

Motivacija za čitanje i navike čitanja dječaka i djevojčica u ranoj adolescenciji

Polak, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:821557>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-05-18**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**MOTIVACIJA ZA ČITANJE I KOLIČINA ČITANJA DJEČAKA I
DJEVOJČICA U RANOJ ADOLESCENCIJI**

Diplomski rad

Petra Polak

Mentor: prof. dr. sc. Gordana Keresteš

Zagreb, 2019.

SADRŽAJ

UVOD	1
Važnost čitanja	1
Koliko djeca u Hrvatskoj čitaju?	2
Čitanje tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku.....	3
Motivacija za čitanje	4
Povezanost motivacije za čitanje i količine čitanja	5
Spolne razlike u motivaciji za čitanje i količini čitanja	6
Motivacija za čitanje kao objašnjenje količine čitanja kod djevojčica.....	9
CILJEVI, PROBLEMI I HIPOTEZE	10
Ciljevi istraživanja	10
Problemi i hipoteze	10
METODA	12
Sudionici	12
Mjerni instrumenti	13
Postupak	15
REZULTATI	15
Deskriptivna statistika	15
Povezanost intrinzične i ekstrinzične motivacije za čitanje i količine čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku.....	16
Spolne razlike u motivaciji za čitanje i količini čitanja	17
Motivacija kao medijator povezanosti spola i količine čitanja	18
RASPRAVA	21
Motivacija za čitanje i količina čitanja	21
Spolne razlike u motivaciji za čitanje i količini čitanja.....	23
Intrinzična motivacija za čitanje kao medijator povezanosti spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku.....	25
Metodološka ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja	27
Praktične implikacije	29
ZAKLJUČAK	30
LITERATURA	31
Prilog 1.....	36
Prilog 2.....	37
Prilog 3.....	38
Prilog 4.....	39

Motivacija za čitanje i količina čitanja dječaka i djevojčica u ranoj adolescenciji
Motivation for reading and reading amount of boys and girls in early adolescence

SAŽETAK

Cilj ovog rada bio je ispitati odnose između spola¹ motivacije za čitanje i količine čitanja djece u ranoj adolescenciji pri čemu je središnji interes bio usmjeren na pitanje može li se motivacijom za čitanje objasniti povezanost spola i količine čitanja. Ispitana je intrinzična i ekstrinzična motivacija za čitanje te količina čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku. Tekstovi u tradicionalnom obliku uključivali su čitanje romana, poučnih knjiga, časopisa i školskih udžbenika, a tekstovi u digitalnom obliku čitanje titlova, tekstova na internetskim portalima, pretraživanje pojmova, čitanje poruka, tekstova na društvenim mrežama te čitanje uputa u *online* igricama. Podaci korišteni u istraživanju prikupljeni su u sklopu projekta *Ljetne psihologijske škole* Filozofskog fakulteta u Zagrebu održane 2017. godine. Učenici četvrtih, petih, šestih i sedmih razreda osnovne škole (N = 811, 51.4% djevojčica) ispunili su upitnike o motivima za čitanje i količini čitanja pojedinih materijala tijekom proteklog tjedna. Čitanje tekstova u tradicionalnom obliku, ali ne i u digitalnom, pokazalo se pozitivno povezano s intrinzičnom i ekstrinzičnom motivacijom za čitanje, pri čemu je povezanost s intrinzičnom motivacijom bila veća. Djevojčice su, u usporedbi s dječacima, imale višu intrinzičnu motivaciju za čitanje te su više čitale tekstove u tradicionalnom obliku, a manje u digitalnom obliku. Intrinzična motivacija za čitanje u objasnila je izraženije čitanje tekstova u tradicionalnom obliku kod djevojčica. Ovi nalazi upućuju na važnost razvoja intrinzične motivacije za čitanje putem koje bi se mogle ojačati količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku, što je od posebne važnosti za dječake.

Ključne riječi: čitanje, spolne razlike, motivacija za čitanje, količina čitanja

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the relationship between gender, motivation for reading and reading amount of children in early adolescence, with primary interest directed at testing the possibility that the connection between gender and reading amount can be explained by reading motivation. Intrinsic and extrinsic motivation for reading as well as reading amount of both traditional and digital texts were examined. Traditional texts included novels, educational books, magazines and school textbooks. Digital texts comprised subtitles, internet articles, search queries, messages, social media content and video game instructions. The data used in this study has been collected within the 2017 Summer School of Psychology project at Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb. The sample consisted of 811 elementary school students (51.4 % girls) in fourth, fifth, sixth and seventh grade, who filled out questionnaires about their motives for reading as well as frequency of reading certain materials during the previous week. Reading traditional texts, but not digital texts correlated statistically significantly with both intrinsic and extrinsic motivation for reading, with stronger connection found for intrinsic motivation. Girls, in comparison to boys, had higher intrinsic motivation for reading and read more traditional but less digital texts. The intrinsic motivation for reading completely explained girls' stronger habits of reading traditional texts. The findings suggest that interventions aimed at enhancing the habit of reading traditional texts should attempt to increase intrinsic motivation for reading, which appears to be especially important for boys.

Key words: reading, gender differences, motivation for reading, reading amount

¹ Pojam spola u ovom se radu koristi u širokom značenju i uključuje sve razlike između djevojčica i dječaka, neovisno o tome jesu li biološkog ili socijalnog porijekla.

UVOD

Čitanje je jedan od osnovnih načina na koje primamo informacije u svakodnevnom životu. Ono je već dugo vremena predmet interesa istraživača u različitim područjima, pri čemu je za razvoj vještina čitanja uz važnost kognitivnih prepoznata i važnost nekognitivnih varijabli poput motivacije za čitanje i količine čitanja. Količina čitanja djece predviđa opću informiranost nakon kontrole inteligencije i školskih ocjena (Stanovich i Cunningham, 1993). Istraživanje količine čitanja te prediktora i korelata važno je jer količina čitanja, osim što doprinosi budućoj uspješnosti čitanja, utječe i na znanje o svijetu i opću percepciju društva (Wigfield i Guthrie, 1997).

Važnost čitanja

O važnosti čitanja govori činjenica da tijekom čitanja dolazi do razvoja kognitivnih, socijalnih i emocionalnih vještina (Stanić i Jelača, 2007). Kako se radi prvenstveno o kognitivnoj aktivnosti, čitanje unaprjeđuje naše razmišljanje putem usvajanja novih koncepata, ideja i širenja pogleda na svijet (Johnsson-Smaragdi i Jo'nsson, 2006). Utječe i na razvoj rječnika, jezika, verbalnu fluentnost i razumijevanje čime se obogaćuje komunikacijski potencijal koji je od iznimne važnosti tijekom školovanja, ali i za kasnije snalaženje u različitim područjima života (Cunningham i Stanovich, 1998, 1997, 1991; Mol i Bus, 2011; Schiefele i Schaffner, 2016). Čitanje obogaćuje i emocionalni svijet pojedinca. Tako se uživljavanjem u živote likova razvijaju emocionalne kompetencije poput empatije i emocionalne inteligencije (Johnsson-Smaragdi i Jo'nsson, 2006). Djeca koja puno čitaju razvijaju maštu, sposobnost pažnje, koncentracije i pamćenja, stječu novo znanje, proširuju spoznaje te upoznaju forme pismenog izražavanja (Zovko, 2011). Općenito možemo reći kako čitanje obogaćuje osobnost i iskustvo pojedinca. Budući da se učenje bazira na pisanom materijalu, ono je glavno sredstvo kojim učenici usvajaju nova znanja i vještine. Zbog toga su količina čitanja i čitalačka pismenost od posebne važnosti tijekom školovanja.

Čitanje je vještina koja se poput svih vještina unaprjeđuje vježbom. U istraživanju Andersona, Wilsona i Fieldingove (1988) čitanje izvan škole pokazalo se najснаžnijim prediktorom poboljšanja uspješnosti u čitanju. Djeca koja više čitaju postižu bolje rezultate na testovima razumijevanja pročitanog i općenito bolje

postignuće u čitanju (Schiefele i Schaffner, 2016; Duncan, McGeown, Griffiths, Stothard i Dobai, 2016; Wang i Guthrie, 2004; Mol i Bus, 2011; Cipelewski i Stanovich, 1992; Donahue, Finnegan, Lutkus, Allen i Campbell, 2001). Dodatno, količina čitanja značajno predviđa razumijevanje teksta, čak i nakon kontrole doprinosa prethodnog postignuća u čitanju, prethodnog znanja, čitalačke samoefikasnosti i motivacije za čitanje (Guthrie, Wigfield, Metsala, Cox, 1999). Cipelewski i Stanovich (1992) pokazali su kako čak i uz kontrolu kognitivnih sposobnosti, djeca koja čitaju u slobodno vrijeme nadmašuju svoje vršnjake na testovima koji mjere postignuće u čitanju. Djeca koja čitaju češće čitaju s više razumijevanja što je osnova za korištenje informacija iz teksta kako bi se ostvarili određeni ciljevi.

U PISA istraživanjima provedenim 2000. i 2009. godine u svim zemljama sudionicama utvrđeno je da čimbenik angažmana čitatelja, koji uključuje količinu čitanja i odnos prema čitanju, ima najveću korelaciju s postignućima u čitalačkoj pismenosti (Kirsch, De Jong, Lafontaine, McQueen, Mendelovits i Monseur, 2002; Braš Roth, Markočić Dekanić, Markuš i Gregurović, 2010). Hrvatska je sudjelovala u PISA istraživanju 2009. godine. U općoj javnosti i stručnoj literaturi često se govori o tome da današnja djeca i mladi premalo čitaju i da djevojčice čitaju više od dječaka (Braš Roth i sur., 2010; National Endowment for the Arts, 2007; Stanić i Jelača, 2017).

Koliko djeca u Hrvatskoj čitaju?

U Hrvatskoj je provedeno nekoliko manjih, neovisnih istraživanja koja u prvi plan stavljaju količinu čitanja mladih. Njihovi rezultati, ali i rezultati međunarodnog PISA istraživanja 2009. godine pokazuju da se u Hrvatskoj ne čita dovoljno (Braš Roth i sur., 2010; Sabolović-Krajina, 1993). U jednom istraživanju provedenom na hrvatskom uzorku učenika šestih i sedmih razreda osnovne škole i trećih razreda srednje škole dobiveni su zabrinjavajući podaci o rekreativnom čitanju koji govore da približno trećina učenika (31,3%) uopće ne čita knjige izvan školske lektire, gotovo jednak udio (33,2%) pročitava jednu knjigu godišnje, dok trećina (33,5%) čita barem jednu knjigu mjesečno (Stanić i Jelača, 2017).

Učenici u Hrvatskoj također nemaju pozitivan odnos prema čitanju. Unatoč ostvarenom dobrom uspjehu hrvatskih učenika četvrtog razreda osnovne škole u međunarodnom PIRLS istraživanju provedenom 2011. godine, rezultati istog

istraživanja pokazuju kako naši učenici ne vole čitati. Na temelju svog odnosa prema čitanju od svih uključenih država našli su se na pretposljednem mjestu. Samo 17 % hrvatskih učenika izjavilo je da voli čitati, a gotovo 30 % ih je izjavilo kako ne voli čitati. Dodatno zabrinjava kako je od 57 zemalja koje su sudjelovale u istraživanju, u Hrvatskoj najveći postotak djece izjavio da ne vole čitati (Buljan Culej, 2012). Rezultati PISA istraživanja 2009. govore kako u prvom razredu srednje škole u Hrvatskoj 27% učenika nikada ne čita iz zadovoljstva, više od 57% njih čitaju samo kako bi pronašli određenu informaciju, a 46% ih čita samo ako moraju (Braš Roth i sur., 2010).

Količina čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku

O razvijenoj navici čitanja možemo zaključivati kad se aktivnost čitanja izvodi često, a ona se odražava u sklonosti uključivanja u čitanje (Kushmeeta Chettri i Rout, 2013; Sangkaeo, 1999). Shen (2006) određuje razvijenost navike čitanja prema tome koliko vremena učenici čitaju i što čitaju. Postoje razlike u načinima operacionalizacije količine čitanja u različitim istraživanjima pa su kao mjere najčešće korišteni dnevnici čitanja, procjene roditelja i samoprocjene djece (za pregled istraživanja vidjeti Schiefele i sur., 2012). Moguće je također razlikovati čitanje iz užitka i čitanje za školu. Vrlo često količina čitanja ispituju se općenitim pitanjima poput: „Koliko često čitaš u svoje slobodno vrijeme?“.

Prilikom mjerenja količine čitanja važno je razlikovati količinu čitanja specifičnih vrsta materijala. Djeca obično čitanje vežu samo uz knjige i školu pa kad ih se pita koliko vremena čitaju u slobodno vrijeme postoji mogućnost da neće uključiti i vrijeme koje provedu čitajući na primjer časopise ili sadržaje na internetu. Također, čitanje se općenito veže samo uz čitanje tekstova u tradicionalnom obliku, odnosno u tiskanoj formi pa se u istraživanjima količine čitanja ispituju uglavnom takvi materijali te tako čitanje drugih vrsta materijala ostaje neprepoznato. Kako bi se dobio precizniji uvid u količinu vremena koje djeca provode čitajući potrebno ih je pitati specifično za čitanje određenih vrsta materijala (Coles i Hall, 2002; Hopper, 2005). Vezano uz to, kad se govori o slabljenju količine čitanja kod djece misli se uglavnom na tekstove u tradicionalnom obliku, ali uz današnji sve veći zamah tehnologije pojavljuju se novi izvori tekstova i sve se više čitaju digitalni sadržaji. Istraživanja pokazuju da djeca što su starija to više čitaju tekstove u digitalnom obliku u usporedbi s tiskanim tekstovima

(Duncan i sur., 2016; McGeown i sur., 2016). Radi toga je u istraživanja količine čitanja važno je uključiti i suvremene medije kao što su čitanje uputa u *online* igricama, čitanje poruka, čitanje sadržaja na društvenim mrežama, članaka na internetu i slično.

Motivacija za čitanje

Motivacija daje energiju i aktivira pojedinca za uključivanje i ustrajanje u određenom ponašanju (Ryan i Deci, 2000). Budući da motivacija utječe na odluku hoće li se osoba baviti nekom aktivnošću u odnosu na ostale aktivnosti, motivacija za čitanje važan je faktor koji je potrebno uzeti u obzir u istraživanju količine čitanja djece u slobodno vrijeme. Motivacija za čitanje pokazala se najснаžnijim prediktorom količine čitanja mlađih i starijih učenika čak i nakon kontrole prethodnog postignuća u čitanju, prethodnog znanja o svijetu i čitalačke samoefikasnosti (Guthrie i sur., 1999). Zbog takve uske povezanosti navedenih koncepata slabije razvijena količina čitanja mogla bi se povezati s nižom motivacijom za čitanje. Kad su djeca motivirana za čitanje, u svoje slobodno vrijeme čitaju češće što dovodi do poboljšanja njihovih čitalačkih vještina i razumijevanja pročitanog, a osjećaj kompetentnosti u čitanju dodatno ih motivira da nastave čitati. Mol i Bus (2011) ovaj fenomen nazvali su efektom uzlazne recipročnosti.

U razmatranju motivacije često se ističu kvantitativni aspekti, to jest ima li dijete puno ili malo motivacije za čitanje. Međutim, važnije je promatrati koji poticaj je povezan sa samom aktivnošću čitanja. Ti poticaji mogu predstavljati razloge za čitanje koji proizlaze iz same aktivnosti čitanja ili mogu odražavati razloge koji nisu nužno povezani sa samim čitanjem. Tako možemo razlikovati *intrinzičnu* i *ekstrinzičnu* motivaciju za čitanje te je to jedan od teorijskih modela koji se najčešće koristi u istraživanjima motivacije za čitanje (Schiefele i Schaffner, 2016).

Kad je osoba intrinzično motivirana za čitanje ima volju za čitanjem zbog toga što je čitanje zadovoljavajuće ili nagrađujuće samo po sebi. Unutarnja motivacija proizlazi iz želje za ovladavanjem tekstom, razumijevanja pročitanog ili radi postizanja užitka čitanja (Čudina-Obradović, 2014; Schiefele i sur., 2012). Ekstrinzična motivacija za čitanje uključuje razloge za čitanje nepovezane sa samom aktivnošću čitanja. O ekstrinzično motiviranom čitanju možemo zaključiti kad je čitanje sredstvo za postizanje nekog cilja nevezanog uz samu aktivnost čitanja (Čudina-Obradović, 2014; Schiefele, Schaffner, Möller i Wigfield, 2012). Tako na primjer ekstrinzično motivirani

čitatelji žele da drugi prepoznaju njihov uspjeh u čitanju, čitaju kako bi roditelji bili ponosni na njih ili kako bi nadmašili vršnjake (Guthrie i sur., 1999).

Intrinzična i ekstrinzična motivacija različito utječu na ponašanje tijekom aktivnosti, kao i na produkte same aktivnosti. Kvaliteta iskustva i postignuće može biti različito ovisno o tome je li osoba intrinzično ili ekstrinzično motivirana (Ryan i Deci, 2000). Kad je osoba isključivo ekstrinzično motivirana bavljenje određenom aktivnošću nije njezin osobni izbor već je prinuđena ili primorana upustiti se u tu aktivnost što ostavlja učinak na samo iskustvo, doživljaj ali i rezultat. Dodatno, kad je pažnja samo na nagradi obrada informacija tijekom aktivnosti bit će površna i relativno pasivna (Reeve, 2010). Važno je napomenuti kako osoba istovremeno može biti intrinzično i ekstrinzično motivirana za čitanje.

Povezanost motivacije za čitanje i količine čitanja

Brojni istraživači proučavali su odnos motivacije za čitanje i količine čitanja (za pregled istraživanja vidjeti Schiefele i sur., 2012) pri čemu je većina istraživanja prilikom analize odvojeno promatrala intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju za čitanje. Kad je u pitanju intrinzična motivacija postoje sukladni nalazi koji govore da djeca koja imaju izraženiju intrinzičnu motivaciju za čitanje čitaju više (Becker, McElvany i Kortenbruck, 2010; Stutz, Schaffner i Schiefele, 2016; Schiefele i Schaffner, 2016; Guthrie i sur., 1999; Greaney i Hegarty, 1987; Wigfield i Guthrie, 1997; Wang i Guthrie, 2004). Intrinzična, ali ne i ekstrinzična motivacija povezana je s čitanjem iz užitka (Cox i Guthrie, 2001; Wang i Guthrie, 2004). Dodatno, pokazano je kako se pozitivna povezanost intrinzične motivacije i čitalačke kompetentnosti može objasniti količinom čitanja. Djeca koja su intrinzično motivirana za čitanje čitaju više i tijekom čitanja doživljavaju pozitivna iskustva što se odražava na njihovu želju za čitanjem u slobodno vrijeme čime unapređuju svoje čitalačke vještine (Stutz i sur., 2016; Becker i sur., 2010). Ovo potvrđuje i nalaz kako se dobri i loši čitači razlikuju u intrinzičnoj, ali ne i u ekstrinzičnoj motivaciji za čitanje (McGeown, Norgate, Warhurst, 2012).

Po pitanju povezanosti ekstrinzične motivacije i količine čitanja dobivaju se različiti nalazi. Kad se ispitala količina čitanja općenito, neki autori (Baker i Wigfield, 1999; Wigfield i Guthrie 1997; Guthrie i sur. 1999; Lau 2009) izvijestili su o dobivenoj pozitivnoj povezanosti ekstrinzične motivacije s količinom čitanja. Te pozitivne povezanosti uvijek su niže u odnosu na povezanost intrinzične motivacije i količine

čitanja (Schiefele i sur., 2012). Suprotno tom nalazu Becker i suradnici (2010) pronašli su slabu negativnu povezanost ekstrinzične motivacije s količinom čitanja. Također, u nekim istraživanjima nije uopće pronađena povezanost ekstrinzične motivacije s količinom čitanja (McGeown i sur. 2016; Stutz i sur., 2016; Wang i Guthrie, 2004). O većoj povezanosti intrinzične motivacije i količine čitanja u usporedbi s ekstrinzičnom motivacijom govori i nalaz kako je intrinzična motivacija za čitanje objasnila dodatan postotak varijance količine i dubine pročitanoć čak i kad se kontrolirala ekstrinzična motivacija, dok obrnut nalaz nije dobiven (Wang i Guthrie, 2004).

Prema dostupnim informacijama, McGeown i suradnici (2016) jedini su proučavali povezanost intrinzične i ekstrinzične motivacije za čitanje s količinom čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku. Ekstrinzična motivacija za čitanje pokazala se pozitivno, a intrinzična negativno povezanom s čitanjem digitalnih sadržaja. Nalaz da je intrinzična motivacija za čitanje negativno povezana s čitanjem tekstova u digitalnom obliku posebno je važan, jer su u većini istraživanja koja su dobila pozitivnu povezanost količine čitanja i intrinzične motivacije za čitanje količina čitanja operacionalizirana kao količina čitanja knjiga ili kao općenito pitanje o količini čitanja u slobodno vrijeme (Becker i sur., 2010; Stutz i sur., 2016; Schiefele i Schaffner, 2016). Iz ovih nalaza naslućuje se kako je ista vrsta motivacije različito povezana s čitanjem različitih vrsta materijala. Budući da ne postoji puno istraživanja koja su promatrala povezanost intrinzične i ekstrinzične motivacije za čitanje s čitanjem specifičnih materijala, a posebno s čitanjem digitalnog sadržaja, potrebno je provesti više istraživanja koja će se baviti ovim pitanjem.

Spolne razlike u motivaciji za čitanje i količini čitanja

Djevojčice čitaju više od dječaka i to su dosad pokazala brojna istraživanja koja su količinu čitanja operacionalizirala kao čestinu čitanja u slobodno vrijeme bez specificiranja pojedinih materijala ili kao čitanje tekstova u tradicionalnom obliku (Baker i Wigfield, 1999; Greaney i Hegarty, 1987; Johnson-Smaragdi i Jönsson, 2006; Logan i Johnston, 2010; Stutz i sur., 2016; Duncan i sur., 2016). Velićine efekta spola za količinu čitanja nisu velike, ali veliki broj istraživanja pokazuje sukladne rezultate. U istraživanju hrvatskih mladih adolescenata do 14 godina starosti utvrđeno je da 53.1% djevojčica čita redovito u svoje slobodno vrijeme, a 46.9% ih čita povremeno. Ni jedna

djevojčica nije izjavila da nikada ne čita. Suprotno tome, čak 28% dječaka izjavilo je da nikada ne čitaju knjige, 60% ih je izjavilo da ponekad čitaju knjige, a samo 10% izjasnilo ih se da knjige čitaju redovito (Sabolović, Krajina, 1994). O stabilnoj spolnoj razlici kad je u pitanju količina čitanja knjiga govore nalazi istraživanja Colesa i Halla koji su 1994. ispitali preko 7000 adolescenata raspona godina od 10 do 14 godina o tome koliko čitaju i njihovim stavovima prema čitanju te su te rezultate usporedili s istraživanjem provedenim 1971. godine. Količinu čitanja operacionalizirali su kao broj pročitanih knjiga u prethodnom mjesecu. Rezultati su pokazali kako su spolne razlike u količini čitanja ostale jednake 1971. i 1994. u smjeru da su u obje vremenske točke djevojčice svih uzrasta više čitale knjige od dječaka (Coles i Hall, 2002).

Međutim istraživanja također pokazuju kako dječaci i djevojčice preferiraju čitanje različitih materijala. Pitajući specifično za količinu čitanja određenih vrsta materijala možemo dobiti bolji uvid u to što čitaju dječaci, a što djevojčice te putem kojih materijala se najviše može utjecati na češće čitanje kod dječaka. Istraživanje Johnson-Smaragdi i Jönssona (2006) značajan je izvor podataka o količini čitanja te povezanosti spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku. U osam točaka mjerenja između 1976. i 2002. godine ispitali su količinu čitanja dvije dobne skupine djece. U svakoj točki mjerenja jednu skupinu djece činili su jedanaestogodišnjaci i dvanaestogodišnjaci, a drugu skupinu petnaestogodišnjaci i šesnaestogodišnjaci. Spolne razlike u količini vremena posvećenog čitanju povećale su se u razdoblju od 1990. do 1998. te su se od tad do 2002. smanjivale. Djevojke u ranoj adolescenciji općenito su se iskazale kao najčešći čitači. Kad je u pitanju količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku pokazalo se da djevojčice više vremena provode čitajući materijale te vrste u usporedbi s dječacima iste dobi. Takva razlika ostaje stabilna tijekom vremena. Neka istraživanja, analizirajući čitanje pojedinih vrsta tekstova u tradicionalnom obliku, pokazala su da dječaci više čitaju stripove i činjenične knjige, a djevojčice romane i općenito knjige (Coles i Hall, 2002; Duncan i sur., 2016; McGeown i sur., 2016). Razlika između djevojaka i mladića posebno je istaknuta kad se radi o čitanju knjiga iz užitka (Clark i Rumbold, 2006). PISA istraživanje 2000. godine pokazalo je kako djevojke čitaju raznolikije materijale u usporedbi s mladićima (Kirsch i sur., 2002).

Za čitanje digitalnih sadržaja situacija je obrnuta, odnosno dječaci izjavljuju kako takve sadržaje čitaju više u odnosu na djevojčice te se ta razlika pokazuje stabilnom tijekom vremena (Johnson-Smaragdi i Jönsson, 2006). Međutim, za pojedine vrste digitalnih sadržaja dobivaju se različiti rezultati. U istraživanju Duncanove i sur. (2016) dobiveno je kako djevojčice više čitaju poruke i internetske stranice, a dječaci više igraju kompjuterske igrice u kojima čitaju upute. Za čitanje članaka na internetu postoje nekonzistentni nalazi, odnosno u nekim istraživanjima je pronađeno kako ih više čitaju dječaci, a u drugima kako ih više čitaju djevojčice (Clark, 2011; Clark, Torsi i Strong., 2005; Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017).

Podatak da dječaci više čitaju određene digitalne sadržaje važan je u suvremeno doba gdje tehnologija sve više dominira životima ljudi. PISA istraživanje 2009. pokazalo je da veliki postotak najmanje uspješnih učenika nikad ne koristi internet za dolazak do praktičnih informacija. S druge strane, učenici koji više vremena provode uključeni u *online* aktivnosti postižu bolje rezultate u čitalačkoj pismenosti u usporedbi s onima koji provode manje vremena na internetu (OECD, 2010). Unatoč pojavi novih izvora tekstova i novih medija za čitanje, pokazalo se kako čitanje određenih materijala najviše doprinosi razvoju jezičnih vještina i pismenosti. Tako je čitanje tekstova u tradicionalnom obliku, posebno knjiga koje više čitaju djevojčice, više povezano s razvijenom čitalačkom pismenošću i razumijevanjem teksta nego čitanje digitalnih tekstova (Anderson i sur., 1988; Braš Roth i sur., 2010; Duncan i sur., 2016). Zbog toga je važno razvijati čitanje tekstova u tradicionalnom obliku i kod dječaka. To potvrđuje i nalaz da je jedina značajna razlika u količini čitanja učenika koji imaju bolje i lošije razvijeno razumijevanje teksta razlika u čitanju tekstova u tradicionalnom obliku, u smjeru da te tekstove više čitaju uspješniji čitači (Duncan i sur., 2016).

Djevojčice su više motivirane za čitanje od dječaka kad je u pitanju čitanje u akademske svrhe i u slobodno vrijeme (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste i Rosseel, 2012). Djevojčice imaju razvijeniju intrinzičnu motivaciju za čitanje u usporedbi s dječacima, odnosno više čitaju zbog toga što im to predstavlja užitek, zadovoljstvo i udovoljava njihovoj znatiželji (Logan i Johnston, 2010; McGeown, Goodwin, Henderson, Wright, 2012; Schaffner, Schiefele, Ulferts, 2013; Wigfield i Guthrie, 1997; Stutz i sur., 2016). One više od dječaka uživaju u čitanju i imaju pozitivnije stavove prema čitanju (Logan i Johnston, 2010; Clark i Rumbold, 2006). Djevojčice se više od

dječaka slažu s tvrdnjama kako je čitanje zabavno, kako vole ići u knjižnicu i kako im čitanje pomaže da bolje razumiju sebe i druge, dok dječaci izražavaju nešto negativnije stavove prema čitanju (Clark i sur. 2005; Clark i Foster, 2005). Nalazi o spolnim razlikama u ekstrinzičnoj motivaciji za čitanje nisu tako sukladni kao u slučaju intrinzične motivacije. Spolne razlike u smjeru da dječaci imaju izraženiju ekstrinzičnu motivaciju pojavljuju se uglavnom na dimenziji natjecanja (Stutz i sur. 2016). Međutim, Baker i Wigfield (1999) su u svom istraživanju pokazali kako djevojčice postižu više rezultate na svim dimenzijama ekstrinzične motivacije osim natjecanja i izbjegavanja rada za koje nije pronađena spolna razlika. Ipak, većina istraživanja nije pokazala spolne razlike na većini dimenzija ekstrinzične motivacije (Wigfield i Guthrie, 1997; McGeown i sur., 2012; McGeown i sur., 2012; Schaffner i sur. 2013; Schiefele i Schaffner, 2016).

Motivacija za čitanje kao objašnjenje količine čitanja djevojčica

Motivacija za čitanje važan je faktor za uključivanje u aktivnost čitanja što se u prijašnjim istraživanjima posebno pokazalo za intrinzičnu motivaciju. Istraživanja su pokazala kako intrinzična motivacija za čitanje ostaje pozitivno povezana s količinom čitanja čak i nakon kontrole varijabli kao što su prijašnje znanje, prijašnje postignuće u čitanju, razred, spol, roditeljsko obrazovanje, efikasnost u čitanju i ekstrinzična motivacija (Becker i sur., 2010; Guthrie i sur., 1999; Lau, 2009; Wang i Guthrie, 2004). Wigfield i Guthrie (1997) proveli su longitudinalno istraživanje kojim su nastojali razviti teorijsko i empirijsko objašnjenje za povećanje količine čitanja i pritom su se fokusirali upravo na motivaciju za čitanje kao važan faktor koji doprinosi povećanju količini pročitano. Motivacija za čitanje predviđala je količinu pročitano materijala čak i kad je ranije izmjerena količina pročitano bila kontrolirana. Zaključak njihovog rada je kako je vjerojatniji odnos između ove dvije varijable takav da djeca koja su motivirana za čitanje imaju tendenciju povećanja količine pročitano u sadašnjosti i budućnosti, a manje je vjerojatan obratni smjer povezanosti koji bi govorio o tome da djeca prvo puno čitaju što potom dovodi do razvoja motivacije za čitanje. Također, Guthrie, Van Meter, Dacey McCann i Wigfield (1996) proveli su longitudinalno istraživanje s dvije točke mjerenja (treći i peti razred) u kojem su pokazali kako je jednogodišnji program namijenjen povećanju intrinzične motivacije za čitanje doveo do povećanja dječje angažiranosti prilikom čitanja. Osim povećanja angažiranosti tijekom

aktivnosti čitanja, dobili su i nalaz kako je povećanje intrinzične motivacije bilo povezano s količinom pročitano. Djeca koja su tijekom programa postala motiviranija za čitanje čitala su o više tema i izjavila o većoj uključenosti u aktivnosti čitanja i izvan učionice. Ovakvi nalazi posebno su vrijedni zbog njihove praktične primjene jer sugeriraju da će do povećanog uključivanja u čitanje doći ako se djeluje na motivaciju za čitanje, posebno intrinzičnu.

Za pristupanje rješavanju problema spolnih razlika u količini čitanja potrebno je ispitati što bi moglo objasniti povezanost spola i količine čitanja. Budući da postoje sustavni nalazi koji govore o pozitivnoj povezanosti motivacije za čitanje i količine čitanja te nalazi koji govore kako djevojčice imaju izraženiju motivaciju za čitanje i čitaju više u usporedbi s dječacima u ovom radu htjeli smo provjeriti mogu li se izraženija količina čitanja kod djevojčica objasniti njihovom motivacijom za čitanje.

CILJEVI, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Ciljevi istraživanja

Čestim uključivanjem u aktivnost čitanja mogu se ostvariti dobrobiti i koristi od čitanja. Malo je istraživanja koja su u proučavanje količine čitanja uključila količinu čitanja specifičnih materijala za čitanje, posebno digitalnih sadržaja što je bilo od interesa u ovom istraživanju. Brojna istraživanja govore u prilog tome da su količina čitanja i motivacija za čitanje usko povezani. Međutim, u istraživanju motivacije za čitanje važno je odvojeno razmatrati intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju. Za ekstrinzičnu motivaciju za čitanje dobivaju se različiti nalazi o njezinoj povezanosti s količinom čitanja. Također, za obje vrste motivacije za čitanje dobivaju se različite povezanosti s količinom čitanja različitih vrsta materijala za čitanje. Kako postoji malo istraživanja koja su proučavala povezanost intrinzične i ekstrinzične motivacije za čitanje s količinom čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku u ovom radu usmjerili smo se upravo na to pitanje. Također, u ovom radu analizirali smo može li se motivacijom za čitanje objasniti povezanost spola i količine čitanja.

Problemi i hipoteze:

1. Ispitati povezanost intrinzične i ekstrinzične motivacije za čitanje s količinom čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku.

H: Viša intrinzična motivacija za čitanje bit će statistički značajno povezana

s više vremena provedenog čitajući tekstove u tradicionalnom, a manje vremena provedenog čitajući tekstove u digitalnom obliku. Veća ekstrinzična motivacija za čitanje bit će statistički značajno povezana s više vremena provedenog čitajući obje vrste tekstova, ali slabije s čitanjem tekstova u tradicionalnom obliku.

2. Ispitati razlike između dječaka i djevojčica u intrinzičnoj i ekstrinzičnoj motivaciji za čitanje te količini čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku.

H: Djevojčice će, u usporedbi s dječacima, izvijestiti o većoj intrinzičnoj motivaciji za čitanje. Razlika između djevojčica i dječaka u ekstrinzičnoj motivaciji za čitanje neće se pokazati statistički značajnom. Djevojčice će, u usporedbi s dječacima, izvijestiti o statistički značajno više vremena provedenog u čitanju tekstova u tradicionalnom, a manje vremena provedenog u čitanju tekstova u digitalnom obliku.

3. Ispitati medijacijsku ulogu motivacije za čitanje u objašnjenju povezanosti spola i količine čitanja.

H: Budući da postoji malo nalaza o povezanosti spola i motivacije za čitanje s količinom čitanja tekstova u digitalnom obliku, postavili smo hipotezu samo o motivaciji kao mogućem medijatoru povezanosti spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku. Pretpostavili smo da će veća intrinzična motivacija za čitanje barem dijelom objasniti izraženije čitanje tekstova u tradicionalnom obliku kod djevojčica u usporedbi s dječacima. Motivaciji (intrinzičnoj i ekstrinzičnoj) kao medijatoru povezanosti spola i količine čitanja tekstova u digitalnom obliku u ovom istraživanju pristupili smo eksploratorno, kao i ekstrinzičnoj motivaciji za čitanje kao mogućem medijatoru povezanosti spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku.

Istraživanje na kojem se ovaj rad temelji provedeno je u sklopu Ljetne psihologijske škole Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 2017. godine, koja se bavila spolnim i dobnim razlikama te prediktorima vještina čitanja djece u ranoj adolescenciji. U odnosu na cjelovit izvještaj (monografiju) s rezultatima

provedenog istraživanja u kojem je primarno proučavano u kojoj su mjeri intrinzična i ekstrinzična motivacija za čitanje prediktivne za razvijenost vještina čitanja (Keresteš i sur., u tisku), u ovom radu analizirani su odnosi između motivacije za čitanje i količine čitanja (prvi problem). Također, novi doprinos ovog rada sadržan je u provjeri medijacijske uloge motivacije za čitanje u objašnjenju spolnih razlika u količini čitanja (treći problem). Budući da je temeljni interes ovog rada usmjeren na proučavanje odnosa između spola, motivacije za čitanje i količine čitanja, bilo je nužno analizirati spolne razlike u motivaciji za čitanje i količini čitanja (drugi problem), koje su obrađene i u sklopu monografije. Ipak, u ovom radu razmotrene su spolne razlike u količini vremena provedenog čitajući specifične materijale za čitanje, dok su u monografiji analizirane samo spolne razlike u ukupnim rezultatima na skalama količine čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku.

METODA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 811 učenika iz šest osnovnih škola u Zagrebu. Podjednako je bilo učenika iz četvrtih (26,3%), petih (26,3%), šestih (22%) i sedmih (25,4%) razreda (Tablica 1). Ukupan raspon dobi bio je od 9 godina i 5 mjeseci do 14 godina i 9 mjeseci. Sudjelovalo je podjednako dječaka (48,3%) i djevojčica (51,4%). Ova dob odabrana je zato što se četvrti razred osnovne škole smatra prekretnicom u razvoju čitanja, kad su djeca ovladala čitanjem i počinju čitati kako bi razumjela i iskoristila informacije iz teksta. Većina učenika bila je iz obitelji visokoobrazovanih roditelja. Na temelju izvještaja učenika o obrazovanju roditelja utvrđeno je da 21% učenika dolazi iz obitelji u kojima oba roditelja imaju završenu srednju školu ili nižu razinu obrazovanja, 20% živi u

	Djevojčice	Dječaci	
--	------------	---------	--

 obitelji u kojoj jedan roditelj ima završen fakultet, a drugi srednju školu, a 59% u obitelji u kojoj oba roditelja imaju završen fakultet. Detaljniji opis uzorka može se pronaći u monografiji s Ljetne psihologijske škole 2017. (Keresteš i sur., u tisku).

Tablica 1
Prikaz strukture uzorka po spolu i razredu

	N	%	N	%	Ukupno
4. razred	108	49,1	112	50,9	220
5. razred	108	54,5	90	45,5	198
6. razred	93	50,5	90	48,9	183
7. razred	109	51,4	101	47,6	210
Ukupno	418		393		811

Mjerni instrumenti

Količina čitanja

Upitnik količine čitanja konstruirali smo prilagodbom instrumenata koji su se koristili u prijašnjim istraživanjima, a koja su specificirala količinu čitanja pojedinih vrsta materijala (McGeown i sur., 2016; Duncan i sur., 2016). Učenici su na skali od pet stupnjeva (1 – nisam to radio/la, 2 – 30 minuta ili manje, 3 – 1 sat, 4 – 2 sata, 5 – 3 sata ili više) odgovarali koliko su vremena tijekom proteklog tjedna čitali različite materijale izvan škole. Materijali za čitanje bili su podijeljeni na čitanje tekstova u tradicionalnom (četiri čestice) i u digitalnom obliku (šest čestica). Eksploratornom faktorskom analizom metodom glavnih komponenata utvrđena su dva faktora u podlozi dobivenih rezultata. Prvi faktor odnosi se na količinu čitanja tekstova u tradicionalnom obliku i njime je nakon Varimax rotacije objašnjeno 26,90 % varijance rezultata. Drugi faktor odnosi se na količinu čitanja tekstova u digitalnom obliku i objašnjava dodatnih 17,59 % varijance rezultata. Od tekstova u tradicionalnom obliku ispitali smo čitanje priča ili romana, poučnih knjiga, tekstova u časopisima i školskih udžbenika. Tekstovi u digitalnom obliku uključeni u upitnik bili su čitanje titlova na televiziji, čitanje tekstova na internetskim portalima, pretraživanje pojmova na internetskim tražilicama, čitanje tekstova na društvenim mrežama i čitanje uputa u *online* igricama. Pouzdanost tipa unutarne konzistencije (Cronbachov alfa koeficijent) za skalu čitanja tekstova u digitalnom obliku iznosi ,73, a za skalu čitanja tekstova u tradicionalnom obliku ,53. Dobivena niža pouzdanost za skalu koja se odnosi na čitanje tekstova u tradicionalnom obliku može se objasniti različitim sklonostima djece kad je u pitanju čitanje takve vrste materijala. Tako dijete koje puno čita romane ne mora nužno puno čitati i poučne knjige ili časopise. Kod tekstova u digitalnom obliku nisu toliko izražene različite sklonosti jer

se čestice odnose na općenito korištenje tehnologije. Ukoliko neko dijete puno čita SMS poruke vjerojatnije je da će više biti uključeno i u čitanje tekstova na društvenim mrežama i slično.

Motivacija za čitanje

Upitnik motivacije za čitanje koji smo koristili u ovom istraživanju predstavlja prilagođenu verziju upitnika Reading Motivation Questionnaire (RMQ) Schiefelea i Schaffnera (2016). RMQ je namijenjen za ispitivanje motivacije za čitanje u slobodno vrijeme učenika od 4. razreda osnovne škole. Izvorno se sastoji od 34 čestice koje mjere sedam dimenzija motivacije: znatiželju, uključenost, ocjene, natjecanje, socijalno priznanje, nošenje s dosadom i emocionalna regulacija. Tih sedam dimenzija grupira se u dva faktora višeg reda: intrinzičnu (dimenzije znatiželje i uključenosti) i ekstrinzičnu (dimenzije ocjena, natjecanja i socijalnog priznanja) motivaciju. Dimenzije nošenja s dosadom i emocionalne regulacije činile su zaseban faktor čitanja radi regulacije emocija i ponašanja, ali zbog visoke korelacije s faktorom intrinzične motivacije zaključeno je kako je potrebno provesti dodatna istraživanja kako bi se utvrdile razlike između ta dva faktora višeg reda (Schiefele i Schaffner, 2016).

Naš upitnik predstavlja skraćenu verziju s odabranih 12 čestica od kojih šest sadržajno najjasnije ispituju intrinzičnu motivaciju (četiri čestice koje mjere dimenziju uključenosti i dvije čestice koje mjere znatiželju), a šest čestica najjasnije ispituju ekstrinzičnu motivaciju (tri čestice odnosile su se na socijalno priznanje, a tri na ocjene). Tih 12 čestica odabrali smo na osnovu njihovih faktorskih zasićenja dobivenih u istraživanju Schiefelea i Schaffnera (2016) i dogovorom istraživača uključenih u projekt Ljetne psihologijske škole. Primjer čestice koja mjeri intrinzičnu motivaciju je *Čitam zato što su mi neke teme zanimljive*. Primjer čestice koja mjeri ekstrinzičnu motivaciju je *Čitam zato što je to važno za moj uspjeh u nekim školskim predmetima*. Učenici su svoje odgovore davali na skali od četiri stupnja (1 - potpuno netočno, 2 - malo netočno, 3 - malo točno i 4 - potpuno točno). Skala odgovaranja i način odgovaranja bili su prilagođeni dobnom uzrastu sudionika istraživanja. Eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata rezultirala je s tri dobivena faktora. Prvi faktor sadržavao je čestice koje se odnose na intrinzičnu motivaciju. Čestice ekstrinzične motivacije grupirale su se u dva faktora, jedan u kojem je motivacija za

čitanje proizlazila iz okolinskih utjecaja i drugi koji se sastojao od čestica vezanih uz motivaciju za poboljšanje školskog uspjeha. Međutim faktorska analiza sa zadana dva faktora potvrdila je dvofaktorsku strukturu s grupiranjem čestica u faktore intrinzične i ekstrinzične motivacije. Faktorom intrinzične motivacije objašnjeno je 23,27%, a faktorom ekstrinzične motivacije 22,03% varijance rezultata. Pouzdanost skale intrinzične motivacije mjerena Cronbachovim alfa koeficijentom iznosi ,76, a skale ekstrinzične motivacije ,74.

Postupak

Podaci korišteni u ovom istraživanju prikupljeni su u sklopu projekta Ljetne psihologijske škole u kojem sudjeluju studenti diplomskog studija psihologije pod vodstvom profesora mentora. Svake godine obrađuje se određena tema, a školske godine 2016./2017. tema se odnosila na psihološke čimbenike povezane s razvojem čitalačke pismenosti djece u ranoj adolescenciji. Nakon odobrenja Etičkog povjerenstva Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske telefonskim i pismenim putem kontaktirali smo sedam osnovnih škola iz različitih dijelova grada Zagreba radi dobivanja pristanka na provođenje istraživanja. Stručni suradnici u školi obavijestili su učenike o istraživanju koje se namjerava provesti u njihovom razredu. Kako bi se o samom istraživanju obavijestili i roditelji svaki učenik dobio je opis istraživanja i obrazac za pristanak roditelja koje je dao svojim roditeljima. Za uključivanje djece u istraživanje tražena je pasivna suglasnost roditelja. Ako roditelji nisu željeli da njihovo dijete sudjeluje u istraživanju potpisali su izjavu o tome i predali ju razredniku ili stručnom suradniku. Prikupljanje podataka odvijalo se grupno, na razini razrednih odjeljenja u trajanju od dva školska sata. Svi učenici ispunjavali su ukupno devet instrumenata istim redoslijedom, među kojima i upitnike količine čitanja i motivacije za čitanje. U prostoriji sa svakim razredom bili su prisutni uvježbani ispitivači koji su čitali upute i detaljno razjasnili djeci što se od njih očekuje za svaki instrument. Djeca su upitnike ispunjavala anonimno. Na početku istraživanja učenicima je rečeno da ne moraju sudjelovati u istraživanju ako ne žele.

REZULTATI

Deskriptivna statistika

Osnovni deskriptivni pokazatelji za varijable motivacije za čitanje i količinu čitanja u ukupnom uzorku te odvojeno za dječake i djevojčice prikazani su u Tablici 3. Kako bismo provjerili odstupaju li distribucije varijabli u čitavom uzorku ispitanika statistički značajno od normalne krivulje izračunali smo indekse zakrivljenosti i spljoštenosti (Prilog 1). Ako se trostruka vrijednost pogreške indeksa zakrivljenosti i spljoštenosti dodana ili oduzeta dobivenom indeksu razlikuje od nule može se zaključiti kako simetričnost i zakrivljenost distribucije statistički značajno odstupa od normalne (Petz, 2012). Uzimajući u obzir ovaj kriterij, distribucije rezultata na varijablama ne odstupaju statistički značajno od normalne. Budući da smo u ovom radu željeli ispitati povezanost motivacije za čitanje te spolne razlike na pojedinim česticama upitnika količine čitanja ispitali smo i normalnost distribucije za svaku česticu tog upitnika. Prema navedenom kriteriju, za distribucije čestica koje se odnose na čitanje poučnih knjiga, tekstova u časopisima i uputa u *online* igricama može se reći da statistički značajno odstupaju od normalne. U sve tri distribucije izraženo je grupiranje rezultata prema nižim vrijednostima. Ipak, budući da je istraživanje provedeno na velikom uzorku i da su odstupanja od normaliteta distribucije utvrđena samo na nekoliko pojedinačnih čestica upitnika količine čitanja, podaci su obrađeni parametrijskim analizama.

Rezultati učenika na skalama količine čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku ukazuju na to da su djeca, izvan škole, u proteklom tjednu u prosjeku čitala između pola sata i sat vremena (Tablica 3). Kad smo gledali postotke odgovaranja na pojedinu uporišnu točku dobiveno je kako je tradicionalne tekstove najviše učenika, odnosno 46,4% u proteklom tjednu čitalo 30 minuta ili manje, 30,5% ih je te sadržaje čitalo jedan sat, 8,4% 2 sata dok je samo 1,6% učenika u proteklom tjednu tradicionalne tekstove čitalo tri sata ili više, a 13% čenika je izjavilo da uopće u proteklom tjednu nisu čitali tradicionalne tekstove. Na skali količine čitanja tekstova u digitalnom obliku podjednak broj učenika izjavio je da je tu vrstu tekstova u proteklom tjednu čitalo 30 minuta ili manje (35,5%) i jedan sat (35,6%), 18,2% učenika izjavilo je da su tekstove u digitalnom obliku u proteklom tjednu čitali 2 sata, 5,3% učenika izjavilo je da je tu vrstu

tekstova čitalo tri sata ili više, a 5,4% učenika izjavilo je da u proteklom tjednu nisu uopće čitali tekstove u digitalnom obliku.

Povezanost intrinzične i ekstrinzične motivacije za čitanje i količine čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku

Kako bismo odgovorili na prvi problem izračunali smo Pearsonov koeficijent korelacije kojim je utvrđena statistički značajna pozitivna povezanost intrinzične motivacije za čitanje s količinom vremena provedenog čitajući tekstove u tradicionalnom obliku (Tablica 2), što je u skladu s postavljenom hipotezom. Suprotno očekivanju, intrinzična motivacija nije bila u značajnoj negativnoj, već u nultoj korelaciji s ukupnim vremenom provedenim čitajući tekstove u digitalnom obliku. Ekstrinzična motivacija za čitanje bila je u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s količinom vremena provedenog čitajući tekstove u tradicionalnom obliku, što je u skladu s očekivanjem, ali povezanost s ukupnom količinom vremena provedenog čitajući tekstove u digitalnom obliku bila je nulta, iako smo očekivali pozitivnu povezanost. Izračunali smo i interkorelacije motivacije za čitanje i količine čitanja odvojeno na uzorku dječaka i djevojčica. Interkorelacije intrinzične motivacije s količinom čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku, kao i ekstrinzične motivacije s količinom čitanja tekstova u digitalnom obliku pokazale su se jednake i kod dječaka i kod djevojčica. S druge strane, ekstrinzična motivacija pokazala se statistički značajno povezanom s količinom čitanja tekstova u tradicionalnom obliku samo na uzorku dječaka, dok za djevojčice ta povezanost nije bila statistički značajna (Prilog 2).

Na razini pojedinih čestica upitnika količine čitanja (Prilog 3), intrinzična motivacija za čitanje bila je značajno pozitivno povezana s čitanjem svih vrsta tekstova u tradicionalnom obliku (uz najveću povezanost s čitanjem priča ili romana) te značajno negativno povezana s čitanjem titlova, poruka i uputa u *online* igricama. Ekstrinzična motivacija za čitanje bila je statistički značajno pozitivno povezana jedino s čitanjem tekstova u časopisima i uputa u *online* igricama.

Tablica 2
Interkorelacije količine čitanja i motivacije za čitanje (N = 811)

Količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku	Količina čitanja tekstova u digitalnom obliku	Intrinzična motivacija za čitanje
---	---	-----------------------------------

Količina čitanja tekstova u digitalnom obliku	,158**		
Intrinzična motivacija za čitanje	,420**	-,058	
Ekstrinzična motivacija za čitanje	,080*	,010	,122**

*p < ,05 ** p < ,01

Spolne razlike u motivaciji za čitanje i količini čitanja

Izračunom t–testa za nezavisne uzorke utvrdili smo statistički značajnu razliku između dječaka i djevojčica u intrinzičnoj motivaciji za čitanje (Tablica 3). Djevojčice su, u usporedbi s dječacima, izvijestile o statistički značajno višoj intrinzičnoj motivaciji za čitanje. Spolna razlika u ekstrinzičnoj motivaciji za čitanje nije se pokazala statistički značajnom. Oba nalaza u skladu su s hipotezama postavljenim u sklopu drugog problema.

Spolne razlike u količini čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku i također smo ispitali t-testom za nezavisne uzorke (Tablica 3). U skladu s hipotezom, djevojčice su, u usporedbi s dječacima, statističke značajno više vremena provele čitajući tradicionalne tekstove. Na razini pojedinih čestica statistički značajnom spolnom razlikom pokazale su se jedino razlike u čitanju priča ili romana i časopisa u smjeru da su djevojčice više čitale ove vrste materijala (Prilog 4).

Kad je u pitanju količina čitanja tekstova u digitalnom obliku rezultati su obrnuti. Dječaci su, u usporedbi s djevojčicama statistički značajno više vremena proveli čitajući digitalne tekstove što je također u skladu s očekivanjima (Tablica 3). Statistička analiza spolnih razlika provedena na razini pojedinačnih čestica upitnika količine čitanja tekstova u digitalnom obliku pokazala je da su dječaci statistički značajno više vremena proveli čitajući samo upute u *online* igricama. Ta spolna razlika pokazala se ujedno i najvećom ($d = 0,86$). Statistički značajnom pokazale su se još i razlike u vremenu provedenom čitajući poruke i tekstove na društvenim mrežama, ali u smjeru da su te vrste tekstova više čitale djevojčice (Prilog 4).

Tablica 3

	Dječaci (N = 393)	Djevojčice (N = 418)	Ukupno (N = 811)
--	----------------------	-------------------------	---------------------

	M	SD	M	SD	M	SD	t (809)	d
Količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku	2,16	0,79	2,38	0,82	2,27	0,81	- 3,85**	-0,27
Količina čitanja tekstova u digitalnom obliku	2,81	0,93	2,66	0,88	2,73	0,91	2,31*	0,16
Intrinzična motivacija za čitanje	2,59	0,71	2,89	0,65	2,74	0,70	- 6,32**	- 0,44
Ekstrinzična motivacija za čitanje	2,20	0,68	2,14	0,61	2,16	0,64	- 1,25	/

Osnovni deskriptivni pokazatelji za varijable korištene u istraživanju i značajnost razlika između dječaka i djevojčica (N = 811)

Motivacija kao medijator povezanosti spola i količine čitanja

Kako bismo odgovorili na treći problem, prvo smo provjerili preduvjete za provedbu medijacijske analize (Baron i Kenny, 1986) - jesu li povezanosti prediktora i kriterija, prediktora i medijatora te medijatora i kriterija statistički značajne (tablica 2 i Prilog 3). Utvrdili smo da su preduvjeti zadovoljeni samo za intrinzičnu motivaciju kao mogući medijator povezanosti spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku. Zbog nezadovoljenih preduvjeta nismo proveli druge medijacijske analize (medijacijska uloga intrinzične motivacije u povezanosti spola i količine čitanja tekstova u digitalnom obliku te medijacijska uloga ekstrinzične motivacije u povezanosti spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku).

Medijacijska uloga intrinzične motivacije za čitanje u objašnjenju povezanosti spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku provjerena je hijerarhijskom regresijskom analizom s količinom čitanja te vrste tekstova kao kriterijskom varijablom. Hijerarhijska regresijska analiza provedena je u dva koraka. U prvom koraku uvedena je varijabla spola, a u drugom koraku dodana je intrinzična motivacija za čitanje (Tablica 4). Rezultati su pokazali da je spol prestao biti statistički značajan prediktor količine vremena provedenog u čitanju tekstova u tradicionalnom obliku nakon što je u drugom koraku u analizu uvedena varijabla intrinzične motivacije za čitanje. Veća učestalost čitanja tekstova u tradicionalnom obliku kod djevojčica može se objasniti njihovom izraženijom intrinzičnom motivacijom za čitanje. Spol i intrinzična motivacija zajedno su objasnili 18% varijance količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku, pri čemu je 15,8 % varijance objasnila intrinzična motivacija za čitanje. Na razini pojedinih čestica intrinzična motivacija za čitanje posredovala je samo u povezanosti spola i čestice koja

se odnosila na vrijeme provedeno u čitanju romana (Tablica 5). Kako bismo provjerili učinke dobi, ponovili smo istu hijerarhijsku regresijsku analizu uz uvrštavanje razreda kao dodatnog prediktora u prvom koraku analize. Rezultati su pokazali da dob nije povezana s količinom čitanja tekstova u tradicionalnom obliku te da su odnosi spola i intrinzične motivacije za čitanje s čitanjem tekstova u tradicionalnom obliku neovisni o dobi. Zbog toga smo ovdje prikazali rezultate hijerarhijske regresijske analize bez dobi kao kontrolne varijable.

Budući da testiranje hipoteza o medijacijskim odnosima zahtijeva longitudinalne ili eksperimentalne istraživačke nacрте, a ovo istraživanje je korelacijsko, kako bismo dobili bolji uvid u odnose između spola, intrinzične motivacije za čitanje i količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku te moguće smjerove njihove povezanosti, proveli smo i hijerarhijsku regresijsku analizu u kojoj je intrinzična motivacija bila kriterij, dok su spol (prvi korak) i količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku (drugi korak) bili prediktori. Rezultati te analize pokazali su da spol u prvom koraku objašnjava 4,7% varijance intrinzične motivacije za čitanje ($\Delta F = 40,00$; $df = 1, 809$; $p < ,001$; $\beta = ,217$) te da količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku, u drugom koraku, objašnjava dodatnih 15,4% varijance intrinzične motivacije za čitanje ($\Delta F = 155,48$; $df = 1, 808$; $p < ,001$; $\beta = ,396$). Međutim, količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku nije posredovala u povezanosti između spola i intrinzične motivacije za čitanje, jer je spol u drugom koraku analize ostao značajno povezan s intrinzičnom motivacijom ($\beta = ,164$, $p < ,001$). Ovi rezultati, zajedno s rezultatima hijerarhijske regresijske analize u kojoj je količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku bila kriterij, a intrinzična motivacija za čitanje prediktor, podržavaju ideju o intrinzičnoj motivaciji za čitanje kao mogućem objašnjenju razlika između djevojčica i dječaka u količini vremena koje su proveli čitajući tradicionalne tekstove.

Također smo provjerili moderira li spol povezanost između intrinzične motivacije za čitanje i količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku. Rezultati su pokazali da se korelacije između intrinzične motivacije i količine čitanja tih vrsta tekstova na odvojenom uzorku dječaka i djevojčica (Prilog 2) ne razlikuju statistički značajno.

Tablica 4

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterijsku varijablu količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku sa spolom i intrinzičnom motivacijom za čitanje kao prediktorima (N=811)

	Korak 1	Korak 2
β_{spol}	,134***	,046
$\beta_{\text{intrinzična motivacija za čitanje}}$,408***
ΔR^2	,018	,158
ΔF	14,82***	155,48***
Df	1/809	1/808
Konačni regresijski model	$R^2 = ,18$	$F = 86,56$ *** $df=2/808$

p < ,01 *p < ,001

Tablica 5

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterijsku varijablu količine čitanja tiskanih romana sa spolom i intrinzičnom motivacijom za čitanje kao prediktorima (N=809)

	Korak 1	Korak 2
β_{spol}	,128***	,048
$\beta_{\text{intrinzična motivacija za čitanje}}$,377***
ΔR^2	,017	,136
ΔF	13,546***	129,306***
Df	1/807	1/806
Konačni regresijski model	$R^2 = ,15$	$F = 72,50$ *** $df=2/807$

Rasprava

Motivacija za čitanje i količina čitanja

Prvi problem ovog rada odnosio se na ispitivanje povezanosti intrinzične i ekstrinzične motivacije za čitanje s količinom čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obiku. U skladu s hipotezom, djeca koja su iskazala o višoj razini intrinzične i ekstrinzične motivacije za čitanje više su vremena provela čitajući tekstove u tradicionalnom obliku, pri čemu se povezanost s intrinzičnom motivacijom pokazala većom. Povezanost ekstrinzične motivacije s količinom čitanja tekstova u tradicionalnom obliku manja je u usporedbi s intrinzičnom motivacijom za čitanje vjerojatno zato što ekstrinzično motivirani čitači ne doživljavaju toliko čitanje kao aktivnost kojom se bave iz vlastitog interesa u slobodno vrijeme (Stutz i sur., 2016).

Viša intrinzična motivacija pokazala se značajno povezanom s više vremena provedenog u čitanju svih vrsta tekstova u tradicionalnom obliku, dok je ekstrinzična motivacija bila povezana samo s izraženijim čitanjem časopisa. Značajna pozitivna povezanost intrinzične motivacije s čitanjem tekstova u tradicionalnom obliku u skladu

je s dosadašnjim nalazima istraživanja (Becker i sur., 2010; Stutz i sur., 2016; Schiefele i Schaffner, 2016; Guthrie i sur, 1999; Greaney i Hegarty, 1987; Wigfield i Guthrie, 1997; Wang i Guthrie, 2004). U upitniku primijenjenom u ovom istraživanju intrinzična motivacija bila je određena pitanjima koja kao razlog čitanja navode znatiželju koju neka tema pobuđuje u čitatelju te zaokupljenost i mogućnost uživanja u tekst koji se čita. Čitajući tekstove u tradicionalnom obliku moguće je ostvariti opisana zadovoljstva koja proizlaze iz same aktivnosti čitanja. Tako čitanjem romana ili na primjer poučnih knjiga djeca mogu saznati više o temama koje ih zanimaju, mogu se uživjeti u različite priče, doživjeti uzbuđenje i te vrste tekstova mogu ih potaknuti na razmišljanje. Naj snažnija povezanost intrinzične motivacije za čitanje pokazala se s čitanjem priča ili romana. Tijekom čitanja romana posebno je omogućeno zadovoljavanje intrinzičnog poticaja za čitanje.

O pozitivnoj povezanosti ekstrinzične motivacije i količine čitanja izvješteno je u istraživanjima koja nisu specificirala čitanje pojedinih vrsta tekstova i u istraživanjima koja su se fokusirala na čitanje određenih tema za školu i u slobodno vrijeme (Baker i Wigfield, 1999; Wigfield i Guthrie 1997; Guthrie i sur. 1999; Lau 2009). Dobiveni nalaz da djeca s višom ekstrinzičnom motivacijom više čitaju čaopisise moguće je pripisati socijalnim razlozima za čitanjem, kao što je na primjer status u grupi vršnjaka. U istraživanju McGeownove i sur. (2016) dimenzija ekstrinzične motivacije koja se odnosi na čitanje radi društva pokazala se statistički značajno povezanom s čitanjem časopisa. Također, Wigfield i Guthrie (1997) u svom istraživanju dobili su kako je dimenzija ekstrinzične motivacije koja se tiče socijalnog odobravanja pozitivno povezana s količinom čitanja. Budući da su u školsko doba određeni časopisi popularni među vršnjacima moguće je da ih djeca čitaju jer ih čitaju i njihovi prijatelji. Čitanjem časopisa koji su popularni u vršnjačkoj grupi djeca mogu međusobno komentirati i razgovarati o određenim aktualnim sadržajima. Analiza provedena na odvojenom uzorku dječaka i djevojčica pokazala je kako je pozitivna povezanost ekstrinzične motivacije s količinom čitanja tekstova u tradicionalnom obliku statistički značajna samo na uzorku dječaka. Takav nalaz daje naslutiti kako djevojčice na čitanje tekstova u tradicionalnom obliku motiviraju intrinzični poticaji, dok su kod dječaka prisutni i intrinzični i ekstrinzični motivi.

Suprotno očekivanju ni ekstrinzična ni intrinzična motivacija za čitanje nisu se pokazale statistički značajno povezane s količinom vremena provedenog u čitanju tekstova u digitalnom obliku. Budući da postoji manje istraživanja količine čitanja digitalnih sadržaja teže je objasniti nalaze koji se tiču čitanja takvih sadržaja u usporedbi s čitanjem tekstova u tradicionalnom obliku. Čini se da u podlozi čitanja tekstova u digitalnom obliku stoje neki drugi motivi, koji nisu obuhvaćeni upitnikom motivacije korištenim u ovom radu. Ti faktori mogli bi biti potreba za povezanošću s vršnjacima na društvenim mrežama ili utjecaj vršnjačke grupe jer ako nisu upućeni u aktualne teme i događaje na internetu bit će izolirani kad se o tome razgovara u društvu. Također, postoji mogućnost da su djeca odgovarala na čestice u upitniku motivacije razmišljajući samo u kontekstu čitanja tekstova u tiskanoj formi. Ovaj nalaz nije bio očekivan s obzirom na istraživanje McGeownove i sur. (2016) koji su dobili pozitivnu povezanost ekstrinzične i negativnu povezanost intrinzične motivacije za čitanje s čitanjem tekstova u digitalnom obliku. Razlika između ovog i istraživanja McGeownove i sur. (2016) je u tome što su u istraživanju McGeownove i sur. (2016) sudjelovala djeca raspona godina od osam do jedanaest, a u ovom istraživanju uzorak su činila djeca raspona godina od devet do skoro petnaest. Istraživanja pokazuju da djeca što su starija to više čitaju digitalne sadržaje pa je moguće da korištenje takvih sadržaja sve više postaje dio njihove svakodnevice.

Na razini pojedinih čestica upitnika količine čitanja tekstova u digitalnom obliku vrijeme provedeno u čitanju uputa u igricama jedino se pokazalo statistički značajno povezano s obje vrste motivacije za čitanje. Što su djeca imala višu ekstrinzičnu, a nižu intrinzičnu motivaciju za čitanje to su više čitala upute u igricama. Moguće je da što su djeca više motivirana za čitanje jer im je čitanje zanimljivo i omogućava im uživljavanje u tekst koji čitaju to su manje privučeni čitanjem uputa u igricama i samim igranjem igrica jer im igrice ne omogućuju doživljaje koji odražavaju intrinzičnu motivaciju za čitanje. S druge strane, moguće je da je do pozitivne povezanosti ekstrinzične motivacije i čitanja uputa u igricama došlo jer uputa u igrici mora biti pročitana kako bi se igrica mogla odigrati isto kao što djeca koja su ekstrinzično motivirana za čitanje čitaju različite sadržaje kako bi ostvarili neki drugi cilj.

Spolne razlike u motivaciji za čitanje i količini čitanja

Drugi problem ovog rada odnosio se na ispitivanje spolnih razlika u motivaciji za čitanje i količini čitanja. Utvrđeno je kako djevojčice više čitaju tekstove u tradicionalnom, a dječaci u digitalnom obliku što je u skladu s postavljenom hipotezom. Ovaj nalaz također je u skladu s prethodnim istraživanjima (Johnson-Smaragdi i Jönsson, 2006; Duncan i sur., 2016). Na razini pojedinih čestica skale količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku spolne razlike pokazale su se statistički značajnim za čitanje priča ili romana i čitanje časopisa dok spolne razlike u čitanju školskih udžbenika i poučnih knjiga nisu bile statistički značajne. Na temelju ovakvog obrasca povezanosti vidljivo je da djevojčice više vremena provode čitajući rekreativno, ali da djevojčice i dječaci podjednako vremena čitaju za školu. U istraživanju Tercanlioglu (2001) koje je ispitivalo spolne razlike u rekreativnom i akademskom čitanju pokazalo se da su djevojčice postizale više rezultate kad je u pitanju bilo čitanje u slobodno vrijeme koje je povezano s čitanjem iz osobnog užitka i interesa. Kod proučavanja spolnih razlika na pojedinim česticama skale količine čitanja tekstova u digitalnom obliku pokazalo se da dječaci više čitaju jedino upute u *online* igricama, dok djevojčice više čitaju poruke i tekstove na društvenim mrežama. Takvi nalazi u skladu su s nalazima Duncanove i sur. (2016).

U skladu s očekivanjima, spolne razlike pokazale su se statistički značajnima samo u intrinzičnoj motivaciji za čitanje u smjeru da djevojčice imaju izraženiju tu vrstu motivacije. Nije utvrđena spolna razlika u ekstrinzičnoj motivaciji za čitanje. Takvi nalazi u skladu su s nalazima prethodnih istraživanja (Logan i Johnston, 2010; McGeown i sur., 2012; Schaffner i sur., 2013; Wigfield i Guthrie, 1997; Stutz i sur., 2016). Dječaci i djevojčice podjednako čitaju radi socijalnog odobravanja ili kako bi ostvarili dobre ocjene, ali djevojčice više čitaju radi samog zadovoljstva koje pruža aktivnost čitanja, a koje proizlazi iz poticanja njihove mašte, znatiželje, uzbudljivosti određenih tema i mogućnosti da zaborave na stvari oko sebe.

Viša intrinzična motivacija za čitanje i češće uključivanje u čitanje tekstova u tradicionalnom obliku kod djevojčica moglo bi se objasniti različitim društvenim očekivanjima od dječaka i djevojčica kad je u pitanju čitanje koje se u našem društvu smatra više ženskom aktivnošću. To dovodi do slabijeg interesa i manje sklonosti dječaka za uključivanje u aktivnost čitanja. U skladu s tim pronađeno je kako su se dječaci češće nego djevojčice slagali s tvrdnjama da je čitanje za djevojčice (Clark i

sur., 2005). Nalaz kako djevojčice češće i više vremena čitaju knjige u usporedbi s dječacima iste dobi obrazac je koji se ponavlja ne samo u djetinjstvu, već i u odrasloj dobi (Johnson-Smaragdi i Jönsson, 2006). Neki istraživači smatraju kako slici čitanja kao ženskoj aktivnosti dodatno pridonosi i činjenica da je većina profesora koji predaju jezik ženskog roda (Millard, 1997). Moguće je da takva društvena očekivanja oblikuju i stavove prema čitanju. U prethodnim istraživanjima pokazano je kako djevojke imaju pozitivnije stavove prema čitanju u usporedbi s dječacima, a pozitivniji stav povezan je s izraženijim čitanjem knjiga (Greaney i Hegarty, 1987; Logan i Johnston, 2010). U istraživanjima Clark i sur. (2005) i Clark i Foster (2005) pokazano je kako su dječaci češće izražavali negativne stavove prema čitanju. Tako su se češće slagali s tvrdnjama da je čitanje dosadno, teško i da im je teško pronaći knjigu koja je u skladu s njihovim interesima. Ovakvi stavovi mogu doprinijeti slabijoj motivaciji za čitanje i slabijoj želji za uključivanje u aktivnost čitanja.

Coles i Hall (2002) prikupili su u sklopu svog istraživanja količine čitanja kod dječaka i djevojčica i kvalitativne podatke o tome koji je razlog slabije izraženog čitanja tekstova u tradicionalnom obliku kod dječaka. Većina dječaka i djevojčica obrazložila je kako djevojčice imaju izraženiji interes za čitanjem jer se od njih očekuje da čitaju. Također, naglasak je bio na utjecaju vršnjačke grupe kojoj pripadaju na aktivnosti kojima će se baviti. Često navođen razlog bio je i veća sklonost dječaka da se bave tjelesnim aktivnostima. Djevojčice su kao dodatan razlog navodile kako su zrelije od dječaka i emocionalno prilagođenije za čitanje. Još jedan mogući razlog za slabije izraženu intrinzičnu motivaciju za čitanje kod dječaka mogao bi biti i to što je tematika većine tekstova koji se čitaju u školskom sustavu zanimljivija i prilagođenija djevojčicama.

Budući da ima malo istraživanja koja su proučavala povezanost spola i količine čitanja tekstova u digitalnom obliku do sad nisu ponuđena odgovarajuća objašnjenja povezanosti u ovom području. Međutim, kako se čitanje tekstova u digitalnom obliku ne smatra aktivnošću tipičnom za žene, moguće je da to dovodi do izraženijeg čitanja digitalnih sadržaja kod dječaka. Analizirane spolne razlike na razini pojedinačnih čestica podskale količine čitanja digitalnih sadržaja pokazale su kako je najveća spolna razlika pronađena za čitanje uputa u *online* igricama u smjeru da tu vrstu tekstova dječaci čitaju više. Čitanje uputa u igricama ne doživljava se kao prava aktivnost

čitanja. Također, kako bi igrice mogla biti odigrana uputa mora biti pročitana, a istraživanje Desai, Krishnan-Sarin, Cavallo i Potenza (2010) na reprezentativnom uzorku adolescenata pokazuje kako dječaci češće igraju video igrice u odnosu na djevojčice. Dodatno, u istraživanju World Book Day (2002; prema Clark i Rumbold, 2006) pokazalo se kako su dječaci u proteklom tjednu čitali prosječno 2 sata u usporedbi s 9 sati koje su igrali igrice. Kad ih se pitalo o tome što bi ih potaknulo da više čitaju dječaci su iskazali veće slaganje u odnosu na djevojčice jedino u čestici u kojoj se tvrdi da bi to bile igrice u kojima se od njih traži da čitaju (Clark i sur., 2005). Dok u školskim udžbenicima i za lektiru dječaci često moraju čitati nešto što im nije zanimljivo, zbog sve razvijenije industrije igrice dječaci mogu lako pronaći igrice koje odgovaraju njihovim interesima i koje su ujedno prihvatljiva aktivnost od strane njihovih vršnjaka. Generalno gledajući postoji mogućnost da stavovi prema čitanju i način na koji se općenito gleda na čitanje dovodi do izraženije intrinzične motivacije za čitanje kod djevojčica te češćeg uključivanja u čitanje knjiga i drugih vrsta tekstova u tiskanoj formi, dok su dječaci više privučeni digitalnim sadržajima, posebno tekstovima nužnim za igranje *online* igrice (Johnson-Smaragdi i Jönsson, 2006).

Intrinzična motivacija za čitanje kao medijator povezanosti spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku

Treći problem ovog rada odnosio se na pitanje može li se motivacijom za čitanje objasniti povezanost spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku. Preduvjeti za provjeru takvog medijacijskog efekta (Baron i Kenny, 1986) bili su zadovoljeni jedino za medijacijsku ulogu intrinzične motivacije u povezanosti spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku.

Regresijskom analizom u dva koraka pokazalo se kako je povezanost spola i količine vremena provedenog u čitanju tekstova u tradicionalnom obliku pala ispod razine statističke značajnosti nakon uvođenja intrinzične motivacije kao prediktora. Suprotno tome, u regresijskoj analizi u kojoj je intrinzična motivacija za čitanje bila kriterij, spol je ostao statistički značajan prediktor i nakon što je u regresijsku analizu uvedena varijabla količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku kao prediktor u drugom koraku. Ovi rezultati sugeriraju da se više vremena koje djevojčice provode

čitajući tekstove u tradicionalnom obliku može objasniti njihovom većom intrinzičnom motivacijom za čitanje. Drugim riječima, djevojčice imaju izraženiju intrinzičnu motivaciju za čitanje koja doprinosi većoj količini čitanja tekstova u tradicionalnom obliku. Ovaj nalaz u skladu je s teorijama koje govore o tome da je intrinzična motivacija važan prediktor dugoročnog uključivanja u različite aktivnosti (Ryan i Deci, 2000). Čitanje većine tekstova u tradicionalnom obliku odvija se u slobodno vrijeme, pa je intrinzična motivacija potrebna kako bi se dijete odlučilo uključiti u čitanje ovakvih sadržaja umjesto raznih drugih aktivnosti koje se mogu odvijati u slobodno vrijeme.

Na razini pojedinih čestica količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku intrinzična motivacija za čitanje objasnila je samo izraženije čitanje djevojčica kad je u pitanju čitanje priča ili romana, ali ne i časopisa za koje su također bili zadovoljeni preduvjeti za testiranje medijacije. Priče i romani vrsta su tekstova koji omogućuju zadovoljenje znatiželje i uživljavanje u radnju što dovodi do uživanja i uzbuđenja tijekom čitanja. Skala intrinzične motivacije korištena u ovom istraživanju sadržavala je upravo pitanja koja se odnose na uživljavanje i znatiželju kao razloge čitanja. U istraživanju Greaney i Hegartya (2000) pokazana je pozitivna povezanost količine čitanja knjiga s čitanjem radi užitka. Kako intrinzična motivacija proizlazi iz odnosa pojedinca i aktivnosti, čitanje samo po sebi mora biti viđeno kao nešto zabavno i povezano s pozitivnim iskustvima kako bi se razvila intrinzična motivacija (Ryan i Deci, 2000). Čitanje knjiga treba se stoga prepoznati kao izvor zadovoljstva kako bi se više vremena posvetilo čitanju. Zaključno, može se reći da djevojčice na čitanje knjiga gledaju kao na nešto zanimljivo i uzbudljivo te su i više od dječaka privučene čitanjem knjiga.

Moguće je da do ovakvih nalaza dolazi jer djevojčice imaju veću potporu za razvojem interesa za čitanje knjiga od strane okoline. O važnosti razvoja intrinzične motivacije kao puta do češćeg uključivanja u aktivnost čitanja govori i nalaz Wigfielda i Guthriea (1997). U njihovom istraživanju dobiveno je da su djeca visoko na intrinzičnoj motivaciji čitala pet puta više minuta na dan u usporedbi s djecom koja su izvijestila o nižoj intrinzičnoj motivaciji. Također, u skladu s ovim nalazom pronašli su kako djeca koja izjavljuju da su intrinzično motivirana za čitanje pokazuju tendenciju povećanja čitanja u sadašnjosti i budućnosti. DeNaeghel i sur. (2012) pronašli su da djeca koja čitaju radi vlastitog užitka u usporedbi s djecom koja osjećaju pritisak prema čitanju ne

samo da više vremena provode čitajući već i postižu bolje rezultate na testovima razumijevanja teksta. Kako bi došlo do intenzivnijeg čitanja knjiga i romana kod dječaka potrebno je naći načine kojima će se povećati njihova intrinzična motivacija za čitanje.

Metodološka ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Kako je ovo istraživanje korelacijsko snažniji rezultati dobili bi se kad bi se ono provelo kao longitudinalno. Budući da je testiranje medijacije kauzalne prirode, korelacijski nacrt posebno ograničava zaključke o medijacijskoj ulozi intrinzične motivacije za čitanje u objašnjenju spolnih razlika u količini čitanja. Na temelju općih teorija motivacije (Ryan i Deci, 2000) i istraživanja u području čitanja (Guthrie i sur., 1999; Becker i sur., 2010; Stutz i sur., 2016; Wang i Guthrie, 2004; Wigfield i Guthrie, 1997) pretpostavili smo da će intrinzična motivacija za čitanje objasniti povezanosti spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku. Ta hipoteza podrazumijeva da motivacija za čitanje utječe na količinu čitanja, no korelacijski nacrt ne omogućuje nam zaključivanje o kauzalnim odnosima. Smjer povezanosti motivacije za čitanje i količine čitanja moguće je utvrditi samo longitudinalnim ili eksperimentalnim istraživanjem. Zbog toga ovaj nalaz samo daje naslutiti kako se intrinzična motivacija može smatrati medijatorom povezanosti spola i količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku. Dodatno ovim se nalazom ne isključuje mogućnost da osim intrinzične motivacije i druge varijable mogu objasniti izraženije čitanje tekstova u tradicionalnom obliku djevojčica. Važno je također istaknuti da je medijacijska uloga intrinzične motivacije za čitanje u objašnjenju povezanosti između spola i količine čitanja samo jedno od više mogućih objašnjenja odnosa između tri ključne varijable u ovom radu (spola, motivacije za čitanje i količine čitanja).

Način na koji smo u ovom radu ispitivali razlike između dječaka i djevojčica ne omogućava nam zaključivanje o porijeklu tih razlika, odnosno o njihovoj biološkoj i društvenoj uvjetovanosti. Buduća istraživanja usmjerena na razlike u čitanju dječaka i djevojčica trebala bi ispitati i stupanj maskuliniteta i feminiteta, a ne samo kategorizirati djecu u skupine dječaka i djevojčica. Iduće ograničenje ovog rada odnosi se na uzorak istraživanja koji je obuhvatio samo djecu iz Zagreba i djecu u razdoblju rane adolescencije. Kako bi se osigurao reprezentativniji uzorak bilo bi dobro u buduća

istraživanja uključiti i djecu iz manjih mjesta i sela te stariju djecu. Prema dostupnim informacijama, istraživanja na ovu temu na studentskoj populaciji u Hrvatskoj još uvijek nisu provedena. Nadalje, upitnik motivacije za čitanje koji smo konstruirali za potrebe ovog istraživanja na temelju RMQ-a (Schiefele i Schaffner, 2016) namijenjen je više za ispitivanje motivacije za čitanje tekstova u tradicionalnom obliku (posebno knjiga), te je moguće da je to utjecalo na izostanak povezanosti obje vrste motivacije s količinom čitanja digitalnih sadržaja. Iz toga proizlazi da je potrebna mjera motivacije za čitanje koja bi bila prikladna i za čitanje digitalnih sadržaja te bi omogućila uvid u motive koji leže u podlozi čitanja tekstova u digitalnom obliku.

Budući da se ovo istraživanje usmjerilo na razlike u količini čitanja tekstova u tradicionalnom i digitalnom obliku, u ukupnom rezultatu upitnika količine čitanja nije odvojeno rekreativno čitanje ili čitanje iz užitka i čitanje za školu. Ranija istraživanja pokazala su da te oblike čitanja predviđaju različite varijable (Cox i Guthrie, 2001). Za čitanje iz užitka pokazalo se da je primarno određeno motivacijom, a čitanje za školu razvijenim strategijama čitanja. U tom kontekstu, korisno bi bilo konstruirati i validirati upitnik na hrvatskom uzorku učenika koji će mjeriti količinu čitanja za školu i iz užitka i ispitati postoje li različite povezane s motivacijom i spolom.

Također, u upitniku količine čitanja u ovom istraživanju djeca su trebala izraziti koliko su vremena u proteklom tjednu čitala različite materijale. Moguće je da djeca nisu mogla točno procijeniti koliko vremena su provela čitajući određeni članak, knjigu ili školski udžbenik. Ove teškoće posebno su vjerojatne u procjenjivanju vremena čitanja digitalnih sadržaja kao što su čitanje poruka i tekstova na društvenim mrežama. Djeca te sadržaje čitaju svakodnevno i vrlo često, ali su pojedinačne epizode čitanja kratke te je moguće da im je bilo teško točno procijeniti ukupno vrijeme koje su proveli čitajući takve tekstove u proteklom tjednu. U tom pogledu možda bi dnevnicu čitanja ili metoda vremenskog uzorkovanja dali pouzdanije rezultate. Kako bi se smanjila vjerojatnost davanja socijalno poželjnih odgovora djecu bi se u budućim istraživanjima također moglo tražiti da navedu naziv knjige ili časopisa koji su zadnje čitali. Postoje razne teme o kojima se može čitati, posebno kad se radi o knjigama, pa bi u drugim istraživanjima bilo korisno djecu pitati koliko često čitaju pojedine žanrove knjiga. Na taj način mogao bi se dobiti uvid i u spolne razlike u preferencijama žanrova.

Konačno, buduća istraživanja mogla bi se usmjeriti na ispitivanje većeg broja prediktora količine čitanja. Osim motivacije za čitanje i spola, na temelju ranijih istraživanja opravdano je očekivati da količinu čitanja predviđa i čitalačka samoefikasnost, prethodno postignuće u čitanju, stavovi prema čitanju, korištenje novih tehnologija, vršnjački utjecaj te obiteljsko i školsko čitalačko okruženje (Guthrie i sur., 1999; Huang, Capps, Blacklock i Garza, 2014; Kushmeeta Chettri i Rout, 2013)

Praktične implikacije

U ovom istraživanju utvrđena je pozitivna povezanost intrinzične motivacije za čitanje i količine čitanja tekstova u tradicionalnom obliku te je pokazano kako intrinzična motivacija za čitanje može objasniti izraženije čitanje tekstova u tradicionalnom obliku djevojčica u odnosu na dječake i to posebno romana i priča za koje su ranija istraživanja pokazala da su najviše povezani s razvojem jezičnih vještina (Anderson i sur., 1988; Braš Roth i sur., 2010; Duncan i sur., 2016). Ključna praktična implikacija ovog istraživanja bila bi stoga naglašena potreba za razvojem intrinzične motivacije za čitanje kod sve djece, a posebno kod dječaka. Obitelj i škola imaju ključne uloge u razvoju intrinzične motivacije za čitanje kod djece. Za uključivanje u aktivnost čitanja kod djece važno je kakve su čitalačke aktivnosti roditelja, kakve stavove prema čitanju roditelji imaju i koliko važnim smatraju čitanje s djecom (Greaney i Hegarty, 1987). Škola također ima važnu ulogu u razvoju intrinzične motivacije za čitanje. Guthrie i Cox (2001) razvili su i opisali model razvoja čitalačke angažiranosti u razredu koji se temelji na stvaranju intrinzične motivacije za čitanje. Osnovnim preduvjetom za poticanje čitateljskog angažmana smatraju pobuđivanje znatiželje, povezujući gradivo koje se uči u školi sa svakodnevnim iskustvom učenika. Kao najvažnije faktore za razvoj intrinzične motivacije i količine čitanja navode autonomiju učenika u izboru teme o kojoj će čitati, međusobnu razmjenu informacija o pročitanoj između učenika, zanimljive materijale za čitanje i materijale koji su prikladni kognitivnom razvoju učenika jer time omogućuju doživljaj kompetentnosti u čitanju. Također, navode kako je važno da je u učionici dostupan sadržaj koji se može čitati. Prema Ryan i Deci (2000) zadovoljavanje potreba za autonomijom i kompetentnošću preduvjet je za razvoj i održavanje intrinzične motivacije. Druga praktična implikacija odnosi se na dobivenu spolnu razliku u količini čitanja digitalnih sadržaja, to jest uputa u *online* igricama koje dječaci više čitaju od djevojčica. Igrice bi stoga mogle biti dobro polazište za razvoj

količine čitanja, ali i motivacije za čitanje kod dječaka. Moguće je osmisлити *online* igrice koje su zanimljive dječacima, a sadrže više teksta ili upućuju na čitanje određenih knjiga kako bi se više saznalo o nekom sadržaju u igrici.

ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem ispitani su odnosi između varijabli spola, motivacije za čitanje i količine čitanja u ranoj adolescenciji. U skladu s postavljenim hipotezama, djevojčice, te učenici s višom intrinzičnom i ekstrinzičnom motivacijom za čitanje više su čitali tradicionalne tekstove, dok su dječaci više čitali tekstove u digitalnom obliku. Dječaci i djevojčice iskazali su podjednaku ekstrinzičnu motivaciju za čitanje, a djevojčice su pokazale izraženiju intrinzičnu motivaciju za čitanje. Izraženija količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku kod djevojčica objašnjena je njihovom većom intrinzičnom motivacijom za čitanje. Suprotno očekivanju, niti intrinzična niti ekstrinzična motivacija za čitanje nisu se pokazale povezane s više vremena provedenog u čitanju tekstova u digitalnom obliku. Ovi nalazi upućuju na važnost razvoja intrinzične motivacije putem koje bi se mogla povećati količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku. Potrebna su dodatna istraživanja koja će ispitati koji motivi leže u podlozi čitanja digitalnih sadržaja.

LITERATURA:

- Anderson, R. C., Wilson, P. T., i Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Baker, L. i 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.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Becker, M., McElvany, N. i Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773.
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., Markuš M. i Gregurović, M. (2010). *PISA 2009: Čitalačke kompetencije za život, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja*. Zagreb: PISA Centar.
- Buljan Culej, M. (2012). *Izvyješće PIRLS – Međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti*. Zagreb: NCVVO.
- Cipielewski, J. i Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54(1), 74-89.
- Clark, C. (2011). *Setting the baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into young people's reading-2010*. National Literacy Trust.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. National Literacy Trust.
- Clark, C. i Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. National Literacy Trust.
- Clark, C., Torsi, S., & Strong, J. (2005). *Young people and reading: A school study conducted by the National Literacy Trust for the reading champions initiative*. National Literacy Trust.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108.

- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American educator*, 22, 8-17.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Cunningham, A. E., & 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(2), 264-274.
- Čudina-Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- Kushmeeta Chettri, M., Rout, S.K. (2013). Reading Habits – An overview. *IOSR Journal of Humanities And Social Science*, 14(6), 13-17.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.
- Delač Horvatinčić, I. i Kozarić Ciković, M. (2010) Povezanost samopoimanja, navika čitanja i školskog uspjeha učenika sedmog i osmog razreda osnovne škole. *Napredak*, 151(3/4), 445 – 465
- Desai, R. A., Krishnan-Sarin, S., Cavallo, D., & Potenza, M. N. (2010). Video game playing in high school students: health correlates, gender differences and problematic gaming. *Pediatrics*, 126(6), 1414-1424.
- Donahue, P. L., Finnegan, R. J., Lutkus, A. D., Allen, N. L. i Campbell, J. R. (2001). *The nation's report card: Fourth-grade reading 2000 (NCES 2001-499)*. Washington, DC: US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. National Center for Education Statistics.
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107(2), 209-238.
- Greaney, V., & Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10(1), 3-20.

- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283-302.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113-120.
- Huang S., Capps, M., Blacklock, J. i Garza, M. (2014) Reading habits of college students in the United States. *Reading Psychology*, 35(5), 437-467.
- Johnsson-Smaragdi, U i Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Long- term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519-540
- Keresteš, G., Lugomer Armano, G, Čičko, V., Goldstein, T., Jerković, K., Juras, L., Lindić, B., Matuško, M., Pera, K., Pešorda, D., Polak, P., Šoštarić, M., Šutić, L., Vrdoljak, A. (u tisku). *Ljetna psihologijska škola 2017: Čitanje u ranoj adolescenciji – dobne i spolne razlike te individualni i obiteljski prediktori*. Zagreb: FF Press.
- Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). Reading for change: Performance and engagement across countries: Results of PISA 2000.
- Lau, K. L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 366-382.
- Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62(2), 175-187.
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R., & Duncan, L. G. (2016). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and child characteristics as predictors. *Journal of Research in Reading*, 39(1), 109-125.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account?. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
- McGeown, S. P., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3), 309-322.
- Millard, E. (1997). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education*, 9(1), 31-48.

- Ministarstvo kulture (2017). *Nacionalna strategija poticanja čitanja za razdoblje od 2017. do 2022.*
<https://www.minkulture.hr/userdocsimages/NAJNOVIJE%20NOVOSTI/a/NSPC%CC%8C.pdf>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 267.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *ePIRLS 2016: International Results in Online Informational Reading*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580351.pdf>
- National Endowment for the Arts (NEA). (2007). *To read or not to read: A question of national consequence*, Washington, DC: Office of Research and Analysis
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning trends: Changes in student performance since 2000 (Volume V)*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264091580-en>.
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67.
- Sabolović-Krajina, D. (1993). Čitateljske navike tinejdžera u Hrvatskoj, *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, *36* (1993): 59-66.
- Sangkaeo, S. (1999). Reading habit promotion in ASEAN libraries. IFLA Council and General Conference. Conference Programme and Proceedings, (str. 20-28). Bankog:IFLANET.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *48*(4), 369-385.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, *51*(2), 221-237.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, *47*(4), 427-463.
- Shen, L. (2006). Computer technology and college students' reading habits. *Chia-Nan Annual Bulletin*, *32*, 559-572.

- Stanić, S. i Jelača, L. (2017). Društveni kontekst čitanja i knjige: mišljenja i stavovi učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 66(2), 180-198.
- Stanovich, K. E. i Cunningham, A. E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 211.
- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1992). Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory & Cognition*, 20(1), 51-68.
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.
- Tercanlioglu, L. (2001). The nature of Turkish students' motivation for reading and its relation to their reading frequency. *The Reading Matrix*, 1(2).
- Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420.
- Zovko, M., (2011) Važnost čitanja. U: M. Mićanović (Ur.), *XXIII. Proljetna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske – čitanje kao dio knjižnično-informacijskog obrazovanja* (str. 27-31). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Prilog 1

	Simetričnost distribucije	Zakrivljenost distribucije
Intrinzična motivacija za čitanjem	-0,50	-0,12
Ekstrinzična motivacija za čitanjem	0,21	-0,53
Količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku	0,65	0,15
Količina čitanja tekstova u digitalnom obliku	0,44	-0,45
Čitao/la priče ili romane	,69	-,84
Čitao/la poučne knjige	1,17	,52
Čitao/la tekstove u časopisima	1,27	1,17
Čitao/la školske udžbenike	,16	-1,27
Čitao/la titlove	-,41	-1,23
Čitao/la tekstove na internetu	,58	-,88
Pretraživao/la pojmove na internetu	,38	-1,08
Čitao/la poruke	,07	-1,42
Čitao/la tekstove na društvenim mrežama	,58	-,88
Čitao/la upute u igricama	,98	-,44

Indeksi simetričnosti i zakrivljenosti za varijable korištene u istraživanju

Prilog 2

Interkorelacije motivacije za čitanje i količine čitanja na uzorku dječaka

	Ekstrinzična motivacija	Količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku	Količina čitanja tekstova u digitalnom obliku
Intrinzična motivacija	,222***	,398***	-,006
Ekstrinzična motivacija	1	,164**	,044
Količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku		1	,129**

*p < ,05 **p < ,01

Interkorelacije motivacije za čitanje i količine čitanja na uzorku djevojčica

	Ekstrinzična	Količina čitanja tekstova	Količina čitanja tekstova
--	--------------	---------------------------	---------------------------

	motivacija	u tradicionalnom obliku	u digitalnom obliku
Intrinzična motivacija	,036	,406**	-,067
Ekstrinzična motivacija	1	,007	-,035
Količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku		1	,174**

*p < ,05 **p < ,01

Prilog 3

Interkorelacije spola, motivacije za čitanje i količine čitanja različitih vrsta materijala za čitanje
(N=811)

	Intrinzična motivacija za čitanje	Ekstrinzična motivacija za čitanje	Količina čitanja tekstova u tradicionalnom obliku	Količina čitanja tekstova u digitalnom obliku
Spol ^(a)	,217**	-,044	,134**	-,081*
Čitao/la priče ili romane	,389**	-,012	,707**	-,063

Čitao/la poučne knjige	,297**	,064	,678**	,094**
Čitao/la tekstove u časopisima	,160**	,106**	,551**	,185**
Čitao/la školske udžbenike	,220**	,063	,645**	,218**
Čitao/la titlove	-,082*	-,032	,101**	,574**
Čitao/la tekstove na internetu	,046	-,043	,205**	,716**
Pretraživao/la pojmove na internetu	,020	,011	,145**	,712**
Čitao/la poruke društvenim mrežama	-,072*	-,067	,080*	,707**
Čitao/la tekstove na društvenim mrežama	,013	,008	,136**	,726**
Čitao/la upute u igricama	-,142**	,148**	-,038	,483**

*p < ,05

**p < ,01

(a) dječaci = 1, djevojčice = 2

Prilog 4

Statističke značajnosti spolnih razlika za različite vrste materijala za čitanje (N = 811)

	Dječaci (N = 393)		Djevojčice (N = 418)		t (809)	d
	M	SD	M	SD		
Čitao/la priče ili romane	2,15	1,31	2,50	1,45	-3,69**	-0,26
Čitao/la poučne knjige	1,94	1,17	1,97	1,15	-,40	/
Čitao/la tekstove u časopisima	1,71	1,02	2,02	1,04	-4,30**	-0,30
Čitao/la školske udžbenike	2,86	1,37	3,03	1,39	-1,74	/
Čitao/la titlove na televiziji	3,52	1,47	3,33	1,45	1,89	/
Čitao/la tekstove na internetskim portalima	2,53	1,41	2,42	1,31	1,19	/
Pretraživao/la pojmove na internetskim tražilicama	2,85	1,45	2,68	1,27	1,75	/
Čitao/la poruke	3,03	1,41	3,37	1,35	-3,57**	-0,25
Čitao/la tekstove na društvenim mrežama	2,18	1,38	2,56	1,40	-3,91**	-0,28
Čitao/la upute u igricama na računalu, tabletu i mobitelu	2,74	1,57	1,61	0,98	12,19**	0,86
*p < ,05	**p	<				,01

