

# ISPITIVANJE NEKIH KOMPONENTI SAMOREGULACIJE UČENJA U DOMENAMA ČITANJA I PISANJA KOD UČENIKA RAZLIČITE DOBI I RODA



doc. dr. sc. Anela Nikčević-Milković<sup>1</sup>

Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću

[amilkovic@unizd.hr](mailto:amilkovic@unizd.hr)



Ana Jerković, prof. psihologije<sup>2</sup>

Osnovna škola „Ivan Duknović“ Marina

[anasuto@gmail.com](mailto:anasuto@gmail.com)



doc. dr. sc. Jasminka Brala-Mudrovčić<sup>3</sup>

Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću

[jmudrovic@unizd.hr](mailto:jmudrovic@unizd.hr)

---

<sup>1</sup> Anela Nikčević-Milković diplomirala je, magistrirala i doktorirala psihologiju na Sveučilištu u Zagrebu. Kao docentica zaposlena je na Sveučilištu u Zadru. Znanstveni interesi su joj psihologija obrazovanja i razvojna psihologija, a rijetka je stručnjakinja u Hrvatskoj za područje psihologije pisanja. Autorica je preko četrdeset znanstvenih i stručnih radova, poglavlja u knjizi te šezdeset priopćenja na znanstvenim i stručnim skupovima. Bila je suradnica na pet znanstvenih i petnaest stručnih projekata. Bila je pozvana predavačica na više skupova te je održala mnoga predavanja na javnim tribinama i stručnim aktivima.

<sup>2</sup> Ana Jerković diplomirana je profesorica psihologije sa Sveučilištu u Zadru i studentica poslijediplomskog doktorskog studija psihologije na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Znanstveno-istraživački usmjerena je prema biološkoj psihologiji, neuroznanosti i prema psihologiji obrazovanja.

<sup>3</sup> Jasminka Brala-Mudrovčić diplomirala je na Sveučilištu u Splitu hrvatski jezik i književnost, a magistrirala je i doktorirala na Sveučilištu u Zagrebu. Kao docentica zaposlena je na Sveučilištu u Zadru. Autorica je znanstvene monografije *Putevima hedonizma (Komediografski rad Milana Begovića)* te niza poglavlja u raznorodnim knjigama, znanstvenih i stručnih radova. Aktivno sudjeluje na znanstveno-stručnim skupovima u zemlji i inozemstvu. Bila je suradnica na nekoliko projekata.

## Sažetak

Cilj je ovog istraživanja bio u okviru Zimmermanovog modela samoregulacije učenja primijenjenog na domenska područja čitanja i pisanja ispitati koliko stavovi i iskustva te korisnost strategija čitanja i pisanja pridonose ponašanjima čitanja i pisanja kod učenika različite dobi i roda te kakva je povezanost s općim uspjehom i uspjehom u školskom predmetu Hrvatski jezik. Istraživanje je provedeno na 307 učenika razredne i predmetne nastave te srednje škole. Rezultati pokazuju: a) da su iskustva i stavovi prema pisanju te korisnosti strategija čitanja i pisanja manji i negativniji s dobi; b) da su iskustva i stavovi prema čitanju najmanji i najnegativniji u razdoblju puberteta učenika; c) da su sklonosti i interesi prema čitanju i pisanju značajno veći kod učenika razredne nastave; d) da je pomoć i poticaj drugih pri čitanju i pisanju značajno veći kod učenika razredne nastave; e) da je korištenje digitalnih medija za čitanje i pisanje značajno veće kod učenika predmetne nastave i srednje škole; f) da je čitanje i pisanje lektire značajno veće kod učenika razredne i predmetne nastave. Ženski rod ima pozitivnije stavove prema korisnosti strategija čitanja i pisanja. Učenici koji imaju veću sklonost i interese za čitanje i pisanje, koji manje traže pomoć izvana i manje koriste digitalne medije za čitanje i pisanje imaju veći opći akademski uspjeh. Učenici koji imaju veću sklonost i interese za čitanje i pisanje pokazuju bolji uspjeh u školskom predmetu Hrvatski jezik. Korištenje digitalnih medija je negativno i neznatno povezano s općim uspjehom i uspjehom u predmetu Hrvatski jezik, a intenzivnije dnevno korištenje interneta pozitivno je, ali neznatno povezano s korištenjem digitalnih medija za čitanje i pisanje kod učenika. Ovi rezultati mogu se iskoristiti u razvoju kompetencija čitanja i pisanja učenika.

**Ključne riječi:** samoregulacija učenja, stavovi, iskustva i strategije čitanja i pisanja, postignuća u čitanju i pisanju, digitalni mediji, kompetencije čitanja i pisanja.

## Uvod

Čitanje i pisanje dvije su vrlo složene jezične djelatnosti, čitanje kao primalačka i pisanje kao proizvodna. One su temeljne generičke intelektualne sposobnosti o kojima ovisi akademska uspješnost učenika/studenata tijekom cijele vertikale obrazovanja. Čitanje je proces koji se sastoji u shvaćanju smisla napisanih riječi i na neki način uspostavlja veze između napisanog i usmenog govora (Kobola, 1977.). Čitanje je i najstariji oblik čovjekove kulturne djelatnosti, a onaj *tko zna čitati, može i zna učiti* (Rosandić, 2005., 175). Temeljni proces čitanja je prevođenje napisanih znakova u izgovorene riječi, odnosno proces prepoznavanja riječi, međutim, suštinska funkcija pismenosti je *razumijevanje značenja* napisanih riječi i cjelokupnog teksta koja omogućuje prenošenje poruka kroz vrijeme i udaljenosti, vlastito izražavanje, stvaranje i dijeljenje ideja (Kolić-Vehovec, 2013.). Istraživanja s područja *psihologije čitanja* pokazuju da kvaliteta čitanja ovisi o uporabi adaptivnih strategija čitanja (Rončević Zubković, 2013.). Najvažnije *strategije čitanja* su: a) pregledavanje teksta, b) identificiranje glavne ideje teksta, c) stvaranje zaključaka i d) sažimanje teksta. Vješti čitatelji uglavnom automatski pronalaze glavnu ideju u tekstu, donose zaključke koji im omogućuju konstrukciju značenja i smislenost teksta. Učenicima, međutim, ovo često predstavlja problem. Vješti čitatelji za vrijeme čitanja teksta pregledavaju prethodni i nadolazeći tekst, vraćaju se na poglavlja koja nisu razumjeli ili preskaču dijelove teksta koje drže nevažnima. Nakon pročitano teksta, vješti čitatelji naprave refleksiju koja podrazumijeva zauzimanje stava prema sadržaju teksta, zaključivanje je li postignut cilj čitanja, procjenu je li tekst dobro napisan, je li zanimljiv i sadrži li nove informacije. Neke strategije se tijekom čitanja ponavljaju, dok su neke karakteristične za posljednju fazu čitanja (npr. sažimanje koja je jedna od najučinkovitijih strategija čitanja i učenja općenito). Pisanje je, s druge strane, produktivna jezična djelatnost koja se sastoji od dvije sastavnice: a) grafomotoričke i b) stvaralačke, a stvaralačko pisanje predstavlja jednu od najkompleksnijih i kognitivno najzahtjevnijih ljudskih djelatnosti (Kellogg, 1994.). Pisanje je obrnut proces od čitanja, ali je od čitanja složeniji (Čudina-Obradović, 2000., 25). Stvaralačko pisanje, koje je predmet ovog istraživanja, započinje tijekom razredne nastave razvojem logičkog mišljenja, a svoj vrhunac razvoja dostiže razvojem apstraktnog mišljenja tijekom adolescencije i odrasle dobi. Istraživanja s područja *psihologije pisanja* pokazuju da kvaliteta stvaralačkog pisanja ovisi o uporabi

adaptivnih strategija pisanja (Gordon, 1990.; Hamman, 2005.). Za vrijeme stvaralačkog pisanja u radnoj memoriji autora teksta odvijaju se ključne strategije: a) *planiranje* (organizacija teksta i postavljanje ciljeva pisanja), b) *prevođenje planiranog u tekst* i c) *ispravljanje* teksta (Rosenberg, 1989.). Prema recentnim istraživanjima s ovog područja proces ispravljanja teksta pokazuje se najvažnijim procesom kvalitete napisanih tekstova, predstavlja vrlo kompleksnu operaciju, najbitniju aktivnost autora na putu prema postizanju njegove ekspertnosti (Alamargot i Chanquoy, 2001.; MacArthur, Graham i Harris, 2004.).

Za efikasno čitanje i pisanje vrlo je važna *fiziološka osnova pamćenja*, naročito efikasnost funkcioniranja *radne memorije*. Za vrijeme čitanja teksta čitatelj mora zadržati pročitane informacije u radnom pamćenju dok istovremeno procesuirá nove informacije te mora povezati sve te informacije međusobno, kao i s prethodnim znanjem. Također, kada čitatelj uspije automatizirati dekodiranje i prepoznavanje riječi (tzv. *vješti čitatelji*), kognitivni resursi postaju dostupni za procese razumijevanja pročitano­g teksta (Perfetti, 1985.). S obzirom da tekstovi na višim obrazovnim razinama postaju sve kompleksniji i teži, a od učenika se traži samostalnost u čitanju, učenici s manjim rasponom radnog pamćenja i neadekvatnom strategijom zaključivanja o značenju teksta imati će sve više problema s razumijevanjem teksta, a time će im čitanje i učenje biti sve odbojnije. Za vrijeme pisanja autor u radnom pamćenju provodi strategije planiranja onoga što će pisati, prevođenja planiranog u nacrt ili skicu, izvedbu teksta te njegovo prepravljánje do konačne verzije napisanog teksta. Procesi koje autor provodi u radnom pamćenju ključni su za stvaranje teksta (Alamargot i Chanquoy, 2001.). Kvaliteta čitanja i pisanja ovisi o iskustvu, odnosno jedno od najvažnijih zahtjeva uspješnog čitanja i pisanja je njegovo *uvježbavanje* (Nikčević-Milković, 2008.). Vrlo je važno učenike na vrijeme naučiti *strategijama čitanja i pisanja* (Baker i Brown, 1984.; LoSchiavo i Shatz, 2002.) te im modelirati *kako se i kada* one upotrebljavaju. Kod učenika treba razvijati i tzv. *metalingvističku svjesnost*, tj. svjesnost o vlastitim razmišljanjima tijekom čitanja i pisanja koja pokazuje kako pojedinac planira, nadgleda, kontrolira, evaluira u nastojanjima da razumije ono što čita i piše. Ona podrazumijeva i poznavanje uporabe strategija i znanje o različitim vrstama zadataka, što se prilagođava i mijenja ovisno o vrsti zadataka i njegovim zahtjevima (Baker i Brown, 1984.; Flavell, 1979.). U poučavanju ovih strategija ključna je uloga

nastavnika, a najbolja metoda je *metoda modeliranja* kojom nastavnik najprije pokazuje kako on/ona koristi strategije, procjenjuje ih i eventualno mijenja, *kako se i zašto* prilagođava zahtjevima i kontekstu, zatim odgovornost korištenja strategija prenosi na učenike koji suradničkim učenjem uvježbavaju njihovo korištenje, a tek su u posljednjoj fazi učenici sposobni samostalno preuzeti odgovornost za vlastito učenje, odnosno korištenje strategija. Uporabu strategija učenici trebaju razviti do razine vještine, pa moraju imati prilike za učestalo uvježbavanje njihove primjene.

Istraživanje koje je provedeno u okviru je *Zimmermanovog modela samoregulacije učenja* (2000.) u kojem se samoregulacija smatra cikličnim ili faznim procesom jer se povratne informacije prethodne izvedbe ili postignuća koriste u prilagodbi trenutnog rada na zadatku. Ona podrazumijeva samousmjeravajuće misli, osjećanja i akcije koje pojedinac planira i ciklički prilagođava dostizanju osobnih ciljeva. Samoregulirano učenje odvija se kroz tri faze: 1) *prije učenja, čitanja ili pisanja* (pojedinac postavlja ciljeve, samomotivira se), 2) *tijekom učenja, čitanja ili pisanja* (voljna kontrola izvedbe, samomotivacija) i 3) *nakon učenja, čitanja ili pisanja* (samoprocjena izvedbe, vlastita reakcija na izvedbu). Dobro razvijena samoregulacija učenja kod učenika ima značajan utjecaj na školski uspjeh općenito (McClelland i sur., 2007.), ali empirijska istraživanja pokazuju da se različite komponente samoreguliranog učenja mogu razlikovati s obzirom na akademsko područje (Sorić, Penezić i Burić, 2017.). Stoga, efikasna samoregulacija ima značajan utjecaj na uspjeh u čitanju (Rončević Zubković, 2013.), kao i uspjeh u pisanju (Zimmerman i Risemberg, 1997.; Nikčević-Milković, 2012.).

U istraživanju su ispitani učnički *stavovi prema čitanju i pisanju*. Stavovi su trajno pozitivno ili negativno vrednovanje ljudi, objekata ili ideja (Allporta, 1935.). Stavovi su važni jer su povezani s *motivacijskim procesima*, odnosno u ovom slučaju *željom za čitanjem i pisanjem*. Pretpostavlja se da ukoliko učenici imaju pozitivnije stavove prema čitanju i pisanju motiviraniji su za čitanje i pisanje kako u školi, tako i u slobodno vrijeme, ali vrijedi i obratno. Stavovi su povezani i s postignućima, a ta je povezanost recipročna, tako da primjerice pozitivniji stavovi prema čitanju i pisanju utječu na bolji uspjeh, ali i postignuća utječu na stavove (Devic, Babarovic, Karabegovic, Blazev i Glasnovic Gracin, 2016.). S obzirom da stavovi omogućuju

predviđanje ponašanja samo u određenim precizno odredljivim uvjetima, čitanje i pisanje je u mnogim tvrdnjama novokonstruiranog upitnika uokvireno u domenu lektire. Čitanje lektirnih dijela i pisano stvaralaštvo na temelju pročitano izravni je odraz stupnja i kvalitete učeničkog čitanja i pismenog izražavanja. Nađena je razlika u uspješnosti čitanja i stvaralačkog pisanja učenika upravo s obzirom na količinu čitanja, između ostalog i lektirnih djela, tijekom obrazovanja (Visinko, 2010.). Iako je jedan od značajnih psiholoških procesa uključenih u čitanje i pisanje motivacija, prema istraživanjima i teorijskim spoznajama na prijelazu zadnja dva stoljeća (Eccles, 1993.; Harter, 1990.; Rijavec i Miljković, 2001.; Rosandić, 2007.; Wigfield, 1994.), *intrinzična motivacija* i *interes za čitanje i pisanje* padaju tijekom godina školovanja i odrasle dobi.

Desetljećima su roditelji i nastavnici imali uvjerenja i stavove da su čitanje i pisanje više ženske, a matematika i prirodoslovni predmeti više muške aktivnosti. Oni su ih, nažalost, svojim eksplicitnim i/ili implicitnim ponašanjima prenosili na svoju djecu i učenike što je imalo dalekosežne posljedice na motivaciju za učenje nekog predmeta, postignuće te izbor škole i zanimanja s obzirom na važnost pojedinih akademskih područja. Iako ovaj mehanizam prenošenja uvjerenja i stavova s odraslih na djecu još uvijek nije znanstveno do kraja objašnjen, važno je roditeljima i nastavnicima osvijestiti taj mehanizam i upozoriti ih da pred djecom i mladima ne stereotipiziraju pojedina akademska područja. Ovih rodni razlika je tijekom 20. stoljeća bilo puno više, godinama su se smanjivale, a suvremena istraživanja dokazuju da ove razlike nestaju na višim razinama obrazovanja (Burić, 2010.; Nikčević-Milković, 2012.). Rodne razlike u percepciji vlastite kompetencije i vrednovanje nekog akademskog područja smanjuju se na višim razinama obrazovanja pod utjecajem promjena *motivirajućih vjerovanja* u pravcu vrednovanja akademskih područja s obzirom na njihovo značenje za obrazovanje i postizanje kompetencija (Burić, 2010.). Rezultati međunarodne studije koja uspoređuje čitateljska postignuća desetogodišnje djece u 40 zemalja svijeta (PIRLS) pokazuju znatno bolje rezultate u čitanju kod djevojčica u svim ispitanim zemljama (Mullis, Martin, Foy i Drucker, 2012.), što potvrđuju i rezultati međunarodnog projekta PISA (Kirin, 2015.). Brojni empirijski nalazi (Pajares, Britner i Valiante, 2000.; Pajares i Valiante, 2002.; Zergollern-Miletić, 2007.; Nikčević-Milković, 2012.) pokazuju više rezultate u svim motivacijskim varijablama, kao i općenito bolja postignuća u zadacima pisanja kod ženskog roda. Razlozi tome su: a)

biološki (npr. veća razvijenost verbalne inteligencije, bolja verbalna fluentnost kod ženskog roda, Halpern i LaMay, 2000.), b) psihološki (npr. viša samoeфикаsnost i bolja vlastita slika o sebi u području pisanja, veća samoeфикаsnost samoregulacije pisanja, pisanju daju veću vrijednost, interes za čitanje i pisanje je veća kod ženskog roda, Nikčević-Milković, 2012.), c) socijalni (npr. vršnjački pritisak, manjak pozitivnih muških modela u liku učitelja i općoj feminizaciji osnovnoškolskog obrazovanja, Clark, 2008.; Jackson, 2002., prema Babarović i sur., 2009.). Analiza postignuća učenika iz engleskog jezika u Velikoj Britaniji u zadnjih 40 godina potvrđuje da se razlika u jezičnom znanju djevojčica i dječaka sustavno povećava (Connolly, 2006.; Gorard, 1999., prema Babarović i sur., 2009.).

Vrlo aktualna recentna znanstveno-stručna tema povezana s čitanjem i pisanjem je ona koja pokazuje *prednosti i nedostatke čitanja i pisanja klasično u odnosu na ono putem suvremenih medija*. Iako je mlađim generacijama vrlo privlačno čitati i pisati putem suvremenih medija (motivacija za čitanje, pisanje, kao i općenito učenje se uz pomoć medija povećava, Rodek, 2010), istraživanja rađena u institutima za razvoj jezika najrazvijenijih zemalja svijeta pokazuju da centri u mozgu zaduženi za ova dva načina čitanja i pisanja nisu identični. Razvoj mozga djeteta ne teče istovjetno ako ono čita i piše pretežno grafomotorički ili haptički (taktilno). Čitanje i pisanje putem suvremenih medija, prema rezultatima istraživanja, dovodi do poteškoća u koncentraciji, pamćenju i učenju kod djece. Kada dijete uči pisati grafomotorički pokreti rukom su uključeni u pamćenje slova, odnosno učenje pisanja rukom olakšava pamćenje grafičkih oblika. Mozgovne snimke (*fMRI*) pokazuju da pisanje rukom i pisanje putem tastature nemaju osnovu u istim mozgovnim područjima. Pisanje rukom zauzima veću površinu mozgovnog područja, pokreće nekoliko mozgovnih regija, prije svega, frontalnu i temporalnu. Iako je pisanje rukom sporiji proces ono ima bolje učinke na učenje, pamćenje i koncentraciju u procesima pisanja. Pisanje tipkanjem po tastaturi ima dva odvojena procesa: prvi je usmjeren na tipkanje po tastaturi, a drugi na izvedbu koja se očituje na monitoru. Koncentracija se, znači, usmjerava na dva područja. Kod pisanja rukom koncentracija je usmjerena samo na jedno područje, odnosno na ruku koja piše. Ovakva istraživanja s područja neuroznanosti, biološke psihologije i evolucijske biologije pokazuju da naše korištenje ruke za hotimičnu ili usmjerenu vještinu pisanja ima konstitutivnu ulogu u učenju i kognitivnom razvoju, odnosno da je

ono značajan građevni blok u jezičnom razvoju djece. Haptičko čitanje i pisanje su još uvijek nedovoljno istražene djelatnosti, a s obzirom da su vrlo važne za kognitivni i jezični razvoj čovjeka zahtijevaju sve intenzivnija istraživanja (Mangen i Velay, 2010.).

### **Ciljevi, problemi i hipoteze istraživanja**

Cilj je istraživanja bio ispitati neke komponente samoregulacije učenja u domenskim područjima čitanja i pisanja: motivacijske čimbenike (stavove i iskustava čitanja i pisanja), kognitivne čimbenike (strategije čitanja i pisanja), ponašajne čimbenike (ponašanja čitanja i pisanja), kontekstualne čimbenike (čitanje i pisanje uz pomoć suvremenih medija ili klasično) kod učenika različite dobi i roda, te kako su one povezane s akademskim postignućima (općim školskim uspjehom i uspjehom u predmetu Hrvatski jezik). Rasvjetljavanje nekih komponenti samoregulacije učenja u ovim područjima važno je u svrhu razvoja kompetencija čitanja i pisanja učenika.

Iz ovog cilja istraživanja proizašli su sljedeći problemi: 1) ispitati koliko stavovi i iskustva čitanja i pisanja te korisnosti strategija pridonose ponašanjima čitanja i pisanja kod učenika različite dobi: razredne i predmetne nastave i srednje škole; pretpostavka je da su stavovi negativniji, a iskustva čitanja i pisanja manja s porastom dobi učenika; 2) ispitati postoje li rodne razlike u stavovima i iskustvima čitanja i pisanja te kakva je povezanost stavova i iskustava s ponašanjima čitanja i pisanja kod učenika različitog roda; pretpostavka je da ženski rod ima pozitivnije stavove i veća iskustva čitanja i pisanja te da više koriste adaptivne strategije i imaju bolja postignuća u ovim domenama; 3) ispitati povezanost stavova i ranijih iskustava te sadašnjih ponašanja čitanja i pisanja s općim akademskim uspjehom (engl. GPA) i uspjehom u školskom predmetu Hrvatski jezik; pretpostavka je da veće iskustvo i pozitivniji stavovi prema čitanju i pisanju dovode do veće uporabe adaptivnih strategija i boljih postignuća; 4) ispitati povezanost akademskog uspjeha učenika i uspjeha u predmetu Hrvatski jezik te korištenja interneta, dnevnog korištenja interneta i korištenja digitalnih medija; mediji postaju sve utjecajniji čimbenik u mijenjanju iskustava čitanja i pisanja te je pretpostavka da stariji učenici više koriste suvremene medije za potrebe čitanja i pisanja.

### **Metoda**



## **Sudionici i postupak**

U predistraživanju sudjelovalo je 134 učenika 7-ih razreda osnovne škole *dr. Jure Turića* iz Gospića (od toga 56 % djevojaka;  $M=13.05$  godina,  $SD=.86$ ) U glavnom istraživanju sudjelovalo je 307 učenika iz 3 osnovne škole: 1) *Osnovna škola dr. Jure Turića* iz Gospića, 2) *Osnovna škola Ivan Duknović* iz Marine kraj Trogira i 3) *Osnovna škola Ostrog* iz Kaštel Lukšića i 1 srednje škole: *Opće gimnazije Gospić*. Sudionici istraživanja bili su učenici: 4-ih razreda osnovne škole  $N=95$  (31 %;  $M=10.04$  godina,  $SD=1.02$ ), 8-ih razreda osnovne škole  $N=125$  (41 %;  $M=14.54$ ;  $SD=.93$ ) te 2-ih i 3-ih razreda srednje škole  $N=87$  (28 %;  $M=16.93$  godine,  $SD=1.21$ ). U istraživanju je sudjelovalo 137 dječaka i mladića (45 %) i 170 djevojčica i djevojaka (55 %). Istraživanje je provedeno u drugom polugodištu školske godine 2014./2015. Istraživanje je napravljeno u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja na djeci (Ajduković i Kolesarić, 2003). Od roditelja je tražen pasivni pristanak za istraživanje na njihovoj djeci. Istraživanje je provedeno anonimno i dobrovoljno, skupno tijekom redovne nastave u trajanju od 20-ak minuta. Učenicima 4-ih razreda osnovnih škola pomoglo se oko odgovaranja na tvrdnje, a stariji su učenici odgovarali samostalno. Obrada podataka napravljena je u lincenciranom softveru *Statistica 11* u vlasništvu Sveučilišta u Zadru.

## **Instrumentarij**

*Upitnik pisanja i čitanja* autorice Nikčević-Milković (2010.) korišten je za ispitivanje stavova i iskustava prema pisanju i čitanju te o korisnosti pojedinih strategija pisanja. Napravljen je na temelju *Modela kognitivnih procesa pisanja* Flowera i Hayesa (1984.; Alamargot i Chanquoy, 2001.; Jay, 2003.). Upitnik ima 35 čestica, a na pitanja sudionik odgovara na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (1 - uopće se ne odnosi, 5 - u potpunosti se odnosi). Upitnik ima 3 subskale: 1. Stavovi i iskustvo s pisanjem (primjer čestice: *Pisanje smatram korisnim za sebe*), 2. Stavovi i iskustvo s čitanjem (primjer čestice: *Svaki dan nešto pročitam*) i 3. Stavovi o korisnosti pojedinih strategija pisanja (primjer čestice: *Dobro unaprijed isplaniram što ću napisati u tekstu*). Sva tri faktora zajednički objašnjavaju 48.65 % varijance. Pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za svaku subskalu, kao i cjelokupnu skalu, su visoki (kreću se od .85 do .92). Ovom upitniku dodano je još 10 čestica Stavova o korisnosti pojedinih strategija čitanja (primjer čestice: *Nakon pročitnog teksta sažimam ono što sam pročitao*) na temelju

Upitnika strategijskog čitanja (Kolić-Vehovec i Bajšanski, 2001.). Faktorskom analizom na zajedničke faktore, uz Varimax rotaciju, utvrđena su 3 faktora: 1. Stavovi i iskustvo s pisanjem, 2. Stavovi i iskustvo s čitanjem i 3. Stavovi o korisnosti pojedinih strategija čitanja i pisanja, koji zajednički objašnjavaju 55.38 % varijance. Koeficijenti unutarnje konzistencije za sve subskale, kao i cjelokupnu skalu, su visoki (kreću se od .87 do .94).

*Upitnik ponašanja čitanja i pisanja* (u prilogu) konstruiran je u predistraživanju za potrebe glavnog istraživanja polazeći od interaktivnog modela Mathewsona (1976., 1994.) koji opisuje važnost čitateljeve namjere da počne čitati te njegovih stavova prema čitanju i motivacije za čitanje. Navedene komponente utječu na namjeru čitatelja da počne čitati koja pak utječe na čitalačko ponašanje. No, ne smiju se zaboraviti ni vanjski čimbenici koji mogu utjecati na čitateljevu namjeru da počne s čitanjem. Isto vrijedi i za pisanje. Producirano je 44 čestice ponašanja čitanja i pisanja, a 12 čestica je bilo specifično usmjereno na čitanje i pisanje lektire. Faktorskom analizom, metodom Guttman-Kaiserovim kriterijem ekstrakcije faktora (s eigen vrijednosti većom od 1 uz Varimax rotaciju) dobiveno je 4 faktora koji su nazvani: 1. *Sklonost i interes za čitanje i pisanje* (primjer čestice: *Volim čitati u slobodno vrijeme*); 2. *Poticaj i pomoć učenicima izvana u čitanju i pisanju* (primjer čestice: *U čitanju lektire pomažu mi roditelji*); 3. *Korištenje digitalnih medija u čitanju i pisanju* (primjer čestice: *Volio/la bih da sve čitanje i pisanje u školi bude preko tableta ili računala*) i 4. *Čitanje i pisanje lektire* (primjer čestice: *Sviđaju mi se knjige koje su na popisu lektire*). Koeficijenti unutarnje konzistencije za sve subskale, kao i cjelokupnu skalu, su visoki (kreću se od .71 do .90). Sva 4 faktora zajedno objašnjavaju 45.72 % varijance. Konačna forma upitnika ima 42 čestice. Na pitanja iz upitnika odgovara se na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (1 - uopće se ne odnosi, 5 - u potpunosti se odnosi).

Tablica 1. Faktori *Upitnika ponašanja čitanja i pisanja*

Faktori	Eigen vrijednost	Ukupno %	Kumulativno	Kumulativni %	Redni broj pripadajuće čestice	Cronbah alpha
<b>F1- Sklonost i interes za čitanje i pis.</b>	10,78	25,09	10,78	25,09	2,3,5,6,10,11,12,13,17,20,21,22,23,28,29,30,31,32,33,34,35,36,42	0,90
<b>F2-Potica i pomoć izvana</b>	3,56	8,28	14,35	33,37	8,24,25,26,27,40	0,79
<b>F3-Korištenje digitalnih medija</b>	3,05	7,10	17,40	40,48	14,15,18,37,38,39,41	0,71
<b>F4 – Čitanje i pisanje lektire</b>	2,25	5,24	19,66	45,72	1,4,7,9,16,19	0,73

*Sociodemografski upitnik* konstruiran za potrebe ovog istraživanja sadržavao je 6 pitanja: 1. rod učenika; 2. razred učenika; 4. opći uspjeh (na kraju prošle godine); 5. završna ocjena iz školskog predmeta Hrvatski jezik; 6. posjedovanje računala ili interneta kod kuće; 6. dnevno provođenje vremena na računalu i internetu: a) < od 1/2 sata, b) 1/2 sata, c) do 1 sat, d) do 2 sata, e) > od 2 sata.

### Rezultati i rasprava

Kako bi se ispitao doprinos stavova i iskustava čitanja i pisanja, stavova o korisnosti pojedinih strategija čitanja i pisanja (kao prediktora) kriterijima: 1) sklonosti i interesu za čitanje i pisanje, 2) poticaju i pomoći drugih u čitanju i pisanju, 3) korištenju digitalnih medija za čitanje i pisanje, 4) čitanju i pisanju lektire, napravljen je niz regresijskih analiza.

Tablica 2. Značajnost prediktora regresijske analize u procjeni četiri vrste ponašanja čitanja i pisanja

	SKLONOST I INTERES ZA ČIT. I PIS.	POTICAJ I POMOĆ DRUGIH U ČIT. I PIS.	KORIŠTENJE DIGITALNIH MEDIJA ZA ČIT. I PIS.	ČITANJE I PISANJE LEKTIRE
<i>prediktori</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
Stavovi i iskustvo s pisanjem	.02	-.09	-.23*	.04
Stavovi i iskustvo s čitanjem	.21*	-.09	-.20*	.06
Stavovi o korisnosti pojedinih strategija	.44*	.22*	.05	.23*
R	.55*	.20*	.33*	.27*
R <sup>2</sup>	.30*	.04*	.11*	.07*
F(3,303)	44.08*	4.14*	12.24*	8.07*

\*  $p < 0.01$

Iz tablice 2 vidi se da koeficijent multiple korelacije između skupa prediktora (iskustvo s pisanjem i čitanjem te korisnost pojedinih strategija) i **kriterija sklonost i interes za čitanje i pisanje** iznosi  $R = .55$ , te je ovim skupom prediktora objašnjeno 30 % varijance kriterija. Pri tome su značajni prediktori: iskustvo s čitanjem ( $\beta = .21$ ,  $p < 0.01$ ) i korisnost strategija ( $\beta = .44$ ,  $p < 0.01$ ), što znači da veće iskustvo i pozitivniji stavovi prema čitanju te korisnosti pojedinih strategija čitanja i pisanja povećavaju sklonost i interes za čitanje i pisanje, što je i očekivano. Prema Visinko (2010.), brojnim su istraživanjima (Carey, Flower, Hayes, Schriver i Haas, 1989.; Nikčević-Milković, 2008.) utvrđene razlike između uspješno i neuspješno napisanih tekstova kod hrvatskih učenika, a glavni razlog njihove uspješnosti nalazi se upravo u količini čitanja, procesuiranju informacija, količini pisanja i uporabi dvije primarne adaptivne strategije pisanja: planiranja i organizaciji teksta. Dobri autori tekstova najčešće su i vješti čitatelji pa je nađena pozitivna korelacija između razumijevanja pročitano i sposobnosti pisanja (Spivey i King, 1989.). Dobri autori tekstova bolji su i u procesuiranju informacija vezanih za čitanje (Benton, Kraft, Glover i Plake, 1984.), brži su i točniji pri ponovnom sastavljanju u red slova ili liste riječi u radnoj memoriji, sposobniji su u sastavljanju rečenica od nasumce danih im riječi, više pažnje poklanjaju idejama koje izražavaju u odnosu na mehaničke karakteristike onoga što pišu, imaju više prakse u procesima pisanja od lošijih autora tekstova. Prema Carey, Flower, Hayes, Schriver i Haas (1989.), dobri autori svoje pisane zadatke shvaćaju kao *retoričke probleme* određene temom,

svrhom i publikom. Prilikom procesa uopćavanja, dobri autori tekstova nastoje pribaviti široki raspon postojećih ideja retoričkog problema, te dodati svoje vlastite (Flower i Hayes, 1980.). Prije nego počnu pisati tekst usmjeravaju se na proces sjedinjavanja dokumentacijskih izvora i pretakanja ideja iz tih izvora u svoje vlastite ideje dok se loši autori okreću dokumentacijskim izvorima tek kad su njihove vlastite ideje iscrpljene (Kennedy, 1985.). Loši autori ne prave okvir ili nacrt pisanja unaprijed, a upravo njegova izrada vodi boljoj kvaliteti napisanih tekstova (Kellogg, 1987.). Profesionalni pisci ulažu veliki dio svog vremena na čitanje tekstova različitih tema i autora (Root, 1985., 237, prema Jay, 2003.). Pozitivniji stav o tome da su strategije čitanja i pisanja korisne ima pozitivan utjecaj na povećanje sklonosti i interesa prema čitanju i pisanju, a percepcija o korisnosti strategija povećava postignuća u ovim jezičnim djelatnostima (Bereiter i Scardamalia, 1987.; Gordon, 1990.; Hamman, 2005.; Perry, 1998.; Rončević Zubković, 2013.; Rosenberg, 1989.).

Koeficijent multiple korelacije između skupa prediktora (iskustava i stavova prema pisanju i čitanju te korisnosti strategija) i **kriterija poticaja i pomoći drugih** iznosi  $R = .20$  te je ovim skupom prediktora objašnjeno samo 4 % varijance kriterija. Pri tome je značajan prediktor korisnost strategija ( $\beta = .22, p < 0.01$ ), što znači da pozitivan stav o korisnosti strategija čitanja i pisanja povećava traženje pomoći i poticaja od strane drugih (prije svega nastavnika i roditelja) prilikom rješavanja složenijih zadataka čitanja i pisanja. Traženje pomoći od strane drugih je *okolinska adaptivna strategija čitanja i pisanja* kojoj pribjegavaju učenici koji ne uspijevaju samostalno riješiti zadatak, češće se koristi u domeni čitanja, nego u domeni pisanja jer su aktivnosti pisanja više usamljeničke, individualne stvaralačke aktivnosti koje kao takve zahtijevaju visoki stupanj intrinzične motivacije i samonadgledanja, dok povratne informacije i podrška izvana često dolaze tek nakon gotovog procesa napisane izvedbe (Miller, Behrens, Greene i Newman, 1993.; Nikčević-Milković, 2012.). Perry (1998.) je na srednjoškolicima dobio da samostalno posežu za efikasnijim strategijama prije nego li traže pomoć drugih prilikom procesa stvaranja tekstova.

Koeficijent multiple korelacije između skupa prediktora (iskustava i stavova prema pisanju, čitanju te korisnosti strategija) i **kriterija korištenja digitalnih medija** iznosi  $R = .33$  te je ovim skupom prediktora objašnjeno 11 % varijance kriterija. Pri tome su

značajni negativni prediktori: iskustvo s pisanjem ( $\beta = -.23, p < 0.01$ ) i iskustvo s čitanjem ( $\beta = -0.20, p < 0.01$ ), što znači da veće iskustvo i pozitivniji stavovi prema čitanju i pisanju dovode do smanjenja korištenja digitalnih medija u svrhu čitanja i pisanja. Učenicima koji imaju bogatije iskustvo čitanja i pisanja, a time i pozitivnije stavove prema čitanju i pisanju izgleda da je svejedno iz kakvih će izvora čitati (klasičnih ili digitalnih), odnosno u okviru kojeg će medija ili okvira (vrste i oblika teksta) pisati. Objašnjenje može ići i u smjeru da hrvatski učenici osnovnoškolske i srednjoškolske obrazovne razine nisu dovoljno poticani na korištenje digitalnih medija u svrhu čitanja i pisanja. Ovaj bi se nalaz trebao dodatno provjeriti budućim istraživanjima. Bačeković-Mitrović i Velički (2014) navode da današnji učenici manje razgovaraju, a više vremena provode pred računalima i/ili na mobitelima, što ima veliki utjecaj na razvoj njihovih jezičnih sposobnosti. Računalna tehnologija, s druge strane, predstavlja veliki potencijal za razvijanje jezičnih kompetencija primjenom multimedijских softwera, komercijalnih i nekomercijalnih, na čvrstom mediju (npr. CD-ROM-u) ili onih s interneta. Razina korištenja suvremenih medija u hrvatskom obrazovnom sustavu općenito, a onda i u domenama čitanja i pisanja, trebala bi biti na razini tzv. *informacijske pismenosti*, što znači integrativno korištenje medija iz različitih izvora, u različitim oblicima, kritički odnos prema informacijama, najčešće u cilju stvaranja novih znanja. To je najnaprednija razina korištenja medija, u odnosu na nižu *komunikacijsku* ili pak najnižu *bihevioralnu*, a prisutna je u razvijenijim obrazovnim sustavima od kraja 90-ih godina 20. stoljeća (Warschauer i Healey, 1998.).

Koeficijent multiple korelacije između skupa prediktora (iskustava i stavova prema pisanju i čitanju i korisnosti strategija) i **kriterija čitanja i pisanja lektire** iznosi  $R = .27$  te je ovim skupom prediktora objašnjeno 7 % varijance kriterija. Pri tome je značajan prediktor korisnost strategija čitanja i pisanja ( $\beta = .23, p < 0.01$ ), što znači da učenici koji imaju pozitivniji stav prema ovim strategijama više čitaju i pišu lektiru. Adaptivna uporaba ovih strategija dovodi do veće motiviranosti i boljih postignuća u čitanju i pisanju (Kolić-Vehovec, 2013.; Nikčević-Milković, 2016.; Rončević Zubković, 2013.).

U okviru 2. problema istraživanja ispitane su razlike u stavovima i iskustvima čitanja i pisanja s obzirom na rod, dob i interakcije, a u tu svrhu napravljen je niz dvosmjernih analiza varijanci (ANOVA) s post hoc analizama.

Tablica 3. Aritmetičke sredine, glavni i interakcijski efekti dvosmjernih analiza varijanci (rod x dob) za stavove i iskustvo s pisanjem, stavove i iskustvo s čitanjem te stavove o korisnosti strategija čitanja i pisanja

Faktori		Iskustvo s pisanjem				Iskustvo s čitanjem				Korisnost pojedinih strategija			
ROD		4.	8.	SREDNJA	M <sub>dob</sub>	4.	8.	SREDNJA	M <sub>dob</sub>	4.	8.	SREDNJA	M <sub>dob</sub>
M		4.05	3.27	3.44	3.58	3.79	3.15	3.30	3.41	4.31	2.92	2.5	3.24
Ž		4.09	3.6	3.52	3.73	3.97	3.22	3.4	3.53	4.06	3.39	3.06	3.50
M <sub>rod</sub>		4.07	3.47	3.48	3.67	3.88	3.18	3.35	3.47	4.18	3.15	2.78	3.37
ANOVA	ROD F <sub>(1,301)</sub>	3.04				2.09				4.26*			
	DOB F <sub>(2,301)</sub>	19.00*				33.00*				44.05*			
	ROD X DOB F <sub>(2,301)</sub>	1.63				0.19				4.48*			

\*p<0.01

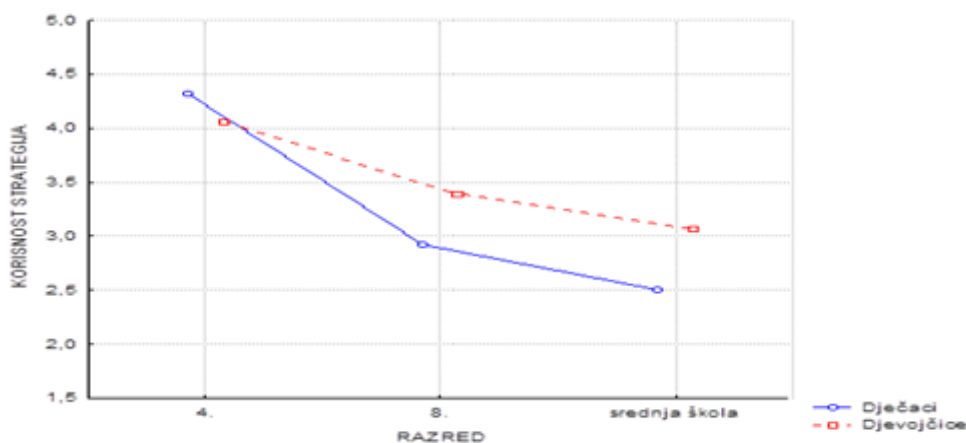
Post hoc analize uz korištenje Student Newman-Keulsova testa pokazale su **značajan efekt dobi**: 1) na iskustva i stavove prema pisanju ( $F = 19.0, p < 0.01$ ) koji su statistički značajno veći i pozitivniji kod učenika razredne nastave u odnosu na učenike predmetne nastave i srednje škole, 2) na iskustva i stavove prema čitanju ( $F = 33.0, p < 0.01$ ) koji su statistički značajno veći i pozitivniji kod učenika razredne nastave u odnosu na učenike srednje škole, čija su iskustva i stavovi statistički značajno veći i pozitivniji u odnosu na učenike predmetne nastave; 3) na iskustva i stavove prema korisnosti pojedinih strategija ( $F = 44.05, p < 0.01$ ) koji su statistički značajno veći i pozitivniji kod učenika razredne nastave u odnosu na učenike predmetne nastave i srednje škole. *Intrinzična motivacija i zainteresiranost za čitanje i pisanje* padaju tijekom godina školovanja i odrasle dobi, što je djelomično potvrđeno ovim istraživanjem. Dobiveno je da pozitivni stavovi prema pisanju i veća iskustva pisanja, kao i iskustva i stavovi prema korisnosti strategija čitanja i pisanja opadaju s dobi, čime se potvrđuju nalazi Nikčević-Milković (2008.) na studentima da nisu svjesni uporabe strategija pisanja, niti da ih se eksplicitno poučavalo ovim strategijama na nižim razinama obrazovanja. Iskustva i pozitivni stavovi prema čitanju veći su i pozitivniji kod učenika razredne nastave, potom kod učenika srednje škole, a najmanji su kod učenika predmetne nastave. Pojavom puberteta dolazi do smanjivanja iskustava i pozitivnijih stavova prema čitanju, a interesi se usmjeravaju prema nekim drugim područjima. Ranija istraživanja također pokazuju pad motivacije za čitanje i pisanje ulaskom učenika u adolescentski razvojni period, naročito kroz period puberteta (Rijavec i Miljković, 2001.). Prema Mullis, Martin, Foy i Drucker (2012.), rezultati PIRLS-a iz 2012. pokazuju da više od polovine ispitanih učenika ne voli čitati i ne čita izvan zadanog gradiva, što je negativni trend u odnosu na ranija istraživanja. U Hrvatskoj, prema ovim autorima, 90 % ispitanih učenika ima visoke rezultate u postizanju kriterija čitateljske vještine, međutim, u višim kategorijama razumijevanja pročitanog hrvatski učenici ne postižu dobre rezultate. PISA rezultati pokazuju da je oko 80 % hrvatskih učenika do određene mjere sposobno koristiti pisane tekstove u svrhu razvoja vlastita znanja (Kirin, 2015.). Bačeković-Mitrović i Velički (2014) navode da brojna istraživanja pokazuju da su upravo razine čitalačke pismenosti bolji prediktor gospodarskog rasta od samog obrazovnog postignuća. Bolji rezultat pri istraživanju čitalačke pismenosti važan je prediktor buduće zarade i kod muškaraca i



žena, a i opći pokazatelj ljudskog kapitala neke zemlje, koji predstavlja najvažniji oblik kapitala.

Post hoc analiza pokazala je **značajan efekt roda**: a) na iskustva i stavove o korisnosti pojedinih strategija čitanja i pisanja ( $F = 4.26, p < 0.01$ ). Ženski rod ima statistički značajno veća iskustva i pozitivnije stavove prema korisnosti strategija čitanja i pisanja u odnosu na muški rod, što je u skladu s očekivanjima. Istraživanja sustavno pokazuju da ženski rod ima više rezultate u motivacijskim varijablama vezanima za čitanje i pisanje (Hyde, Fennema, Ryan, Frost i Hopp, 1990.; Meece, Glienke i Burg, 2006.; Pajares, Miller i Johnson, 1999.; Pajares i Valiante, 2001.; 2002.), bolja postignuća u ovim područjima (Knudson, 1995.; Nikčević-Milković, 2012.; Pajares, Britner i Valiante, 2000.; Pajares i Valiante, 2002.; Reddington, 2001.; Warden, 2000.), pozitivnije stavove o korisnosti strategija čitanja i pisanja, te ih adaptivnije koristi (Nikčević-Milković, 2012.; Pajares i Valiante, 2002.). Kao što je u uvodu navedeno, objašnjenje ovih rodnih razlika temelji se na: a) biološkim, b) psihološkim i c) sociološkim razlozima.

Slika 1. Prikaz interakcijskog efekta u stavovima prema korisnosti pojedinih strategija čitanja i pisanja s obzirom na rod i dob učenika



Post hoc analizama utvrđen je značajan **interakcijski efekt dobi i roda** za **korisnost pojedinih strategija čitanja i pisanja** ( $F = 4.48, p < 0.01$ ) prema kojemu: 1) su iskustva i stavovi dječaka u razrednoj nastavi statistički značajno veći i pozitivniji u

odnosu na dječake/mladiće i djevojčice/djevojke u predmetnoj nastavi i srednjoj školi, 2) su iskustva i stavovi dječaka/mladića u predmetnoj nastavi značajno manji i negativniji u odnosu na djevojčice u razrednoj nastavi, 3) su iskustva i stavovi mladića u srednjoj školi statistički značajno manji i negativniji u odnosu na djevojčice/djevojke u razrednoj, predmetnoj nastavi i srednjoj školi, 4) su iskustva i stavovi djevojčica u razrednoj nastavi statistički značajno veći i pozitivniji u odnosu na djevojčice/djevojke u predmetnoj nastavi i srednjoj školi. Prema ovim nalazima vidimo da pozitivni stavovi prema korisnosti strategija čitanja i pisanja opadaju s dobi i to više kod muškog u odnosu na ženski rod. To znači da strategije čitanja i pisanja treba osvještavati i uvježbavati tijekom cjelokupne vertikale obrazovanja, a ne samo tijekom razredne nastave. Nastavnici predmetne nastave i srednje škole ne bi trebali podrazumijevati da učenici poznaju i upotrebljavaju strategije s porastom dobi, već ih trebaju sustavno modelirati, naročito kod muškog roda. Istraživanje Nikčević-Miković (2007) pokazuje da se (meta)kognitivne strategije pisanja učenike/studente ne poučava i nedovoljno uvježbava duž vertikale obrazovanja u Hrvatskoj, tako da strategiju revizije napisanih tekstova, kao jednu od najadaptivnijih strategija za kvalitetu tekstova, studenti procjenjuju manje korisnom ili čak nepotrebnom u procesu stvaranja teksta. U istraživanju Nikčević-Milković (2015) na studentima je, s druge strane, dobiveno da oni koji više koriste strategije aktivnog razumijevanja prilikom čitanja imaju veći opći akademski uspjeh jer bolje razumijevanje pročitanoog teksta znači višu kvalitetu učenja, što dovodi do viših akademskih rezultata. Prema Sorić (2014), samoregulacija učenja nije nešto što učenik jednostavno ima ili nema, već je ona selektivno korištenje specifičnih procesa koje sam učenik mora prilagođavati svakom specifičnom zadatku učenja.

Tablica 4. Aritmetičke sredine, glavni i interakcijski efekti dvosmjernih analiza varijanci (rod x dob) za sklonost i interese prema čitanju i pisanju, pomoć i poticaj drugih za čitanje i pisanje, korištenje digitalnih medija prilikom čitanja i pisanja te čitanje i pisanje lektire

Faktori		Sklonost i interes prema čit. i pis.				Pomoć i poticaj drugih pri čit. i pis.				Korištenje digitalnih medija u čit. i pis.				Čitanje i pisanje lektire			
ROD	DOB	4.	8.	SREDNJA	M <sub>dob</sub>	4.	8.	SREDNJA	M <sub>dob</sub>	4.	8.	SREDNJA	M <sub>dob</sub>	4.	8.	SREDNJA	M <sub>dob</sub>
	M	3.98	3.01	2.88	3.29	2.74	2.66	1.83	2.41	1.27	1.84	1.55	1.55	4.03	3.97	3.25	3.75
	Ž	4.53	3.26	2.97	3.58	2.34	2.27	2.08	2.23	1.26	1.75	1.71	1.57	4.57	4.12	3.22	3.97
	M <sub>rod</sub>	4.25	3.13	2.92	3.43	2.54	2.46	1.95	2.31	1.26	1.79	1.63	1.56	4.3	4.04	3.23	3.85
ANOVA	ROD F <sub>(1,301)</sub>	5.81*				1.42				0.04				2.67			
	DOB F <sub>(2,301)</sub>	47.12*				4.80*				18.76*				18.72*			
	ROD X DOB F <sub>(2,301)</sub>	1.19				1.69				0.77				1.47			

\*p<0.01

Post hoc analize također su pokazale **značajan efekt dobi**: 1) na sklonost i interese prema čitanju i pisanju ( $F = 47.12, p < 0.01$ ), koji su statistički značajno veći kod učenika razredne nastave u odnosu na učenike predmetne nastave i srednje škole, što je bilo i za očekivati. Ćoso (2012) navodi da su učenici još od predškolskog doba (točnije između četvrte i sedme godine) jako motivirani za čitanje bajki, potom dolaskom u školu za čitanje realističnih priča ili pripovjedaka s tematikom iz dječjeg života ili o životu te za čitanje fantastičnih priča. Motivacija za čitanje i početno grafomotoričko pisanje, kao i kasnije u trećem i četvrtom razredu osnovne škole za stvaralačko pisanje je velika te opada ulaskom učenika u pubertet; 2) na pomoć i poticaj drugih za čitanje i pisanje ( $F = 4.80, p < 0.01$ ) koji je statistički značajno veći kod učenika razredne nastave u odnosu na učenike predmetne nastave i srednje škole, što je također očekivano. Učenicima u razrednoj nastavi učitelji/ice su tzv. *značajni drugi*. Oni su učenicima snažan motivator za napredovanje u učenju i zanimanju za određeni predmet. Učitelji u osnovnoj školi, a naročito u razrednoj nastavi, učenicima su modeli ponašanja, moralni, profesionalni i ljudski uzori. Prihvatanje od strane učitelja i poticaji koje učenici od učitelja dobivaju snažno utječu na *sliku o sebi* te su potvrda vlastite vrijednosti učenika (Bezinović i Ristić Dedić, 2004, prema Ćoso, 2012). Pozitivan i podržavajući odnos učitelja i učenika čini snažan preventivni resurs te snažno utječe na zdravi razvoj učenika (Ćoso, 2012); 3) na korištenje digitalnih medija u svrhu čitanja i pisanja ( $F = 18.76, p < 0.01$ ) koji se statistički značajno više koriste kod učenika predmetne nastave i srednje škole u odnosu na učenike razredne nastave, što je i očekivano jer stariji učenici više koriste digitalne medije općenito te su informatički pismeniji (Slonje i Smith, 2008); 4) na čitanje i pisanje lektire ( $F = 18.72, p < 0.01$ ) koje je statistički značajno veće kod učenika razredne i predmetne nastave u odnosu na učenike srednje škole. I drugi su autori (npr. Jerkin, 2012.; Pavličić, 2007.) utvrdili da je čitanje i pisanje lektire razvojno prilagođenije učenicima osnovne škole, te da oni imaju veću motivaciju za čitanje od srednjoškolskih učenika.

U okviru 3. problema istraživanja ispitano je koliko: sklonost i interes za čitanje i pisanje, pomoć i poticaj izvana („drugih“), korištenje digitalnih medija te čitanje i pisanje lektire doprinose: a) općem akademskom uspjehu (eng. *GPA*) i b) uspjehu u školskom predmetu Hrvatski jezik, u svrhu čega je napravljen niz regresijskih analiza.

Tablica 5. Značajnost prediktora linearne regresijske analize u procjeni općeg akademskog uspjeha (GPA) i uspjeha u školskom predmetu Hrvatski jezik

<i>Prediktori</i>	OPĆI AKADEMSKI USPJEH	USPJEH U PREDMETU HRVATSKI JEZIK
	$\beta$	$\beta$
Sklonost i interes za čit. i pis.	.38*	.38*
Pomoć i poticaj drugih	-.16*	-.17*
Korištenje digitalnih medija	-.11*	-.05
Čitanje i pisanje lektire	.02	-.02
R	.43*	.40*
R <sup>2</sup>	.19*	.16*
F(3,303)	17.38*	14.21*

\*  $p < 0.05$

Iz tablice 5 vidi se da koeficijent multiple korelacije između skupine prediktora i kriterija **opći akademski uspjeh** (eng. *GPA*) iznosi  $R = .43$ , te je ovim skupom prediktora objašnjeno 19 % varijance kriterija. Pri tome su značajni prediktori: sklonost i interes za čitanje i pisanje ( $\beta = .38$ ,  $p < 0.05$ ), pomoć i poticaj drugih ( $\beta = -.16$ ,  $p < 0.05$ ) i korištenje digitalnih medija ( $\beta = -.11$ ,  $p < 0.05$ ). Učenici koji imaju veću sklonost i interese za čitanje i pisanje, koji manje traže pomoć i poticaj drugih, te koji manje koriste digitalne medije u svrhu čitanja i pisanja imaju veći opći akademski uspjeh. Povezanost sklonosti i interesa za čitanje i pisanje s općim akademskim uspjehom učenika potvrđena je nizom istraživanja (Graham i Harris, 1997.; Hammann, 2005.; Mills i Peron, 2009.) s obzirom da su čitanje i pisanje temeljne intelektualne sposobnosti koje su u osnovi gotovo svih akademskih područja. Opći akademski uspjeh pokazao se veći kod učenika koji više samostalno čitaju i pišu što je bilo za očekivati, te kod učenika koji preferiraju čitanje i pisanje putem klasičnih medija.

Iz tablice 5 također se vidi da koeficijent multiple korelacije između skupine prediktora i kriterija **uspjeh u predmetu Hrvatski jezik** iznosi  $R = .40$ , te je ovim skupom prediktora objašnjeno 16 % varijance kriterija. Pri tome su značajni prediktori: sklonost i interes za čitanje i pisanje ( $\beta = .38$ ,  $p < 0.05$ ) i pomoć i poticaj drugih ( $\beta = -.17$ ,  $p < 0.05$ ). Učenici koji imaju veću sklonost i interese za čitanje i pisanje pokazuju bolji akademski uspjeh u ovom predmetu, što je i očekivano, te učenici koji manje traže pomoć i poticaje izvana.

Kako bi se odgovorilo na 4. problem istraživanja o tome kakva je povezanost: 1) općeg akademskog uspjeha, 2) uspjeha iz predmeta Hrvatski jezik, 3) korištenja interneta općenito i 4) intenziteta korištenja interneta s *korištenjem digitalnih medija* izračunat je niz Spearmanovih rang korelacija.

Tablica 6. Spearmanove rang korelacije između ispitanih varijabli

Varijable	1	2	3	4	5
1. Akademski uspjeh	-	0.81*	0.02	-0.11	-0.18*
2. Uspjeh iz Hrvatskog jezika		-	0.03	-0.05	-0.12*
3. Internet			-	0.02	-0.08
4. Dnevno korištenje interneta				-	0.12*
5. Korištenje digitalnih medija					-

\*  $p < 0.05$

Iz tablice 6 vidi se da je opći akademski uspjeh učenika pozitivno i visoko povezan ( $\rho$  korelacija = 0.81) s uspjehom u školskom predmetu Hrvatski jezik, što je i očekivano jer opći uspjeh učenika ovisi o uspjehu u ovim temeljnim jezičnim djelatnostima. Korištenje digitalnih medija negativno je i neznatno povezano s općim uspjehom ( $\rho$  korelacija = -0.18) i uspjehom u školskom predmetu Hrvatski jezik ( $\rho$  korelacija = -0.12), što je u skladu s ranije navedenim nalazima prema kojima opći akademski uspjeh i uspjeh u predmetu Hrvatski jezik u hrvatskim školama još uvijek nije povezan s integrativnim korištenjem suvremenih medija u cilju stvaranja novih znanja već više s komunikativnim i bihevioralnim. Intenzivnije dnevno korištenje interneta kod učenika je pozitivno, ali neznatno ( $\rho$  korelacija = 0.12) povezano s korištenjem digitalnih medija za čitanje i pisanje jer djeca i mladi koji češće koriste suvremene medije koriste ih češće i za čitanje i pisanje.

### Ograničenja, znanstveni doprinos i metodičke implikacije istraživanja

Ograničenja ovog istraživanja odnose se na veličinu uzorka i uzorkovanje na način da se obuhvate učenici svih područja Republike Hrvatske kako bi bilo moguće

generalizirati rezultate na opću populaciju učenika razredne i predmetne nastave te srednje škole u pogledu stavova i iskustava te ponašanja čitanja i pisanja. Razvojne promjene u čimbenicima samoregulacije učenja u domenskim područjima čitanja i pisanja još bi se bolje utvrdile longitudinalnim nacrtom istraživanja. Također, kvantitativni pristup istraživanja ovih fenomena trebao bi se kombinirati s kvalitativnim metodama istraživanja (npr. intervjui, fokus grupe, metoda glasnih protokola) kako bi dobili dodatni uvid u prave razloge dobivenih kvantitativnih rezultata, što je česta praksa u istraživanjima čitanja i pisanja.

Znanstveni doprinos ovog rada je u tome da smo uspjeli zahvatiti neke komponente samoregulacije učenja u domenskim područjima čitanja i pisanja u isto vrijeme: motivacijske komponente (sklonost i interes za čitanje i pisanje), strategije čitanja i pisanja (npr. poticaj i pomoć izvana), potom korištenje digitalnih medija za čitanje i pisanje te čitanje i pisanje lektire kao ponašajne komponente te ih uspjeli donekle rasvijetliti. Ovim istraživanjem je potvrđeno da su sklonost i interesi za čitanje i pisanje visoki u nižim razredima osnovne škole, međutim padaju ulaskom učenika u adolescentski period, naročito u periodu puberteta, što implicira metodičko osuvremenjivanje nastave te unošenje tema i dijela koja su razvojno bliža i zanimljivija tim učenicima. Također, nastava čitanja i pisanja se može učiniti zanimljivijom, ali i korisnijom, uvođenjem suradničkog učenja u kojem učenici međusobno i uz pomoć nastavnika traže i dobivaju poticaje i pomoć. Suvremene medije u svrhu čitanja i pisanja treba uvoditi od početka školovanja, ali se oni intenziviraju ulaskom učenika u pubertet, međutim, njihovo korištenje treba kombinirati s klasičnim izvorima jer je na taj način akademski uspjeh najveći. U srednjoj školi lektira bi trebala biti razvojno prilagođenija učenicima što odabirom djela i pisaca, a što korištenjem suvremenijih oblika, metoda i izvora rada (npr. interaktivne priče, igranje uloga, igrokazi, predstave, jezični zadaci u okviru igre, zadaci smješteni u narativni okvir, softveri, filmovi, video isješci).

Nalazi sugeriraju metodičke implikacije: a) učenicima svih obrazovnih razina treba modelirati korištenje strategija čitanja i pisanja u okviru samoregulacije učenja; b) suvremenim metodičkim pristupom treba utjecati na održavanje pozitivne motivacije za čitanje i pisanje koja pada ulaskom učenika u adolescentski period; c) učenike od rane dobi treba poučavati uz pomoć suvremenih medija na razini tzv. *informacijske*

*pismenosti* (integracijom u cilju stvaranja novih znanja), ali uz kombinaciju s klasičnim izvorima čitanja i pisanja; d) učenike treba poučavati suradnički u ovim domenama što uključuje traženje pomoći i poticaja od strane drugih (učenika i nastavnika) te učenje u okolnostima koje nalikuju onim prirodnima za aktivnosti čitanja i pisanja; e) promišljanje o izboru lektire i načinu njene obrade vrlo je važno u adolescentskom periodu kada opada motivacija za čitanje i pisanje.

## **Zaključak**

Nalazi ovog istraživanja pokazuju: a) da veće iskustvo i pozitivniji stavovi prema čitanju te korisnosti strategija čitanja i pisanja povećavaju sklonost i interese prema čitanju i pisanju; b) da pozitivniji stavovi o korisnosti ovih strategija povećavaju korištenje strategije *traženja poticaja i pomoći izvana* kao okolinske adaptivne strategije pisanja te dovode do većeg čitanja i pisanja lektire; c) da veće iskustvo i pozitivniji stavovi prema čitanju i pisanju dovode do smanjenja korištenja digitalnih medija za čitanje i pisanje. Iskustva i stavovi prema pisanju te korisnosti strategija čitanja i pisanja opadaju s dobi. Iskustva i stavovi prema čitanju značajno su veći i pozitivniji kod učenika razredne nastave u odnosu na učenike srednje škole, čija su iskustva i stavovi značajno veći i pozitivniji u odnosu na učenike predmetne nastave (najmanji i najnegativniji su u razvojnem periodu puberteta). Sklonost i interesi prema čitanju i pisanju značajno su veći kod učenika razredne nastave u odnosu na učenike predmetne nastave i srednje škole. Pomoć i poticaj drugih pri čitanju i pisanju značajno su veći kod učenika razredne nastave u odnosu na učenike predmetne nastave i srednje škole. Korištenje digitalnih medija za čitanje i pisanje značajno je veće kod učenika predmetne nastave i srednje škole u odnosu na učenike razredne nastave, odnosno raste s dobi. Čitanje i pisanje lektire značajno je veće kod učenika razredne i predmetne nastave u odnosu na učenike srednje škole. Ženski rod ima značajno pozitivnije stavove prema korisnosti strategija čitanja i pisanja, što je u skladu s očekivanjima. Učenici koji imaju veću sklonost i interese za čitanje i pisanje, koji manje traže pomoć izvana te koji manje koriste digitalne medije u svrhu čitanja i pisanja imaju veći opći akademski uspjeh. Učenici koji imaju veću sklonost i interese za čitanje i pisanje te koji manje traže pomoć izvana pokazuju bolji akademski uspjeh u školskom predmetu Hrvatski jezik. Opći



akademski uspjeh učenika pozitivno je i visoko povezan s uspjehom u školskom predmetu Hrvatski jezik. Korištenje digitalnih medija negativno je i neznatno povezano s općim akademskim uspjehom i uspjehom u predmetu Hrvatski jezik, a intenzivnije dnevno korištenje interneta učenika je pozitivno, ali neznatno povezano s korištenjem digitalnih medija za čitanje i pisanje. Istraživanje je potvrdilo dobro znane spoznaje da ženski rod ima veće sklonosti i interese prema čitanju i pisanju. Korištenje digitalnih medija je negativno i neznatno povezano s akademskim uspjehom učenika, što sugerira da se u našim školama mediji nedovoljno koriste u akademske svrhe. Učenici koji intenzivnije koriste internet digitalne medije također koriste više u svrhu čitanja i pisanja.

## Literatura

Ajduković, M. i Kolesarić, V. (2003.). *Etički kodeks istraživanja na djeci*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži i Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.

Alamargot, D. i Chanquoy, L. (2001.). *Through the Models of Writing*. London: Kluwer Academic Publishers.

Allport, G. W. (1935.). *Attitudes. A Handbook of Social Psychology*. Worcester, MA, US: Clark University Press, 798-844.

Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009.). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola RH. *Društvena istraživanja*, 4-5(102-103), 673-695.

Bačeković-Mitrović, D. i Velički, V. (2014.). Mišljenja učitelja razredne nastave o jezičnim osobitostima softwera za početno čitanje na hrvatskome jeziku. *Napredak*, 155(4), 399-417.

Baker, L. i Brown, A. L. (1984). Cognitive monitoring in reading. *Understanding reading comprehension*, 21-44.

Benton, S. L., Kraft, R. G., Glover, J. A. i Plake, B. S. (1984.). Cognitive capacity differences among writers. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 820-834.

<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.820> (1.5.2017.)

Bereiter, C. i Schardamalia, M. (1987.). *The psychology of written composition*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum.

Burić, I. (2010.). *Provjera Pekrunove teorije kontrole i vrijednosti* (Neobjavljena doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.

Carey, L., Flower, L., Hayes, J. R., Schriver, K. A. i Haas, C. (1989.). Differences in Writers' Initial Task Representation, <http://www-gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsexpert.html> (23.4.2016.)

Čudina-Obradović, M. (2000.). *Kad kraljević piše kraljevni*. Zagreb: Udruga roditelja *Korak po korak* za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.

Ćoso, B. (2012.). Strah od škole i zadovoljstvo učiteljima. *Napredak*, 153(3-4), 443-461.

Daisey, P. (2003.). The reading and writing habits and attitudes of secondary preservice teachers: Implications for content area literacy course pedagogy. Paper presented at 2003 College Reading Association Conference, Corpus Christi, TX.

Devic, I., Babarovic, T., Karabegovic, M., Blazev, M. i Glasnovic Gracin, D. (2016.). Doprinos stavova prema znanosti u školi u objašnjavanju postignuća u STEM školskim predmetima. <http://www.jobstem.eu/novosti-1/params/post/1037601/izvjestaj-stavovi-prema-znanosti-u-skoli-i-skolsko-postignuce-u-stem-predme> (17.5.2017.)

Duckworth, A. L. i Seligman, M. E. P. (2006.). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208.

Eccles, J. S. (1993.). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist*, 48(2), 90.

Flavell, J. H. (1979.). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

- Flower, L. S. i Hayes, J. R. (1980.). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. U: L.,W. Gregg, E. R. Steinberg (ur.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, N., J.: Erlbaum.
- Gordon, C. (1990.). Changes in readers' and writers' metacognitive knowledge: Some observations. *Literacy Research and Instruction*, 30(1), 1-14.
- Graham, S. R. i Harris, K. (1997.). Self-regulation and Writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114.
- Halpern, D. F. i LaMay, M. L. (2000.). The smarter sex: A critical review of sex differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 12(2), 229-246.
- Hammann, L. (2005.). Self-Regulation in Academic Writing Tasks. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 15-26. <http://www.isetl.org/ijtlhe/> (23.3.2012.)
- Harter, S. (1990.). Causes, correlates, and the functional role of self-worth: A life-span perspective. U: R. J. Sternberg, J. Kolligian (ur.), *Competence considered* (str. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Hyde, J. S., Fennema, E., Ryan, M., Frost, L. A. i Hopp, C. (1990.). Gender comparisons of mathematics attitudes and affect: A meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 14(9), 299-324.
- Jay, T. (2003.). *The Psychology of Language*, Prentice Hall.
- Jerkin, C. (2012.). Lektira našeg doba. *Život i škola*, 27(1), 113-133.
- Kobola, A. (1977.). *Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi*, Zagreb: Školska knjiga.
- Kellogg, R. T. (1987.). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15, 256-266.
- Kellogg, R. T. (1994.). *Cognitive Psychology*, London: SAGE Publication.
- Kennedy, M. L. (1985.). The composing process of college students writing from sources. *Written Communication*, 2(4), 434-456.

Kirin, M. (2015.). Kvizovi za poticanje čitanja kao nova knjižnična usluga (Neobjavljen diplomski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

[http://darhiv.ffzg.unizg.hr/6093/1/Kirin\\_Marija-Diplomski\\_rad\\_BIB-FFZG.pdf](http://darhiv.ffzg.unizg.hr/6093/1/Kirin_Marija-Diplomski_rad_BIB-FFZG.pdf)

(5.5.2016.)

Knudson, R. E. (1995.). Writing experiences, attitudes, and achievement of first to sixth graders. *Journal of Educational Research*, 89(2), 90-97.

Kolić-Vehovec, S. i Bajšanski, I. (2001.). Konstrukcija upitnika strategijskog čitanja. *Psihologijske teme*, 10, 51-63.

Kolić-Vehovec, S. (2013.). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. U: M. Mićanović (ur.), *Čitanje za školu i život* (zbornik radova), Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb.

Lo Schiavo, F. M. i Shatz, M. A. (2002.). Students reasons for writing on multiple choice examinations. *Teaching of Psychology*, 29(2): 138-140.

Mangen, A. i Velay, J. L. (2010.). Digitizing literacy: reflections on the haptics of writing. <http://www.intechopen.com/books/advances-in-haptics/digitizing-literacy-reflections-on-the-haptics-of-writing> (10.7.2015.)

Mathewson G. C. (1976.). The Function of Attitude in the Reading Process. U H. Singer i R. B. Rudell (ur.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (drugo izdanje) (str. 655-676). Newark, Delaware; International Reading Association.

Mathewson, G. C. (1994.). Model of attitude influence upon reading and learning to read. U: R. B. Ruddell, M. R. Ruddell i H. Singer (ur.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (četvrto izdanje) (str. 1131-1161). Newark, DE: International Reading Association.

MacArthur, C. A., Graham, S. i Harris, K. R. (2004.). Insights from instructional research on revision with struggling writers, U: L. Allal i L. Chanquoy, P. Largy (ur.), *Revision cognitive and instructional processes* (125-137). New York: Kluwer Academic Publishers.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., McDonald Connor, C., Farris, C. L., Jewkes, A. M. i Morrison, F. J. (2007.). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary and math skill. *Developmental Psychology*, 43, 947-959.

Meece, J. L., Glienke, B. B. i Burg, S. (2006.). Gender and motivation. *Journal of school psychology, 44*(5), 351-373.

Miller, R., Behrens, J., Greene, B. i Newman, D. (1993.). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation, and persistence. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 2–14.

Mills, N. A. i Péron, M. (2009.). Global simulation and writing self-beliefs of college intermediate French students. *International Journal of Applied Linguistics, 156*, 239-273.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. i Drucker, K. T. (2012.). PIRLS 2011 International results in reading TIMS & PIRLS International Study Center <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html> (16.1.2013.)

Nikčević-Milković, A. (2007.). Cognitive and Metacognitive Writing Processes in Students of Different Educational Level. *Literacy without Boundaries - Proceedings of the 14th European Conference on Reading, Zagreb, Croatia, 2005.*, str. 133-137, on-line zbornik dostupan na internetu: <http://www.hcd.hr> (1.05.2014.)

Nikčević-Milković, A. (2008.). Kognitivni i metakognitivni procesi pri pisanju kod studenata nižih i viših godina studija (Neobjavljeni magistarski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Nikčević-Milković, A. (2010.). Kognitivni procesi pisanja kao oblikovanje teksta i kvaliteta pisanja teksta kod studenata. *Društvena istraživanja, 19*(4-5), 853-872.

Nikčević-Milković, A. (2012.). Samoregulacija učenja u području pisanja (Neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Nikčević-Milković, A. (2015.). Istraživanje samoregulacije učenja kod studenata u tri temeljna obrazovna područja: pisanju, čitanju i matematici. U: M. Orel (ur.), *Sodobni pristopi poučavanja prihajajoćih generaci* (zbornik radova) (521-537). Ljubljana: International Conference EDUvision 2015. "Modern approaches to teaching coming generation" proceedings.

Nikčević-Milković, A. (2016.). Psihološka perspektiva motivacije za čitanje. *Časopis za obitelj, vrtić i školu Zrno, 118-119* (144-145), 8-10.

- Pajares, F., Miller, M. D. i Johnson, M. J. (1999.). Gender differences in writing self beliefs of elementary school students. *Educational Psychology*, 91, 50–61.
- Pajares, F., Britner, S. i Valiante, G. (2000.). Relations between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422.
- Pajares, F. i Valiante, G. (2001.). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 366-381.
- Pajares, F. i Valiante, G. (2002.). Gender differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Division of Educational Studies*, Emory University.
- Pavličić, P. (2007.). „Knjiški moljac: Lektira“. *Vijenac*, 359 (6. prosinca). <http://www.matica.hr/Vijenac/vijenac359.nsf/AllWebDocs/LEKTIRA> (18.1.2017.)
- Perry, N. E. (1998). Young children`s self-regulated learning and contexts that support it. *Journal of Educational Psychology*, 90, 715 – 729.
- Perfetti, C. A. (1985.). *Reading ability*. New York: Oxfordd University Press.
- Reddington, L. A. (2001.). Gender difference variables predicting expertise in lecture note – taking. (Neobjavljena doktorska disertacija). Columbia University.
- Rijavec, M. i Miljković, D. (2001.). *Razgovori sa zrcalom*. Zagreb: IEP.
- Rončević Zubković, B. (2013.). Samoregulacija čitanja. U: M. Mićanović (ur.). *Čitanje za školu i život* (zbornik radova) (33-42). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Rodek, S. (2011). Novi mediji i nova kultura učenja. *Napredak*, 152(1), 9-28. [https://bib.irb.hr/datoteka/513539.Novi\\_mediji\\_i\\_nova\\_kultura\\_uenja.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/513539.Novi_mediji_i_nova_kultura_uenja.pdf) (22.5.2017.)
- Rosandić, D. (2005.). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosenberg, V. M. (1989.). *Reading, Writing, Thinking*. New York: Random House.
- Sorić, I. (2014). *Samoregulacija učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Sorić, I., Penezić, Z. i Burić, I. (2017.). The Big Five personality traits, goal orientations, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 54, 126-134. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.024>

Stanovich, K. (1986.). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition, U: P. B. Gough, L. C. Ehri, R. Treiman (Ur.). *Reading acquisition*. Hillsdale: LEA, 307-342.

Slonje, R. i Smith, P. K. (2008.). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147–154.

Spivey, N. i King, J. R. (1989.). *Readers as Writers Composing from Sources*. <http://www-gse.berkeley.edu/research/NCSWL/reportsexpert.htm>

Visinko, K. (2010.). *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskog jezika Pisanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Tadić, N. (2013). Književnost na novim medijima, U: M. Mićanović (ur.). *Čitanje za školu i život* (zbornik radova). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. <http://www.azoo.hr/images/izdanja/citanje/13.html> (15.5.2017.)

Warden, C. A. (2000.). EFL bussiness writing behaviors in differing feedback environments. *Language Learning*, 50(4), 573-616.

Warschauer, M. i Healey, D. (1998.). *Language Teaching*, 31, 2, Cambridge University Press, 57-71, <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444800012970> (27.3.2015.)

Wigfield, A. (1994.). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.

Zimmerman, B. J., Risemberg, R. (1997.). Becoming a Self-Regulated Writer – A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73 – 101.

Zimmerman, B. J. (2000.). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. U: M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (ur.). *Handbook of Self-Regulation* (13-39). Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

Zimmerman, B. J. i Kitsantas, A. (2005.). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

## **Examination of some samoregulation components in reading and writing domains in students of different ages and gender**

### **Abstract**

The aim of the study was to examine how many attitudes, experiences and the usefulness of reading and writing strategies contribute to the reading and writing behavior in students of different ages and gender, and what is the correlation with the Grade Point Average (GPA) and success in the school subject Croatian language. The Zimmerman Model of Self-Regulation of Learning applied to domains of reading and writing. The research was conducted on 307 students in lower and higher grades of elementary school and secondary school students. The results show a significant effect of age: a) on the experiences and attitudes towards writing and usefulness of reading and writing strategies that decrease with age; b) on the experience and attitudes toward reading that are the smallest and most negative in the period of puberty; c) on preference and interests of reading and writing, which are significantly higher in primary school students; d) on assistance and other incentives in reading and writing which are significantly higher in primary school students; e) on the use of digital media for reading and writing that used more students in higher grades of elementary school and secondary school students; f) on reading and writing lectures which is significantly higher in primary school students. Feminine has positive attitude towards the usefulness of strategy. Students who have a higher propensity and interest in reading and writing, the less seek outside help and that less use digital media have a higher overall academic achievement. Students who have a higher propensity and interest in reading and writing show better success in the school subject of Croatian language. The use of digital media is negative and marginally associated with GPA and the success of the Croatian language, and intense daily use of the Internet is a positive, but slightly connected with the use of digital media for reading and writing among students.



**Keywords:** self-regulation of learning, attitudes, experiences, reading and writing strategies, achievements, digital media, reading and writing competences.

## Prilog 1. Upitnik ponašanja čitanja i pisanja

**UPUTA:** Pročitaj svaku tvrdnju i odgovori tako da zaokružiš jedan broj. Brojevi znače sljedeće: 1 - uopće ne; 2 - uglavnom ne; 3 - ni da, ni ne; 4 - uglavnom da; 5 – u potpunosti da. Nema točnih i netočnih odgovora. Svaka se tvrdnja odnosi isključivo na tebe. Ispitivanje je anonimno i služi isključivo za znanstvene svrhe.

	<b>Tvrdnje</b>	<b>Zaokruži 1 broj</b>				
1.	Lektiru čitam redovito.	1	2	3	4	5
2.	Volim čitati lektiru.	1	2	3	4	5
3.	Čitam i knjige koje nisu na popisu lektire.	1	2	3	4	5
4.	Lektiru čitam samo tijekom školske godine.	1	2	3	4	5
5.	Lektiru čitam i tijekom školskih praznika.	1	2	3	4	5
6.	Svidaju mi se knjige koje su na popisu lektire.	1	2	3	4	5
7.	Lektiru najčešće čitam sam/a.	1	2	3	4	5
8.	U čitanju lektire pomažu mi roditelji.	1	2	3	4	5
9.	Lektiru pišem redovito.	1	2	3	4	5
10.	Prije pisanja lektire pravim koncept (nacrt, sažetak).	1	2	3	4	5
11.	Pisanje lektire mi je zanimljivo i lako.	1	2	3	4	5
12.	Razgovaram o lektiri s učenicima i nastavnikom/icom.	1	2	3	4	5
13.	Volim kad se na satu književnosti obrađuje lektira.	1	2	3	4	5
14.	U pisanju lektire pomažem se internetom.	1	2	3	4	5
15.	Lektiru uglavnom prepisujem s interneta.	1	2	3	4	5
16.	Lektiru uvijek pišem i sastavljam sam/a.	1	2	3	4	5
17.	Lektiru prepisujem od drugih.	1	2	3	4	5
18.	Lektiru pročitam cijelu, ali se u pisanju lektire pomažem internetskim izvorima.	1	2	3	4	5
19.	Lektiru čitam zato što moram.	1	2	3	4	5
20.	Čitanje obogaćuje moj jezični izraz.	1	2	3	4	5
21.	Kad čitam razumijem što sam pročitao/la.	1	2	3	4	5
22.	Čitanje je beskorisno.	1	2	3	4	5
23.	Volim kada lektiru obrađujemo u školi.	1	2	3	4	5
24.	Na čitanje me više potiču roditelji.	1	2	3	4	5
25.	Na čitanje me više potiče nastavnik/ca.	1	2	3	4	5
26.	Na pisanje me više potiču roditelji.	1	2	3	4	5
27.	Na pisanje me više potiče nastavnik/ca.	1	2	3	4	5
28.	Prije čitanja teksta ili knjige od oka pregledavam tekst koji ću čitati (naslove, podnaslove) kako bi stvorio/la dojam.	1	2	3	4	5
29.	Prilikom čitanja teksta ili knjige lako prepoznajem glavnu ideju u tekstu.	1	2	3	4	5
30.	Prilikom čitanja teksta ili knjige stvaram zaključke o tome što je bitno.	1	2	3	4	5
31.	Lako sažmem (mogu ukratko ispričati drugima) ono što sam pročitao/la.	1	2	3	4	5
32.	Prije pisanja planiram što ću pisati.	1	2	3	4	5
33.	Mislim da sam iskusan/a u pisanju.	1	2	3	4	5
34.	Mislim da sam iskusan/a u čitanju.	1	2	3	4	5
35.	Volim čitati u slobodno vrijeme.	1	2	3	4	5
36.	Volim pisati u slobodno vrijeme.	1	2	3	4	5

37.	Radije čitam s računala nego iz knjiga i tekstova na papiru.	1	2	3	4	5
38.	Radije pišem tekstove na računalu nego olovkom na papiru.	1	2	3	4	5
39.	Volio/la bih da sve čitanje i pisanje u školi bude preko tableta ili računala.	1	2	3	4	5
40.	Prilikom pisanja nekog teksta pomažu mi drugi (nastavnici, roditelji, drugi učenici)	1	2	3	4	5
41.	Prilikom pisanja nekog teksta pomažem se internetskim izvorima.	1	2	3	4	5
42.	Čitanje doživljavam kao mogućnost da naučim nešto novo.	1	2	3	4	5