. 403-423.

- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N. M. in Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, št. 3, str. 282-313.
- Herschel, T. M. (1963). Test of Reading Level 3 - Elementary Form. V: Herschel, T. M. (ur.). *The 20th Yearbook of the National Council on Measurement in Education*. Ann Arbor, MI: SGSR.
- Hidi, S. in Berndorff, D. (1998). Situational Interest and Learning. V: Hoffmann, L., Krapp, A. in Baumert, J. (ur.). *Interest and Learning. Proceedings of the Secon Conference on Interest and Gender*. IPN 164, str. 74-90.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading, and learning: theoretical and practical consideration. *Educational Psychology Review*, 13, št. 3, str. 191-209.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational research review*, 1, str. 69-82.
- Hooper, D., Coughlan, J. in Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, št. 1, str. 53-60.
- Johnsson-Smaragdi, U. in Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, št. 5, str. 519-540.
- Jurič, Z.A. (2009). Kakšne vrste virus bo napadel mlade bralce? Zbirka domačega branja Knjiga pred nosom. *Otrok in knjiga*, 75, str. 104-105.
- Kolic-Vehovec, S. (1994). Kognitivni čimbenici vještine čitanja. *Godišnjak Odsjeka za psihologiju Rijeka*, 3, str. 115-130.
- Kolic-Vehovec, S. in Bajšanski, I. (2004). Children's metacognition as predictor of reading comprehension at different developmental levels. V: *Proceedings of the 12th European conference on Reading*. Dublin: Reading Association of Ireland, str. 216-222.
- Kolic-Vehovec, S. Pečjak, S., Ajdišek, N. in Rončević, B. (2008). Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja. *Psihološka obzorja*, 17, št. 4, str. 89-116.
- Kolic-Vehovec, S. in Bajšanski, I. (2001). Konstrukcija upitnika strategijskega čitanja. *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 10, str. 51-63.
- Košir, H. (2008). Nekateri osebni in motivacijski dejavniki branja. Diplomsko delo (neobjavljeno). Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Lavrenčič Vrabec, D. in Mlakar, I. (ur.). (2009). Pogled na drugo stran: priročnik za branje kakovostnih mladinskih del 2009: pregled knjižne produkcije za mladino iz leta 2008. Ljubljana: Mestna knjižnica, Pionirska - center za mladinsko književnost in knjižničarstvo.
- Mazzoni, S. A., Gambrel, L. B. in Korkeamaki, R. L. (1999). A cross-cultural perspective on early literacy motivation. *Reading Psychology*, 20, št. 3, str. 237-253.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and boys like to read and write different texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, št. 2, str. 111-125.
- Mucherah, W. in Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29, št. 3, str. 214-135.

- 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.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. in Kennedy, A. M., Foy, P. (2007). PIRLS 2006 international report. Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, predlog (2007). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Nagy, W. E. in Scott, J. (2000). Vocabulary processes. V: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. in Barr, R. (ur.). Handbook of Reading Research, Vol. III. Mahwah, NJ: LEA, str. 343-366.
- Oakhill, J. V. in Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boy's and girl's reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98, št. 2, str. 223-235.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. in Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. V: Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. in Pearson, P. D. (ur.). Handbook of Reading Research, Vol II. Mahwah, NJ: LEA, str. 609-639.
- Pečjak, S. (1989). Tehnike za izboljšanje bralne učinkovitosti: Eksperimentalni program hitrega branja. Magistrsko delo (neobjavljeno). Ljubljana: Filozofska fakulteta v Ljubljani.
- Pečjak, S. in Bucik, N. (2004). Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 13, št. 4, str. 33-54.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija: razvijanje in merjenje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S., Podlesek, A. in Pirc, T. (v tisku). Model of Reading comprehension for 5th grade students. *Studia psychologica*.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2002). Differences in students' self-regulated learning according to their achievement and sex. *Studia psychologica*, 44, št. 1, str. 29-43.
- Peyton Young, J. in Brozo, W.G. (2001). Boys will be boys, or will they? Literacy and masculinities. *Reading research Quarterly*, 36, št. 1, str. 316-325.
- Pintrich, P. R. in Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. V: Wigfield, A. in Eccles, J. S. (ur.). Development of achievement motivation San Diego, CA: Academic Press, str. 249-284.
- PISA 2006 (2007). Nacionalno poročilo. Naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Repež, M. in Štraus, M. (2005). PISA, 2000. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev: naloge iz bralne pismenosti. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.
- Roeschl-Heils, A. in van Kraayenoord, C. E. (2003). Reading, metacognition, and motivation: A follow-up study of german students in Grades 7 and 8. *European Journal of Psychology of Education*, 18, št. 1, str. 75-86.
- Schallert, D. L. in Reed, J. H. (1997). The pull of the text and the process of involvement in one's reading. V: Guthrie, J. in Wigfield, A. (ur.). Promoting Literacy through Integrated Teaching. Chicago: International Reading Association, str. 68-85.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, št. 3, str. 257-279.

- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, str. 195-208.
- Sokal, L., Katz, H., Adkins, M., Gladu, A., Jackson-Davis, K. in Kussin, B. (2005). Boys will be »Boys«: Variability in Boys' Experiences of Literacy. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51, st. 3, str. 216-300.
- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. V: McKeown, M. G. in Curtis, M. E. (ur.). *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum, str. 89-105.
- Sweet, A. P., Guthrie, J. T. in Ng, M. M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, st. 2, str. 210-223.
- Taylor, D. L. (2004). »Not just boring stories«: Reconsidering the gender gap for boys, *Journal of adolescent & adult literacy*, 48, st. 4, str. 290-298.
- Thorndike, R. L. (1973). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 2, st. 2, str. 135-147.
- Walczyk, J. J. in Taylor, R. W. (1996). How do the efficiencies of reading subcomponents relate to looking back in text? *Journal of Educational Psychology*, 88, st. 3, str. 537-545.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, st. 4, str. 345-376.
- Worthy, J., Moorman, M. in Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34, st. 1, str. 12-27.

Sonja PEČJAK, Ph.D., Nataša BUCIK, M.A., Martina PEŠTAJ, M.A., Anja PODLESEK, Ph.D., Tina PIRC

READING LITERACY AT THE END OF PRIMARY SCHOOL: DO BOYS AND GIRLS READ DIFFERENTLY?

Abstract: This article presents the results of a study on the differences of reading comprehension factors by boys and girls by the end of elementary school. There were two models formed - for girls and boys, the latter being more explanatory. Results showed that regardless of gender, reading comprehension can be predicted directly by (meta)cognitive variables, especially vocabulary and metacognitive knowledge. The main difference among genders was found in motivational variables (competency, interest, and flow), which turned out to be more important for the reading comprehension of boys than of girls. The motivational variables have direct influence (especially over vocabulary) as well as indirect influence (e.g., over competency) on reading comprehension. The paper concludes with a discussion of some of the pedagogical implications of these findings.

Key words: reading comprehension, cognitive, metacognitive and motivational factors, sex differences