

BIBLIOTEKA  
„PEDAGOŠKA TEORIJA I PRAKSA”

54



# PIRLS 2021 U SRBIJI

*Izdavač*

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

*Za izdavača*

Nikoleta GUTVAJN

*Lektura*

Jelena STEVANOVIĆ

*Tehničko uređivanje*

Jelena STANIŠIĆ

Ivana ĐERIĆ

*Dizajn korica*

Branko CVETIĆ

*Programski prelom i štampa*

Kuća štampe plus, Zemun  
stampanje.com

ISBN 978-86-7447-167-8

URL

<https://www.ipisr.org.rs/images/pdf/pirls-2021-u-srbiji.pdf>

*Tiraž*

300

COPYRIGHT © 2024 INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

# **PIRLS 2021 U SRBIJI**

REZULTATI  
MEĐUNARODNOG ISTRAŽIVANJA  
RAZVOJA ČITALAČKE PISMENOSTI  
U ČETVRTOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

*Urednici*

Nikoleta **GUTVAJN**  
Branislav **RANĐELOVIĆ**  
Mladen **RADULOVIĆ**

BEOGRAD  
2024.

# INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

## Recenzenti

**Prof. dr Vera SPASENOVIĆ**

**Prof. dr Olivera KNEŽEVIĆ-FLORIĆ**

**Prof. dr Danimir MANDIĆ**

*Napomena.* Radovi saradnika Instituta za pedagoška istraživanja su rezultat rada u okviru Programa rada Instituta koji finansira Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-66/2024-03/ 200018).

Sve upute koji se odnose na Kosovo u ovom dokumentu trebalo bi razumeti u kontekstu rezolucije SB UN 1244 (1999). Sadržaj ove napomene u celini je definisan dokumentom Instrukcija za postupanje državnih i drugih zvaničnih predstavnika Republike Srbije na međunarodnim i regionalnim skupovima na kojima učestvuju predstavnici Privremenih institucija samouprave (PIS) u Prištini (2019).

COPYRIGHT © 2024 INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Publikacija može da se koristi u skladu sa licencom Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International CC BY-NC-ND.



---

CIP - **Katalogizacija u publikaciji**  
**Narodna biblioteka Srbije, Beograd**

81'23: 028.1-057.874(497.11)"2021"  
028.1-057.874:37.014.22(497.11)"2021"

**PIRLS 2021 u Srbiji** : rezultati međunarodnog istraživanja razvoja čitalačke pismenosti u četvrtom razredu osnovne škole / urednici Nikoleta Gutvajn, Branislav Ranđelović, Mladen Radulović. - Beograd : Institut za pedagoška istraživanja, 2024 (Zemun : Kuća štampe plus). - 234 str. : ilustr. ; 24 cm

Tiraž 300. - Bibliografija: str. 224-225. - Registar.

ISBN 978-86-7447-167-8

a) Читалачка писменост -- Ученици основних школа -- Истраживања -- Србија -- 2021

COBISS.SR-ID 146697225

---

# SADRŽAJ

- 7 PREGOVOR  
Nikoleta Gutvajn, Branislav Ranđelović i Mladen Radulović

## I MEĐUNARODNO ISTRAŽIVANJE PIRLS 2021

- 17 KONCEPTUALNI I METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA PIRLS  
Branislav Ranđelović, Danijela Đukić i Elizabeta Karalić

## II ČINIOCI POSTIGNUĆA U ISTRAŽIVANJU PIRLS 2021

- 47 FAKTORI ČITALAČKE KOMPETENCIJE UČENIKA  
Jelena Teodorović, Ivana Jakšić i Bojana Dimitrijević

- 71 DRUŠTVENI POLOŽAJ I ČITALAČKA PISMENOST U SRBIJI:  
KONTEKSTUALIZACIJA REZULTATA  
Mladen Radulović i Dragana Gundogan

- 87 POVEZANOST SAMOPOUZDANJA I POSTIGNUĆA:  
PERSPEKTIVA UČITELJA  
Isidora Micić, Ana Drobac i Smiljana Jošić

- 109 KVALITET NASTAVE I POSTIGNUĆE UČENIKA  
U DOMENU ČITALAČKE PISMENOSTI  
Elizabeta Karalić, Gordana Čaprić, Branislav Ranđelović  
i Aleksandar Milovanović

## III MOTIVACIJA I POSTIGNUĆE U ISTRAŽIVANJU PIRLS 2021

- 127 ULOGA MOTIVACIONIH ČINILACA  
U RAZVIJANJU ČITALAČKE PISMENOSTI UČENIKA  
Snežana Mirkov, Nataša Lalić-Vučetić i Jelena Medar Zlatković

- 149 ŠKOLSKA KLIMA I DISCIPLINA KAO FAKTORI MOTIVACIJE UČENIKA  
U DOMENU ČITANJA: MODERACIJA POLA  
Marina Kovačević Lepojević, Nikoleta Gutvajn i Marija Trajković

- 165 UTICAJ RODITELJA NA SELF-KONCEPT UČENIKA  
I NJIHOVU MOTIVACIJU U DOMENU ČITANJA  
Ivana Đerić, Dušica Malinić i Milja Vujačić

## **IV KONTEKST(I) I POSTIGNUĆA UČENIKA U ISTRAŽIVANJU PIRLS 2021**

- 185 **PODSTICAJNO KUĆNO OKRUŽENJE I RAZVOJ ČITALAČKIH  
KOMPETENCIJA: BROJ KNJIGA I/ILI UČESTALOST ČITANJA SA DECOM**  
Nada Ševa i Jelena Stojković
- 211 **ZADOVOLJENOST SOCIOEMOCIONALNIH POTREBA U ŠKOLI:  
KAKO JE PANDEMIJA COVID-19 IZMENILA PERCEPCIJU UČENIKA**  
Ljiljana Plazinić i Nevena Buđevac

## **V INDEKS AUTORA**

## PREDGOVOR

---

Čitalačka pismenost predstavlja jednu od najvažnijih kompetencija koju učenici stiču u prvim godinama svog obrazovanja i predstavlja osnovu za učenje svih školskih predmeta. Sposobnost čitanja se nalazi u osnovi intelektualnog i ličnog razvoja pojedinca, a upoznavanje faktora koji utiču na razvoj čitalačke pismenosti učenika posebno je značajno za kreatore obrazovnih politika u osmišljavanju strategija za unapređivanje ne samo čitalačke, već i funkcionalne pismenosti.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je istraživanje Međunarodnog udruženja za evaluaciju obrazovnih postignuća (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) kojim se na međunarodnom nivou ispituje razvoj čitalačke pismenosti. Ovo istraživanje, koje se sprovodi na svakih pet godina počev od 2001. godine, pruža korisne podatke o čitalačkim kompetencijama učenika četvrtog razreda već više od dve decenije. U poslednjem ciklusu istraživanja, koje je trebalo da se sprovede u proleće 2021. godine (usled virusa korona u nekim zemljama istraživanje je bio odloženo za jesen 2021. ili proleće 2022. godine) među 66 entiteta koju su učestvovali, po prvi put se našla i Srbija. Istraživanjem PIRLS 2021 prikupljeno je obilje podataka o čitalačkoj pismenosti učenika, koje može da bude od velike koristi, kako za kreiranje obrazovnih politika, tako i za preispitivanje nastavnih praksi. Naime, do sada je Srbija učestvovala u međunarodnim ispitivanjima čitalačke pismenosti samo na starijem uzrastu (PISA), dok su među desetogodišnjacima ispitivane samo kompetencije iz matematike i prirodnih nauka (TIMSS). Stoga istraživanje PIRLS u Srbiji pruža podatke koji mogu da poboljšaju razumevanje dinamike razvoja čitalačke pismenosti, kao i da daju potpuniju sliku o kompetencijama učenika na kraju nižih razreda osnovne škole. Poput drugih velikih međunarodnih istraživanja učeničkog postignuća, istraživanjem PIRLS su, pored podataka o znanju učenika, prikupljeni i podaci o školskom, nastavnom i kućnom kontekstu koji su od ključne važnosti za razumevanje nalaza o postignuću učenika, njihovo promišljanje i osmišljavanje

nastavnih praksi i obrazovnih politika koje bi to postignuće mogle da unaprede. Podaci koji su kroz ovo istraživanje prikupljeni od učenika, nastavnika, direktora škola i roditelja predstavljaju empirijsku osnovu i/ili polaznu tačku naučnih radova koji čine ovaj zbornik. Pored zajedničke empirijske osnove, radove objedinjuje želja da se nalazi istraživanja PIRLS 2021 što bolje razumeju i da se kroz to razumevanje dođe do ideja za unapređivanje obrazovnog sistema Srbije.

Cilj zbornika radova PIRLS 2021 u Srbiji je da opiše metodološke i konceptualne karakteristike međunarodnog projekta PIRLS, kao i da predstavi rezultate sekundarne analize podataka iz ciklusa PIRLS 2021 u nacionalnom kontekstu i/ili kroz komparativnu perspektivu (poređenjem aktuelnih podataka sa drugim obrazovnim sistemima i/ili sa drugim projektima nacionalnog, regionalnog i međunarodnog karaktera). Zbornik sadrži deset tekstova eminentnih stručnjaka iz oblasti obrazovanja. Najviše pažnje, autori su posvetili analizi postignuća učenika, njihovoj motivaciji, self-konceptu i proceni sopstvenih sposobnosti u odnosu na različite porodične, nastavne i školske kontekstualne varijable. Konceptualni i metodološki okvir istraživanja PIRLS 2021 predstavljen je u uvodnom tekstu koji potpisuje tim autora iz Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja koji čine Branislav Ranđelović, Danijela Đukić i Elizabeta Karalić. Cilj ovog rada je da čitaocima omogući jednostavnije praćenje, ali i sveobuhvatnije razumevanje prikazanih podataka u narednim poglavljima ove publikacije.

U narednom poglavlju pod nazivom *Faktori čitalačke kompetencije učenika*, autorke Jelena Teodorović, Ivana Jakšić i Bojana Dimitrijević ukazuju da studije obrazovne efektivnosti pružaju praktičarima, istraživačima i donosiocima odluka važne uvide u varijable koje imaju uticaj na postignuća učenika, jer te varijable mogu da se modifikuju i time unapređuju učenički ishodi. Autorke su nastojale da utvrde koliki procenat varijabilnosti postignuća učenika potiče od učeničkog nivoa, a koliki od nastavnog i školskog, kao i da ispituju koji učenički i nastavni činioci utiču na postignuće učenika. One uočavaju da se razlike u učeničkom postignuću u najvećoj meri mogu pripisati individualnim razlikama, pri čemu je socioekonomski status učenika najznačajniji prediktor postignuća. Ipak, u manjoj meri postignuće se objašnjava i faktorima koji se tiču same nastave, poput zastupljenosti ometajućeg ponašanja i učeničke percepcije zastupljenosti angažujuće nastave. Na osnovu ovih nalaza autorke nude niz konkretnih preporuka za obrazovne politike i nastavne prakse.



U radu *Društveni položaj i čitalačka pismenost u Srbiji: kontekstualizacija rezultata*, Mladen Radulović i Dragana Gundogan ispituju značaj društvenog položaja za postignuće na PIRLS testovima. Istovremeno, oni analiziraju stepen nejednakosti u odnosu na nejednakosti primećene u istom istraživanju u regionu, kao i na nejednakosti primećene u drugim istraživanjima ranije sprovedenim u Srbiji (TIMSS i PISA). Rezultati istraživanja pokazuju da su obrazovne nejednakosti u Srbiji najveće u regionu, kao i da su u porastu tokom poslednjih desetak godina. Autori zaključuju da su obrazovne nejednakosti povezane sa društvenim položajem učenika veliki i trajan problem savremenog društva u Srbiji, te sugerišu da bi istraživači u budućnosti trebalo da se fokusiraju na ispitivanje potencijala konkretnih obrazovnih politika i nastavnih praksi za umanjeње ovih nejednakosti.

U radu *Povezanost samopouzdanja i postignuća: perspektiva učitelja* autorke Isidora Micić, Ana Drobac i Smiljana Jošić, pored ispitivanja značaja samopouzdanja za postignuće na PIRLS testu odlaze i korak dalje i pokušavaju da bolje razumeju značenja koja učitelji pripisuju samopouzdanju učenika, da ispituju kako nastavnici vide proces izgradnje i manifestacije samopouzdanja kod učenika, kao i kako tumače nalaze o vezi samopouzdanja učenika i njihovih školskih postignuća, uz oslanjanje na rezultate međunarodnih testiranja i postignuća učenika iz Srbije. U ovom tekstu se na osnovu analize sekundarnih podataka iz PIRLS 2021 studije za Srbiju otkriva da postignuće u čitanju varira u skladu sa nivoom samopouzdanja učenika. Takođe, kroz fokus grupe sa nastavnicima, identifikuju se ključne karakteristike koje učitelji povezuju sa visokim nivoom samopouzdanja kod učenika, kao i strategije podrške koje oni primenjuju u nastavnoj praksi. Implikacije nalaza ove studije ukazuju na potrebu kontinuirane podrške u razvoju akademskog self-koncepta, sa fokusom na čitalačko samopouzdanje, kao jednog od prediktora akademskog uspeha.

Rezultati značajnog broja istraživanja upućuju na ključnu ulogu nastavnika u kreiranju kvalitetnog obrazovnog procesa koji doprinosi ostvarivanju uspeha učenika. Visok kvalitet obrazovanja nastavnika može da garantuje visok kvalitet obrazovanja i poučavanja učenika. U tekstu pod nazivom *Kvalitet nastave i postignuće učenika u domenu čitalačke pismenosti* Elizabeta Karalić, Gordana Čaprić, Branislav Randelović i Aleksandar Milovanović ispituju u kojoj meri odlike nastavnika koje se tiču njihovog formalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, kao i nastavne prakse koje oni praktikuju objašnjavaju postignuće učenika na PIRLS testovima. Na osnovu analize odgovora nastavnika o nastavnim metodama i tehnikama koje primenjuju

autori zaključuju da je potrebno pružiti podršku učiteljima za razvoj strategija čitanja i za unapređivanje digitalne pismenosti učenika, kao i da za je viša postignuća učenika potrebno unaprediti program nastave i učenja i revidirati uopšte standarda postignuća za srpski jezik za kraj prvog ciklusa osnovne škole.

U radu *Uloga motivacionih činilaca u razvijanju čitalačke pismenosti učenika* čije su autorke Snežana Mirkov, Nataša Lalić-Vučetić i Jelena Medar Zlatković posebna pažnja usmerena je na motivaciju učenika za čitanje, na uverenja učenika o sopstvenim sposobnostima za čitanje, vreme koje učenici provode u čitanju, razloge zbog kojih čitaju, kao i na učenikovo opažanje nastavnikovih postupaka u podsticanju motivacije za čitanje i razvoja čitalačke pismenosti. Pored toga, analizirani su i odnosi navedenih varijabli sa postignućem učenika u čitanju. Prema dobijenim rezultatima, učenici izražavaju visok nivo intrinzične motivacije za čitanje i izjavljuju da uče puno kroz čitanje. Učenici pozitivno opažaju sopstvene kompetencije za čitanje, pri čemu u najvećoj meri procenjuju da im je čitanje lako i da su uspešni u čitanju. Prema opažanjima učenika, samostalan izbor sadržaja za čitanje je umereno zastupljen u nastavnom procesu. Autorke ističu da je potrebno da se u većoj meri podstiče autonomija učenika prilikom izbora sadržaja za čitanje, kako bi se doprinelo razvoju intrinzične motivacije učenika.

Motivaciju učenika detaljnije proučavaju Marina Kovačević Lepojević, Nikoleta Gutvajn i Marija Trajković u radu pod nazivom *Školska klima i disciplina kao faktori motivacije učenika u domenu čitanja: moderacija pola*. Autorke istražuju kako se uticaj školske klime na motivaciju učenika u domenu čitanja razlikuje između dečaka i devojčica i uviđaju da je, među različitim aspektima školske klime osećaj pripadnosti najjače povezan sa motivacijom učenika, te da je on značajniji prediktor motivacije među devojčicama, nego među dečacima. Autorke zaključuju da ovi nalazi sugerišu potrebu za različitim pristupom u koncipiranju i implementaciji strategija unapređivanja motivisanosti za čitanje kod učenika i učenika, kao i da bi za detaljnije osmišljavanje ovih strategija bila korisna longitudinalna istraživanja efekata školske klime na nivou odeljenja.

Komparativna međunarodna istraživanja potvrđuju da uverenja, očekivanja i rane aktivnosti roditelja sa decom utiču na njihova kasnija postignuća i odnos prema školi. U radu *Uticaj roditelja na self-koncept učenika i njihovu motivaciju u domenu čitanja* čije su autorke Ivana Đerić, Dušica Malinić i Milja Vujačić utvrđeno

je da su visoka obrazovna očekivanja roditelja značajna za oblikovanje pozitivnog doživljaja dece o tome koliko su dobra u domenu čitanja. Međutim, ako su aspiracije, očekivanja i pritisci roditelja previsoki, autorke upozoravaju da takva uverenja mogu imati negativne implikacije. Stoga, umesto postavljanja nerealnih i previsokih očekivanja, roditelji bi trebalo da pruže veću podršku, brigu i interesovanje za razvoj čitalačke pismenosti svog deteta.

U radu *Podsticajno kućno okruženje i razvoj čitalačkih kompetencija: broj knjiga i/ili učestalost čitanja sa decom* autorke Nada Ševa i Jelena Stojković ispituju koje su sve karakteristike kućnog okruženja u vezi sa čitalačkom pismenošću relevantne za razvoj čitalačkih kompetencija i koje različite grupe učenika postoje u zavisnosti od praksi i uverenja njihovih roditelja o podršci razvoju čitalačkih kompetencija. Rezultati predstavljene regresione analize pokazuju da analizirane varijable (roditeljska procena učestalosti učešća učenika u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti i procena sposobnosti učenika da reši zadatke u oblasti rane pismenosti, kućni resursi za učenje, odnos roditelja prema čitanju i prema detetovoj školi, dužina pohađanja predškolskog obrazovanja) objašnjavaju gotovo četvrtinu varijanse u postignuću učenika, dok se pomoću klaster analize mogu uočiti četiri grupe učenika koje autorke nazivaju: O snaženi kontekstom, Pod pritiskom konteksta, O snaženi verom u (obrazovni) kontekst, Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu. Dalja analiza pokazala je da se prosečno postignuće učenika iz različitih grupa značajno razlikuje. Oslanjajući se na nalaze istraživanja autorke ukazuju na važnost kontinuirane podrške porodicama, od razumevanja važnosti pohađanja vrtića duže od obavezne godine pred polazak u školu, do pravljenja programa koji će biti usmeren na ojačavanje kompetencija roditelja o razvoju rane pismenosti.

Budući da su upitnici koje su popunjavali učenici 2021. godine u okviru istraživanja PIRLS u velikoj meri uporedivi sa onima koji su korišćeni 2019. godine u istraživanju TIMSS, moguće je ispitati i kako se i da li se učenička percepcija škole promenila nakon pandemije COVID-19. Promenu percepcije učenika su ispitivale Ljiljana Plazinić i Nevena Buđevac koje su se fokusirale na to kako se doživljaj zadovoljenosti socioemocionalnih potreba učenika razlikovao nakon pandemije. Rezultati rada pod nazivom *Zadovoljenost socioemocionalnih potreba u školi – kako je pandemija COVID-19 izmenila percepciju učenika* sugerišu da učenici sa iskustvom školovanja u vreme potpunog prekida nastave i njenog obnavljanja uz

brojna ograničenja više vole da budu u školi, da se u njoj osećaju sigurnije, da u većoj meri smatraju da su nastavnici pravedni prema njima i da su ponosniji na svoju školu nego učenici testirani pre pandemije. Autorke zaključuju da je epidemija COVID-19 stvorila diskontinuitet u učeničkim iskustvima, te vodila tome da se školsko iskustvo opaža kao pozitivnije, što nam govori da za lični doživljaj škole ne moraju biti presudne same prakse koje se primenjuju u školi, već i društvena zbivanja koja čine kontekst za interpretaciju sopstvenih iskustava.

Analiza rezultata istraživanja PIRLS 2021 i drugih srodnih studija omogućava identifikaciju ključnih faktora koji doprinose ili ograničavaju postignuće učenika, što je od suštinskog značaja za dalje usmeravanje obrazovnih politika i praksi. Zbornik radova PIRLS 2021 u Srbiji pruža dublje razumevanje prikupljenih podataka i stavlja naglasak na potrebu kontinuirane podrške učenicima, nastavnicima i roditeljima u razvoju čitalačkih kompetencija. Pored toga, posebno se ukazuje na važnost prilagođavanja obrazovnih praksi kako bi se smanjile obrazovne nejednakosti i osiguralo pozitivno okruženje za razvoj čitalačke pismenosti.

Verujemo da ovaj zbornik radova pruža sveobuhvatnu sliku o karakteristikama i rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti u našoj zemlji. Kao takav, može predstavljati dragocen izvor informacija za praktičare u promišljanju sopstvenih obrazovnih praksi, kao i za donosiocima obrazovnih politika u razmatranju budućih reformi. Kroz analizu i interpretaciju rezultata, autori su ponudili konkretne preporuke i strategije za smanjenje obrazovnih nejednakosti i unapređivanje obrazovne prakse. Zbornik ima značajnu heurističku vrednost, budući da on pokreće značajna pitanja i može biti osnova ili inspiracija istraživačima u oblasti obrazovanja za buduća istraživanja. U celini, zbornik predstavlja važan doprinos razumevanju i unapređivanju čitalačke pismenosti u Srbiji, jer pruža dublji uvid u faktore koji utiču na postignuće učenika, ističe ključne oblasti za intervenciju i razvoj obrazovnih politika, te otvara put za dalja istraživanja i inicijative usmerene ka unapređenju obrazovnog sistema.

Istraživanje PIRLS 2021 je uspešno realizovano zahvaljujući profesionalnom i odgovornom radu školskih koordinatora i administratora istraživanja iz reprezentativnog uzorka PIRLS osnovnih škola iz Srbije (direktori škola, stručni saradnici, učitelji). Veliku zahvalnost upućujemo učenicima četvrtog razreda osnovnih škola u Republici Srbiji koji su učestvovali u istraživanju PIRLS 2021,

njihovim roditeljima i starateljima. Zahvaljujemo se i istraživačkom timu Instituta za pedagoška istraživanja i Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja koji je sa puno entuzijazma učestvovao u svim fazama pripreme i realizacije istraživanja.

Želimo da izrazimo veliku zahvalnost kolegama iz drugih ustanova koji su učestvovali u sekundarnoj analizi podataka. Takođe, želimo da se zahvalimo našim uvažanim recenzentima – prof. dr Veri Spasenović, redovnoj profesorki Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, prof. dr Oliveri Knežević-Florić, redovnoj profesorki Filozofskog fakulteta Univerziteta u Novom Sadu i prof. dr Danimiru Mandiću, redovnom profesoru Fakulteta za obrazovanje učitelja i vaspitača Univerziteta u Beogradu – čije su sugestije značajno obogatile i unapredile kvalitet knjige. Na kraju, iskreno zahvaljujemo Ministarstvu prosvete i Ministarstvu nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije na podršci koju su nam pružili tokom realizacije ovog projekta.

*Urednici*

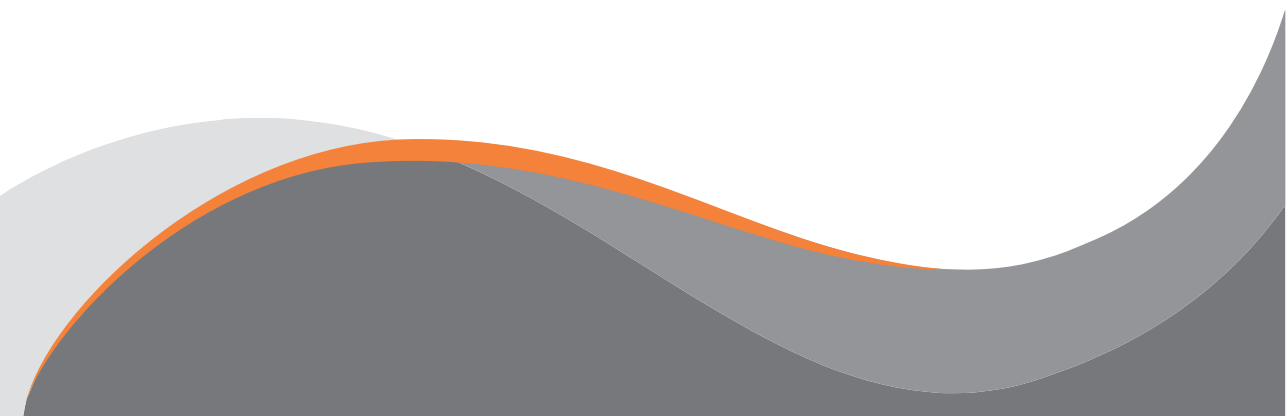
Nikoleta Gutvajn  
Branislav Ranđelović  
Mladen Radulović





# MEĐUNARODNO ISTRAŽIVANJE PIRLS 2021







# KONCEPTUALNI I METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA PIRLS\*

Branislav Randelović\*\*

*Univerzitet u K. Mitrovici, Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću  
Univerzitet u Nišu, Elektronski fakultet u Nišu  
Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd*

Danijela Đukić

*Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd*

Elizabeta Karalić

*Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd*

## UVOD

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) je međunarodno istraživanje razvoja čitalačke pismenosti koje je samo jedno u velikoj grupi komparativnih studija u okviru kojih se prate i analiziraju trendovi postignuća učenika. Cilj istraživanja PIRLS odnosi se na to da omogući procenu napretka i empirijskog proučavanja odnosa između čitalačkih postignuća učenika (*assessing trends*), kao i svih drugih faktora koji pripadaju školskom i porodičnom okruženju, a koji suštinski utiču na čitalačka postignuća učenika četvrtog razreda osnovne škole (desetogodišnjaka). U ovom radu predstavljamo konceptualni i metodološki okvir studije PIRLS kako bismo istraživačima i čitaocima omogućili jednostavnije praćenje, ali i sveobuhvatnije razumevanje prikazanih podataka iz narednih poglavlja ove publikacije.

\* *Napomena.* Ovaj rad je podržan sredstvima Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije [brojevi ugovora 451-03-65/2024-03/200102 i 451-03-65/2024-03/200251] i sredstvima Ministarstva prosvete Republike Srbije [projekat Centra za međunarodna istraživanja i nacionalna ispitivanja Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanje i vaspitanja Republike Srbije].

\*\* Mejl: bane@ceo.gov.rs

Međunarodna studija PIRLS je prvi put realizovana 2001. godine i od tada se sprovodi u petogodišnjim ciklusima, što znači da je PIRLS 2021 peti ciklus procene trendova čitalačkih postignuća učenika desetogodišnjaka. Tokom ovog perioda, od prvog istraživanja do danas, broj obrazovnih sistema koji su učestvovali u studiju PIRLS kontinuirano se povećavao iz ciklusa u ciklus, tako je poslednji u nizu – PIRLS 2021 konačno obuhvatao ukupno 57 obrazovnih sistema i 8 izdvojenih obrazovnih entiteta (Randelović, Đukić, Karalić, Čaprić i Radulović, 2023).

Međunarodna asocijacija za evaluaciju obrazovnog postignuća (IEA) i Boston koledž su kreirali, u saradnji sa zemljama koje su učestvovali u prvoj proceni čitalačke pismenosti 2001. godine, za to vreme sasvim novu i inovativnu procenu čitanja. Ova procena, između ostalog, podrazumeva i prikupljanje informacija o obrazovnom kontekstu učenika koji učestvuju. Od 2001. godine u studiji PIRLS korišćen je Upitnik o učenju čitanja, koji su popunjavali roditelji ili staratelji učenika, direktori škola, kao i učitelji uzorkovanih odeljenja. Dodatno, tokom svakog ciklusa je objavljivana publikacija pod nazivom PIRLS enciklopedija, koja sadrži uporedne informacije na nivou obrazovnih sistema, koje pripremaju sami učesnici (predstavnici obrazovnih sistema koji učestvuju u studiji), a koja opisuje, pored ostalog, i programe nastave i učenja, kao i sve druge specifičnosti i karakteristike konteksta na nivou jednog obrazovnog sistema (Randjelovic, Djukic, Karalic, & Bojovic, 2022).

Od osnivanja 2001. godine studija PIRLS predstavlja plod zajedničkih napora svih zemalja učesnica, organizacije IEA i međunarodnog studijskog centra TIMSS & PIRLS iz Bostona. Institucije i vladine agencije obrazovnih sistema koje učestvuju u PIRLS proceni nastavljaju kontinuirano da rade na poboljšanju istraživanja PIRLS i na taj način učestvuju u izgrađivanju najsveobuhvatnije i najinovativnije procene razumevanja čitanja. Tokom 2006. godine dužine korišćenih tekstova u studiji su povećane sa početnih 8 na 10 pasusa, što je pored izveštavanja u domenu književne i informativne svrhe dodatno omogućilo izveštavanje o rezultatima kroz procese razumevanja čitanja. Inovacije su nastavljene i u narednim ciklusima. Tako je 2016. godine uveden ePIRLS – procena onlajn čitanja, kao još jedna opcija, pored tradicionalne opcije u papirnom formatu. U ovom ciklusu ePIRLS procena je predstavljala privlačno simulirano internet okruženje.

Obezbeđujući čvrstu osnovu za poređenje trendova tokom vremena, PIRLS se iz ciklusa u ciklus kontinuirano razvijao, ukorak sa napretkom u tehnologiji i metodologiji merenja, a sve u cilju poboljšanja kvaliteta procene. Istovremeno,

u PIRLS su uvođeni i novi pristupi u procenivanju čitanja, koji su se oslanjali na rast količine informacija dostupnih na internetu, kao i na činjenicu da ovakva vrsta sadržaja menja prirodu razumevanja čitanja. Posmatrano sa ovog polazišta, možemo reći da PIRLS sa sigurnošću prelazi sa ranijeg papirnog formata testiranja na inovativne oblike procena. S tim u vezi, PIRLS 2021 zapravo je bio tranzicioni ciklus, koji je sa sobom doneo dva velika koraka u međunarodnoj proceni čitanja: prvo – prelazak na digitalno testiranje; drugo – implementaciju posebnog dizajna, koji je nazvan *grupni adaptivni dizajn*, o čemu će biti reči u nastavku teksta.

Za ciklus PIRLS 2021 razvijen je najsavremeniji korisnički interfejs za digitalno testiranje na kome učenici mogu slobodno da se kreću kroz tekstove i aktiviraju odgovarajući panel koji predstavlja predmete ispitivanja. Pored ovih tekstova sa interaktivnim funkcijama, digitalno testiranje je sadržalo i inovativne ePIRLS zadatke, što je u suštini bio nastavak revolucionarnog rada na proceni razumevanja pročitano u simuliranom onlajn okruženju, koje je započeto tokom pripremanja ciklusa PIRLS 2016. PIRLS 2021 predstavlja veliki korak u tranziciji ka budućnosti, jer je gotovo polovina obrazovnih sistema u ovom ciklusu učestvovala u digitalnom modelu procene. Konačno, nakon svih tranzicija, naredni ciklus PIRLS 2026 priprema se i biće u potpunosti realizovan u digitalnoj formi.

## SVRHA ISTRAŽIVANJA PIRLS

Istraživanje PIRLS je prvenstveno usmereno na postignuća učenika u čitalačkoj pismenosti i procese čitanja sa razumevanjem. Sprovodi se na uzrastu učenika koji su u četvrtoj godini školovanja – što se smatra važnom, prelomnom tačkom i svojevrsnom prekretnicom u razvoju i sazrevanju svakog učenika kao čitaoca. Do ovog perioda školovanja svi učenici su naučili da čitaju, ovladali su veštinom i tehnikom čitanja i to je trenutak kada učenici zapravo počinju da čitaju kako bi učili. U okviru istraživanja PIRLS prate se i porede trendovi postignuća u kontekstu različitih obrazovnih sistema, ali i u nacionalnom kontekstu. U tom smislu, moguće je upoređivati postignuća učenika iz našeg obrazovnog sistema sa postignućima učenika iz drugih obrazovnih sistema u regionu, Evropi i svetu. Budući da je obrazovni sistem Republike Srbije prvi put učestvovao u ovoj studiji u ciklusu PIRLS 2021, kao i da planira učešće u svakom narednom ciklusu (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2030, 2021; Karalić, Đukić i Randelović, 2020), dobićemo

jedinstvenu priliku da pratimo i poredimo trendove postignuća učenika u našem obrazovnom kontekstu (Randjelovic et al., 2022).

Značajno je istaći da ova studija obezbeđuje i sveobuhvatne informacije o kvalitetu procesa učenja u odeljenju i školi bez kojih je teško sagledati i razumeti kvalitet postignuća učenika uopšte. Podaci o pedagoškim, psihološkim i sociološkim aspektima učenja prikupljaju se od direktora i učitelja pomoću kontekstualnih upitnika. Podaci o porodičnom kontekstu, resursima i aktivnostima učenika u ranim periodima razvoja i učenja prikupljaju se kroz upitnik za roditelje. Studija PIRLS takođe omogućava različita saznanja o kurikulumima obrazovnih sistema širom sveta i načinima njihovog implementiranja kroz već pomenutu enciklopediju ali i kroz kontekstualni nacionalni upitnik. Na ovaj način prikupljaju se sveobuhvatne informacije koje svi istraživači mogu kasnije koristiti.

## METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA PIRLS 2021

Istraživanje PIRLS kao velika komparativna studija podrazumeva kvantitativni metodološki pristup u praćenju i proučavanju obrazovnih postignuća učenika, na nacionalnom reprezentativnom uzorku škola. Metodološki nacrt istraživanja PIRLS, između ostalog, omogućava da se izvedu pouzdani zaključci o kontekstualnim varijablama koje objašnjavaju čitalačka postignuća učenika četvrtog razreda.

*Okvir za procenu čitanja* ažurira se u svakom ciklusu, prateći svetske trendove. On ujedno objašnjava ključne karakteristike PIRLS procene. Jedan od osnovnih elemenata, od koga se polazi u PIRLS proceni, jeste definicija čitanja, koja se u studiji PIRLS zasniva na sposobnosti čitanja. To je pojam koji uključuje čitanje radi zadovoljstva koje nam pruža mogućnost da iskusimo različite svetove, druge kulture i mnoštvo novih ideja. Takođe, obuhvata i razmišljanje i promišljanje o pisanim tekstovima i drugim izvorima informacija, kao alatka za postizanje individualnih i društvenih ciljeva. Ovo gledište je sve relevantnije u današnjem društvu, u kome se stavlja sve veći naglasak na sposobnosti učenika da koriste informacije koje dobijaju čitajući. Akcenat u ovom domenu polako se pomera sa demonstracije tečnog čitanja i osnovnog razumevanja ka sposobnosti da se ono što se razume ili shvati primeni u novim situacijama

PIRLS definicija čitalačke pismenosti zasnovana je na definiciji IEA iz davne 1991. godine, kada je čitalačka pismenost definisana kao „sposobnost razumevanja i upotrebe onih pisanih jezičkih oblika koje zahteva društvo i/ili vrednuje pojedinac” (Mullis & Martin, 2019). Ova definicija je vremenom razrađena, tako da je zadržala svoju primenljivost na čitaoce svih uzrasta i na širok spektar pisanih jezičkih formi, ali ipak eksplicitno upućuje na aspekte čitalačkog iskustva mlađih učenika u njihovom razvoju do nivoa veštih čitalaca. Istovremeno, naglašava se i široko rasprostranjen značaj čitanja u školi i svakodnevnom životu, a priznaje se i sve veća raznovrsnost tekstova u današnjem modernom, tehnološkom svetu. Važeća PIRLS definicija čitalačke pismenosti ukazuje na to da je čitalačka pismenost sposobnost da se razumeju i koriste oni pisani jezički oblici koje zahteva društvo (Elley, 1992). Čitaoci mogu konstruisati značenje iz tekstova u različitim oblicima. Čitaju da bi učili, da bi učestvovali u zajednicama čitalaca u školi i u svakodnevnom životu i radi uživanja. Ova definicija odražava brojne teorije čitalačke pismenosti kao konstruktivnog i interaktivnog procesa. Značenje se konstruiše kroz interakciju između čitaoca i teksta, u kontekstu određenog čitalačkog iskustva. Smatra se da čitaoci aktivno konstruišu značenje kada razmišljaju o tekstu, kada poznaju efikasne strategije čitanja i znaju kako da razmišljaju o čitanju. Pre, tokom i nakon čitanja čitaoci koriste repertoar jezičkih veština, kognitivnih i metakognitivnih strategija, kao i osnovno znanje o tome kako da konstruišu značenje. Pored toga, kontekst situacije čitanja može da podrži izgrađivanje značenja promovisući angažovanje i motivaciju za čitanje, ali kontekst može postaviti i specifične zahteve koji ne podržavaju konstruisanje značenja (Hattie, 2005).

Da bi stekli znanje o svetu i sebi, čitaoci mogu da uče iz mnoštva različitih vrsta tekstova. Svaki tip teksta prati konvencionalne forme i pravila, koji pomažu čitaocu da sam tumači tekst u različitim oblicima i kombinacijama datih oblika. To se odnosi kako na tradicionalne pisane forme, kao što su knjige, časopisi, dokumenti i novine, tako i na digitalne forme, koje sadrže brojne vidove komunikacije putem interneta i veb-sajtova, a na kojima je tekst često integrisan sa različitim multimedijalnim formatima.

Čitanje sadržaja na internetu sve više postaje jedna od ključnih komponenata školskih programa nastave, kao i učenja, i jedan od najvažnijih načina na koji učenici prikupljaju informacije. Nove digitalne pismenosti su neophodne za čitanje na internetu, gde je uspešan čitalac onaj koji može da upotrebi svoje čitanje za efikasno

pronalaženje i razumevanje ključnih informacija. Dok se tradicionalni štampani tekst obično čita linearno, onlajn čitanje se sastoji od pretraživanja više tekstova na različitim veb-lokacijama, pri čemu je čitalac odgovoran za kreiranje sopstvenih puteva čitanja. Zapravo, čitanje na internetu u informativne svrhe zahteva sve veštine razumevanja čitanja, kao i strategije neophodne za čitanje tradicionalnog štampanog teksta, ali u drugačijem okruženju, koje sadrži mnogo više informacija.

PIRLS okvir za procenu postignuća u čitalačkoj pismenosti, zasnovan na *svrhama čitanja i na procesima razumevanja*, pruža osnovu za PIRLS međunarodnu procenu postignuća učenika u čitanju u njihovoj četvrtoj godini školovanja. PIRLS je, nakon dvadeset godina implementacije, utemeljen i priznat kao „de fakto” svetski standard za postizanje razumevanja čitanja na nivou osnovne škole. PIRLS okvir sadrži tekstove koji se razlikuju po težini, ali sama metodologija procenjivanja omogućava da se rezultati prikazuju na istoj skali postignuća. Elektronski PIRLS (ePIRLS) zadaci u internet okruženju proširuju PIRLS kako bi se procenilo koliko dobro učenici čitaju, tumače i vrednuju informacije u onlajn okruženju, tj. na internetu.

PIRLS okvir se fokusira na dve sveobuhvatne svrhe čitanja učenika u školi i van nje: književno iskustvo i pronalaženje i upotreba informacija. Pored toga, PIRLS procena integriše četiri široko zasnovana procesa razumevanja u okviru svake od ove dve svrhe čitanja: prepoznavanje i primena eksplicitno datih informacija; izvođenje direktnih zaključaka; tumačenje i povezivanje ideja i informacija; vrednovanje i kritičko promišljanje sadržaja i forme teksta. Treba napomenuti da svrhe čitanja i procesi razumevanja ne funkcionišu izolovano jedni od drugih, kao ni od konteksta u kome učenici žive i uče.

## Opšte svrhe čitanja

Čitalačka pismenost je u celom svetu direktno povezana sa razlozima zbog kojih ljudi čitaju. Ovi razlozi se odnose na čitanje iz zadovoljstva i ličnog interesa, učenje i aktivno učestvovanje u društvu. Rano čitanje kod većine učenika često podrazumeva čitanje narativnih tekstova koji pričaju priču (npr. knjige priča ili slikovnice) ili informativnih tekstova koji učenicima govore o svetu oko njih i daju odgovore na neka pitanja. Kako učenici razvijaju svoje sposobnosti i veštine tokom opismenjavanja i kako se od njih sve više traži da čitaju da bi učili, čitanje radi dobijanja informacija i sticanja znanja iz knjiga i drugog štampanog materijala postaje sve važnije. U skladu sa ovim

svrhama čitanja, procene u studije PIRLS su usmerene na čitanje radi književnog iskustva i čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija.

Pošto su obe svrhe čitanja veoma važne za učenike, u studije PIRLS je zastupljena jednaka proporcija materijala za procenu svake svrhe. PIRLS tekstovi su klasifikovani prema njihovoj primarnoj nameni, a prateća pitanja se uvek odnose na ove svrhe čitanja. To znači da književni tekstovi sadrže pitanja koja se odnose na temu, događaje radnje, likove i okruženje, a informativni tekstovi su praćeni pitanjima o određenim informacijama iz tih tekstova. Iako se, u odnosu na svrhu čitanja, u tekstovima razlikuju procesi razumevanja koje čitaoci koriste, oni su slični kod obe svrhe. Stoga se procesi razumevanja procenjuju u svim tekstovima. Svrha čitanja često je povezana sa određenim vrstama tekstova. Na primer, čitanje radi sticanja književnog iskustva često se postiže čitanjem beletristike, dok je čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija generalno povezano sa informativnim tekstovima i tekstovima u kojima su data uputstva.

Međutim, svrha čitanja nije striktno usklađena sa tipom teksta. Na primer, biografije ili autobiografije mogu biti i književni i književnonaučni tekstovi i zapravo imaju karakteristike obe svrhe čitanja. Tekstovi se često razlikuju po načinu na koji su ideje organizovane i predstavljene, izazivajući učenike da razmišljaju na različite načine kako bi konstruisali značenje. Organizacija i format teksta mogu da variraju u velikoj meri, u rasponu od redosleda pisanog materijala do pasusa, reči i fraza raspoređenih u slikovnim i tabelarnim prikazima. Sadržaj, organizacija i stil koji mogu biti tipični za određeni žanr teksta imaju implikacije na pristup čitaoca u razumevanju teksta. U interakciji između čitaoca i teksta konstruišu se značenja i postižu svrhe čitanja. Prilikom odabira tekstova za PIRLS testiranje, cilj je da se predstavi širok spektar različitih tipova tekstova u okviru svake svrhe čitanja.

### *Čitanje radi sticanja književnog iskustva*

Ova vrsta čitanja podstiče čitaoca da u tekstu bude usredsređen na događaje, radnju, posledice, likove, atmosferu, osećanja i ideje, ali i da uživa u samom jeziku kojim je tekst napisan. Da bi razumeo i cenio književnost, svaki čitalac mora da unese u tekst svoja iskustva, osećanja, uvažavanje jezika i poznavanje književnih oblika. Za mlade čitaoce književnost je prilika da istraže situacije i osećanja sa kojima se još nisu susreli. Događaji, radnje i posledice prikazani u narativnoj fikciji omogućavaju čitaocima da posredno iskuse i razmišljaju o situacijama koje, iako se možda mogu i zamisliti,

oslikavaju one iz stvarnog života. Tekst može predstavljati perspektivu naratora ili glavnog lika, a složeniji tekst može imati čak i nekoliko gledišta. Informacije i ideje se mogu opisati direktno ili kroz dijalog i događaje. Kratke priče ili romani ponekad pripovedaju o događajima hronološki, ali ponekad je vremenski tok složeniji i sa retrospektivnim pripovedanjem. Glavni oblik književnih tekstova koji se koriste u studiji PIRLS je narativna fikcija. S obzirom na razlike u programima nastave i učenja i kulturama kod različitih učesnika, neke oblike književnih tekstova je teško uključiti u istraživanje PIRLS. Na primer, poeziju je teško prevesti i stoga se ona izbegava.

### *Čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija*

Informativni tekstovi imaju veoma širok spektar namena i funkcija. Iako je primarna funkcija svakog informativnog teksta da obezbedi informacije, pisci često pišu o temi i na drugačiji način, imajući na umu i druge ciljeve. Mnogi informativni tekstovi predstavljaju direktne prezentacije činjenica, kao što su biografski detalji ili uputstva za realizaciju nekog zadatka. Međutim, neki informativni tekstovi su u velikoj meri subjektivni. Na primer, autori mogu izabrati da prenesu činjenice i objašnjenja kroz sažetak izlaganja, ubedljiv esej ili odgovarajući argument. Čitalac treba kritički da promišlja o ovim tekstovima kako bi formirao svoje mišljenje. Da bi bili dobijeni što bolji odgovori na različite funkcije tekstova, informacije se mogu predstavljati različito, na primer, variranjem sadržaja, organizacije ili forme. Mlađi učenici mogu čitati informativne tekstove koji imaju različite sadržaje, uključujući one koji su naučni, istorijski, geografski ili društveni. Ovi tekstovi takođe mogu da variraju u domenu organizovanja sadržaja koji se prenosi. Na primer, istorijske činjenice mogu biti organizovane hronološki, uputstva ili procedure navedeni korak po korak, a argument predstavljen logički (npr. uzrok i posledica ili poređenje i kontrast).

Informacije se mogu predstaviti u više različitih formata. Čak i informativni delovi, koji su prvenstveno predstavljeni putem teksta, mogu sadržati tabelu za dokumentovanje činjenica ili sliku koja ilustruje opis.

Štampani materijali (npr. priručnici i novine) i veb-stranice predstavljaju značajnu količinu informacija u listama, grafikonima i dijagramima. Pored toga, tekst ne mora da bude u obliku neprekidnog teksta, kao što je u oglasima ili najavama, ili u bočnim trakama teksta koje nude dodatne informacije, kao što su definicije, liste ili vremenske linije. Multimodalni tekstovi koriste višestruke načine komunikacije koje čitalac zatim treba da integriše, kako bi dokučio značenje iz teksta. Na primer,



onlajn tekstualne prezentacije obično integrišu sledeće dinamičke elemente: video i audio snimke; animiranu grafiku; „iskaćuće prozore” koji sadrže informacije koje se pojavljuju samo klikom, „lebdjenjem” iznad ili „prebacivanjem” preko njih; razne funkcije zasnovane na kodu, kao što su informacije koje se pojavljuju i nestaju, okreću se ili menjaju boju. Štampani tekstovi takođe mogu biti multimodalni i mogu da sadrže fotografije, dijagrame, grafikone ili druge vizuelne karakteristike pored pisanog teksta. Informativni tekstovi koji se koriste u PIRLS testiranjima odražavaju autentična iskustva koja učenici imaju čitajući informativni tekst u školi i van nje. Obično su autori ovih tekstova, kao i nekih od ePIRLS tekstova, napisali pisci za mlađu decu.

## Procesi razumevanja

PIRLS procenjuje četiri procesa razumevanja, koja su često uključena u čitanje kod učenika četvrtog razreda:

- pronalaženje i upotreba eksplicitno datih informacija;
- izvođenje direktnih zaključaka;
- tumačenje i povezivanje ideja i informacija i
- vrednovanje i kritičko promišljanje sadržaja i forme teksta.

Savladavanje ovih procesa iziskuje metakognitivne mehanizme i strategije koje omogućavaju čitaocima da procene svoje razumevanje i prilagode svoj pristup. Pored toga, znanje i lično iskustvo koje čitaoci unose u čitanje omogućavaju im razumevanje jezika, tekstova i ideja, kroz koje filtriraju svoje razumevanje materijala. Ova četiri procesa razumevanja koriste se kao osnova za kreiranje pitanja za svaki tekst ili zadatak. Raznovrsnost pitanja koja mere opseg procesa razumevanja, u tekstovima, omogućava učenicima da pokažu niz sposobnosti i veština u razumevanju značenja pisanih tekstova.

Kada su u fokusu pitanja za svaki tekst, postoji, naravno, značajna interakcija između dužine i složenosti teksta i sofisticiranosti procesa razumevanja koje zahteva određeni zadatak. U početku može izgledati da je lociranje i izdvajanje eksplicitno navedenih informacija manje teško nego, na primer, tumačenje celokupnog teksta i integrisanje tih interpretacija sa drugim idejama i ličnim iskustvima. Međutim, tekstovi i zadaci mogu da variraju u pogledu dužine, sintaksne složenosti, apstraktnosti

ideja, organizacione strukture i kognitivnih zahteva. Dakle, priroda teksta utiče na složenost postavljenih pitanja kroz i unutar četiri tipa procesa razumevanja.

### *Pronalaženje i upotreba datih informacija*

Čitaoci posvećuju različitu pažnju eksplicitno navedenim informacijama u tekstu. Neke ideje u tekstu mogu izazvati poseban fokus, a druge ne. Na primer, čitaoci se mogu fokusirati na ideje koje potvrđuju ili protivreče pretpostavkama koje imaju o značenju teksta ili se odnose na njihov opšti cilj čitanja. Pored toga, čitaoci često moraju da pronađu informacije eksplicitno navedene u tekstu kako bi odgovorili na pitanje koje je postavljeno u zadatku, ili da bi proverili svoje razumevanje nekog aspekta značenja teksta. Takođe, postoje odnosi između različitih delova teksta koji se nazivaju makrostruktura.

Mikrostruktura i makrostruktura čine tekstualnu bazu koja je veoma bliska tekstu, ali je važna osnova za pravo razumevanje pročitano. Sposobnost pronalaženja i upotrebe eksplicitno datih informacija je ključna za izgradnju tekstualne baze. Tipično, ovaj tip obrade teksta zahteva od čitaoca da se fokusira na tekst na nivou reči, fraze i rečenice kako bi shvatio značenje. Takođe, konstruisanje makrostrukture tekstualne baze može zahtevati od čitaoca da preuzme delove informacija sa nekoliko relevantnih mesta u tekstu kako bi razumeo organizaciono obeležje načina na koji se predstavlja informacija ili sažetak naracije.

Uspešno pronalaženje zahteva skoro trenutno ili automatsko razumevanje reči, fraza ili rečenica u kombinaciji sa prepoznavanjem da su oni relevantni za traženu informaciju. Zanimljivo je da će štampani tekstovi najverovatnije biti u početku čitani i obrađeni na mikronivou, dok strategije onlajn pretrage mogu imati koristi od početne makroobrade pre nego što se čitalac može fokusirati na rečenicu, frazu ili deo grafike koji sadrži informacije. Zadaci čitanja, koji mogu biti primer ovakve vrste obrade teksta, sadrže sledeće: identifikovanje i pronalaženje informacija koje su relevantne za određeni cilj čitanja, traženje specifične ideje, traženje definicija reči ili objašnjenja fraza; identifikovanje okruženja priče (npr. vreme i mesto); pronalaženje ključne rečenice ili glavne ideje (kada su eksplicitno navedene); identifikovanje specifičnih informacija u grafičkom prikazu (npr. grafikon, tabela ili mapa).

### *Izvođenje direktnih zaključaka*

Dok čitaoci shvataju značenje teksta, oni izvode zaključke o idejama ili informacijama koje su eksplicitno navedene. Izvođenje zaključaka omogućava čitaocima da se pomere sa površine osnovnog značenja tekstova i da reše praznine u značenju koje se često javljaju u tekstovima. Neki od ovih zaključaka su jednostavni jer se zasnivaju prvenstveno na informacijama koje se nalaze na jednom mestu u tekstu – čitaoci će možda morati samo da povežu dve ideje/informacije ili više njih. Same ideje mogu biti eksplicitno navedene, ali veza između njih nije, pa se stoga mora zaključiti. Štaviše, uprkos tome što zaključak nije eksplicitno naveden u tekstu, značenje teksta ostaje relativno jasno. Vešti čitaoci često prave ovakve zaključke automatski. Oni mogu odmah da povežu dve informacije ili više informacija, prepoznajući vezu iako ona nije navedena u tekstu. U mnogim slučajevima autor je kreirao tekst kako bi naveo čitaoca na očigledni ili direktni zaključak. Na primer, postupak nekog lika u određenom trenutku u priči može jasno ukazivati na određenu karakternu osobinu i većina čitalaca bi došla do istog zaključka o ličnosti ili stavu tog lika. Sa ovom vrstom obrade čitaoci se obično fokusiraju na više od značenja reči, fraze ili rečenice, ali fokus je na značenju koje se nalazi unutar jednog dela teksta. Kao što je ranije navedeno, postoje neki slučajevi, posebno u onlajn čitanju, kada će čitaoci možda morati da koriste makroobradu, a zatim mikroobradu, da bi pronašli informacije na veb-lokaciji ili u tekstu. Direktno zaključivanje često uključuje i zaključivanje o najboljim pristupima u potrazi za informacijama. Zadaci čitanja, koji mogu biti primer ove vrste obrade teksta, sadrže sledeće: zaključak da je jedan događaj izazvao drugi događaj, navođenje motiva za postupak lika, opisivanje odnosa između dva lika i identifikovanje koji bi odeljak teksta ili veb-sajta pomogao i dostizanju određene svrhe.

### *Tumačenje i povezivanje ideja i informacija*

Kao i kod jednostavnijih zaključaka čitaoci, koji se bave tumačenjem i integrisanjem ideja i informacija iz teksta, mogu se fokusirati na osnovna ili opšta značenja, ili mogu povezati detalje sa opštim temama i idejama. Naime, ovi čitaoci shvataju autorovu nameru i razvijaju potpunije razumevanje celog teksta. Dok čitaoci tumače i integrišu, oni pokušavaju da izgrade konkretnije ili potpunije razumevanje teksta povezujući lično znanje i iskustvo sa značenjem koje se nalazi u tekstu. Na primer, čitaoci mogu da se oslone na iskustvo kako bi doneli zaključak o osnovnoj motivaciji lika, ili da

bi konstruisali mentalnu sliku o saopštenim informacijama. Oni često moraju da se oslanjaju na svoje razumevanje sveta, kao i na svoje lično iskustvo i prethodno znanje, više nego na direktne zaključke. Dok čitaoci učestvuju u ovom procesu interpretacije, oni stvaraju veze koje nisu samo implicitne, već mogu biti otvorene za neko tumačenje zasnovano na njihovoj sopstvenoj perspektivi. Stoga, značenje koje je konstruisano kroz tumačenje i integraciju ideja i informacija verovatno će varirati među čitaocima, u zavisnosti od iskustva i znanja koje imaju. Integrisanje i sinteza informacija u tekstovima veoma je izazovna, čak i van onlajn okruženja, jer čitaoci treba da shvate ne samo jedan tekst, već i da objedine informacije iz dva teksta ili više njih. Ajtemi klasifikovani kao „tumačenje i povezivanje ideja i informacija” koriste koncepte i generalizacije koje nisu eksplicitno navedene u tekstu. Nove ideje ili informacije mogu biti uključene u osnovu ajtema, u prihvatljive odgovore ili u oba. Potpuni odgovor zahteva razumevanje celog teksta, ili bar njegovih značajnih delova, kao i ideja ili informacija koje prevazilaze tekst. Zadaci čitanja koji mogu biti primer ove vrste obrade teksta uključuju prepoznavanje osnovne ideje ili teme teksta, razmatranje alternativnih postupaka junaka, upoređivanje i suprotstavljanje informacija iz teksta, zaključivanje o atmosferi ili tonu priče, tumačenje primene informacija iz teksta u stvarnom svetu i upoređivanje i suprotstavljanje informacija predstavljenih unutar i između tekstova ili veb-lokacija.

### *Vrednovanje sadržaja i forme teksta i kritičko promišljanje o njima*

Dok čitaoci procenjuju sadržaj i elemente teksta, fokus se pomera sa razumevanja značenja na kritičko razmatranje samog teksta. Ovi čitaoci odstupaju od teksta kako bi ga ocenili i kritički promišljali o njemu. Sadržaj ili značenje teksta može se vrednovati i o njemu promišljati iz lične perspektive ili sa objektivnog stanovišta. Ovaj proces može zahtevati od čitalaca da donesu validan sud, oslanjajući se na svoja tumačenja i odmeravajući svoje razumevanje teksta u odnosu na svoje razumevanje sveta – odbacujući, prihvatajući ili ostajući neutralni u odnosu na sadržaj teksta. Na primer, čitaoci mogu da se suprotstave ili da potvrde tvrdnje iznete u tekstu ili pak da naprave poređenja sa idejama i informacijama koje se nalaze u drugim izvorima. Tekst se smatra sredstvom za prenošenje ideja, osećanja i informacija.

Prilikom vrednovanja elemenata strukture teksta i jezika i kritičkog promišljanja o njima, čitaoci se oslanjaju na svoje znanje o upotrebi jezika, na karakteristike sadržaja i forme i opšte ili žanrovski specifične karakteristike tekstova. Čitaoci mogu razmišljati

o autorovim jezičkim izborima i sredstvima za prenošenje značenja i proceniti njihovu adekvatnost. Oslanjajući se na svoje razumevanje jezičkih konvencija, čitaoci mogu pronaći slabosti u načinu na koji je tekst napisan ili prepoznati uspešnu upotrebu autorovog umeća. Dalje, čitaoci mogu da procene način koji se koristi za prenošenje informacija – i vizuelnih i tekstualnih karakteristika, kao i da objasne njihove funkcije (npr. okviri za tekst, slike ili tabele). Prilikom procenjivanja organizacije teksta, čitaoci se oslanjaju na svoje znanje o žanru i strukturi teksta. Obim prethodnog čitalačkog iskustva i poznavanje jezika suštinski su značajni za svaki deo ovog procesa. Da bi se neki ajtem našao u kategoriji „vrednovanje sadržaja i forme teksta i kritičko promišljanje o njima”, prihvatljiv odgovor na taj ajtem podrazumeva prosuđivanje o nekom aspektu teksta. Na primer, osnova ajtema može predstavljati više od jedne tačke gledišta gde je moguće da učenici argumentuju bilo koju tačku gledišta (ili više njih) na osnovu teksta ili osnove ajtema koji može zahtevati stav i dokaz koji potkrepljuje stav. Zadaci čitanja koji mogu biti primer ove vrste obrade teksta uključuju procenjivanje celovitosti ili jasnoće informacija u tekstu, procenu verovatnoće da bi se opisani događaji zaista mogli desiti, procenu verovatnoće da će argument autora promeniti ono što ljudi misle i rade, procenjivanje koliko dobro naslov teksta odražava glavnu temu, opisivanje uticaja jezičkih karakteristika, kao što je preneseno značenje ili slikovitost jezika, opisivanje uticaja grafičkih elemenata u tekstu ili na veb-stranici, određivanje tačke gledišta autora ili pristrasnosti teksta ili veb-stranice i utvrđivanje stava autora o centralnoj temi.

Uloženi su izuzetni napori da se obezbedi da tekstovi u istraživanju PIRLS budu jasni i koherentni, da njihov sadržaj bude odgovarajući u različitim zemljama i kulturama, da budu zanimljivi za širok krug učenika i, konačno, da su adekvatna osnova za procenu čitavog spektra procesa razumevanja. Da bi se u proceni odrazio cilj približavanja autentičnog iskustva čitanja, tekstovi (bilo da su predstavljeni digitalno ili u štampanom formatu), kao i simulirani onlajn materijali moraju biti tipični i nalik na one koje učenici čitaju u svakodnevnom autentičnom školskom iskustvu, ali i van njega. Da bi se postigao ovaj cilj, predstavnici obrazovnih sistema, koji učestvuju u procenjivanju tekstova obično biraju ali i pregledaju tekstove, kako bi oni bili reprezentativni kao književni i informativni materijal koji njihovi učenici čitaju.

Vremenska ograničenja u proceni predstavljaju određena ograničenja i u dužini tekstova, jer je učenicima potrebno vreme da pročitaju ceo tekst i da odgovore

na pitanja. U skladu sa rasponom težine teksta, dužina samog teksta je generalno u proseku od oko 500 do 800 reči. Međutim, dužina će se donekle razlikovati jer druge karakteristike teksta takođe utiču na brzinu čitanja.

Jasnoća i koherentnost su suštinski kriterijumi za PIRLS tekstove. Obično su odlomke i veb-stranice pisali uspešni autori koji razumeju pisanje za decu tako da tekstovi imaju odgovarajući nivo jezičkih karakteristika. Posmatrajući u kontekstu međunarodne studije, postizanje autentičnosti u proceni iskustva čitanja može biti donekle ograničeno potrebom da se tekstovi prevedu na brojne jezike. Zbog toga se posebna pažnja posvećuje odabiru takvih tekstova, kao i tome da se oni mogu prevesti, bez gubitka jasnoće u značenju. Prilikom odabira tekstova, veoma se vodi računa da ne dođe do bilo kakve kulturološke pristrasnosti. Tekstovi koji u velikoj meri zavise od znanja specifičnih za pojedinu kulturu ne koriste se u ovoj proceni.

Odabir tekstova podrazumeva prikupljanje i razmatranje tekstova iz što većeg broja obrazovnih sistema učesnica. Cilj je da tekstovi budu univerzalno primenljivi u različitim kulturama, kao i da skup tekstova varira što je više moguće među nacijama i kulturama, tako da nijedna zemlja ili kultura ne bude previše zastupljena u tekstovima. Prikadnost i čitljivost tekstova prvenstveno se utvrđuje kroz iterativne preglede od strane edukatora i stručnjaka za nastavne planove i programe iz zemalja koje učestvuju u proceni. Uzimajući u obzir pravičnost i osetljivost prema polnim, rasnim, etničkim i verskim razmatranjima, ulažu se svi naponi da se odaberu tekstovi čija tema odgovara uzrastu koji se ispituje i koja izaziva čitav niz procesa razumevanja. Najzad, izuzetno je važno da tekstovi budu zanimljivi što većem broju učenika. Kao deo probnog istraživanja učenicima se rutinski postavlja pitanje koliko im se sviđa svaki tekst, a visok nivo pozitivnog odgovora suštinski je važan da bi tekst bio izabran za konačni set instrumenata za glavno testiranje.

## Test postignuća u istraživanju PIRLS 2021

Postignuće učenika meri se pomoću specijalno kreiranih test-knjižica kojih je bilo ukupno 18. Svaki učenik je dobijao samo jednu test knjižicu, koja je upravo njemu namenjena. Test knjižice se tokom testiranja, u svakom odeljenju, dele učenicima prema unapred utvrđenom redosledu. Na taj način su sveske jednako raspoređene slučajno odabranim učenicima i ne postoji mogućnost da učenici koji sede jedan pored drugog dobiju iste testove. Svaka test knjižica sadrži dva teksta: književni

tekst i informativni tekst i zadatke koji sadrže odgovore višestrukog izbora i pitanja otvorenog tipa. Ovim pitanjima ispituju se dve sveobuhvatne svrhe čitanja – književno iskustvo i pronalaženje i upotreba informacija, ali i četiri široko zasnovana procesa razumevanja teksta u okviru svake od ove dve svrhe čitanja: prepoznavanje i primena eksplicitno datih informacija; izvođenje direktnih zaključaka; tumačenje i povezivanje ideja i informacija i vrednovanje sadržaja i forme teksta i kritičko promišljanje o njima.

Jedan deo PIRLS tekstova i zadataka prenosi se iz prethodnih ciklusa kako bi se merili trendovi postignuća. Međutim, svrha čitanja nije strogo uslovljena tipom teksta (npr. biografijom se ispituju obe svrhe čitanja). Tekstovi su jasni i koherentni sa sadržajem odgovarajućim za različite zemlje i kulture. U skladu sa težinom, tekstovi imaju između 500 i 900 reči sa sadržajem koji odgovara starosnoj strukturi učenika, kao i njihovom krugu interesovanja. Istovremeno, tekstovi su adekvatna osnova za procenu čitavog spektra čitalačke pismenosti. Kako se u istraživanju PIRLS 2021 koristi grupni adaptivni dizajn procenjivanja, kombinacije tekstova u test-knjižicama prilagođavaju se učenicima svakog obrazovnog sistema koji učestvuje u ovoj studiji. Razlog tome je što je prosečna težina teksta procenjena prosečnim procentom tačnosti za ajteme na osnovu digitalnih podataka (Mullis & Martin, 2019; OECD, 2019). Težih 9 test-knjižica sadrži tekstove srednje težine i složene tekstove, dok preostalih 9 manje zahtevnih test-knjižica sadrži jednostavne tekstove i tekstove srednje težine. Praktično, svi učesnici ispitivanja PIRLS imaju test-knjižice oba nivoa težine, ali u različitim proporcijama. Obrazovnim sistemima čiji su učenici imali bolja postignuća u ranijim ciklusima ove studije dodeljeno je proporcionalno više težih test-knjižica (70%), dok je obrazovnim sistemima koji su ostvarili slabije rezultate dodeljeno proporcionalno više lakših test-knjižica. Budući da je Srbija prvi put učestvovala u istraživanju PIRLS, učenici četvrtog razreda imali su isti broj težih i lakših test-knjižica. Od ukupno 18 tekstova u studiji PIRLS 2021, 12 tekstova je korišćeno u prethodnom ciklusu, PIRLS 2016 (*trend passages*), dok je 6 tekstova razvijeno i empirijski ispitano za prvu upotrebu u istraživanju PIRLS 2021.

U skladu sa adaptivnim dizajnom procenjivanja, tekstovi imaju tri nivoa težine (Mullis & Martin, 2019) – jednostavni, tekstovi srednje težine i složeniji tekstovi. Jednostavni tekstovi (u proseku 76% tačnih odgovora na povezane ajteme) jesu relativno pristupačni učenicima, sadrže oko 500 reči, imaju jasnu, linearnu strukturu, eksplicitno značenje i neposredno opisane karaktere. Tekstovi sadrže svakodnevni

rečnik i rečenice jednostavne strukture. Tekstovi srednje težine (u proseku 66% tačnih odgovora na povezane ajteme) sadrže oko 700 reči, imaju razvijenu radnju i jasno iskazanu poruku. Složeniji tekstovi (u proseku 56% tačnih odgovora na povezane ajteme) jesu relativno kompleksniji, sadrže oko 850 reči, imaju više slojeva značenja, kao što su preokreti u radnji, razvoj složenijih ambivalentnih likova i apstraktne ideje. Složeniji tekstovi sadrže manje poznate i višeznačne reči, slikovit i figurativno upotrebljen jezik.

## Okvir kontekstualnih upitnika

Pored merenja trendova u postignućima učenika u razumevanju pročitano, PIRLS prikuplja i veoma važne informacije o kućnom i školskom kontekstu učenika koji imaju uticaja na učenje čitanja i na samo čitanje. Decenije obrazovnih istraživanja, uključujući protekla četiri ciklusa ispitivanja PIRLS, otkrili su da opseg mogućnosti učenika da uče i potencijali njihovog okruženja za učenje značajno utiču na postignuće učenika u čitanju, te da su više mogućnosti i podrška iz okruženja usko povezani sa višim postignućima učenika. U svim realizovanim studijama PIRLS do sada (2001, 2006, 2011. i 2016. godine) visokokvalitetna mera uspeha učenika u čitanju, zajedno sa obimnim informacijama o iskustvima učenika u školi i van škole tokom učenja čitanja, obezbedili su važan resurs za istraživanje o tome kako poboljšati obrazovne politike u ovom kontekstu. Okvir kontekstualnih upitnika PIRLS 2021 prikuplja informacije iz pet domena koji imaju široki uticaj na razvoj čitanja učenika: kućni kontekst, školski kontekst, odeljenjski kontekst, karakteristike učenika kao pojedinca i nacionalni kontekst.

### *Instrumenti za prikupljanje podataka*

U okviru ispitivanja PIRLS 2021 prikupljaju se podaci pomoću upitnika koje popunjavaju različiti učesnici obrazovnog procesa, uključujući roditelje/staratelje učenika, direktore škola, nastavnike i učenike. Informacije iz ova četiri upitnika pružaju podatke o učenju i o iskustvima učenika u kući, školi i učionici. Kada je nacionalni kontekst u pitanju, PIRLS 2021 je ove informacije obezbedio kroz enciklopediju koja se objavljuje uz svaki ciklus. Predstavnici svakog obrazovnog sistema koji učestvuje daju sadržaj enciklopedije o obrazovnim politikama na nacionalnom nivou, programu nastave i učenja kada je u pitanju čitanje i o nastavnim praksama



u domenu čitalačke pismenosti. U nastavku su opisana četiri upitnika PIRLS 2021 koji sadrže podatke koji se mogu povezati sa postignućem svakog učenika u čitanju.

Upitnik za roditelje/staratelje, pod nazivom *Upitnik o ranom učenju*, namenjen je roditeljima ili starateljima svakog učenika koji učestvuje u testiranju. Ovaj upitnik prikuplja informacije o kućnom kontekstu, kao što su jezici koji se govore u kući, čitalačke aktivnosti roditelja i stavovi prema čitanju, obrazovanje i zanimanje roditelja. Upitnik, takođe, omogućava da se prikupe podaci o ranom obrazovanju učenika, ranoj pismenosti i veštinama računanja, kao i o spremnosti deteta za čitanje na početku osnovne škole.

*Upitnik za učitelje*, koji popunjavaju učitelji učenika koji učestvuju u istraživanju, sadrži informacije o kontekstu u učionici o nastavi čitanja, kao što su: karakteristike časa, vreme posvećeno čitanju i pristupi u podučavanju. Upitnik, takođe, sadrži informacije o učiteljima, kao što su: njihovo zadovoljstvo karijerom, formalno obrazovanje i aktivnosti profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja.

*Upitnik za direktore*, koji popunjava direktor svake škole učesnice, sadrži informacije o karakteristikama škole, kao što su: demografski podaci učenika, školsko okruženje, dostupnost školskih resursa i tehnologije.

*Upitnik za učenike*, koji popunjavaju svi učenici nakon što završe test, sadrži informacije o kućnom okruženju učenika, kao što su: broj knjiga u kući i drugi kućni resursi za učenje; iskustva učenika u školi, uključujući osećaj pripadnosti školi i sl. U upitniku su i pitanja za učenike o čitalačkim navikama van škole i o njihovom odnosu prema čitanju.

U svakoj zemlji je obrazovni sistem ugrađen u jedinstvenu konfiguraciju istorijskih, ekonomskih i jezičkih faktora koji se kombinuju da bi odredili prioritete u načinu na koji je sistem organizovan za nastavu i učenje (OECD, 2019). Kao što je ranije napomenuto, obrazovni sistemi koji učestvuju u proceni PIRLS 2021 imaju obavezu da kroz nacionalni kontekstualni upitnik vezan za programe nastave i učenja, kao i kroz pisanje poglavlja u enciklopediji, obezbede dodatne informacije na sistemskom nivou. Tačnije, svaka zemlja je u obavezi da obezbedi informacije o organizaciji obrazovnog sistema i o programu nastave i učenja, posebno čitanja. Pored toga, kroz ova dva materijala obezbeđuju se informacije o organizaciji obrazovnog sistema, jeziku/jezicima na kome/kojima se realizuje nastava,

predškolskom obrazovnom sistemu, uzrastu učenika koji upisuju osnovnu školu, periodu trajanja osnovne škole, nastavnom planu i programu čitanja, lektiri i sl.

## Uzorkovanje u istraživanju PIRLS

Svi obrazovni sistemi koji učestvuju u istraživanju PIRLS formirali su nacionalni reprezentativan uzorak. Centar za međunarodna, nacionalna ispitivanja i razvojno-istraživačke poslove Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja je u saradnji sa partnerima iz Kanade (*Statistics Canada*), iz Hamburga (IEA DPC) i iz odeljenja za statistiku Međunarodne organizacije za evaluaciju postignuća (IEA) iz Amsterdama započeo pripreme za izradu reprezentativnog uzorka. Ove stručne i nezavisne institucije biraju nacionalni reprezentativni uzorak za svaki obrazovni sistem koji učestvuje u istraživanju na osnovu nacionalnog školskog okvira.

Metodološki nacrt uzorkovanja ili „trostruki stratifikovani klaster dizajn” sastoji se iz dve faze. U prvoj fazi uzorak se bira tako što obrazovni sistemi dostave nacionalni školski okvir koji sadrži popis svih osnovnih škola. Školski okvir sadrži šifrovane podatke o školama, kao i stratifikacione varijable u skladu sa planovima o budućim analizama podataka (npr. region, grad/selo, matična škola/izdvojeno odeljenje). Škole se u okviru odgovarajućeg stratuma biraju po principu slučajnog izbora, što bi značilo da svaka škola ima podjednaku šansu da bude izabrana kao učesnik u istraživanju (osnovna mera koja se pritom koristi jeste broj učenika četvrtog razreda – MOS: *measure of size*). U drugoj fazi vrši se slučajan izbor odeljenja u okviru uzorkovane škole. Ukoliko škola ima preko 100 učenika ciljne populacije, biraju se dva odeljenja, a ako ima manje od 100 učenika, bira se samo jedno odeljenje.

Priprema uzorka sprovedena je tokom školske 2018/2019. godine, a osnovu za uzorkovanje činio je broj svih učenika četvrtog razreda, ukupno 66197 učenika (63156 učenika nakon svih isključenja). Nacionalno reprezentativni uzorak osnovnih škola izrađen je prema modelu trostruke stratifikacije da bi konačno testu pristupilo 4037 učenika. Škole su najpre razvrstane po regionima Beograd i okolina, Centralna Srbija i Vojvodina, zatim po urbanizaciji (grad/selo/ostalo), potom prema tipu škole na one koje imaju samo matičnu školu i na one koje imaju matičnu školu i područne škole, smeštene u više od jednog objekta.

## Populacija učenika

U istraživanju PIRLS 2021 procenjuju se postignuća učenika u četvrtoj godini školovanja, pod uslovom da je srednja starost u vreme testiranja učenika četvrtog razreda najmanje 9,5 godina. Budući da se obrazovni sistemi razlikuju prema strukturi, politikama i praksama u odnosu na starost polaska učenika u školu, napredovanja i zadržavanja u školama, postoje izvesne razlike u odabiru prosečne starosti učenika koji se testiraju.

### *Uzorak učenika u ciklusu PIRLS 2021*

U testiranju učenika četvrtog razreda učestvovalo je 57 obrazovnih sistema i 8 izdvojenih obrazovnih entiteta, uključujući i obrazovni sistem Republike Srbije. Obrazovni sistem Republike Srbije prvi put je učestvovao u studiji PIRLS. Uzorak su činili učenici četvrtog razreda koji prate nastavu na srpskom jeziku. Reprezentativni uzorak učenika četvrtog razreda u istraživanju PIRLS 2021 bazira se na najmanje 95% učenika iz populacije svih četvrtaka u jednom obrazovnom sistemu. Obrazovni sistemi se najčešće odlučuju da naprave neka isključenja. Posmatrano u kontekstu obrazovnog sistema Srbije, prisutna su sledeća isključenja: na nivou škola, isključene su veoma male škole ( $MOS < 2$ ), zatim su isključene škole koje obrazuju učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i škole koje obrazuju učenike na jezicima nacionalnih manjina. Isključenja pre odabira uzorka odnosila su se na vrlo specifične kategorije osnovnih škola. Drugi nivo isključenja odnosi se na isključenja na nivou odeljenja. Isključena su odeljenja u kojima se obrazuju učenici na jezicima nacionalnih manjina. Takođe, na nivou odeljenja isključeni su učenici koji se obrazuju po individualnom obrazovnom planu IOP 2. U istraživanju PIRLS 2021 ukupan procenat isključenosti učenika iz ispitivanja dozvoljen je u obimu od 5% – što obuhvata isključenja pre odabira uzorka i isključenja iz odabranog uzorka. Ako obrazovni sistem prelazi ovaj procenat isključenosti, ili ne zadovoljava neke druge unapred zadate kriterijume uzorkovanja, u međunarodnim izveštavanjima o postignućima učenika dobijaju posebne oznake.

U istraživanju PIRLS 2021 za Srbiju veličina populacije koja je činila bazu reprezentativnog uzorka iznosila je između 90% i 95% svih učenika četvrtog razreda u zemlji. Ukupan procenat isključenosti učenika iz ispitivanja PIRLS 2021 u obrazovnom sistemu Republike Srbije iznosio je 12%, od čega je prethodno opisana

isključenost pre uzorkovanja iznosila 4,59%, a isključenost iz već odabranog uzorka 7,43%, i to zbog relativno visokog broja učenika koji se obrazuju po individualnom obrazovnom planu, kao i zbog određenog broja učenika koji nisu imali saglasnost svojih roditelja/staratelja (Randelović, Karalić i Đukić, 2022).

Korišćenjem reprezentativnog uzorka učenika je osigurano da uzorak adekvatno predstavlja škole sa teritorije cele zemlje, iz mesta koja su različite veličine i iz škola koje su različite po hijerarhiji. U svakoj školi je izabrano najmanje jedno odeljenje četvrtog razreda koje je učestvovalo u istraživanju. Konkretno, u studiji PIRLS 2021 u našoj zemlji uzorkovano je 170 osnovnih škola u kojima se nastava izvodi na srpskom jeziku. Od 170 uzorkovanih škola koje su bile pozvane da saraduju u realizaciji istraživanja, sve škole su prihvatile da učestvuju. Jedna škola nije učestvovala u istraživanju jer u trenutku realizovanja istraživanja nije imala učenike 4. razreda u uzorkovanom kombinovanom odeljenju.

## Osiguranje kvaliteta u istraživanju PIRLS

Sistematskim i pažljivim planiranjem, praćenjem i dokumentovanjem Međunarodna asocijacija za evaluaciju postignuća (IEA) nastoji da osigura kvalitet u pripremi i realizaciji istraživanja PIRLS na terenu u nacionalnim kontekstima. Uprkos izazovima koje je pandemija Covid-19 donela u škole i nacionalne istraživačke centre odgovorne za implementaciju istraživanja PIRLS 2021, uloženi su svi napori da se obezbedi kvalitet i uporedivost podataka, kroz pažljivo planiranje i dokumentovanje, saradnju među sistemima koji učestvuju, standardizovane procedure i rigorozno obraćanje pažnje na kontrolu kvaliteta u celosti. Imajući u vidu da se ovo istraživanje realizuje na nacionalno reprezentativnom uzorku učenika u svakom obrazovnom sistemu, neophodno je da se osigura poštovanje principa i pravila pri uzorkovanju škola i učenika koji učestvuju u istraživanju. Prati se proces kreiranja testova i upitnika koji podrazumeva strogu kontrolu prevoda instrumenata na nacionalni jezik zbog uporedivosti dobijenih podataka. U razdoblju pripreme materijala obavljene su višestruke kontrole prevoda, nacionalnih adaptacija i preloma ispitnog materijala za PIRLS 2021 (test-knjžica i kontekstualnih upitnika). Celokupan ispitni materijal je vrlo visoko ocenjen u nekoliko uzastopnih procesa međunarodne verifikacije.

Međunarodna asocijacija za evaluaciju obrazovnih postignuća (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA) je sa

Međunarodnim istraživačkim centrom TIMSS i PIRLS upravljala obimnom serijom provera verifikacija kako bi se osigurala uporedivost prevoda instrumenata, ali je sprovela i međunarodni monitoring u cilju obezbeđivanja kvaliteta testiranja. Testiranja su sprovedena na nacionalno reprezentativnom i dobro dokumentovanom uzorku učenika u svakoj zemlji. Takođe, prati se proces prikupljanja podataka i proverava se tačnost i doslednost svih podataka unutar obrazovnog sistema. Za uspešno realizovanje ovog procesa zaduženo je statističko odeljenje u Hamburgu. Osoblje iz *Statistics Canada* centra i IEA Hamburg radilo je sa nacionalnim koordinatorima u svim fazama aktivnosti uzorkovanja kako bi se osigurala usklađenost sa zahtevima za uzorkovanje i učešće sa samo nekoliko izuzetaka, koji su posebno navedeni. Tokom sprovođenja istraživanja na terenu, pored nacionalne kontrole, obavlja se i međunarodna kontrola koja podrazumeva posetu školama, praćenje i izveštavanje o procesu testiranja. Istraživačke procedure su usklađene sa evropskim dokumentima, kao što su Deklaracija o zaštiti podataka (*Data Protection Declaration*) i Opšta uredba o zaštiti podataka (*General Data Protection Regulation*), ali i sa izmenama i dopunama zakona koji su specifični za svaku zemlju.

## SKALIRANJE TEST POSTIGNUĆA U STUDIJI PIRLS 2021

U ovom delu će ukratko biti prikazani statistički i psihometrijski metodi, koji se koriste u analizi podataka iz istraživanja PIRLS 2021. Prvi deo je posvećen teorijskom pregledu *Teorije odgovora na zadatke (Item Response Theory – IRT)*, metodologiji koja se često koristi u obrazovnim merenjima. Nadovezujući se na ove osnove, uveden je izazov sa hibridnom bazom podataka koja se sastoji od dve vrste podataka – od podataka prikupljenih iz zemalja čiji su učenici učestvovali u testiranju na računaru i od zemalja gde su učenici učestvovali u testiranju u papirnoj verziji. U istraživanju PIRLS 2021 oko polovine zemalja učestvovalo je u digitalnoj verziji, a druga polovina je koristila papirnu verziju. Zemlje koje su sprovodile digitalni PIRLS takođe su imale i papirne instrumente sa trend materijalima koji su nazvani test-knjžice za premošćivanje (*Bridge Booklets*).

## Moderna teorija testa: Teorija odgovora na zadatke

Upotreba teorije odgovora na zadatke postala je široko rasprostranjena zbog svog fleksibilnog okvira za procenu rezultata znanja učenika u odgovorima. Jedan od glavnih ciljeva i principa PIRLS dizajna, ali i drugih velikih istraživanja koja se odnose na postignuća učenika, jeste da se obezbede validna poređenja među populacijama učenika na osnovu široke pokrivenosti domena postignuća. Ovo sveobuhvatno pokrivanje domena postignuća obično zahteva na stotine ajtema u predmetnom domenu. Međutim, s obzirom na to da je ograničeno vreme testiranja, samo deo ovih ajtema se može dati svakom učeniku. Da bi se prevazišao ovaj izazov, u PIRLS dizajnu se koristi procena zasnovana na višematričnom uzorkovanju ili nepotpunom blok-dizajnu. Predmeti procene postignuća su raspoređeni u blokove koji se zatim sklapaju u test-knjižice koje sadrže različite (ali sistematski preklapajuće) skupove blokova ajtema. Zbog toga što svaki učenik dobija samo delić zadataka koji su namenjeni za procenu postignuća, statističke i psihometrijske metode obezbeđuje da se povežu ove različite test-knjižice da bi se mogao izvesti zaključak o postignućima učenika na uporedivoj bročanoj skali, bez obzira na to što nijedan učenik ne vidi sve ajteme (pitanja) i ne odgovara na sve ajteme. Metod IRT je veoma pogodan za rukovanje ovom vrstom prikupljanja podataka gde nisu svi učenici testirani na svim ajtemima. Nepotpuni blokovi se mogu povezati preko IRT-a i pretpostavke se mogu formalno opisati i testirati.

## Kako se interpretiraju podaci iz istraživanja PIRLS 2021?

Kako smo ranije naglasili, u istraživanju PIRLS 2021 koristi se *Teorija odgovora na zadatke* za sumiranje postignuća učenika na skali čija je prosečna vrednost 500 poena (retko se kreću ispod 400 ili iznad 575) sa standardnom devijacijom 100. Prosečni rezultati na nivou zemlje pružaju informacije o tome kako se porede postignuća učenika u čitanju u različitim zemljama i da li se postignuća poboljšavaju ili opadaju tokom vremena. Međutim, prosečno postignuće je samo jedan deo slike i raspona postignuća u čitanju koje je veoma važno za kreatore obrazovnih politika. Izuzetno je značajno obezbediti što više informacija za reformu obrazovnih politika i, konačno, kurikuluma kako bi se razumele čitalačke kompetencije povezane sa različitim rasponima rezultata na PIRLS skali postignuća u čitanju. Na primer, šta znači ako zemlja ima prosek postignuća 513 ili 426? Da li su svi učenici usko locirani

oko rezultata 513? Možda postoji grupa učenika sa očekivanim postignućem iznad 600 bodova, dok druga grupa ima mnogo niži prosek, bliži 400.

## Međunarodne vrednosti koje se koriste za poređenje rezultata

U istraživanju PIRLS 2021 postignuća učenika mogu da se statistički porede na tri načina: 1) prosečna vrednost PIRLS skale koja iznosi 500 poena (*PIRLS scale centerpoint*); 2) međunarodni prosek i/ ili pomoću i 3) međunarodne medijane. Prosečna vrednost skale u istraživanju PIRLS 2021 omogućava poređenje dobijenih skorova sa prosekom skale koji je isti iz ciklusa u ciklus, umesto sa empirijski izračunatim međunarodnim prosekom, koji bi se menjao. Stoga bi ovo otežavalo poređenje podataka dobijenih u različitim ciklusima. Međunarodni prosek je srednji skor za sve obrazovne sisteme koji učestvuju u istraživanju PIRLS 2021 na određenom uzrasnom nivou. Međunarodna medijana definiše se kao srednja tačka u rangiranju zemalja prema rezultatu ili procentu. Prema definiciji, pola obrazovnih sistema u ovom slučaju ima procenat iznad, a pola ispod srednje vrednosti. U zavisnosti od obrazovnih sistema koji se porede međunarodni prosek i medijana mogu da se razlikuju. Postignuća učenika mogu da se prikažu i interpretiraju i na osnovu *međunarodnih referentnih vrednosti (International Benchmarks)*. Međunarodna referentna vrednost predstavlja premošćavanje razlike između onoga gde se trenutno nalaze učenici i gde bi mogli da budu pozicionirani kada se posmatra postignuće. Postoje četiri nivoa referentnih vrednosti: 1) napredni (625 poena), 2) visoki (550 poena), 3) srednji (475 poena) i 4) niski (400 poena). Pretpostavlja se da učenici koji dostižu npr. visoku referentnu vrednost (550 poena) rešavaju zadatke kojima se određuje srednja (475 poena) i niska referentna vrednost (400 poena). Međunarodni istraživački centar TIMSS & PIRLS iz Boston koledža i PIRLS 2021 Grupa koja se bavi razvojem čitanja (*Reading Development Group, RDG*) sproveli su proces baždarenja skale kako bi prikazali čitalačke veštine i strategije učenika četvrtog razreda koji su dostigli svaku od međunarodnih referentnih vrednosti. Prelaskom sa papirne procene na digitalnu procenu u istraživanju PIRLS 2021, baždarenje skale zasniva se na digitalnim podacima.

Tabela 1. Međunarodne referentne vrednosti i opisi postignuća

MEĐUNARODNE REFERENTNE VREDNOSTI	OPIS POSTIGNUĆA
<p><b>NAPREDNI NIVO (625)</b></p>	<p><b>Književni tekstovi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tumače i integrišu događaje, postupke, osobine, misli, osećanja i razvoj likova;</li> <li>• procenjuju kako na čitaoca utiču jezik, stil i kompozicija teksta</li> </ul> <p><b>Informativni tekstovi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• izvode zaključke o kompleksnim informacijama iz različitih delova teksta ili sa različitih veb-stranica tako što uočavaju relevantne informacije i argumentuju svoje ideje na osnovu konteksta;</li> <li>• tumače i integrišu delove različitih informacija u tekstu u celini i na veb-stranicama da bi predstavili, uporedili i objasnili ideje u tekstu;</li> <li>• procenjuju tekstualne, vizuelne i interaktivne elemente teksta da bi objasnili njihovu svrhu u tekstu;</li> <li>• prepoznaju tačku gledišta autora i druge stavove u kontekstu i argumentovano ih obrazlažu</li> </ul>
<p><b>VISOKI NIVO (550)</b></p>	<p><b>Književni tekstovi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronalaze značajne detalje i događaje iz različitih delova teksta;</li> <li>• izvode zaključke o namerama, postupcima, događajima i osećanjima i argumentuju ih na osnovu teksta;</li> <li>• tumače i povezuju događaje iz teksta da bi objasnili čime su motivisani postupci i osećanja likova;</li> <li>• prepoznaju značenje figurativnog jezika (npr. preneseno značenje, slikovitost jezika)</li> </ul> <p><b>Informativni tekstovi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronalaze relevantne informacije u tekstovima koji imaju različite karakteristike, kao što su dijagrami i ilustracije;</li> <li>• izvode zaključke da bi uporedili, opisali, objasnili informacije, dali pretpostavke, izabrali relevantni veb-sajt;</li> <li>• tumače i integrišu delove teksta, vizuelne informacije i veb-stranice kako bi prepoznali i objasnili karakteristike, povezali ideje i događaje;</li> <li>• procenjuju sadržaj i argumentovano izražavaju svoj stav;</li> <li>• opisuju ulogu ilustracija, dijagrama, fotografija i mapa u kontekstu;</li> <li>• prepoznaju stil i tačku gledišta autora</li> </ul>



<p><b>SREDNJI NIVO (475)</b></p>	<p><b>Književni tekstovi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronalaze i reprodukuju eksplicitno date događaje, postupke i osećanja u tekstu;</li> <li>• izvode osnovne zaključke o događajima i postupcima likova;</li> <li>• tumače očigledne uzroke i posledice, argumentuju ih pozivajući se na tekst</li> </ul> <p><b>Informativni tekstovi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronalaze i reprodukuju eksplicitno date informacije iz različitih delova teksta;</li> <li>• izvode direktne zaključke da bi uporedili, opisali ili objasnili informacije;</li> <li>• tumače i povezuju osnovne ideje, postupke, događaje i posledice</li> </ul>
<p><b>NIZAK NIVO (400)</b></p>	<p><b>Književni tekstovi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronalaze i reprodukuju eksplicitno date informacije, događaje ili ideje;</li> <li>• izvode direktne zaključke o osećanjima i postupcima likova</li> </ul> <p><b>Informativni tekstovi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pronalaze i reprodukuju eksplicitno date informacije;</li> <li>• izvode direktne zaključke na osnovu teksta</li> </ul>

## Kontekstualne varijable u studiji PIRLS

Kao što je ranije opisano pored podataka koji se odnose na čitalačka postignuća učenika četvrtog razreda, PIRLS prikuplja važne podatke o učenju čitanja u porodičnom, školskom i odeljenjskom kontekstu. Ovde se proučava kako su kontekstualne varijable povezane sa obrazovnim iskustvom učenika u školi i porodici, kao i sa najvažnijim akterima koji utiču na proces učenja i na ishode koje učenici postižu u različitim kontekstima. Mnoge stavke u upitnicima koji se koriste u istraživanju PIRLS 2021 kombinovane su u skale koje mere jedan osnovni latentni konstrukt koji se odnosi na postignuće u čitanju. Dok su neke od ovih skala bile značajne za nekoliko ranijih ciklusa PIRLS, neke su pak razvijene ili modifikovane za ciklus PIRLS 2021 kako bi odražavale trenutno stanje u oblasti koja ima sve veći značaj, kao što su uverenja učenika o njihovom poznavanju digitalnih uređaja. Svrha prikupljanja kontekstualnih podataka odnose sa na to da se stekne uvid u sistemske, obrazovne i porodične faktore koji su povezani sa postignućem učenika

na međunarodnom nivou, kao i unutar zemalja (Mullis, Martin, Foy, Kelly, & Fishbein, 2020).

Obrazovni sistemi koji su učestvovali u studiji PIRLS 2021 imaju svoje jedinstvene kontekste u kojima deca žive i uče. Poznavanje ovih konteksta je važno za tumačenje PIRLS postignuća i za njihovo razumevanje. Podaci o tome prikupljaju se iz PIRLS upitnika o nacionalnom kurikulumu i na osnovu informacija o ključnim aspektima obrazovnog sistema koje obezbeđuju nacionalni koordinatori i drugi eksperti u poglavljima *Enciklopedija PIRLS 2021* (Randjelovic et al., 2022). Pored kontekstualnih podataka o obrazovnom sistemu, takođe se prikupljaju podaci o kontekstualnim varijablama iz porodičnog, odeljenjskog i školskog konteksta iz PIRLS upitnika. Prikupljaju se podaci o tome kako se odvija nastava, kako se pripremaju učitelji i direktori škola, kakav je odnos učenika prema školi i nastavnim predmetima, kakva je bezbednost i disciplina, kakve su roditeljske razvojno-podsticajne prakse u periodu ranog učenja, kakvi su uslovi za učenje i resursi koje učenici imaju kod kuće i u školi.

## Značaj studije PIRLS u domenu obrazovnih politika i praksi

Razvijanje čitalačke pismenosti predstavlja prioritet u obrazovnim sistemima u svakom savremenom društvu. U ovom kontekstu svi obrazovni sistemi su više nego zainteresovani da prate i procenjuju kompetencije učenika kroz učestvovanje u međunarodnim komparativnim studijama. U našem obrazovnom sistemu analize podataka iz komparativnih studija u kojima učestvuju naši učenici (PIRLS, TIMSS, PISA, ICILS i ICCS) koriste se za kreiranje budućih pravaca razvoja obrazovanja (npr. Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine), ali i prilikom kreiranja savremenih metodoloških rešenja i praksi u neposrednoj nastavi.

Takođe, rezultati ovih studija veoma se ozbiljno razmatraju i uzimaju u obzir prilikom kreiranja i definisanja obrazovnih standarda (npr. Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja, zatim Obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja, ali i kod opštih standarda postignuća u delu opšteobrazovnih premeta za kraj srednjeg obrazovanja). Pored toga, na osnovu prikupljenih podataka iz ovakvih studija uvode se novine u programe nastave i učenja, o čijim ćemo efektima na postignuća učenika imati priliku da zaključujemo iz nekog od narednih ciklusa ovakvih istraživanja. Konačno, poseban značaj i doprinos vidi se u primeni rezultata

ovakvih studija prilikom kreiranja posebnih programa, projekata i paketa podrške za nastavnike u osnovnim i srednjim školama.

### *Korišćena literatura*

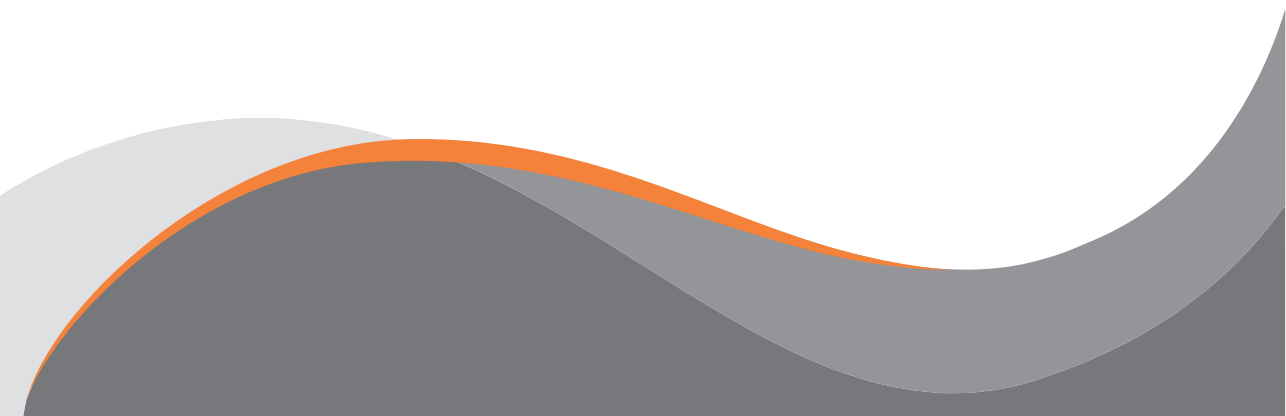
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read? IEA study of reading literacy*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Karalić, E., Đukić, D., & Randelović, B. (2020). Vizija i putevi ka kvalitetnom obrazovanju u Srbiji. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Leposaviću*, 14, 293–306.
- Hattie, J. (2005). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?* Australian Council for Educational Research. [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2005/7](http://research.acer.edu.au/research_conference_2005/7)
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center web-site: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center web-site: <https://timss2019.org/reports/>
- OECD (2019). *Pregled OECD-a u oblasti evaluacije i procene obrazovanja u Srbiji. Analiza i preporuke UNICEF-a u Srbiji*. <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/pregled-oecd-u-oblasti-evaluacije-i-procena-u-obrazovanju-u-srbiji> 65-66.
- Randjelovic, B., Djukic, D., Karalic, E., & Bojovic, T. (2022). Serbia. In K. A. Reynolds, E. Wry, I. V. S. Mullis & M. von Davier (2022). *PIRLS 2021 encyclopedia: education policy and curriculum in reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://pirls2021.org/encyclopedia>
- Randelović, B., Đukić, D., Karalić, E., Čaprić, G. i Radulović, M. (2023). *PIRLS 2021 Nacionalni izveštaj o rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. <https://ceo.edu.rs/pirls-2021-nacionalni-izvestaj/>
- Randelović, B., Karalić, E. i Đukić, D. (2022). Uticaj Kovid-19 pandemije na sprovođenje međunarodne studije PIRLS 2021 u školama u Republici Srbiji. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Leposaviću*, 18, 29–37.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2030. godine (2021). *Službeni glasnik RS*, 63/21, 39–340.
- UNESCO (2019). *Empowering students for just societies: A handbook for secondary school teachers*. UNESCO.





**ČINIOCI  
POSTIGNUĆA  
U ISTRAŽIVANJU  
PIRLS 2021**





# FAKTORI ČITALAČKE KOMPETENCIJE UČENIKA\*

Jelena Teodorović\*\*

*Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet pedagoških nauka*

Ivana Jakšić

*Univerzitet u Beogradu, Fakultet političkih nauka*

Bojana Dimitrijević

*Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet pedagoških nauka*

## UVOD

Međunarodna studija čitalačke pismenosti učenika četvrtog razreda PIRLS, koja je 2021. godine prvi put sprovedena u Srbiji, predstavlja važan korak u razumevanju faktora koji doprinose razvoju potencijalno najvažnije akademske veštine. Čitalačka pismenost je definisana kao „sposobnost da se razumeju i koriste oni pisani jezički oblici koje zahteva društvo” i pri tome su u fokusu dve opšte svrhe čitanja: radi književnog iskustva i radi pronalaženja i upotrebe informacija (Randelović, Đukić, Karalić, Čaprić i Radulović, 2023). Kognitivni procesi koji omogućavaju ostvarivanje svrhe čitanja variraju u pogledu svoje složenosti i pokrivaju spektar saznanjnih procesa u okviru Revidirane Blumove taksonomije (Anderson et al., 2001; Kratcwohl, 2002). Čitalačka pismenost ima uticaja na uspešnost funkcionisanja u obrazovnom kontekstu i mimo njega (Kirsch, Jungeblut, Jenkins, & Kolstad, 1993; Kirsch et al., 2002), povezana je sa postignućima iz matematike u okviru studije TIMSS (Caponera,

\* *Napomena.* Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. Ugovora 451-03-65/2024-03/200140 i 451-03-66/2024-03).

\*\* Mejl: [jelenat@gwmail.gwu.edu](mailto:jelenat@gwmail.gwu.edu)

Sestito, & Russo, 2016), preduslov je za sticanje tzv. disciplinarne pismenosti u okviru specifičnih oblasti i uspešnog nastavka školovanja (Shanahan & Shanahan, 2008). Rezultati istraživanja PIRLS pokazali su da učenici četvrtog razreda u Srbiji imaju nešto viša postignuća od internacionalnog proseka (514), a nešto su bolji u domenu čitanja radi književnog iskustva (518) u odnosu na postignuća u čitanju radi pronalaženja i korišćenja informacija (511) (Randelović i sar., 2023).

Pored kognitivnih komponenata koje su sastavni deo procesa čitanja, a u skladu sa različitim konceptualizacijama čitanja i čitalačke pismenosti (npr. Aaron, Joshi, Gooden, & Bentum, 2008; Alexander & The Disciplined Reading and Learning Research Laboratory, 2012), ovo međunarodno istraživanje uzima u obzir i druge faktore – karakteristike učenika, porodičnog konteksta i karakteristike školskog i odeljenskog konteksta. U nastavku ćemo izložiti selektivni prikaz rezultata istraživanja koja ukazuju na relacije pojedinih karakteristika sa jedne strane i čitalačke pismenosti sa druge.

*Obeležja učenika.* Polne razlike u postignućima veoma su ubedljivo dokumentovane kada je reč o istraživanju PIRLS (Hu, Dong, & Peng, 2022; Oberleiter, Fries, Schock, Steininger, & Pietschnig, 2023), ali i o istraživanju PISA (npr. Stoet & Geary, 2013). Prosečna veličina efekta u prethodne četiri PIRLS studije iznosila je  $d=0,19-0,23$ , a razlike u korist devojčica su još izraženije u egalitarnijim društvima (Oberleiter et al., 2023).

Relacija uzrasta učenika i postignuća u pogledu čitalačke pismenosti je složena. Na internacionalnom uzorku uzrast je veoma slabo pozitivno povezan sa postignućima, a neke od država sa prosečno najstarijim učenicima u četvrtom razredu su u grupi koja ima najlošije rezultate u istraživanju PIRLS (Martin, Mullis, & Foy, 2011). U studijama koje su poredile učenike dva razreda u istom kontekstu, razlike su iznosile oko 40 poena i u zavisnosti od konteksta mogle su da se u većoj meri pripisuju efektu uzrasta (videti Martin, Mullis, & Foy, 2011) ili trajanju školovanja (videti Van Damme, Bellens, Tielemans, & Van Den Noortgate, 2019).

Rezultati istraživanja, koji su u vezi sa relacijama između trajanja predškolskog obrazovanja i čitalačke pismenosti, takođe nisu jednoznačni. Na osnovu podataka iz dva ciklusa studije PIRLS i studije PISA (2000-2012) primećeno je da se povećani obuhvat predškolskim obrazovanjem nije odrazio na čitalačka postignuća učenika na kraju prvog i drugog ciklusa obrazovanja (Strietholt, Hogrebe, & Zachrisson,



2020). U šest od osam posmatranih država učenici koji prethodno uopšte nisu pohađali predškolsku ustanovu nisu imali slabija postignuća, te se pretpostavlja da je to stoga što su efekti predškolskih programa značajni pre svega kada je reč o deci čije su porodice veoma niskog socioekonomskog statusa (Hogrebe & Strietholt, 2016). Drugi autori ukazuju na to da je pohađanje predškolske ustanove bilo značajan prediktor na uzorku u celini (Hu, Dong, & Peng, 2022) i da u kategoriji onih koji imaju visoko postignuće ima oko 7 procenata više učenika koji su pohađali predškolsko obrazovanje, nego u kategoriji sa niskim postignućem (Martin, Mullis, & Gonzalez, 2004).

Naprednost u domenu čitanja, koja se ogleda u tome što su deca još pre polaska u školu ovladala pojedinim aspektima pismenosti (npr. prepoznavanje i pisanje nekih slova i čitanje pojedinih reči), nezavisno od konteksta i dosledno predviđa bolja postignuća učenika na testu čitalačke pismenosti u četvrtom razredu (Marôco, 2021).

*Obeležja porodičnog konteksta.* Socioekonomski status roditelja konzistentno je povezan sa postignućem kada je reč o čitalačkoj pismenosti (npr. Araújo & Costa, 2015; Caro & Mirazchiyski, 2012; Myrberg & Rosen, 2009). Uticaj socioekonomskog statusa je veći kada je reč o čitalačkoj pismenosti nego u matematici, povećava se sa uzrastom učenika i postoji „složena interakcija obrazovanja roditelja, broja knjiga u domaćinstvu i prakse ranog čitanja” (Stiff, Lenkeit, Kayton, & McGrane, 2023). Rezultati pojedinih studija pokazuju da obrazovanje roditelja, kao element socioekonomskog statusa porodice ima direktan, ali i indirektan uticaj posredovan brojem knjiga koje porodica poseduje i praksama čitanja sa detetom (Myrberg & Rosen, 2009).

Uticaj rane aktivnosti čitanja i pisanja sa decom na razvoj čitalačke pismenosti nedvosmisleno je utvrđen u longitudinalnim istraživanjima. Učestalost situacija podučavanja predviđala je veštine rane pismenosti kod deteta, dok su veštine rane pismenosti direktno predviđale fluentno čitanje u prvom razredu osnovne škole (Sénéchal & LeFevre, 2002). U drugim istraživanjima angažovanje u čitanju sa detetom prevazilazi uticaj socioekonomskog statusa (Bracken & Fischel, 2008). Kada se kontroliše obrazovanje roditelja i drugi pokazatelji socioekonomskog statusa, indeks angažovanja roditelja u ovim aktivnostima u pozitivnoj je vezi sa čitalačkom pismenošću i u okviru studije PIRLS (Hu Dong, & Peng, 2022; Park, 2008).

*Obeležja konteksta odeljenja i škole.* Kvalitet nastave i nastavnika veoma je važan za postignuća učenika i njihovu motivaciju, a pored kognitivne podsticajnosti nastave uključuje upravljanje odeljenjem i podržavajuću klimu u odeljenju (Klieme, Pauli, & Reusser, 2009). U poslednjem ciklusu studije PIRLS prvi put je ispitivana učenička procena stepena podsticajnosti nastave. Ova procena obuhvata stavke koje ukazuju na to da učitelj podstiče učenike da izražavaju svoj stav i primenjuje različite nastavne strategije. Prosečna korelacija ove skale sa postignućem u domenu čitalačke pismenosti na uzorku u Srbiji je pozitivna i slaba (Yin & Reynolds, 2023). Stavka koja se odnosi na primenu raznovrsnih strategija u nastavi zaista je doprinosila objašnjavanju razlika u postignućima u pojedinim istraživanjima (Hu, Dong, & Peng, 2022). U prethodnim ciklusima ispitivanja PIRLS bio je naglasak na konkretnim nastavnim strategijama (npr. Hao & Johnson, 2013; Zuzovsky, 2010), a ne na globalnoj proceni podsticajnosti nastave. Kada je reč o učestalosti ometajućih ponašanja, prema izveštavanju učenika, očekivano je da povećana učestalost ukazuje na potrebu za dodatnom primenom različitih strategija upravljanja odeljenjem (Barth, Dunlap, Dane, Lochman, & Wells, 2004). Uspešno upravljanje odeljenjem povezano je sa boljim akademskim postignućem (Praetorius, Klieme, Herbert, & Pinger, 2018), a pretpostavlja se i da vodi ka smanjenoj učestalosti ometanja nastave.

Zadovoljstvo učitelja sopstvenom profesijom je „nastavnička varijabla” čija relacija sa čitalačkom pismenošću u pojedinim istraživanjima jeste potvrđena (npr. Banerjee, Stearns, Moller, & Mickelson, 2017), dok u drugim slučajevima nije bila u vezi sa postignućima (Leino, Nissinen, & Sirén, 2022).

Procena zastupljenosti različitih ponašanja učenika i njihovih osobina za koje nastavnici smatraju da ometaju nastavu čitanja jedna je od retkih „nastavničkih” varijabli koja doprinosi objašnjavanju varijabilnosti bez obzira na kontekst (Marôco, 2021). Na osnovu ove veze ne može se, međutim, zaključiti da pretpostavljeno prisustvo učenika koji „otežavaju” nastavu zaista doprinosi padu postignuća svih učenika. Bilo bi potrebno ispitati da li je ova veza posredovana kvalitetom nastavne prakse, stepenom zastupljenosti mera individualizacije i efikasnošću upravljanja odeljenjem. Nalazi ranijih istraživanja u četvrtom razredu u Srbiji ukazuju na to da se oko 60% zaostajanja romskih učenika moglo objasniti „školskim” varijablama, te da su ovi učenici smešteni u odeljenja u kojima je kvalitet nastave uopšteno lošiji (Baucal, 2006).

Dobrobit učenika potencijalno se prepoznaje u njihovom osećaju da pripadaju školskoj sredini. N pripadanje školi se može izražavati i potrebom da se iz škole izostaje zbog različitih razloga koji su u vezi sa školskom sredinom, među kojima može biti i vršnjačko nasilje. Doživljaj pripadnosti školi pozitivno je povezan sa čitalačkom, matematičkom i naučnom pismenošću u istraživanju PISA (Weiss & García, 2015), a dovodi se u vezu i sa „rezilijentnošću” učenika, koji su niskog socioekonomskog statusa i visokog postignuća (García-Crespo, Fernández-Alonso, & Muñiz, 2021). S druge strane, doživljeno vršnjačko nasilje povezano je sa teškoćama u akademskom domenu i socijalnim relacijama, ali i doživljajem učenika da ne pripadaju školi (Yu & Zhao, 2021). Teškoće u ovladavanju čitanjem povećavaju verovatnoću da će učenik biti izložen nasilju, počinilac ili i jedno i drugo, čak i kada se kontrolišu varijable pol, samoefikasnost, trajanje obrazovanja i poznavanje matematike (Turunen, Poskiparta, & Salmivalli, 2017). Doživljeno vršnjačko nasilje može biti faktor koji značajno povećava stopu apsentizma (Yu & Zhao, 2021), a apsentizam je prema pojedinim autorima, značajan i negativan prediktor postignuća u vezi sa čitalačkom pismenošću (Hu, Dong, & Peng, 2022).

*Cilj istraživanja.* Koristeći rezultate učenika na PIRLS 2021 testu iz čitalačke pismenosti i kontekstualne podatke prikupljene u datoj studiji, u ovom radu odgovorićemo na dva istraživačka pitanja.

- 1) Koliki procenat varijabilnosti postignuća učenika potiče od učeničkog nivoa, koliko od nastavnog i koliko od školskog?
- 2) Koji učenički i nastavni činioci objašnjavaju varijabilnost, odnosno utiču na postignuće učenika?

## METOD

Konceptualno-metodološki okvir studije PIRLS 2021 ili referentni okvir pruža detaljne informacije o svim konstruktima, indikatorima i skalama koje se koriste u istraživanju PIRLS. Ovaj referentni okvir detaljno je prikazan u uvodnom poglavlju ove publikacije, dok će u ovom poglavlju biti prikazana njegova kraća verzija radi lakšeg razumevanja statističkih analiza koje su korišćene kako bismo odgovorili na postavljena istraživačka pitanja. Pored toga, u ovoj sekciji poglavlja prikazaćemo uzorak, instrumente, varijable, kao i korišćene statističke analize.

*Uzorak.* Studija PIRLS 2021 u Srbiji realizovana je na reprezentativnom uzorku učenika četvrtog razreda osnovne škole koji prate nastavu na srpskom jeziku (izuzev škola na Kosovu i Metohiji). Radi se o stratifikovanom slučajnom uzorku do kog se dolazi kroz dve faze. Prva faza podrazumeva slučajni odabir škola prema definisanim stratumima/nivoima, dok se u drugoj fazi, takođe, slučajnim putem, bira jedno ili dva odeljenja (u zavisnosti od ukupnog broja učenika u četvrtom razredu) iz odabrane škole. Stratifikacija uzorka vršena je na osnovu sledećih nivoa: region (Beograd, Vojvodina i Centralna Srbija), stepen urbanizacije naselja (gradska/seoska sredina) i hijerarhija škole (matična škola/izdvojeno odeljenje). Konkretno, u studiji PIRLS 2021 učestvovalo je 169 škola i 221 odeljenje, pri čemu je testirano 4037 učenika oba pola (48,40% devojčice), prosečnog uzrasta 10,57 godina ( $SD=0,31$ ). Za analize su pored odgovora i postignuća učenika korišćeni i odgovori dobijeni pomoću kontekstualnih upitnika koje su popunjavali roditelji ( $N=4037$ ), nastavnici ( $N=221$ ) i direktori ( $N=169$ ) iz odabranih škola.

*Varijable i instrumenti.* Kriterijumsku varijablu u ovom istraživanju predstavlja postignuće učenika na testu čitalačke kompetencije. Analizirana je prva od pet verodostojnih vrednosti preko kojih se izražava postignuće u studiji PIRLS. Što se tiče prediktorskih varijabli, one su predstavljale niz kontekstualnih varijabli. Naime, osim postignuća, studija PIRLS obuhvata i ispitivanje velikog broja varijabli koje opisuju kontekst u kome učenici razvijaju svoje kompetencije. Podaci o kontekstualnim faktorima prikupljeni su pomoću upitnika namenjenih: 1) učenicima, 2) nastavnicima koji predaju odabranim odeljenjima, 3) direktorima uzorkovanih škola i 4) roditeljima ili starateljima testiranih učenika. U ovom radu biće analiziran uticaj faktora koji se mogu razvrstati u tri kategorije: 1) obeležja učenika, 2) porodični kontekst, 3) kontekst učionice i škole. U Tabeli 1 prikazani su svi faktori koji su analizirani u HLM modelu. Dodatno, Tabela 1 sadrži i informacije o poreklu ovih podataka, odnosno od kojih ispitanika (učenika, roditelja ili nastavnika) su ovi podaci prikupljeni. U poslednjoj koloni navedeni su i kodovi pod kojima su ove varijable zavedene u međunarodnim bazama. Skorovi za sve prediktorske varijable preuzeti su iz PIRLS međunarodnih baza podataka koje je formirala Međunarodna asocijacija za evaluaciju obrazovnog postignuća (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA). Za potrebe ovog rada izvršena je i preliminarna korelaciona analiza između skora na testu čitalačke kompetencije i individualnih ajtema koji su opisivali različite nastavne metode, oblike rada i nastavne aktivnosti. Utvrđeni

koeficijenti korelacije u većini slučajeva nisu bili statistički značajni, dok su u retkim slučajevima u kojima su dosegli statističku značajnost ukazivali na povezanost izuzetno niskog intenziteta, te ove varijable nisu uključene u HLM model.

*Tabela 1. Kontekstualni faktori postignuća učenika prema referentnom okviru u PIRLS 2021 studiji*

1. Obeležja učenika	Ispitanici	Kod u bazi
1) Pol	Učenici	ITSEX
2) Uzrast	Učenici	ASDAGE
3) Pohadanje predškolskog vaspitanja i obrazovanja	Roditelji	ASDHAPS
4) Ovladanost zadacima u oblasti rane pismenosti pre polaska u školu	Roditelji	ASBHELT
2. Porodični kontekst		
1) Obrazovanje roditelja	Roditelji	ASDHEDUP
2) Zanimanje roditelja	Roditelji	ASDHOCCP
3) Porodični resursi za učenje u kućnom okruženju (uključujući obrazovanje i zanimanje roditelja)	Roditelji	ASBGHRL
4) Aktivnosti u oblasti rane pismenosti pre polaska u školu	Roditelji	ASBHELA
5) Numeričke aktivnosti pre polaska u školu	Roditelji	ASBHENA
3. Kontekst učionice i škole		
1) Vršnjačko nasilje	Učenici	ASBGSB
2) Apsentizam	Učenici	ASBG06
3) Angažujuća nastava	Učenici	ASBGERL
4) Ometajuće ponašanje učenika	Učenici	ASBGDRL
5) Osećaj pripadnosti školi	Učenici	ASBGSSB
6) Zadovoljstvo učitelja profesijom	Učenici	ATBG12A-F
7) Faktori koji onemogućavaju izvođenje nastave		

*Obrada podataka.* Podaci prikupljeni u studiji PIRLS 2021 raspoređeni su na tri nivoa: nivo učenika, nivo odeljenja (nastavnika) i nivo škole. Činioci iz kategorija obeležja i stavovi učenika i porodični kontekst su smešteni na nivo učenika, činioci iz kategorije kontekst učionice su smešteni na nivo nastavnika, a činioci iz kategorije

školski kontekst su smešteni na nivo škole. Pri tome, treba imati u vidu da se radi o „ugnježdenim“ nivoima (engl. nested), odnosno da su učenici smešteni u odeljenja a odeljenja u škole. Kako bi se ispitao uticaj kontekstualnih varijabli na postignuće učenika u oblasti čitalačke kompetencije, primenjeno je hijerarhijsko linearno modelovanje. Ovoj analizi podvrgnute su samo one varijable koje su pokazale statistički značajnu korelaciju sa postignućem. Analiza je izvršena u statističkom programu MlwiN 2.32. Kontinuirane prediktorske varijable su standardizovane. Korišćeni su modeli sa nasumičnim nagibima (engl. random slopes model), a zadržane su samo varijable za koje se pokazalo da statistički značajno utiču na postignuće učenika. Pre obrade podataka iz analize su isključeni svi ispitanici za koje nisu postojali podaci koji se tiču prediktorskih varijabli (Goldstein, 2003). Prvi korak u HLM analizi podrazumeva izbor nivoa koji će biti uključeni u testirani model. U zavisnosti od izbora i kombinovanja nivoa, u studiji PIRLS je moguće testirati tri vrste modela: 1) trostepeni model – škola, nastavnici, učenici, 2) dvostepeni model – škola, učenici, 3) dvostepeni model – nastavnici, učenici (Snijders & Bosker, 1999). Imajući u vidu da je kvalitet nastave najvažnija odrednica učeničkih postignuća (Klieme, Pauli, & Reusser, 2009), u okviru ove studije, odlučili smo se za dvostepeni model nastavnici-učenici kako bismo ispitali doprinos nastavnih varijabli postignuću učenika. Takođe, varijabilnost na nivou škole najčešće potiče od sastava učenika koji pohađaju tu školu, pa se ona značajno smanji kada se unesu individualne varijable.

## REZULTATI

Struktura prikaza rezultata HLM analiza sastoji se od tri dela. Prvo se prikazuju početni (prazni ili nultni) modeli koji pokazuju koliko se ukupno razlika u postignuću učenika može objasniti razlikama između škola i odeljenja koja pohađaju, ali i razlikama između učenika. Zatim se prikazuju naknadni modeli u koje se postepeno, jedan po jedan, uvode različiti činioци postignuća učenika; snaga njihovog uticaja se izračunava povrh prethodno testiranih činilaca (na nju ukazuju regresioni koeficijenti i njihove standardne greške). Konačno, izveštava se o preostaloj varijansi, odnosno količini razlika u postignuću učenika koje faktori mereni u istraživanju PIRLS nisu uspeli da objasne. Pored rezultata HLM analiza, prikazaćemo i deskriptivnu statistiku za varijable iz modela.

Kako bismo odgovorili na prvo istraživačko pitanje, koje se odnosi na utvrđivanje procenata varijabilnosti postignuća učenika koji potiče od svakog ispitivanog nivoa, bilo je neophodno prvo testirati početni model (nulti ili prazni model), odnosno model koji ne sadrži prediktorske varijable. Testiranjem ovog modela utvrđeno je da 82,23% varijanse u postignuću u oblasti čitalačkih kompetencija može da se pripíše razlikama između učenika, 4,34% razlikama između odeljenja i 13,43% razlikama između škola. Testiranje dvostepenog modela nastavnici-učenici pokazalo je da 82,72% varijanse u postignuću u oblasti čitalačkih kompetencija može da se pripíše razlikama između učenika, a 17,28% razlikama između odeljenja.

Da bismo odgovorili na drugo istraživačko pitanje, koje je podrazumevalo detaljniju analizu ispitivanih nivoa, testirani su pojedinačni prediktori iz PIRLS 2021 referentnog okvira (prikazani u Tabeli 1), pri čemu je u svakom koraku testiran uticaj jednog dodatnog prediktora. Dvostepeni model nastavnici-učenici bio je nulti model za ostale analize. Redosled testiranja prediktora podrazumevao je da se prvo na individualnom nivou uključuju faktori koji potiču iz oblasti obeležja i stavova učenika i porodičnog konteksta, a zatim, na nastavnom nivou, faktori iz oblasti konteksta učionice. Važno je napomenuti da su izostajanje sa nastave i vršnjačko nasilje uključeni na individualni nivo, jer je procenjeno da se oni, iako potiču iz konteksta učionice i škole, vezuju za iskustva pojedinačnih učenika. Takođe, varijable iz konteksta učionice i škole koje su potekle iz upitnika za učenike u analizama su agregovane uprosečavanjem na nivo odeljenja. Iz HLM modela su izostavljeni prediktori za koje se pokazalo da nisu statistički značajni prediktori modela. Rezultati hijerarhijskog linearnog modelovanja prikazani su u Tabeli 2. Za svaki model u Tabeli 2 je prikazan fiksni deo, odnosno očekivano postignuće učenika pod pretpostavkom da ima prosek karakteristika koje su prikazane u Tabeli 2 za dati model.

Tabela 2. Rezultati HLM analize

	Model 0	Model 1	Model 2
FIKSNI DEO (S.E.)	521,13 (2,27)	527,48 (2,50)	530,83 (1,89)
UČENIČKI NIVO			
Pol učenika		-12,34 (1,05)	-10,07 (1,96)
Kućni resursi za učenje (uklj. obrazovanje i zanimanje roditelja)			19,95 (0,77)
Predškolsko obrazovanje i vaspitanje			
Čitalačke aktivnosti – rana pismenost			
Ovladanost zadacima – rana pismenost			
Vršnjačko nasilje			
Apsentizam			
NASTAVNI NIVO			
Ometanje nastave			
Angažujuća nastava			
VARIJABILNI DEO			
Odeljenje – neobjašnjena varijansa (%)	17,28	17,35	5,54
Učenici – neobjašnjena varijansa (%)	82,72	81,93	71,65
Varijansa objašnjena faktorom (%)		0,72	22,09
X <sup>2</sup>	45395,43	45359,27	42426,05
Umanjenje		36,16	2933,22
Stepeni slobode		1	1
p	0,01	0,01	0,01





U modelima 1–9 prikazani su rezultati uključivanja varijabli sa individualnog/ učeničkog nivoa. Model 1 ukazuje na značajne efekte polnih razlika, odnosno da devojčice ostvaruju značajno više postignuće na testu čitalačke kompetencije: u proseku oko 12 poena. Varijabla pol objašnjava 0,72% varijanse postignuća (Tabela 3). Uзраст učenika/ca nije imao značajne efekte na postignuće.

Tabela 3. Polne razlike u postignuću

Pol	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
Devojčice	1952	<b>530,74</b>	68,13	242,08	723,77
Dečaci	2085	<b>518,82</b>	71,25	253,83	712,77

Model 2 ukazuje na efekte socioekonomskog statusa (SES) na postignuće učenika, jer varijabla „kućni resursi za učenje” koja obuhvata obrazovanje i zanimanje roditelja i posedovanje kućnih resursa za učenje poput knjiga, dečijih knjiga, internet konekcije i dečije sobe (indikatori socioekonomskog statusa) objašnjava čak 24,36% varijanse postignuća na testu čitalačke kompetencije.<sup>1</sup> Drugim rečima, učenici koji žive u porodicama koje imaju viši socioekonomski status postižu bolje rezultate na testu čitalačke kompetencije na kraju četvrtog razreda osnovne škole. U Tabeli 4, 5 i 6 se još upečatljivije uočava uticaj obrazovanja i zanimanja roditelja, kao i kućnih resursa za učenje.<sup>2</sup>

Tabela 4. Razlike u postignuću s obzirom na obrazovanje roditelja

Obrazovni nivo	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
Visoko obrazovanje	1457	<b>553,54</b>	61,82	300,74	723,77
Viša škola	569	<b>525,52</b>	59,33	253,83	682,42
Srednja škola	1436	<b>512,42</b>	65,09	252,41	712,91
Osnovna škola	111	<b>447,55</b>	69,12	279,04	592,41
Nezavršena osnovna škola	26	<b>406,14</b>	82,71	242,08	558,82

- 1 Kod visoko korelisanih varijabli ( $r=,58^{**}$  za obrazovanje i zanimanje roditelja,  $r=,64^{**}$  za zanimanje roditelja i obrazovne resurse i  $r=,73^{**}$  za obrazovanje roditelja i obrazovne resurse), bolje je fokusirati se na njihov zajednički doprinos postignuću nego na pojedinačan.
- 2 Iako su u HLM modelu obrazovanje roditelja, zanimanje roditelja i kućni resursi prikazani u jednoj varijabli, prikazujemo deskriptivnu statistiku i za obrazovanje roditelja (Tabela 4) i za zanimanje roditelja (Tabela 5), kako bismo ilustrovali da bilo koja od ovih varijabli može da se uzme kao prediktor postignuća učenika. Za razliku od fiksnih, prosečnih efekata ovih varijabli prikazanih u Tabeli 2, koji jesu nezavisni jedni od drugih i zbog toga aditivni, poeni prikazani u narednim tabelama ne mogu se sabirati jer dele određeni deo varijanse. Na primer, nije ispravno reći da bi učenik koji ima fakultetski obrazovane roditelje, koji su lekari, imao za  $29+41=70$  poena više od učenika čiji roditelji imaju srednjoškolsko obrazovanje i vlasnici su malih preduzeća.

Tabela 5. Razlike u postignuću s obzirom na zanimanje roditelja

Zanimanje	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
Profesionalci	1627	<b>550,46</b>	60,69	327,95	723,77
Vlasnici malih preduzeća	458	<b>521,84</b>	62,24	304,90	703,32
Službenici	910	<b>519,42</b>	64,75	253,83	712,91
Zanatlije	426	<b>497,34</b>	68,97	252,41	702,97
Fizički radnici	74	<b>463,57</b>	78,44	304,10	679,57
Nikada nisu radili za platu	28	<b>428,57</b>	89,88	242,08	584,09

Tabela 6. Razlike u postignuću s obzirom na kućne resurse za učenje (uključujući obrazovanje i zanimanje roditelja)

Kućni resursi (uklj. obr. i zan. roditelja)	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
Visok nivo	678	<b>566,65</b>	60,043	330,21	719,22
Srednji nivo	3085	<b>520,22</b>	66,40	252,41	723,77
Nizak nivo	71	<b>437,41</b>	75,79	242,08	617,98

Kao druga značajna grupa prediktora izdvojene su varijable koje su povezane sa učenjem koje se odvijalo pre polaska u školu. Među njima su: dužina pohađanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja (model 3), aktivnosti u oblasti rane čitalačke pismenosti pre polaska u školu (model 4) i ovladanost zadacima u oblasti rane jezičke pismenosti (model 5) pre polaska u školu. Ova tri prediktora zbirno objašnjavaju 5,34% varijanse u čitalačkoj kompetenciji učenika. Dakle, što su učenici bolje ovladali zadacima koji se odnose na jezičku pismenost pre polaska u školu i, nešto manje, što su duže pohađali predškolsko vaspitanje i obrazovanje, njihovo postignuće na testu čitalačke kompetencije bilo je više. Specifične kategorije ovih varijabli prikazane su u Tabeli 7, 8 i 9.

Tabela 7. Razlike u postignuću s obzirom na pohađanje predškolskog obrazovanja i vaspitanja

Dužina pohađanja	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
Nisu pohađali	268	<b>512,18</b>	70,28	303,62	693,26
1 godina i kraće	873	<b>510,43</b>	72,70	257,25	723,77
2 godine	431	<b>511,79</b>	69,82	252,41	691,05
3 godine i više	2206	<b>537,38</b>	65,57	242,08	721,38

Tabela 8. Razlike u postignuću s obzirom na upražnjavanje ranih čitalačkih aktivnosti

Učestalost aktivnosti	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
Često	2214	<b>534,87</b>	66,71	279,04	723,77
Ponekad	1737	<b>514,14</b>	70,93	242,08	712,91
Nikad ili gotovo nikad	10	<b>467,88</b>	84,53	359,27	572,59

Tabela 9. Razlike u postignuću s obzirom na ovladanost ranim čitalačkim zadacima

Stepen ovladanosti	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
Veoma dobro	1443	<b>547,91</b>	67,55	279,04	723,77
Umereno	1550	<b>519,59</b>	65,95	242,08	719,22
Nedovoljno dobro	930	<b>502,64</b>	67,88	253,83	712,77

Dva faktora iz školskog i nastavnog konteksta (tretirana u analizama kao varijable na individualnom nivou) objašnjavaju određeni procenat ukupne varijabilnosti u postignuću učenika: doživljeno vršnjačko nasilje (model 6, varijabla objašnjava 2,7% ukupne varijanse u postignuću) i izostajanje sa nastave (model 7, varijabla objašnjava 3,05% ukupne varijanse u postignuću). U Tabeli 10 i 11 mogu se videti razlike u postignuću između različitih grupa učenika u odnosu na ove varijable.

Tabela 10. Razlike u postignuću s obzirom na učestalost doživljenog iskustva vršnjačkog nasilja

Učestalost vršnjačkog nasilja	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
Skoro nikad	3183	<b>531,81</b>	65,76	253,83	723,77
Mesečno	605	<b>511,47</b>	72,48	257,25	684,29
Nedeljno	214	<b>467,56</b>	83,23	242,08	673,39

Tabela 11. Razlike u postignuću s obzirom na učestalost izostajanja iz škole

Učestalost izostajanja	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
Jednom nedeljno	327	<b>462,44</b>	75,27	242,08	712,77
Jednom u dve nedelje	139	<b>483,42</b>	78,01	253,83	686,33
Jednom mesečno	312	<b>518,38</b>	65,04	300,74	671,29
Jednom u dva meseca	602	<b>539,02</b>	64,91	321,18	721,38
Nikad ili skoro nikad	2587	<b>533,57</b>	64,27	252,41	723,77

Posmatrajući varijable na nastavnom nivou, ometajuće ponašanje učenika tokom nastave negativno utiče na postignuće učenika i objašnjava 0,52% ukupne varijanse (model 8). Razlike između odeljenja, prema ovoj varijabli, prikazane su u Tabeli 12. Angažujuća nastava pozitivno utiče na postignuće učenika i objašnjava 0,17% ukupne varijanse (model 9).<sup>3</sup> Razlike između odeljenja, prema ovoj varijabli, prikazane su u Tabeli 13. Preostale varijable na nastavnom nivou nisu bile statistički značajne u HLM modelima.

*Tabela 12. Razlike u postignuću s obzirom na ometajuće ponašanje učenika tokom nastave*

Broj časova	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
Malo ili nimalo časova	1090	<b>538,95</b>	62,49	253,83	723,77
Poneki čas	2557	<b>524,53</b>	70,09	257,25	719,22
Većina časova	336	<b>493,76</b>	75,25	242,08	652,74

*Tabela 13. Razlike u postignuću s obzirom na stepen angažujuće nastave*

Nastava	N	AS	SD	Minimum	Maksimum
Veoma angažujuća	3245	<b>528,48</b>	67,52	242,08	723,77
Donekle angažujuća	680	<b>513,28</b>	76,55	257,25	712,77
Nije angažujuća	64	<b>500,23</b>	76,22	274,07	622,09

Na kraju, rezultati HLM analize pokazali su da faktori postignuća iz referentnog okvira PIRLS 2021 koji se nalaze u finalnom modelu objašnjavaju ukupno 34,67% varijanse čitalačke kompetencije. Varijabilnost postignuća na nivou odeljenja je sa početnih 17,28% neobjašnjene varijanse došla do 4,61%. Drugim rečima, objašnjeno je 12,67% odeljenske varijanse i to najviše zbog toga što su odeljenja različitih škola međusobno postala statistički ujednačenija, odnosno sličnija po socioekonomskom statusu učenika/ca. Na nivou učenika, koji i nosi najveći procenat varijabilnosti u postignuću na testu čitalačke kompetencije, ostalo je neobjašnjeno 60,70% varijanse postignuća od početnih 82,72%, tj. objašnjeno je 22,02% varijanse na ovom nivou.

<sup>3</sup> Ova varijabla je gubila statističku značajnost kada su druge nastavne varijable (osim ometajućeg ponašanja učenika) unošene u model. S obzirom na to da te varijable nisu bile statistički značajne, u finalnom modelu su na nastavnom nivou ostali: ometajuće ponašanje i angažujuća nastava.

## DISKUSIJA

Razlike u postignuću učenika iz čitalačke pismenosti na međunarodnom testiranju PIRLS 2021 mogu se pripisati uglavnom razlikama između učenika (82,23%). Inicijalne razlike između škola (13,43%) su veće od razlika između odeljenja (4,34%), ali je to zato što se škole međusobno značajnije razlikuju po sastavu i karakteristikama učeničke populacije, dok su odeljenja u okviru jedne škole relativno slična u ovom pogledu, što se vidi u značajnom padu procenta neobjašnjene varijabilnosti nakon što se u model unesu učeničke varijable. Druga istraživanja su takođe utvrdila da najviše razlika u postignuću učenika potiče sa individualnog, učeničkog nivoa (Creemers & Kyriakides, 2008; Fauth, Decristan, Rieser, Klieme, & Büttner, 2014; Muijs & Reynolds, 2000; Scheerens, 2000, 2016; Scheerens & Bosker, 1997; Teodorović, 2011; Teodorović et al., 2021). Procenat varijabilnosti koji se nalazi na učeničkom nivou u ovom istraživanju uporediv je sa procentima u sličnim studijama: 83,9% varijabilnosti u postignuću iz srpskog jezika i 86,7% varijabilnosti u postignuću iz matematike na nacionalnom testiranju učenika trećeg razreda osnovne škole 2003. godine (Teodorović, 2011), 85,72% varijabilnosti u postignuću iz matematike u studiji TIMSS 2015 (Jakšić, Marušić Jablanović i Gutvajn, 2017) i 80,94% varijabilnosti u postignuću iz matematike i 78,47% varijabilnosti u postignuću iz biologije na završnom ispitu 2015. godine (Teodorović et al., 2021). Od ovih rezultata nešto više se razlikuju rezultati studije TIMSS 2019 u kojoj je pronađeno da se na učeničkom nivou nalazi 75,68% varijabilnosti u postignuću iz matematike i 70,28% varijabilnosti u postignuću iz prirodnih nauka (Jošić, Teodorović i Jakšić, 2021).

Postignuće učenika četvrtog razreda u studiji PIRLS može biti objašnjeno skoro ekskluzivno činiocima koji se nalaze na učeničkom nivou, što je slično kao u drugim studijama (Creemers & Kyriakides, 2008; Hattie, 2009; Teodorović et al., 2021). Očekivano, najjači prediktori postignuća učenika su indikatori socioekonomskog statusa: obrazovanje i zanimanje roditelja i kućni resursi za učenje, na šta ukazuju i prethodna istraživanja (npr. Araújo & Costa, 2015; Caro & Mirazchiyski, 2012; Myrberg & Rosen, 2009). Učenici koji, kombinovano, imaju fakultetski obrazovane roditelje, roditelje čija zanimanja odgovaraju definiciji profesije<sup>4</sup> i više obrazovnih resursa u domaćinstvu imaju najviša postignuća. S druge strane, učenici čiji su

4 Zanimanja za koja je neophodno dugotrajno obrazovanje, čije je obavljanje na specifičan način pravno regulisano i koja imaju poseban status u društvu, kakva su lekar, profesor, advokat.

roditelji završili svega nekoliko razreda osnovne škole ili najviše osnovnu školu, koji obavljaju manuelne poslove za koje nije potrebna kvalifikacija ili nikada nisu bili formalno zaposleni, i u čijim kućama se može naći malo obrazovnih resursa, posmatrano zajedno, imaju veoma niska postignuća. Svi ostali učenici se nalaze između ovih ekstrema.

Grupa faktora koji takođe utiču na postignuća učenika u studiji PIRLS 2021 povezana je sa povoljnim iskustvima tokom ranog razvoja učenika: dužinom pohađanja predškolskog vaspitanja i obrazovanja (tri godine ili više godina), čitalačkim aktivnostima u okviru porodice i ovladanošću pojedinim čitalačkim zadacima pre polaska u školu. Ovi rezultati su saglasni sa rezultatima studije TIMSS 2015 (Radišić i Ševa, 2017) i studije TIMSS 2019 (Jošić, Teodorović i Jakšić, 2021), ali i sa rezultatima iz studija PIRLS u drugim kontekstima (npr. Hu, Dong, & Peng, 2022; Park, 2008; Martin, Mullis, & Gonzalez, 2004). Činjenica da čitalačka iskustva tokom ranog razvoja dece utiču na njihova kasnija postignuća značajna je zato što bi intenzivna rana intervencija potencijalno mogla da ublaži nepovoljne efekte socioekonomskog statusa učenika. Obavezno, sveobuhvatno, dostupno i kvalitetno predškolsko vaspitanje i obrazovanje moglo bi potencijalno da nadomesti nedostajuće prilike da se dožive rana i podsticajna iskustva u vezi sa čitanjem i pisanjem, kada je reč o učenicima iz porodica niskog socioekonomskog statusa.

Kao prediktori postignuća učenika na učeničkom nivou identifikovani su i izostajanje sa nastave i vršnjačko nasilje. Čak 8% učenika četvrtog razreda izostaje sa nastave jednom nedeljno, što je povezano sa nižim postignućima u odnosu na učenike koji redovno pohađaju nastavu. Zbog odsustvovanja sa nastave, ovi učenici imaju prekide u radnim navikama i manje prilika za učenje (Gottfried, 2019; Snyder et al., 2009, prema: Jošić, Teodorović i Jakšić, 2021). Takođe, učenici koji trpe vršnjačko nasilje jednom nedeljno pokazuju niža postignuća od učenika koje niko ne maltretira, što je u saglasnosti sa drugim studijama (Turunen, Poskiparta, & Salmivalli, 2017; Yu & Zhao, 2021).

Dve kompozitne varijable na nastavnom nivou, koje su se pokazale kao značajni prediktori postignuća učenika, bile su učenička percepcija zastupljenosti ometajućeg ponašanja tokom nastave i učenička percepcija zastupljenosti angažujuće nastave. Ovi nalazi se slažu sa nalazima drugih studija (Jakšić, Marušić Jablanović i Gutvajn, 2017; Teodorović, 2011). Visoka zastupljenost ometajućih

ponašanja tokom nastave može biti u vezi i sa neadekvatnim strategijama upravljanja odeljenjem. Poznato je da učenici u odeljenjima u kojima se uspešno primenjuju strategije upravljanja odeljenjem imaju viša akademska postignuća (Praetorius et al., 2018). Druge varijable koje su testirane u HLM modelu, ali i većina individualnih ajtema iz studije PIRLS 2021 koji su opisivali različite nastavne metode, oblike rada i nastavne aktivnosti, nisu povezane sa postignućem učenika.

S jedne strane, ovo je delimično u suprotnosti sa drugim sličnim studijama u kojima su identifikovane nastavne prakse koje utiču na postignuća učenika (Baumert et al., 2010; Creemers & Kyriakides, 2008; Fauth et al., 2014; Hattie, 2009; Klieme, 2012; Muijs & Reynolds, 2000; Scheerens, 2000, 2016; Teodorović, 2011).

S druge strane, u okviru nekoliko studija koje su sprovedene u Srbiji nije potvrđen uticaj većeg broja nastavnih činilaca na postignuća učenika. U studiji u kojoj su kriterijumske varijable bile rezultati završnog ispita iz matematike i biologije (Teodorović et al., 2021) pronađena je povezanost svih nastavnih praksi iz Krimersovog i Kirijakidesovog Dinamičkog modela obrazovne efektivnosti (Creemers & Kyriakides, 2008) sa interesovanjem učenika za matematiku i biologiju, ali ne i sa njihovim postignućem u ovim predmetima. Neka od ponuđenih objašnjenja za te nalaze su potencijalno primenljiva i u slučaju ove studije: 1) upitnici možda nisu adekvatan instrument za merenje nastavnih praksi, već bi to bila opservacija nastave i 2) moguće je da dimenzija nastavnih praksi koju treba meriti nije učestalost, već njihov kvalitet (Teodorović et al., 2021). U analizama rezultata učenika iz naše zemlje u okviru studije TIMSS 2019 nije ustanovljen uticaj varijabli koje su povezane sa kvalitetom nastave, kontekstom učionice ili karakteristikama nastavnika na postignuće učenika iz matematike i prirodnih nauka (Jošić, Teodorović i Jakšić, 2021). Autori su sugerisali da u studiji TIMSS 2019 nedostaju varijable koje upućuju na kvalitet nastave (Jošić, Teodorović i Jakšić, 2021). Studija PIRLS 2021 sadrži varijable koje opisuju kvalitetnu nastavu, ali su dve stvari moguće: 1) varijable koje se odnose na generičke, predmetno nespecifične nastavne prakse nisu dovoljno konkretno operacionalizovane (kao što bi to možda bili nastavni faktori iz Dinamičkog modela obrazovne efektivnosti: strukturiranje, orijentacija, postavljanje pitanja itd.) pa se ne vide veće razlike u kvalitetu nastave u različitim odeljenjima, a time ni efekti nastave na postignuće učenika i 2) ajtemi koji opisuju predmetno specifične nastavne metode, oblike rada i nastavne aktivnosti su isuviše specifični i



kao takvi nisu dovoljno zastupljeni u nastavi u našim školama da bi mogli da objasne varijabilnost u postignuću učenika.

## ZAKLJUČAK

Studije obrazovne efektivnosti pružaju praktičarima, istraživačima i donosiocima odluka važne uvide u varijable koje imaju uticaj na postignuća učenika, jer te varijable mogu da se modifikuju i time unapređuju učenički ishodi. Na osnovu rezultata ovog istraživanja možemo da ponudimo sledeće preporuke.

- 1) Potrebno je povećati obuhvat, dužinu pohađanja i kvalitet predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Posebno je važno da se u ovom sistemu uspostave prakse koje na dokazan način podstiču razvoj čitalačkih aktivnosti kod dece i njihovo ovladavanje zadacima koji su usmereni na čitanje, kao i prakse koje na dokazan način mogu da ublaže uticaj socioekonomskog statusa na decu.
- 2) I van sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja, dakle u osnovnoj i srednjoj školi, pa i u visokom obrazovanju, potrebno je kreirati obuhvatne obrazovne politike kojima bi se umanjio uticaj socioekonomskog statusa na postignuća učenika.
- 3) Važno je promovisati kod roditelja značaj čitalačkih aktivnosti i razvoj čitalačkih kompetencija kod njihove dece, kao i važnost toga da u svojim domovima, u okvirima svojih mogućnosti, deci učine dostupnim raznovrsne obrazovne resurse.
- 4) Potrebno je detaljnije istražiti i adresirati potencijalne uzroke visoke stope izostajanja sa nastave učenika na uzrastu od 10 godina, posebno kada je reč o učenicima iz osetljivih grupa. Kod roditelja je potrebno promovisati važnost redovnog pohađanja nastave, a na nivou škole je važno implementirati mere koje dokazano pomažu u redukciji apsentizma.
- 5) Vršnjačko nasilje je potrebno suzbijati različitim aktivnostima kojima se promovišu tolerancija, empatija i saradnja između učenika.
- 6) Neophodno je obučiti učitelje da proaktivno upravljaju ponašanjem učenika u svojim odeljenjima. Kada nastavnici kognitivno aktiviraju učenike, uključe ih u zanimljive i korisne nastavne aktivnosti, selektuju relevantne nastavne

sadržaje, sa učenicima zajednički kreiraju pravila koja se poštuju i na ostale načine kreiraju sredinu pogodnu za učenje, učenici će biti malo zainteresovani za ometanje nastave.

- 7) Nastava u učionicama u školama u našoj zemlji mora da postane angažujuća za učenike. Kada su učenici misaono aktivirani i kada aktivno učestvuju u nastavnom procesu, tada uče, što se odražava na njihovo postignuće.
- 8) U nastavu srpskog jezika je potrebno uvoditi savremene nastavne metode, oblike rada i aktivnosti koje dokazano utiču na postignuća učenika u drugim zemljama i potom ispitivati njihove efekte na postignuća učenika u našoj zemlji.

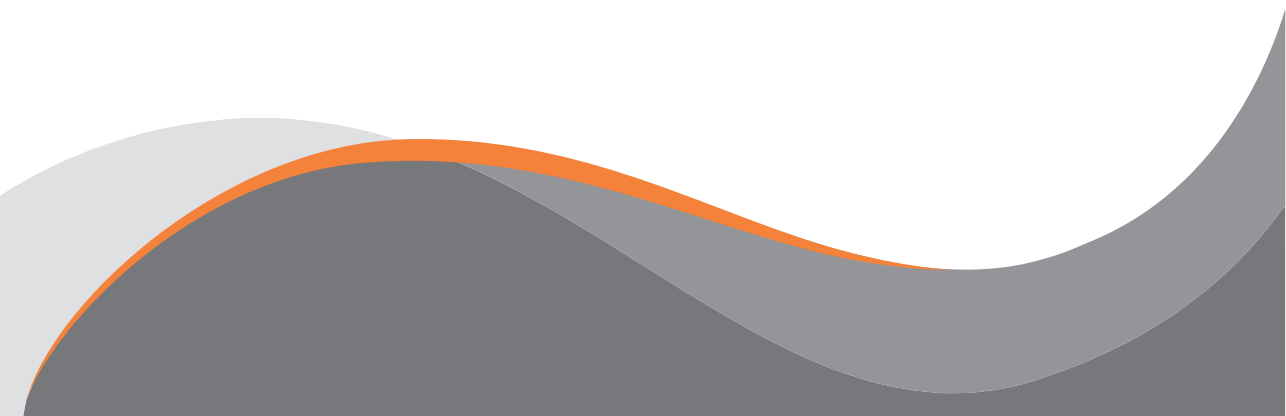
### *Korišćena literatura*

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the Component model of reading: An alternative to the Discrepancy model of LD. *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 67–84. DOI: 10.1177/0022219407310838
- Alexander, P. A., & The disciplined reading and learning research laboratory (2012). Reading into the future: Competence for the 21<sup>st</sup> century. *Educational Psychologist*, 47(4), 259–280. DOI: 10.1080/00461520.2012.722511
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). Longman.
- Araújo, L., & Costa, P. (2015). Home book reading and reading achievement in EU countries: The progress in international reading literacy study 2011 (PIRLS). *Educational Research and Evaluation*, 21(5–6), 422–438. DOI: 10.1080/13803611.2015.1111803.
- Banerjee N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203–241. DOI: 10.1086/689932
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115–133. DOI: 10.1016/j.jsp.2003.11.00
- Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, 39(2), 207–227. DOI: 10.2298/PSI0602207B
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. DOI: 10.3102/0002831209345157
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45–67. DOI: 10.1080/10409280701838835

- Caponera, E., Sestito, P., & Russo, P. M. (2016). The influence of reading literacy on mathematics and science achievement. *The Journal of Educational Research*, 109(2), 197–204. DOI: 10.1080/00220671.2014.936998
- Caro, D. H., & Mirazchiyski, P. (2012). Socioeconomic gradients in Eastern European countries: Evidence from PIRLS 2006. *European Educational Research Journal*, 11(1), 96. DOI: 10.2304/eej.2012.11.1.96.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice, and theory in contemporary Schools*. Routledge.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction* 29, 1–9. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2013.07.001
- García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *PLoS One*, 16(7), 1–20. DOI: 10.1371/journal.pone.0253409
- Goldstein, H. (2003). *Multilevel statistical models* (3<sup>rd</sup> Edition). Edward Arnold.
- Hao, S. Q., & Johnson, R. L. (2013). Teachers' classroom assessment practices and fourth-graders' reading literacy achievements: An international study. *Teaching and Teacher Education*, 29, 53–63. DOI: 10.1016/j.tate.2012.08.010.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hogrebe, N., & Strietholt, R. (2016). Does non-participation in preschool affect children's reading achievement? International evidence from propensity score analyses. *Large-scale Assessments in Education*, 4(2), 1–22. DOI: 10.1186/s40536-016-0017-3
- Hu, J., Dong, X., & Peng, Y. (2022). Discovery of the key contextual factors relevant to the reading performance of elementary school students from 61 countries/regions: Insight from a machine learning-based approach. *Reading and Writing*, 35(1), 93–127. DOI: 10.1007/s11145-021-10176-z
- Jakšić, I., Marušić Jablanović, M. i Gutvajn, N. (2017). Činioci postignuća učenika iz Srbije u oblasti matematike. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji* (str. 67–94). Institut za pedagoška istraživanja.
- Jošić, S., Teodorović, J. i Jakšić, I. (2021). Faktori postignuća učenika iz matematike i prirodnih nauka: TIMSS 2019 u Srbiji. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić i N. Ševa (ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji* (str. 45–65). Institut za pedagoška istraživanja.
- Kirsch, I., de Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*.
- Kirsch, I., Jungeblut, A., Jenkins, L., & Kolstad, A. (1993). *Adult literacy in America: A first look at the results of the National Adult Literacy Survey* (3<sup>rd</sup> Edition). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Klieme, E. (2012, August 23). Qualities and effects of teaching: Integrating findings across subjects and cultures. *EARLI Sig Educational Effectiveness Conference*. Zurich, Switzerland.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study: Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Eds.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (pp. 137–160). Waxmann.

- Leino, K., Nissinen, K., & Sirén, M. (2022). Associations between teacher quality, instructional quality and student reading outcomes in Nordic PIRLS 2016 data. *Large-Scale Assessments in Education*, 10(1), 25. DOI:10.1186/s40536-022-00146-4
- Marôco, J. (2021). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS 2016. *Reading and Writing*, 34, 231–272. DOI:10.1007/s11145-020-10068-8
- Martin, M. O., Mullis, I. V., & Foy, P. (2011). Age distribution and reading achievement configurations among fourth-grade students in PIRLS 2006. *IERI Monographic Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*, 4, 9–33.
- Martin, M. O., Mullis, I. V., & Gonzalez, E. (2004). *Home environments fostering children's reading literacy: Results from the PIRLS 2001 study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. In 1<sup>st</sup> IEA International Research Conference, Lefkosia, Cyprus.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273–303. DOI: 10.1076/0924-3453(200009)11:3;1-G;FT273
- Myrberg, E., & Rosen, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 695–711. DOI: 10.1348/000709909X453031.
- Oberleiter, S., Fries, J., Schock, L. S., Steininger, B., & Pietschnig, J. (2023). Predicting cross-national sex differences in large-scale assessments of students' reading literacy, mathematics, and science achievement: Evidence from PIRLS and TIMSS. *Intelligence*, 100, 101784. Organization for Economic Co-operation and Development. DOI: 10.1016/j.intell.2023.101784
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489–505. DOI: 10.1080/13803610802576734
- Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM*, 50, 407–426. DOI: 10.1007/s11858-018-0918-4
- Radišić, J. i Ševa, N. (2017). Značaj ranog učenja za postignuće učenika iz matematike. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajin i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji* (str. 95–114). Institut za pedagoška istraživanja.
- Randelović, B., Đukić, D., Karalić, E., Čaprić, G. i Radulović, M. (2023). *PIRLS 2021: Nacionalni izveštaj o rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti*. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Pergamon Press.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness* (Fundamentals of Educational Planning No. 68). UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base*. Springer.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445–460. DOI: 10.1111/1467-8624.00417

- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59. DOI: 10.17763/haer.78.1.v62444321p602101
- Snijders, T. A. B., & Boskers, R. J. (1999). *Multilevel modeling: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. Sage.
- Stiff, J., Lenkeit, J., Kayton, H., & McGrane, J. A. (2023). Research engagement in the Progress in International Reading Literacy Study: A systematic review. *Educational Research Review*, 40, 100547. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100547
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2013). Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: within- and across-nation assessment of 10 years of PISA data. *PLoS one*, 8(3), e57988. DOI: 10.1371/journal.pone.0057988
- Strietholt, R., Högrefe, N., & Zachrisson, H. D. (2020). Do increases in national-level preschool enrollment increase student achievement? Evidence from international assessments. *International Journal of Educational Development*, 79, 102287. DOI:10.1016/j.ijedudev.2020.102287
- Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: What works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215–236. DOI:10.1080/09243453.2011.575650
- Teodorović, J., Milin, V., Bodroža, B., Đerić, I., Vujačić, M., Jakšić, I., Stanković, D., Cankar, G., Charalambous, C., Van Damme, J., & Kyriakides, L. (2021). Testing the dynamic model of educational effectiveness: The impact of teacher factors on interest and achievement in mathematics and biology in Serbia. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning and Instruction*, 52, 130–138. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2017.05.007
- Van Damme, J., Bellens, K., Tielemans, K., & Van Den Noortgate, W. (2019). Do changes in instructional time, professional development of teachers, and age of students explain changes in reading comprehension at the country level? An exploration of PIRLS 2006 and 2016. *Education and Self-Development*, 14(2), 10–31. DOI: 10.26907/esd14.2.02
- Weiss, C. C., & García, E. (2015). Student engagement and academic performance in Mexico: Evidence and puzzles from PISA. *Comparative Education Review*, 59(2), 305–331. DOI: 10.1086/680170
- Yin, L., & Reynolds, K. A. (2023). Creating and interpreting the PIRLS 2021 context questionnaire scales. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein & P. Foy (Eds.), *Methods and procedures: PIRLS 2021 technical report*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/methods>
- Yu, S., & Zhao, X. (2021). The negative impact of bullying victimization on academic literacy and social integration: Evidence from 51 countries in PISA. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1), 100151. DOI:10.1016/j.ssaho.2021.100151
- Zuzovsky, R. (2010). Instructional variables involved in problems associated with diglossia in Arabic speaking schools in Israel. *Journal of Educational Research Online*, 2(1), 5–31. DOI: 10.25656/01:4565



# DRUŠTVENI POLOŽAJ I ČITALAČKA PISMENOST U SRBIJI: KONTEKSTUALIZACIJA REZULTATA

---

Mladen Radulović\* i Dragana Gundogan

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

## Društveni položaj i postignuće učenika

Studija PIRLS, kao i ostala velika međunarodna istraživanja u oblasti obrazovanja (poput istraživanja PISA i TIMSS) omogućavaju nam da analiziramo pravednost obrazovnog sistema. Pravednost obrazovnog sistema, odnosno koliko je obrazovanje dostupno pripadnicima različitih društvenih grupa je jedan od važnih pokazatelja kvaliteta obrazovnog sistema (Lazenby, 2016; Lynch, 2000; Sacks, 2007). Pri tome, procena pravednosti (otvorenosti) jednog obrazovnog sistema ne odnosi se samo na to u kolikoj meri pojedinci mogu da pristupe i završe određeni nivo obrazovanja već se odnosi i na to koliko je kvalitetno obrazovanje koje im je dostupno i koliko se razlikuje postignuće (školski uspeh ili postignuće na eksternim testovima) pripadnika različitih društvenih grupa. Smatra se da su najbolji obrazovni sistemi oni unutar kojih svi učenici ostvaruju dobre rezultate bez obzira na njihove socioekonomske karakteristike i društveno poreklo. Nažalost većina obrazovnih sistema ne uspeva da dostigne te standarde i mnogobrojna istraživanja sprovedena u različitim zemljama pokazuju da društveni položaj utiče na obrazovne ishode (Coleman et al., 1966; Gamoran & Long, 2007; Weis, 2010). Dakle, potrebno je stvarati otvoreniji obrazovni sistem, koji zajedno sa drugim institucijama dovodi do pravednijeg društva (Arnot, 2006).

Na osnovu empirijskih rezultata na teorijskom planu je došlo do mnogih kritika obrazovnih sistema koji problematizuju same osnove obrazovnog sistema u

---

\* Mejl: [mradulovic@ipi.ac.rs](mailto:mradulovic@ipi.ac.rs)

smislu organizacije, kurikuluma i odnosa moći (Anyon 1980; Apple, 2012; Bowles & Gintis, 1976; Whitty, 1985; Willis, 1981; Young, 1971). Iako bi obrazovni sistem, time što poseduje jedinstvene i objektivne kriterijume procenjivanja, trebalo da pruži svima jednake šanse za sticanje znanja i ostvarivanje visokog društvenog položaja na osnovu tog znanja, mnogi kritičari napominju da obrazovni sistem nije isti za sve. Zapravo, aspiracije, iskustva tokom školovanja, tipovi i kvalitet obrazovnih ustanova, motivacija pojedinaca, kao i postignuće u školi zavise od društvenog položaja učenika (Gamoran, 2001; Gevirc & Krib, 2012). Stoga se traži odgovor na sledeće pitanje: „Zašto se razlikuje postignuće učenika na osnovu njihovog društvenog porekla?”

Postoje različita tumačenja zašto dolazi do razlika u postignućima učenika na osnovu njihovog društvenog porekla. Neki teoretičari u prvi plan stavljaju osobine pojedinaca (Lawton, 1968), drugi vanškolske faktore i značaj okruženja učenika, pre svega porodice (Coleman et al., 1966; Orfield, Bachmeier, James, & Eitle, 1997). Ipak, kritički orijentisani autori smatraju da razlike u postignuću učenika proističu iz međudnosa obrazovnog sistema i društvene strukture, što vodi ka tome da unutar obrazovnog polja učenici budu privilegovani ili neprivegovani u zavisnosti od njihovog društvenog položaja (Gevirc & Krib, 2012). Najznačajniji i najčešće citirani autor koji zastupa ovo stanovište je Pjer Burdije koji smatra da obrazovni sistem ima dve najznačajnije funkcije: da služi reprodukciji postojeće društvene strukture i društvenih odnosa i da prikriva ovu svoju funkciju, čime doprinosi legitimizaciji društvenih nejednakosti (Burdije & Paseron, 2012: 119).

Prema Burdijeovom mišljenju, jedan od najvažniji aspekata društvenog položaja za ostvarivanje navedenih funkcija obrazovnog sistema jeste kulturni kapital. Kulturni kapital podrazumeva „institucionalizovane, rasprostranjene, kulturne signale koji imaju visok status” (Lamont & Lareau, 1988) i ima tri oblika: otelotvoreni (obuhvata osobine i dispozicije koje pojedinci uče tokom procesa socijalizacije); objektivizovani (podrazumeva sve materijalne objekte koji se koriste za kulturnu potrošnju, poput slika, knjiga, mašina) i institucionalizovani (čine diplome i kvalifikacije stečene u sistemu formalnog obrazovanja) (Bourdieu, 1986: 243). Kulturni kapital se prepoznaje „preko stila, govora, poznavanja visoke kulture” (Radulović, 2019: 1). Povezan sa kulturnim kapitalom je i pojam habitusa koji Burdije definiše kao „sistem trajnih, prenosivih dispozicija koji služi kao generativna osnova praksi, odnosno skup stečenih obrazaca mišljenja, ponašanja i vrednovanja koji



uspostavlja vezu između društvenih struktura i lične istorije” (Spasić, 2004: 292). Stoga, različite količine kulturnog kapitala i sa njima povezane dispozicije (habitus) utiču na postignuća učenika. Pojedinci koji raspolažu većom količinom kulturnog kapitala, odnosno koji dolaze sa viših društvenih položaja, procenjuju se kao „bolji igrači” unutar obrazovnog polja (Grenfell & James, 1998: 21) jer su im pravila igre (uključujući i jezik) poznata i na taj način obrazovni sistem nagrađuje ove pojedince za njihov visok društveni položaj, čime prevodi privilegije u zasluge (Burdije & Paseron, 2012). S druge strane, „deca iz nižih klasa pored sadržaja paralelno moraju da uče i jezik, stil i slično” (Cvetičanin, 2012: 31). Preciznije, pored poznavanja formalnog jezika, komunikativna kompetencija, odnosno „svest o situacionoj primerenosti određenog jezika” (Crystal, 2008: 90) koja se ogleda u „mogućnosti kreiranja i razumevanja rečenica koje su primerene kontekstu u kome se dešavaju” (Ibid: 92), uslovljena je količinom kulturnog kapitala i habitusa koji poseduju pojedinci i njihove porodice. Stoga su način govora, neverbalna komunikacija, ili poznavanje i upotreba žargona u velikoj meri način na kojoj se unutar školskog konteksta razlikuju učenici koji dolaze sa različitih društvenih položaja. Takođe, čitalačke navike u smislu učestalosti čitanja i izbora literature koju konzumiraju učenici (što pokazuje ukus i informisanost učenika) su uslovljeni ovim faktorima. Koliko su ovi segmenti jezičkih kompetencija i čitalačke pismenosti značajni svedoči i podatak da se upravo čitalačke navike i broj knjiga koje pojedinci i njihove porodice koriste često upotrebljavaju kao indikatori kulturnog kapitala (Bodovski, Jeon, & Byun, 2017; Puzić, Gregurović, & Košutić, 2018). Samo ćemo pomenuti da društveni položaj učenika preko habitusa i kulturnog kapitala utiče i na uspeh na testovima i evaluacijama jer su pripadnicima višeg društvenog položaja ovakve situacije i „pravila igre” poznati (Bathmaker, Ingram, & Waller, 2013). Takođe, odnos prema školi kao društvenoj instituciji i autoritetima se razlikuje kod učenika u zavisnosti od njihovog društvenog porekla (Lareau, 2011). Nećemo ulaziti detaljnije u ove elaboracije, ali treba pomenuti da postoje mnoge kritike ovakvih testiranja koje ih posmatraju kao „klasno pristrasne”, a na rezultate utiču i kulturne i jezičke razlike između istraživanih zemalja (Engel, Rutkowski, & Thompson, 2018; Perry, 2008; Wuttke, 2007).

Imajući u vidu sve to, možemo očekivati da društveni položaj učenika utiče na njihova postignuća na testovima, kao što je PIRLS istraživanje u okviru koga se meri čitalačka pismenost. Naime, brojna istraživanja su već pokazala uticaj društvenog položaja na čitalačku pismenost učenika (Chiu & Chow, 2010; Lindo, 2014; Jheng,

Lin & Liao, 2023; Tan, Peng, & Lyu, 2019). Zahvaljujući istraživanju PIRLS možemo sagledati rezultate iz čitalačke pismenosti i u kontekstu istraživanja kojima se mere druge kompetencije (npr. poput matematičkih kompetencija u studiji TIMSS). Na taj način posredno možemo da ispitamo da li socijalni status više utiče na čitalačke kompetencije u odnosu na druge oblasti, kao što su matematika ili prirodne nauke. Kada se porede različite kompetencije učenika, postoje stanovišta koja upućuju na to da društveni položaj u većoj meri utiče na čitalačke kompetencije u odnosu na druge navedene oblasti baš zbog velikog uticaja habitusa, jezičkih kompetencija i čitalačkih navika. Na primer, Dimadžio pravi razliku između „predmeta talenta”, kao što je matematika i druge prirodne nauke i „predmeta kulturnog kapitala”, kao što je poznavanje maternjeg jezika. Na osnovu istraživanja, ovaj autor je utvrdio da kontrolišući obrazovanje oca (kao pokazatelj društvenog položaja) i sposobnosti učenika, na postignuće iz matematike manje utiče količina kulturnog kapitala učenika, jer su za uspeh iz matematike važnije lične sposobnosti i talenti, u odnosu na predmete gde su značajniji poznavanje jezika i kulturnih simbola (DiMaggio, 1982). Istraživanje iz Srbije je pokazalo da je korelacija između postignuća učenika i kulturnog kapitala primećena kod svih analiziranih predmeta i da je ona izraženija za „predmete kulturnog kapitala” (istorija, srpski jezik) nego kod postignuća koji se mogu nazvati „predmeti sposobnosti” (matematika, fizika), čime je potvrđena Dimadžiova teza (Radulović, 2019). Drugi autori su opovrgli ove tvrdnje što sugerise da ne postoji jasna podela na predmete u okviru kojih postoji veći i manji uticaj kulturnog kapitala na postignuće (Andersen & Hansen, 2012; Claro, Cabello, San Martín, & Nussbaum, 2015).

Takođe, važno je napomenuti da su istraživanja pokazala da kada poredimo različite tipove zadataka iz matematike možemo utvrditi da društveni položaj utiče u nejednakoj meri na rezultate različitih tipova zadataka. Naime, ustanovljeno je na osnovu podataka iz istraživanja TIMSS 2007 koje je realizovano u Nemačkoj da su na zadacima u kojima se očekuje čista reprodukcija znanja manje razlike između učenika različitog društvenog položaja (autori ih nazivaju „čisti” matematički zadaci), dok učenici nižeg društvenog položaja češće greše kada rešavaju zadatke u kojima se traži primena znanja i povezivanje sa svakodnevnim iskustvom (autori ih nazivaju „realistični” zadaci) (Piel & Schuchart, 2014). To još jednom svedoči o slabijim kompetencijama učenika nižeg društvenog porekla, kod kojih je prisutna veća disonanca između školskog i njihovog neposrednog okruženja i iskustva. Ovo

pokazuje da postoji „kulturni diskontinuitet između škole i zajednice, kao posledice korenito različitih sistema komunikacije” (Bernstajn, 1979: 88).

## Društvene i obrazovne nejednakosti u Srbiji

Početak devedesetih godina prošlog veka Srbija je započela proces društvene i ekonomske transformacije koja je trebalo da vodi ka integraciji bivšeg real-socijalističkog društva u svetski kapitalistički sistem. Pored toga što transformacija iz sistema zasnovanog na planskoj privredi i (makar deklarativno) egalitarističkim idealima prema društvu zasnovanom na tržišnim principima nužno vodi porastu društvenih nejednakosti, oblik transformacije koji se odvijao u Srbiji dodatno je pogodovao velikim društvenim nejednakostima. Naime, transformacija u Srbiji je trajala duže nego u većini drugih postsocijalističkih društva usled perioda blokirane transformacije (Lazić, 2011) koji je omogućio nosiocima političke moći iz prethodnog perioda da transformišu svoju moć u ekonomski kapital, ali je vodio i ka tome da se Srbija kasnije integriše u svetski kapitalistički sistem. Naime, na tragu teorije svetskog sistema (Wallerstein, 2004) može se pretpostaviti da će zemlje koje se kasnije uključe u svetski kapitalistički sistem nužno zauzimati periferni položaj koji sa sobom nosi posebnu vrstu kapitalističkog uređenja, koja se neretko naziva „divlji kapitalizam” i koji pored manjeg stepena društvene uređenosti i sloboda sa sobom nosi i još veće društvene nejednakosti.

Na osnovu navedenih ideja moguće je tumačiti i podatke Eurostata, prema kojima je Srbija jedna od evropskih zemalja sa najvećim ekonomskim nejednakostima tokom proteklih desetak godina. Preciznije, ukoliko se analiziraju dostupni podaci za poslednjih 10 godina (od 2013. godine zaključno sa 2022. godinom), nejednakosti u Srbiji su veće ne samo od onih u Evropskoj Uniji, nego su veće i od svih zemalja bivše Jugoslavije ponaosob (Eurostat).<sup>5</sup>

Istraživanja učeničkog postignuća na međunarodnim testovima znanja sprovedena u Srbiji tokom prethodnih desetak godina pokazala su da se porast društvenih nejednakosti reflektovao i na obrazovanje (Gundogan & Radulović, 2023; Radulović i Gundogan, 2021). Konkretno, porast nejednakosti dokumentuju i rezultati istraživanja TIMSS (TIMSS 2015 i TIMSS 2019) kojim se ispituju znanja

<sup>5</sup> Jedini izuzetak čini Crna Gora, koja je 2013. godine i 2019. godine imala neznatno veće ekonomske nejednakosti nego Srbija (Eurostat).

iz matematike i prirodnih nauka među učenicima četvrtog razreda osnovne škole. Na osnovu podataka iz studije TIMSS iz 2015. godine opaža se statistički značajna povezanost postignuća učenika i kulturnog kapitala, koji je operacionalizovan preko obrazovanja roditelja, kulturne potrošnje i kulturnih praksi (Radulović, Malinić i Gundogan, 2017). Podaci prikupljeni u narednom ciklusu istraživanja TIMSS (2019) pokazali su da kulturni kapital, koji je meren nivoom formalnog obrazovanja roditelja i brojem knjiga za decu i odrasle koje poseduju domaćinstva, objašnjava oko 25% postignuća učenika, te da se uticaj kulturnog kapitala povećava između dva ciklusa istraživanja (2015. i 2019. godine), kao i da je njegov uticaj veći u Srbiji nego u drugim državama/teritorijama bivše Jugoslavije (Radulović i Gundogan, 2021). Dakle, rezultati istraživanja pokazuju zabrinjavajuće veliki uticaj kulturnog kapitala, kao jednog od aspekata društvenog položaja, na postignuće učenika u Srbiji (Radulović i Gundogan, 2021). Ipak, komparativna analiza je pokazala da je jača korelacija između socioekonomskog statusa i postignuća učenika u zapadnoevropskim zemljama u odnosu na zemlje bivše Jugoslavije (Gundogan & Radulović, 2023). Kada je u pitanju čitalačka pismenost, blagi porast nejednakosti među petnaestogodišnjacima moguće je uočiti u nalazima poslednja dva ciklusa istraživanja PISA koja su organizovana u Srbiji tokom druge decenije ovog veka (PISA 2012 i PISA 2018) (Gundogan & Radulović, 2023).

Imajući na umu ove podatke koji ukazuju na porast obrazovnih nejednakosti, kao i o visokim društvenim nejednakostima, želeli smo da ispitamo značaj društvenog položaja za postignuće na PIRLS testovima. Dodatno, budući da se istraživanje PIRLS sprovodi prvi put u Srbiji, nije moguće analizirati stepen nejednakosti u odnosu na prethodna istraživanja, te smo želeli da dobijene podatke o stepenu nejednakosti sagledamo u kontekstu podataka dobijenih u istom istraživanju u zemljama i na teritorijama sa kojima delimo zajedničku prošlost, odnosno koje su bile deo Jugoslavije, ali i u kontekstu nalaza koji upućuju na obrazovne nejednakosti koje su dobijene u Srbiji u drugim istraživanjima obrazovnog postignuća realizovanim tokom prethodnih desetak godina (PISA 2012, TIMSS 2015, PISA 2018, TIMSS 2019, PISA 2022).

## METODOLOGIJA

Kako bismo ispitali uticaj društvenog položaja na postignuće učenika, oslonili smo se na skale koje su kreirali organizatori istraživanja, a koje su sadržale različite indikatore društvenog položaja, poput nivoa obrazovanja roditelja, vrste zanimanja roditelja i opremljenosti doma.

Preciznije, u istraživanjima koja sprovodi Međunarodna asocijacija za evaluaciju obrazovnog postignuća – IEA (TIMSS i PIRLS) za procenu društvenog položaja učenika korišćena je skala nazvana „kućni resursi za učenje” koja se sastojala od obrazovanja roditelja, zanimanja roditelja, veličine kućne biblioteke i uslova za učenje koje učenik ima kod kuće (posedovanja internet konekcije i vlastite sobe). Ova skala je detaljnije objašnjena u publikacijama koje su pratile ranije cikluse istraživanja TIMSS i PIRLS (Martin, Mullis, Foy, & Hooper, 2016; Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017; Mullis, Martin, Foy, Kelly, & Fishbein, 2020), kao i u publikaciji koja prati aktuelno istraživanje (Mullis et al., 2023). Važno je istaći da je počev od istraživanja PIRLS 2021 uvedena i skala koja je nazvana „kućni socioekonomski status” (Mullis et al., 2023). Novonastala skala se minimalno razlikuje od „kućnih resursa za učenje”, budući da se sastoji se od svih istih elemenata, osim uslova za učenje kod kuće koji u nju nisu uključeni. Zarad veće uporedivosti sa nalazima koji su dobijeni u prethodnim TIMSS istraživanjima, u ovom radu je kao pokazatelj društvenog položaja i za PIRLS 2021 korišćena „stara” skala „kućni resursi za učenje”.

U slučaju istraživanja PISA, kao pokazatelj društvenog položaja učenika korišćena je skala nazvana „indeks ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa” koja se dobija na osnovu obrazovanja roditelja, zanimanja roditelja i opremljenosti domaćinstva (detaljnije u: OECD 2023: 112–114). Dakle, skale koje su korišćene u različitim istraživanjima su međusobno vrlo slične, te nalazi dobijeni u jednom istraživanju mogu biti koristan okvir za razumevanja nalaza iz drugog istraživanja. Ipak, precizno statističko poređenje rezultata iz dva istraživanja svakako nije moguće, budući da se radi o različitim testovima koji su rađeni u različitim periodima i sa učenicima različitog uzrasta. Pored toga, podaci se ne mogu statistički porediti, budući da je u jednoj grupi istraživanja (TIMSS, PIRLS) izvor podataka na osnovu kojih se skala dobija roditelj, a u istraživanju PISA sam učenik, ali i budući da odgovori o obrazovanju roditelja nisu u potpunosti uporedivi jer se u različitim istraživanjima koriste različite kategorizacije nivoa obrazovanja (ISCED 1997 i ISCED 2011).

Kako bi se odredio značaj društvenog položaja za postignuće na testu, korišćena je prosta linearna regresiona analiza, koja je u slučaju istraživanja PIRLS sprovedena za svaku zemlju/teritoriju ponaosob. U regresionom modelu *društveni položaj* („kućni resursi za učenje” ili „indeks ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa”) predstavljao je nezavisnu varijablu, a postignuće na testu bila je zavisna varijabla. Dodatno za Srbiju je ova analiza sprovedena i na osnovu rezultata iz poslednja dva ciklusa istraživanja TIMSS i poslednja 3 ciklusa istraživanja PISA. U slučaju istraživanja TIMSS regresiona analiza je posebno izvršena za postignuće na testu iz matematike i na testu iz prirodnih nauka, dok je u slučaju ispitivanja PISA ona sprovedena za sva tri testa (matematika, prirodne nauke, čitalačka pismenost) ponaosob. Veličina uzorka za svaku zemlju/teritoriju prikazana je u Tabeli 1.

Tabela 1. Veličina uzorka u istraživanju PIRLS21

	Srbija <sup>6</sup>	Severna Makedonija	Hrvatska	Slovenija	Kosovo	Crna Gora
Broj testiranih učenika	4037	2929	3937	5110	4557	4489

## REZULTATI

Postignuće na PIRLS testu u Srbiji je nešto veće od međunarodnog proseka (500), slično je postignuću koje se beleži u drugim istraživanjima na istom uzrastu (TIMSS 2019, TIMSS 2015) i jedno je od najviših među zemljama i teritorijama sa prostora bivše Jugoslavije (Tabela 2). Preciznije, u regionu su jedino učenici iz Hrvatske zabeležili znatno veće postignuće od učenika iz Srbije, mada ovi podaci nisu u potpunosti uporedivi, budući da je usled pandemije virusa korona istraživanje u Hrvatskoj sprovedeno nešto kasnije i testirani su učenici na početku petog razreda (a ne u četvrtom razredu kao u većini država).

Tabela 2. Postignuće na testu PIRLS21

	Srbija	Severna Makedonija	Hrvatska	Slovenija	Kosovo	Crna Gora
Postignuće	514	442	557	520	421	487

6 Uzorak za Srbiju u ostalim istraživanjima: PISA 2012–4684; PISA 2018 – 6609; PISA 2022 – 6413; TIMSS 2015 – 4036; TIMSS 2019 – 4380.

Ukoliko postignuće na testu i može da bude relativno zadovoljavajuće, to svakako ne važi za podatke koji govore o pravednosti obrazovnog sistema. Naime, rezultati istraživanja pokazuju da je društveni položaj značajan prediktor postignuća na testu ( $F(1,3832)=1029,3$ ,  $p<,001$ ), te da on u Srbiji objašnjava više od petine varijanse postignuća učenika (21,2%). Iako je društveni položaj značajan prediktor postignuća u celom regionu, primetno je da je procenat objašnjene varijanse postignuća društvenim položajem najveći upravo u Srbiji (Tabela 3). Najpribližnija Srbiji, prema stepenu obrazovnih nejednakosti, je Severna Makedonija, ali možemo da tvrdimo da su nejednakosti u Srbiji značajno više nego u ovoj državi.<sup>7</sup>

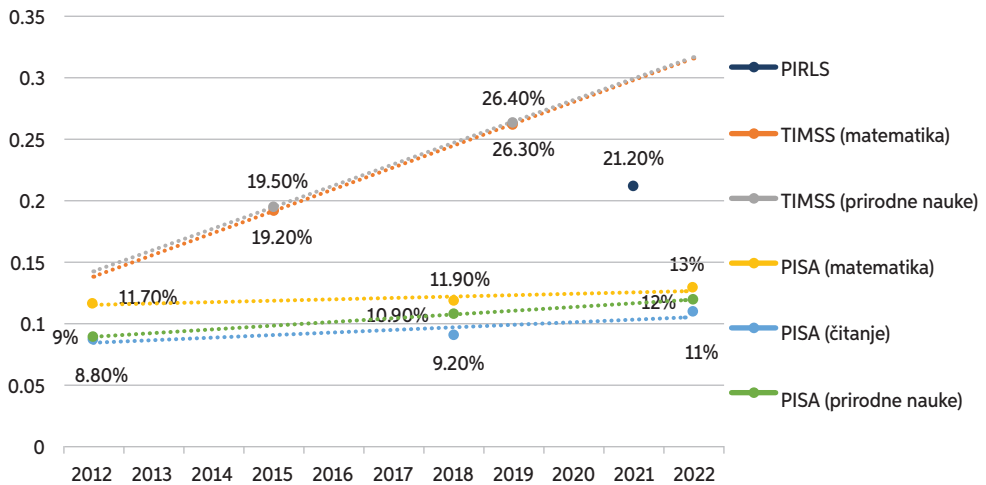
Tabela 3. Procenat objašnjene varijanse u zemljama/teritorijama nastalim sa prostora bivše Jugoslavije

Zemlje i teritorije	R	R <sup>2</sup>	Prilagođeni R <sup>2</sup>	Standardna greška prognoze
Srbija	,460	,212	,212	58,15962
Severna Makedonija	,432	,187	,187	75,34063
Hrvatska	,413	,170	,170	58,25448
Slovenija	,403	,162	,162	59,67956
Kosovo	,390	,152	,152	71,53839
Crna Gora	,352	,124	,123	68,26345

Budući da je istraživanje PIRLS prvi put sprovedeno u Srbiji, korisni za razumevanje podataka o pravednosti obrazovnog sistema dobijenih u ovom istraživanju su upravo podaci iz spomenutih istraživanja TIMSS i PISA. Dok se istraživanje TIMSS sprovodi među desetogodišnjacima kao i PIRLS i koristi identičnu metodologiju, PISA nam nudi podatke o čitalačkoj pismenosti koji nisu dostupni u ispitivanju TIMSS.

7 Kako bi se ispitala značajnost razlike u beta koeficijentima između Srbije i Makedonije, kreirana je *dummy* varijabla koja je za učenike iz Srbije imala vrednost 1, a za učenike iz Makedonije vrednost 0. Zatim je vršena regresiona analiza (za koju su uzorak činili učenici iz Srbije i Makedonije) u kojoj su prediktore činili: 1. društveni položaj, 2. spomenuta *dummy* varijabla i 3. varijabla koja je predstavljala proizvod društvenog položaja i *dummy* varijable. Na ovaj način, značajnost regresionog koeficijenta za varijablu koja predstavlja proizvod društvenog položaja i *dummy* varijable pokazuje statističku značajnost razlike između regresionih koeficijenata za Srbiju i Makedoniju ( $B=12,67$ ,  $t=3,899$ ,  $p<,01$ ).

Slika 1. Procenat objašnjene varijanse postignuća društvenim položajem (TIMSS, PISA, PIRLS)



Najpre, kao što se može videti na Slici 1, obrazovne nejednakosti koje su primećene u istraživanjima PISA, znatno su niže od onih konstatovanih u istraživanjima TIMSS. Ovo je verovatno posledica drugačije metodologije (npr. moguće je da su podaci o obrazovanju i zanimanju roditelja nešto pouzdaniji u studiji TIMSS jer ove informacije daje roditelj, a ne učenik), ali je i u skladu sa prethodnim istraživanjima koja su pokazala veći značaj društvenog položaja za obrazovne prakse učenika među učenicima osnovne škole u poređenju sa učenicima srednje škole (Radulović, 2023). Imajući to na umu, ne treba da nas iznenađuje podatak da su obrazovne nejednakosti koje su zabeležene u istraživanju PIRLS 2021 približnije nejednakostima iz istraživanja TIMSS, nego onima iz studije PISA.

Suprotno nekim teorijskim očekivanjima (DiMaggio, 1982) rezultati iz sva tri ciklusa istraživanja PISA nam pokazuju da su obrazovne nejednakosti manje primetne u slučaju čitalačke pismenosti, nego na drugim testovima (matematika i prirodne nauke). Ova pravilnost bi mogla da objasni i nešto nižu obrazovnu nejednakost koja je dobijena u istraživanju PIRLS 2021 (kojim se meri upravo čitalačka pismenost) nego u istraživanju TIMSS (kojim se meri postignuće iz matematike i prirodnih nauka). Alternativno, ovi podaci bi mogli da upućuju na ublažavanje obrazovnih nejednakosti, te da su one zato niže nego one primećene u istraživanju TIMSS 2019. Ipak, ovakvo tumačenje deluje malo verovatno, budući da je porast



obrazovnih nejednakosti primetan kako između dva analizirana perioda istraživanja TIMSS, tako i u tri ciklusa istraživanja PISA, od kojih je poslednji sproveden nakon istraživanja PIRLS 2021.

## DISKUSIJA

Rezultati istraživanja svedoče o značajnim obrazovnim nejednakostima u Srbiji. Dok je nalaz koji pokazuje da su nejednakosti nešto manje u slučaju čitalačke pismenosti nego na testovima iz matematike i prirodnih nauka suprotan nekim očekivanjima (DiMaggio, 1982), može se reći da je rezultat koji pokazuje da više od petine varijanse postignuća može biti objašnjeno društvenim položajem učenika donekle očekivan, imajući na umu prethodna slična istraživanja (Radulović i Gundogan, 2021).

Kada je u pitanju poređenje obrazovnih nejednakosti u Srbiji sa onima u regionu, može se reći da rezultati istraživanja PIRLS 2021 pokazuju nastavak trenda zapaženog poslednjih desetak godina koji vodi ka tome da Srbija bude zemlja sa nedvosmisleno najvećim obrazovnim nejednakostima među zemljama/teritorijama sa prostora bivše Jugoslavije. Premda ovakvi nalazi nisu pozitivni, oni su donekle očekivani ukoliko se imaju na umu nalazi radova u kojima je pravednost obrazovnog sistema Srbije upoređena sa zemljama u regionu na osnovu podataka iz prethodna dva ciklusa istraživanja TIMSS (Radulović i Gundogan, 2021) i PISA (Gundogan & Radulović, 2023), koji su pokazali da se tokom prethodne decenije pravednost obrazovnog sistema Srbije transformiše od prosečne ka najnižoj u regionu. Zanimljivo je istaći i da su podaci istraživanja TIMSS pokazali da je 2019. pravednost obrazovnog sistema Srbije najlošija u regionu, ali da se tada još uvek nije moglo govoriti o statistički značajnoj razlici u odnosu na Severnu Makedoniju (Radulović i Gundogan 2021: 78), što se očigledno izmenilo do mementa sprovođenja istraživanja PIRLS 2021.

Dati nalazi najbolje se mogu razumeti pomoću teorije svetskog sistema koja bi sugerisala da je Srbija, usled kasnijeg pristupanja, zauzela mesto na periferiji svetskog kapitalističkog sistema (Wallerstein, 2004). Ovakva pozicija znači da je uloga Srbije na nivou svetskog kapitalističkog sistema da bude izvor sirovina i jeftine radne snage za zemlje centra, te pored nekih drugih neželjenih posledica (npr. poput manjkavosti demokratskog sistema, koje bi u zemljama centra bile

nezamislive) donosi i drastične ekonomske nejednakosti koje ne mogu da zaobiđu ni obrazovnu sferu.

## ZAKLJUČCI

Na osnovu rezultata ovog istraživanja može zaključiti da obrazovni sistem Srbije boluje od velikih obrazovnih nejednakosti. Ipak, kako je istraživanje PIRLS po prvi put sprovedeno u Srbiji, za jasniju i pouzdaniju sliku o tendencijama bilo bi potrebno da se obrazovne nejednakosti preispitaju i nakon narednog ciklusa istraživanja. Takođe, nužno je istaći da statističko poređenje između različitih istraživanja, koja koriste različite metodologije i testiraju različite kompetencije, nije moguće. Stoga, podaci predstavljeni u ovom radu mogu da se razumeju isključivo kao okvir za tumačenje obrazovnog sistema i razumevanje nalaza jednog konkretnog istraživanja (PIRLS 2021) unutar tog okvira.

Ipak, kako iz istraživanja PIRLS 2021, tako i iz nalaza ostalih istraživanja, jasno je da obrazovne nejednakosti povezane sa društvenim položajem učenika predstavljaju veliki i trajan problem savremenog društva u Srbiji. Iako se unapređivanje pravednosti i dostupnosti obrazovanja javlja kao jedan od glavnih ciljeva obrazovanja, kako u aktuelnom, tako i u prethodnim strateškim dokumentima (Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine; Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine), očigledno samo spominjanje ovog problema ne vodi njegovom rešavanju. Štaviše, jasno je da neke konkretne obrazovne politike (poput uvođenja dualnog obrazovanja) mogu samo da prodube obrazovne i društvene nejednakosti.

Iako je upitno u kojoj meri obrazovni sistem može biti pravedan unutar zajednice koju karakterišu drastične društvene nejednakosti, istraživači bi trebalo da se fokusiraju na ispitivanje potencijala konkretnih obrazovnih politika i nastavnih praksi za umanjenje nejednakosti. Istovremeno, donosioci odluka bi trebalo da budu spremni da preispitaju celokupan obrazovni sistem, od njegovih ciljeva, preko kurikuluma, programa za obrazovanje nastavnika, pa sve do odnosa moći unutar ovog društvenog podsistema. Podsticanje mladih ljudi da budu solidarni, svesni značaja društvene pravde i spremni da se za nju bore moralo bi biti značajnije od razvijanja kompetencija za trenutno tržište rada. Kurikulum bi trebalo se zasniva

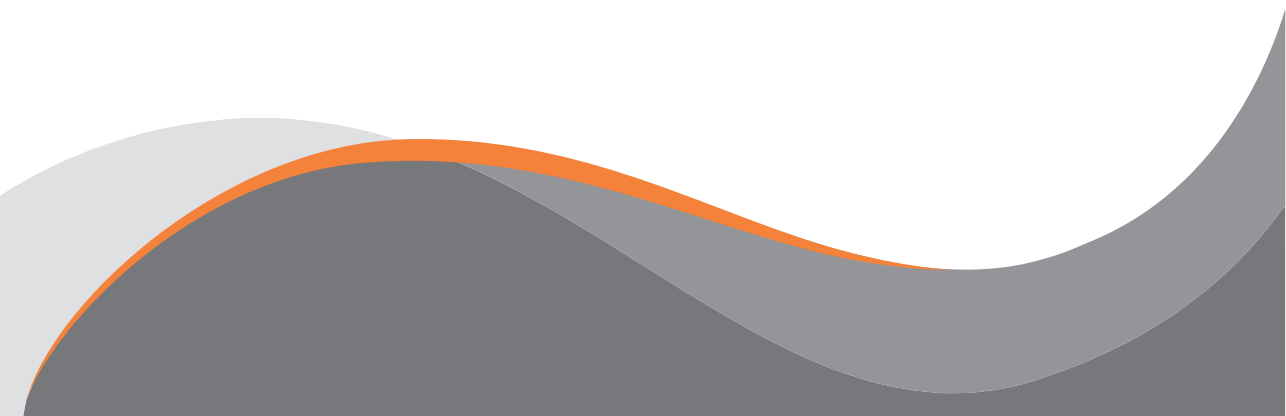
na sadržajima koji uvažavaju različito kulturno zaleđe učenika umesto da se bazira na sadržajima koji kulturu jedne grupe (sa viših društvenih položaja) predstavljaju kao jedinu legitimnu. Takođe, budući nastavnici bi trebalo da budu podržani u unapređivanju kompetencija za istraživanje sopstvene prakse koja bi vodila preispitivanju efekata različitih pristupa nastavi i nastavnih metoda za različite učenike, dok bi škole morale biti decentralizovane kako bi mogle da budu polje u kome svi akteri mogu da uče i vežbaju svoju agensnost. Konačno, važno je da svi akteri budu svesni da problem nije u učenicima, pa ni rešenje ne može biti u kompenzatornim programima, već u restrukturisanju obrazovnog sistema.

### *Korišćena literatura*

- Andersen, P. L., & Hansen, M.N. (2012). Class and cultural capital- the case of class inequality in educational performance. *European Sociological Review*, 28(5), 607–621.
- Anyon, J. (1980). Social class and the hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 762(1), 67–92.
- Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Fabrika knjiga.
- Arnot, M. (2006). Retrieving the ideological past critical sociology, gender theory, and the school curriculum. In L. Weis, C. McCarthy & G. Dimitriadis (Eds.), *Ideology, curriculum, and the new sociology of education, revisiting the work of michael apple* (pp. 17–36). Routledge.
- Bathmaker, A., Ingram, N., & Waller, R. (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: Recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 723–743.
- Bernstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. BIGZ.
- Bodovski, K., Jeon, H., & Byun, S.Y. (2017). Cultural capital and academic achievement in post-socialist Eastern Europe. *British Journal of Sociology of Education*, 38(6), 887–907.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and contradictions of economic life*. Basic Books.
- Burdije, P., & Paseron, Ž. K. (2012). Reprodukcija u obrazovanju, društvu i kulturi, *Reč*, 82(28), 67–123.
- Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 579–592.
- Claro, M., Cabello, T., San Martín, E., & Nussbaum, M. (2015). Comparing marginal effects of Chilean students' economic, social and cultural status on digital versus reading and mathematics performance. *Computers & Education*, 82, 1–10.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Government Printing Office.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics – 6<sup>th</sup> Edition*. Blackwell Publishing.
- Cvetičanin, P. (2012). *Social and cultural capital in Serbia*. Centre for Empirical Cultural Studies of South-East Europe.

- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189–201.
- Engel, L., Rutkowski, D., & Thompson, G. (2019). Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 117–131.
- Eurostat (2023, December 22) *Gini coefficient of equivalised disposable income – EU-SILC survey*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/bookmark/d83731bb-c455-4bc7-b03a-0239f8e500f3?lang=en>
- Gamoran, A., & Long, D.A. (2007). Equality of educational opportunity: A 40-year retrospective. In R. Teese, S. Lamb & M. Duru-Bellat (Eds.), *International studies in educational inequality: Theory and policy*, Vol. 1, (pp. 23–47). Springer Press.
- Gamoran, A. (2001) American schooling and educational inequality: A forecast for the 21<sup>st</sup> century. *Sociology of Education*, 74, 135–153.
- Gevirc, Š., & Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja. Sociološka perspektiva*. Fabrika knjiga.
- Grenfell, M., & James, D. (1998). *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. Falmer Press.
- Gundogan, D., & Radulović, M. (2023). A relation between high-school students' achievement and their socio-economic status in post-Yugoslav countries and Western Europe. *Sociologija*, 65(4), 610–624.
- Jheng, Y. J., Lin, C. W., & Liao, Y. K. (2023). The way cultural capital works: A meta-analysis of the effects of cultural capital on student's reading performance. *International Journal of Educational Research*, 122, Article 102259. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102259>
- Lamont, M., & A. Lareau. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153–168.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lawton, D. (1968). *Social class, language and education*. Routledge.
- Lazenby, H. (2016). What is equality of opportunity in education? *Theory and Research in Education*, 14(1), 65–76.
- Lazić, M. (2011). *Čekajući kapitalizam*. Službeni glasnik.
- Lindo, E. J. (2014). Family background as a predictor of reading comprehension performance: An examination of the contributions of human, financial, and social capital. *Learning and Individual Differences*, 32, 287–293.
- Lynch, K. (2000). Research and theory on equality and education. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 85–105). Springer.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS 2015 international results in science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., vonDavier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. ISBN 978-92-64-99796-7.
- Orfield, G., Bachmeier, M. D., James, D. R., & Eitle, T. (1997). *Deepening segregation in American public schools*. Harvard Project on School Desegregation.
- Perry, L. B. (2008). Using PISA to examine educational inequality. *Orbis Scholae*, 2(2), 77–86.
- Piel, S., & Schuchart, C. (2014). Social origin and success in answering mathematical word problems: The role of everyday knowledge. *International Journal of Educational Research*, 66, 22–34.
- Puzić, S., Gregurović, M., & Košutić, I. (2018). Kulturni kapital i obrazovne nejednakosti u Hrvatskoj, Njemačkoj i Danskoj: uporedna analiza PISA 2009 podataka. *Revija za socijalnu politiku*, 25(2), 133–156.
- Radulović, M. (2019). *Značaj kulturnog kapitala za obrazovni uspeh i formiranje obrazovnih aspiracija učenika u Srbiji* (Doktorska teza, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet).
- Radulović, M. (2023). *Kulturni kapital i obrazovne prakse: od saznanja do otvorenih pitanja*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, M., i Gundogan, D. (2021). Komparativna analiza uticaja kulturnog kapitala na postignuće učenika: Srbija, region i Zapadna Evropa. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić, i N. Ševa (ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika četvrtog razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 67–85). Institut za pedagoška istraživanja.
- Radulović, M., Malinić, D., i Gundogan, D. (2017). Povezanost kulturnog kapitala i opremljenosti škole sa postignućem učenika. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji* (str. 129–149). Institut za pedagoška istraživanja.
- Sacks, P., (2007). *Tearing down the gates: Confronting the class divide in American education*. University of California Press.
- Spasić, I. (2004). *Sociologije svakodnevnog života*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine (2021). *Službeni glasnik RS*, Vr. 63/2021.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). *Službeni glasnik RS*, Br. 107/2012.
- Tan, C. Y., Peng, B., & Lyu, M. (2019). What types of cultural capital benefit students' academic achievement at different educational stages? Interrogating the meta-analytic evidence. *Educational Research Review*, 28, 100289.
- Wallerstein, I. (2004). *World-systems analysis*. Duke University Press.
- Weis, L. (2010). Social class and schooling. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education* (pp. 414–423). Routledge.
- Whitty, G. (1985). *Sociology and school knowledge: Curriculum theory, research and politics*. Methuen.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. Columbia University Press.
- Wuttke J. (2007). Uncertainties and bias in PISA. In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Eds.), *PISA According to PISA: Does PISA keep what it promises?* (pp. 241–264). Lit-Verlag.
- Young, M. F. D. (1971). *Knowledge and control: New directions in the sociology of education*. Collier Macmillan.



# POVEZANOST SAMOPOUZDANJA I POSTIGNUĆA: PERSPEKTIVA UČITELJA

---

Isidora Micić\*, Ana Drobac i Smiljana Jošić

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

## UVOD

U teorijama motivacije i učenja koriste se različiti konstrukti kako bi se objasnila uverenja o sopstvenim sposobnostima. Jedan od njih je i akademski self-koncept koji predstavlja percepciju individue o sopstvenim akademskim sposobnostima, a ispituje se kao važan obrazovni cilj i korelat postignuća, kao i drugih nekognitivnih varijabli (Wigfield & Eccles, 2000). Akademski self-koncept se odnosi na to kako učenici posmatraju svoje sposobnosti generalno ili u vezi sa određenim domenom, kao što je na primer matematički ili čitalački domen. U brojnim istraživanjima je potvrđena pozitivna veza između akademskog self-koncepta i postignuća (Bong & Skaalvik, 2003; McGeown et al., 2015; Moyano, Quílez-Robres, & Cortés Pascual, 2020). Međutim, način na koji se odnos između ovih konstrukata posmatra, zavisi od teorijskog stanovišta. Istraživanja se razlikuju po tome da li posmatraju self-koncept kao uzrok ili posledicu postignuća. Ukoliko se self-koncept sagledava kao prediktor postignuća, tada se smatra da pozitivan self-koncept utiče na bolje postignuće kroz veću angažovanost i trud (Calsyn & Kenny, 1977). Učenici koji imaju pozitivniji stav prema sopstvenim kompetencijama češće sebe izlažu domen-specifičnim aktivnostima i materijalima, što posledično dovodi i do boljih rezultata. Sa druge strane, učenici koji imaju negativniji self-koncept manje se izlažu i zato postižu i lošije rezultate (Morgan & Fuchs, 2007). U skladu sa ovakvim određenjem, implicira se da bi obrazovne prakse trebalo usmeriti na razvijanje pozitivnog self-koncepta

---

\* Mejl: [isidora.jazz@gmail.com](mailto:isidora.jazz@gmail.com)

kod učenika. Prema drugom tumačenju, postignuće utiče na self-koncept, putem socijalnog poređenja sopstvenog postignuća sa postignućem drugih učenika, kao i putem poređenja trenutnog postignuća sa prethodnim postignućem, čime se ukazuje na to da bi obrazovni ciljevi trebalo da budu usmereni na razvijanje akademskih veština (Möller, Pohlmann, Köller, & Marsh, 2009). Postoje i istraživanja modela recipročnih efekata, koji integriše ova dva teorijska pravca, a kojim se predlaže uzajamni uticaj školskog postignuća i akademskog self-koncepta (Marsh & Craven, 2006).

U međunarodnom istraživanju PIRLS ispituje se čitalački self-koncept koji predstavlja važan predmet istraživanja čitalačke motivacije, a definiše se kao percepcija individue o sopstvenoj čitalačkoj sposobnosti (Retelsdorf, Köller, & Möller, 2014). U teorijsko-metodološkom okviru pomenutog istraživanja čitalački self-koncept operacionalizuje se putem skale „Samopouzdanje učenika u čitanju” koja se sastoji od šest stavki u vezi sa samoprocenom učenika koliko dobro znaju da čitaju. Na osnovu odgovora učenici se klasifikuju u tri kategorije: *veoma samopouzdan u čitanju*, *samopouzdan u čitanju* ili *bez samopouzdanja u čitanju*. U okviru studije PIRLS 2021, na međunarodnom nivou, učenici koji pripadaju kategoriji *veoma samopouzdan u čitanju* ostvaruju u proseku 541 poen što je blizu nivoa visokog internacionalnog proseka (550) (Mullis et al., 2023). Učenici koji pripadaju grupi *samopouzdan u čitanju*, ostvaruju u proseku 498 poena što pripada srednjem opsegu međunarodnog postignuća, dok su oni koji smatraju da *nemaju samopouzdanja u čitanju* postigli u proseku 449 poena, što je ispod srednjeg nivoa međunarodnog standarda (475). Ovakvi rezultati dosledni su rezultatima iz prethodnih međunarodnih PIRLS ciklusa. Na primer, u ciklusu iz 2016. godine razlika na međunarodnom nivou u prosečnom čitalačkom postignuću između učenika koji sebe procenjuju kao visoko pouzdane u čitanju i onih bez samopouzdanja iznosila je 90 poena. To je ujedno bila i jedna od najvećih razlika u postignuću kada je u pitanju PIRLS 2016 (Mullis, Martin, Foy, & Hooper, 2017). Slična razlika je potvrđena i u ciklusu iz 2006. i 2001. godine (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007).

U istraživanjima na uzorku učenika osnovne škole utvrđena je recipročna veza između čitalačkog self-koncepta i čitalačke pismenosti, što znači da učenici koji imaju pozitivan stav prema svojim čitalačkim sposobnostima ostvaruju bolje rezultate na zadacima čitanja (Sewasew & Koester, 2019; Katzir, Lesaux, & Kim, 2009; McGeown et al., 2015). Pozitivna veza između akademskog self-koncepta i postignuća



potvrđena je u domenima matematike i prirodnih nauka i na osnovu podataka koji se odnose na učenike iz Srbije (Džinović i Vujačić, 2017; Jošić, Teodorović i Jakšić, 2021; Lalić-Vučetić i Mirkov, 2023; Micić, Gorišek, Conić, & Pavlović, 2019).

Istraživanja pokazuju da učenici na početku osnovne škole imaju pozitivan i nerealističan akademski self-koncept u domenima matematike i čitanja, a da sa uzrastom self-koncept postaje negativniji i stabilizuje se (Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002). Uverenja o sposobnostima se razvijaju kroz interakciju sa drugima, kao što su roditelji i učitelji. Učenici su tokom prvih razreda osnovne škole povišeno osetljivi i responzivni na percepcije i povratne reakcije učitelja u vezi sa postignućem (Dweck, 2002; Mitić & Drobac, 2020). Teorijski okvir, koji je zasnovan na modelu očekivanja i vrednosti, naglašava važnost učitelja kao značajnih agenasa socijalizacije, čije percepcije mogu uticati na razvoj akademskog self-koncepta i motivacije kod učenika. Učitelji obično uspešnim učenicima pripisuju visoke sposobnosti, a motivisane učenike vide kao talentovane (Upadyaya, Viljaranta, Lerkkanen, Poikkeus, & Nurmi 2012). Uverenja i očekivanja učitelja su se pokazala kao značajni prediktori uverenja o sposobnostima kod učenika kako u domenu matematike, tako i u domenu čitanja (Upadyaya & Eccles, 2015). Neka istraživanja pokazuju da su percepcije učitelja i roditelja bolji prediktori motivacije i uspeha učenika, nego što je motivacija učenika prediktor percepcije roditelja i učitelja (Natale, Viljaranta, Lerkkanen, Poikkeus, & Nurmi, 2009; Rytönen, Aunola, & Nurmi, 2007). Ovakav nalaz objašnjava se time što učenici asimiluju percepcije svojih učitelja, što zauzvrat oblikuje njihov akademski self-koncept u vezi sa sopstvenim sposobnostima, te i očekivanja učitelja u vezi sa postignućem učenika postaju očekivanja učenika o sopstvenom postignuću (Tiedemann, 2000). Imajući u vidu značaj uloge učitelja u razvijanju motivacije i akademskog self-koncepta tokom prvih godina školovanja, cilj našeg istraživanja usmeren je na bolje razumevanje ličnih značenja koje učitelji pripisuju samopouzdanju učenika, kao i kako oni vide proces izgrađivanja i manifestovanja samopouzdanja kod učenika. Pored toga, bio nam je cilj da ispitamo perspektive učitelja o povezanosti samopouzdanja učenika i njihovih školskih postignuća, uz oslanjanje na rezultate međunarodnih testiranja i postignuća učenika iz Srbije.

## METOD

U istraživanju je primenjen mešoviti metodički dizajn. Prvi deo istraživanja je kvantitativnog tipa i služio je za informisanje o odnosu samopouzdanja i postignuća učenika četvrtog razreda osnovnih škola u istraživanju PIRLS 2021. U ovom delu prikazana je deskriptivna statistika dobijenih podataka, kao i korelacije između ispitivanih varijabli. Drugi, kvalitativni deo istraživanja, obuhvatio je dublje ispitivanje doživljaja učitelja o odnosu samopouzdanja i akademske uspešnosti.

### Kvantitativni deo istraživanja

Konceptualno-metodološki okvir PIRLS 2021 studije detaljno je prikazan u prvom poglavlju ove publikacije (Randelović, Đukić i Karalić, 2024), te će zbog toga u ovom tekstu biti izdvojeni samo delovi relevantni za lakše razumevanje korišćenih statističkih analiza.

*Uzorak.* U studiji PIRLS 2021 učestvovalo je 169 osnovnih škola iz Srbije, pri čemu je testirano 4037 učenika oba pola (48% devojčice), prosečnog uzrasta 10,5 godina ( $SD=,31$ ).

*Varijable i instrumenti.* Kriterijumsku varijablu u ovom istraživanju predstavlja postignuće učenika koje je definisano uprosečavanjem svih pet verodostojnih vrednosti preko kojih se izražava postignuće u studiji PIRLS. Na isti način izračunate su kompozitne varijable za ostale četiri mere čitalačkog postignuća: dve mere koje ukazuju na svrhu čitanja (književno iskustvo i upotreba informacija) i dve koje se odnose na procese razumevanja (interpretacija i evaluacija). Prediktorska varijabla je skala *Samopouzdanje učenika u čitanju* koja potiče iz dijapazona kontekstualnih varijabli. Skala se sastoji od šest stavki Likertovog tipa, pri čemu mere redom označavaju: 1 – uopšte se ne slažem 2 – pomalo se ne slažem 3 – slažem se pomalo; 4 – uglavnom se slažem. Stavke na koje učenici odgovaraju su: 1) Obično sam dobar/dobra u čitanju; 2) Čitanje mi je lako; 3) Teško mi je da čitam priče koje sadrže komplikovane reči; 4) Čitanje mi je teže nego mnogim drugarima iz odeljenja; 5) Čitanje mi je teže od bilo kog drugog predmeta i 6) Čitanje mi jednostavno ne ide. Pouzdanost skale samopouzdanja merena Kronbahovom alfa na uzorku učenika iz Srbije je ,737. Kompozitna varijabla za samopouzdanje u čitanju preuzeta je iz PIRLS međunarodne baze podataka koje je formirala IEA (Mullis et al., 2023).

*Analiza podataka.* Analiza prikupljenih podataka obavljena je putem programa IBM SPSS 24. Za potrebe ovog istraživanja prvi korak kvantitativne analize podrazumevao je izračunavanje visine skora ispitanika na skalama postignuća. Pored deskriptivne statistike, obračunate su i korelacije i pouzdanost skale. Analizom varijanse i naknadnim post-hok testovima proveravana je značajnost razlika u postignuću učenika iz različitih kategorija samopouzdanja u čitanju.

## Kvalitativni deo istraživanja

*Tehnika prikupljanja podataka.* U traganju za odgovorima na istraživačka pitanja, autorke su odlučile da primene fokus grupu. Razlog za odabir ove metode zasnovan je na tome što je njena osnovna svrha da utvrdi stavove, osećanja, verovanja i iskustva učesnika (Puchta & Potter, 2004).

*Uzorak.* U istraživanju je učestvovalo 16 učiteljica i jedan učitelj osnovne škole iz Beograda, raspoređeni približno podjednako u tri fokus grupe. Prema shvatanju Vilingove, kvalitativno istraživanje koje sadrži ovaj broj ispitanika može dati značajan i bogat materijal o fenomenima koji se kroz razgovor ispituju (Willing, 2018). Veličina grupe bila je dovoljna da omogući svakom učesniku da iznese svoj stav, a opet dovoljno velika da se može razviti grupna dinamika (Puchta & Potter, 2004). Svi učesnici dali su usmenu saglasnosti za učestvovanje istraživanju.

*Procedura prikupljanja podataka.* Ispitanici su kontaktirani putem stručne saradnice, psihološkinje, koja im je dala osnovne informacije o istraživanju. Tri fokus grupe održane su krajem avgusta 2023. godine u učionicama date škole. Prosečno vreme trajanje fokus grupa bilo je od 60–70 minuta. Ceo razgovor je sniman diktafonom, pri čemu je učesnicima naglašeno da će njihovi odgovori biti analizirani kao anonimni. Ispitanicima je objašnjeno da u svakom trenutku mogu odustati od učestvovanja u istraživanju, da ne postoje tačni i netačni odgovori i da su pitanja usmerena na razumevanje ličnog iskustva i doživljaja ispitanika. Po završetku fokus grupa, svi razgovori su transkribovani.

*Struktura razgovora sa učiteljima.* Struktura vodiča za fokus grupe se sastojala iz sledećih segmenata: Uvod, Značenje samopouzdanja kod učenika, Prepoznavanje samopouzdanja, Povezanost samopouzdanja i akademskog postignuća učenika, Odnos samopouzdanja i postignuća kroz prizmu međunarodnih studija i Razvoj samopouzdanja u školi. *Uvodni deo* razgovora odnosio se na upoznavanje voditelja

i učesnika razgovora, približavanje teme i cilja razgovora i načina rada tokom trajanja razgovora. U narednoj celini voditelji su moderirali razgovor na temu *značenja samopouzdanja kod učenika*, postavljanjem pitanja: Kako biste objasnili šta znači da je učenik ili učenica samopouzdan/a? Šta je samopouzdanje? Šta znate o ovom pojmu? Treća celina odnosila se na to kako učitelji *prepoznaju samopouzdanje kod učenika*, pomoću pitanja koja su usmeravala na razmišljanje o opisu tipičnog učenika/ce koji/a ima visoko samopouzdanje (Kako izgleda? Kako se ponaša u školi? Koji je govor tela učenika koji ima samopouzdanje? Gde sede učenici koji imaju samopouzdanje?). Cilj četvrte celine bio je da se uvede tema *povezanosti samopouzdanja i postignuća u školi*, odnosno da li učitelji ovu vezu prepoznaju, da li mogu da je objasne zašto se ona javlja ili zašto ne postoji. Pored toga, učitelji su pitani i da li smatraju da ova povezanost postoji samo u ispitivanju određenih domena akademskog postignuća ili se ona odražava na sve oblasti. U narednom delu razgovora voditelji su detaljno informisali učesnike o studiji PIRLS i rezultatima istraživanja koji su prikazani u kvantitativnom delu ovog rada. Nakon toga je od učitelja traženo da prokomentarišu dobijene rezultate. Poslednji segment razgovora se odnosio na razvoj samopouzdanja kod učenika i ulogu škole u tom razvoju. Pitanja u ovom segmentu su se odnosila, između ostalog, i na stilove podučavanja i strategije koje učitelji koriste u radu i kako se to odražava na samopouzdanje učenika.

Analiza podataka. Sva tri razgovora sa učiteljima su transkribovana, a zatim se pristupilo refleksivnoj tematskoj analizi (Braun & Clarke, 2020, 2021), koja ističe važnost subjektivnosti istraživača kao analitičkog resursa. Podaci su analizirani prateći sve faze refleksivne tematske analize: familijarizacija sa podacima, identifikacija tematskog okvira, indeksiranje, mapiranje i interpretacija podataka. Fokus grupe su analizirane tako što su odgovori učesnika sistematizovani na pojedinim pitanjima, a potom je analizirano u vezi sa kojim pitanjima/temama je grupa saglasna, u vezi sa kojim nije i koje su sve spektre različitih odgovora ispitanici dali. Na osnovu ovakve analize izdvojeno je nekoliko tema u okviru svake tematske celine, a ovakva sistematizacija rezultata omogućila je interpretaciju u skladu sa ciljevima istraživanja.

## REZULTATI

### Samopouzdanje i postignuće na testu

U Tabeli 1 dat je prikaz povezanosti samopouzdanja u čitanju i akademskog postignuća i to ukupnog postignuća, kao i postignuća za dva procesa razumevanja i svrhe čitanja. Rezultati pokazuju statistički značajnu umereno visoku korelaciju u rasponu od ,406 do ,446 između samopouzdanja u čitanju i mera postignuća.

Tabela 1. Povezanost Samopouzdanja u čitanju i postignuća u čitanju

		Prosečno postignuće u čitanju	Postignuće: književno iskustvo	Postignuće: upotreba informacija	Postignuće: interpretacija	Postignuće: evaluacija
Samopouzdanje u čitanju	Pearsonov koef. korel.	,426**	,442**	,406**	,431**	,413**
	Značajnost	,000	,000	,000	,000	,000
	Broj ispitanika	3923	3923	3923	3923	3923

U uvodnom delu nagovestili smo da se odgovori učenika na skali Samopouzdanje u čitanju klasifikuju u tri kategorije. Deskriptivni podaci o učenicima iz pojedinačnih kategorija prikazani su u Tabeli 2. Jednofaktorskom analizom varijanse utvrdili smo da postoji značajna razlika koje učenici iz ovih kategorija pokazuju na zadacima čitanja ( $F(2,3920)=439,481$ ;  $p<0,001$ ). Naknadnim LSD testovima provereno je da su razlike u postignuću značajne između sve tri grupe učenika. Učenici iz kategorije Veoma samopouzdan u čitanju ostvaruju približno 82 poena više na skali čitanja u odnosu na učenike iz kategorije Bez samopouzdanja u čitanju ( $M=81,91$ ;  $SD=3,01$ ) i 38 poena iz kategorije Samopouzdan u čitanju ( $M=38,33$ ;  $SD=2,17$ ).

Tabela 2. Deskriptivni podaci tri kategorije učenika na skali Samopouzdanja u čitanju

Kategorija učenika	Broj učenika	Prosečno postignuće u čitanju	Standardna devijacija	Standardna greška
Veoma samopouzdan u čitanju	2380	544,45	56,803	1,16
Samopouzdan u čitanju	1080	506,12	61,873	1,88
Bez samopouzdanja u čitanju	463	462,54	65,333	3,04

## Pogled na samopouzdanje učenika iz ugla učitelja

Induktivnom tematskom analizom transkribovanih razgovora sa učiteljima identifikovali smo nekoliko tema: značenje samopouzdanja kod učenika, prepoznavanje samopouzdanja, povezanost samopouzdanja i postignuća, refleksija na istraživanje PIRLS i razvoj samopouzdanja u školi (Tabela 3). U nastavku je dat prikaz izdvojenih tema.

Tabela 3. Prikaz tema izdvojenih kvalitativnom analizom podataka

Teme	
Značenje samopouzdanja	- emocionalni aspekt - socijalni aspekt - kognitivni aspekt
Prepoznavanje samopouzdanja	- neverbalna komunikacija - verbalna komunikacija - odnos prema greškama - socijalne veštine i interakcija sa vršnjacima
Povezanost samopouzdanja i postignuća	- pozitivna korelacija: samopouzdanje kao put ka uspehu - negativna korelacija: „manjak” i „višak” samopouzdanja - domeno specifično samopouzdanje
Refleksija na istraživanje PIRLS	- očekivani rezultati o povezanosti postignuća i samopouzdanja - uspeh Srbije: nezadovoljavajući nivo funkcionalne pismenosti, ali zadovoljavajući rezultati
Razvoj samopouzdanja	- porodična podrška - individualne osobine učenika - vršnjačka interakcija i uloga okoline - uloga učitelja i strategije koje primenjuju u razvoju samopouzdanja: - kreiranje pozitivne atmosfere - individualni pristup i negovanje talenata - podrška učenicima - saradnja sa roditeljima

### 1. tema: Značenje samopouzdanja kod učenika

Prilikom analize podataka, prva tema koja se izdvojila je značenje samopouzdanja. Na osnovu odgovora učitelja identifikovali smo emocionalni, socijalni i kognitivni aspekt samopouzdanja. U prvom izdvojenom kodu učitelji su naglasili *emocionalni aspekt* samopouzdanja kod učenika, definišući ga kao osećaj sigurnosti u sebe u školi, posebno prilikom odgovaranja na času. Ispitanici ističu da je odsustvo treme odraz samopouzdanja, što najčešće primećuju u situacijama provere znanja. *Socijalni aspekt*

se odnosi na one karakteristike u kojima učitelji ističu da su samopouzdana učenici oni koji su otvoreni, bez blokada u komunikaciji, slobodni u izražavanju svojih misli i hrabri u odbrani vlastitih stavova. Kod, pod kojim smo obuhvatili *kognitivni aspekt* samopouzdanja, odnosio se na mišljenja nekih učitelji koji kažu da postizanje dobrih rezultata doprinosi izgrađivanju samopouzdanja. Prema njihovom mišljenju, učenici koji uspešno savladavaju gradivo i razumeju šta je školski materijal razvijaju viši nivo samopouzdanja. Takođe navode da samopouzdanje može olakšati proces učenja.

Tabela 4. Ilustracije kodova koje grade 1. temu

1. tema: Značenje samopouzdanja kod učenika	
Kod	Primer
Emocionalni aspekt	<i>Možda kad radi kontrolni zadatak znači nema treme. Nema znojenja ruku kako već deca znaju da se usplahire. Jednostavno radi zadatke jer zna da to zna da uradi.</i>
Socijalni aspekt	<i>Sloboda i hrabrost da kaže ono što misli... da brani svoje stavove; da ima svoj stav o nečemu; da ne podleže uticaju olako vršnjaka, vršnjačkih grupa ili nekih drugih uticaja.</i>
Kognitivni aspekt	<i>Ako je samopouzdanje veće, onda ima i bolji uspeh u školi.</i>

## 2. tema: Prepoznavanje samopouzdanja

Učitelji navode da mogu da prepoznaju samopouzdana učenike prema neverbalnoj i verbalnoj komunikaciji, odnosu prema greškama i njihovoj socijalnoj interakciji. U odnosu na *neverbalnu komunikaciju* učitelji su istakli govor tela kao vidljivi pokazatelj samopouzdanja kod učenika. Ono što učitelji tumače kao izraz samopouzdanja su direktan pogled u oči, uspravan stav i često podignuta ruka na času. Pored toga, ističu i samostalnost u ponašanju, odnosno da često postupaju kako oni misle da treba, bez traženja dopuštenja. S druge strane, kod dece za koju procenjuju da nemaju samopouzdanja primećuju skretanje pogleda i ukočenost tela u situacijama provere znanja.

Pored neverbalne komunikacije, učitelji su većinski primetili samopouzdanje kroz *verbalno izražavanje*. Učenici koji su elokventniji, koji se javljaju češće na času, koji učestvuju u aktivnostima, jesu oni koje učitelji i percipiraju kao samopouzdana. Složili su se i da postoje deca koja se ne ističu, koja su tiša i povučenija, a odgovorna po pitanju školskih aktivnosti i obaveza što oni takođe tumače kao samopouzdanje. Dodatno su naglasili *smirenost* i *nenametljivost* kao odlike ove dece.

Kao poseban kod izdvojili smo *odnos prema greškama* pošto smo primetili da učitelji neretko ističu da samopouzdana učenici često *reaguju smireno* na greške, *brzo se ispravljaju* i *nastavljaju dalje* bez gubitka samopouzdanja.

Učitelji navode da samopouzdana učenici često pokazuju *razvijene socijalne veštine*, lako stupaju u kontakt s drugom decom, aktivno učestvuju u razgovoru na času izražavajući svoje mišljenje. Deca koja imaju visok nivo samopouzdanja često *pokazuju inicijativu*, odgovornost i spremnost da pomognu drugima. Oni se prepoznaju kao *vođe u grupnim aktivnostima* i aktivno učestvuju u javnim nastupima. S druge strane, deca koja imaju manjak samopouzdanja mogu biti tiha, izbegavati inicijativu, i često čekati da ih neko pozove da učestvuju u nekoj aktivnosti.

Tabela 5. Ilustracije kodova koje grade 2. temu

2. tema: Prepoznavanje samopouzdanja kod učenika	
Kod	Primer
Neverbalna komunikacija	<p><i>Govor tela da. Odmah se vidi tačno da želi da kaže i da pokaže da zna.</i></p> <p><i>Deca koja nekad ne pitaju za dozvolu nego sama rade ono što misle da treba. Sam ustaje, sam otvara prozor, sam ustaje da dohvati ako mu je nešto palo. Znači, deca koja imaju i dozu samovolje... Znači, nije to ona samovolja u najnegativnijem smislu neki bezobrazluk i teranje inata nego prosto se oseća samopouzdanje...</i></p> <p><i>... kad je pitam gradivo, ona zna. Čim se pomerimo malo, malo neku širinu tražim... Ona se sva ukoči. Pogled šeta levo desno. Vidim da je zbunjena i onda je pustim.</i></p>
Verbalna komunikacija	<p><i>... uglavnom su to bila deca koja su se eksponirala, ali na lep način. Znači, ako imaju šta pametno i lepo da urade, oni su se isticali... I posebno mi je ovaj javni nastup ovaj tu nešto specifičan. Tu najviše vidim i vidim po govoru tela i po toj ležernosti u govoru. Bez zamuckivanja, bez traženja adekvatnih reči. Deca koja odgovaraju na zahtev ako treba da se nastupi, da uvek računaš na to dete.</i></p> <p><i>To su ona nobles deca, što bi mi rekli. Tiha voda breg roni... Vrlo je ozbiljan. Vrlo je odgovoran. Uvek zna. Uvek završava svoje obaveze. A nikad nije nametljiv. Nikad svoje mišljenje ne nameće nego ako ga pitam, on će odgovoriti.</i></p>
Odnos prema greškama	<p><i>Znači, nije mu problem i ako nekad pogreši. On to zanemari kao da nije ništa. To je upravo iz tog samopouzdanja da on to zna i odmah se ispravi.</i></p>
Socijalne veštine i interakcija sa vršnjacima	<p><i>Ko lako stupa u kontakte sa drugom decom. Javlja se na času. Ne stidi se da kaže da ne zna; da pita da se objasni kad nešto nije jasno. Često se javi kada npr. ne uradi domaći, javi se da kaže da nije uradio domaći. Pošteno se ponaša nekako. Ima, da kažem, dobar odnos, ovaj, međuljudske odnose sa decom iz grupe. Kod mene konkretno u odeljenju trudi se i da pomogne.</i></p>



### 3. tema: Povezanost samopouzdanja i postignuća

Iz razgovora proizlazi da učitelji primećuju *korelaciju* između samopouzdanja i postignuća i to u oba smera. Oni navode da su najčešće uspešni učenici oni sa najviše samopouzdanja, da je samopouzdanje to koje pomaže deci da ležernije pristupe obavezama i omogućava da ih trema ne sputa u postizanju dobrih rezultata. Međutim, navode i da deca koja nemaju samopouzdanja takođe mogu biti uspešna, te da obično trudom nadomeste nedostatak samopouzdanja. Dok sa druge strane, manje uspešna deca kompenzuju nedovoljno savladano gradivo putem samopouzdanog pristupa, što učitelji isto tumače kao trud. Naglašavaju i situacije kada primećuju *višak samopouzdanja* kod učenika koji pokazuju lošiji školski uspeh, odnosno kada je postignuće i samopouzdanje u negativnoj vezi, što naglašavaju kao prisutno kod učenika koji su aktivni i ističu se na času iako nisu savladali gradivo. U tim situacijama učitelji samopouzdanje tumače kao potrebu za *privlačenjem pažnje* ili *teatralnošću*.

Učitelji pominju da samopouzdanje kod dece može biti specifično za određene oblasti. Domeno specifično samopouzdanje primećuju u kasnijim razredima, dok smatraju da deca u prva dva razreda osnovne škole imaju opšte samopouzdanje. Kada navode da učenici mogu imati domeno specifično samopouzdanje, obično navode predmete u kojima prepoznaju talentovane ili izuzetno uspešne učenike koji se vidno više ističu od drugih, kao što su fizičko, likovno, muzičko, matematika. Takođe su se složili da je više one dece koja su u svemu uspešna, te i ako im neki predmet ide lošije, oni to nadomeste samopouzdanjem koje crpu iz drugih uspeha.

Tabela 6. Ilustracije kodova koje grade 3. temu

3. tema: Povezanost samopouzdanja i postignuća	
Kod	Primer
pozitivna korelacija: samopouzdanje kao put ka uspehu	<i>Pa samim tim što su samopouzdanji, ležernije pristupaju obavezama jer znaju da će to olako da završe. I onda nema tog ometajućeg faktora kao što su trema i neke druge okolnosti koje često utiču na ocenu. I onda i postižu i bolji uspeh.</i>
negativna korelacija: „manjak“ i „višak“ samopouzdanja	<i>E sad šta je tu, kako bi rekli ono, starije – da 'l samopouzdanje ili uspeh u školi? Neko nema samopouzdanja, a vredan je i onda to nekako radom taj uspeh dostigne. A neko... Ko ono kokoška i jaje, šta je starije. Mene recimo to samopouzdanje nekako ono omađija pa dam tu višu ocenu. Zato što se on javlja, zato što je on aktivan. Ne zna uvek, ali on je tu negde neko ko hoće da se dokaže i pokaže. Višak samopouzdanja. I sad radimo neki domaći zadatak neka tema tipa doživio sam na zimskom raspustu, on se naravno javlja. Ja ga prozivam. On čita, mi ga slušamo oduševljeni. Ja uzimam svesku zapanjena gledam mislim od pravopisnih grešaka do znači dete je sa toliko samopouzdanja zapravo ispričalo neki događaj i čitao ga kako je čitao, da sam ja poverovala da je to za 5. Ono što sam ja videla u svesci bilo je za 3. Ali on je to tako, ovaj, pročitao kao da to stvarno tako i piše. A nije sve pisalo.</i>
domeno specifično samopouzdanje	<i>Pa ja mislim da prvi drugi razred su ako je dete samopouzdanje, koje je samopouzdanje, nezavisno od postignuća koje ime. Kad su malo stariji, već četvrti razred, mislim da je to onda izraženije. A ko ima samopouzdanje, ima ga već u slučaju za sve. Retko da, da je neko ko tako ima samopouzdanje, ali ne ide mu recimo sad neka ova umetnička ajde da kažemo veština, da, da, da će sad tu tolko da potone, a da ovako kao ima samopouzdanje.</i>

#### 4. tema: Refleksija na istraživanje PIRLS

Kroz razgovor sa učiteljima osvrnuli smo se i na istraživanje PIRLS, te smo pitali učitelje kako doživljavaju objavljene rezultate za Srbiju. Oni smatraju da samopouzdanje i postignuće čine jedan zatvoren krug, pa ističu da su rezultati očekivani. Međutim, nekoliko učitelja dovodi u pitanje relevantnost dobijene povezanosti, s obzirom na samoprocenu učenika. S druge strane, ostali učitelji smatraju da učenici mogu veoma dobro da procene svoje samopouzdanje, navodeći da su oni *tačno svesni gde im je mesto*.

U vezi sa dobijenim rezultatima, učitelji smatraju da *ne umemo da primenimo znanje* i da smo slabiji u domenu *funkcionalne pismenosti*. Uprkos tome, izražavaju zadovoljstvo uspehom koji je Srbija ostvarila.

Tabela 7. Ilustracije kodova koje grade 4. temu

4. tema: Refleksija na istraživanje PIRLS	
Kod	Primer
	<i>Dobro postignuće daje samopouzdanje; samopouzdanje vodi ka dobrim postignućima.</i>
Očekivanost rezultata	<i>Znate šta, to je sad vrlo upitno, zato što je u pitanju samoprocena. Evo ja ću vam navesti jedan primer... Ušao je direktor i našalio se s njima ko će da ide na takmičenje... Javio se dečak iz pete klupe. Potpuno pun samopouzdanja onako. To je dete koje ima 2 iz matematike...</i>
Uspeh Srbije	<i>Stalno nas bombarduju informacijama da smo mi loši na tim testiranjima. Ne umemo da primenimo znanje. Funkcionalna pismenost... Evo ispada po ovom testiranju. Ja sam mislila da smo mi negde u dnu po tim pričama, ali ispada da nismo u stvari.</i>

## 5. tema: Razvoj samopouzdanja u školi

Kao najznačajnije faktore u razvoju samopouzdanja kod učenika učitelji ističu ulogu porodice, osobine učenika, ulogu učitelja, zatim vršnjačku interakciju i sredinske faktore. Učitelji na prvom mestu ističu značaj *porodične podrške*, kao temelja razvoja samopouzdanja kod učenika. Oni smatraju da kada učenici osećaju sigurnost i podršku u porodičnom okruženju, to pozitivno utiče na izgrađivanje njihovog samopouzdanja. Takođe, prepoznaju da deca koja dolaze iz porodica gde se neguje samopouzdanje imaju često lakši put ka postizanju uspeha u školi. Učitelji prepoznaju ključnu ulogu *individualnih osobina učenika* u razvoju samopouzdanja i prepoznaju da sve zavisi od deteta do deteta. Posebno ističu motivaciju, interesovanje, ambicije, uspešnost u pokušajima, upornost i odnos prema greškama. U vezi sa *vršnjacima i okolinom*, učitelji prepoznaju značaj socijalnog konteksta u razvoju samopouzdanja učenika. Oni naglašavaju da pozitivna interakcija među vršnjacima može imati ohrabrujući efekat na pojedinca, dok negativno okruženje može uticati na smanjenje samopouzdanja. *Učitelji prepoznaju i svoju ulogu* kao jednu od ključnih u formiranju samopouzdanja kod učenika. Razvoj samopouzdanja učenika, posmatran kroz perspektivu učitelja, prvenstveno zavisi od osobina učitelja, stilova podučavanja, kao i odnosa koje grade sa učenicima. Nadalje, uloga učitelja u razvijanju samopouzdanja najbolje se može posmatrati kroz *strategije* koje primenjuju u praksi. U okviru ove teme izdvojene su sledeće potkategorije:

- 1) *Kreiranje pozitivne atmosfere u učionici.* Ova strategija odnosi se na stvaranje pozitivnog, podržavajućeg okruženja, odnosno domaćinske atmosfere u kojoj se učenici osećaju prihvaćeno, podstaknuto i sigurno. Uključuje promovisanje otvorenosti, uzajamnog poštovanja i saradnje među učenicima, izbegavanje stvaranja atmosfere konkurencije ili stida, omogućavajući slobodno izražavanje ideja i mišljenja bez straha od osude. Interesan je podatak da u okviru ove strategije učitelji pridaju posebnu važnost rasporedu sedenja u učionici.
- 2) *Individualni pristup u radu sa učenicima i negovanje talenata.* Navedena strategija podrazumeva otkrivanje i negovanje individualnih potreba i talenata kroz stvaranje podsticajnog okruženja i postavljanje zadataka prema zoni narednog razvoja. Ispitanici ističu važnost prepoznavanja različitosti u sposobnostima, interesovanjima i stilovima učenja, stavljajući akcenat na aktivnu podršku razvoju individualnih talenata kod učenika.
- 3) *Podrška učenicima.* Uz prethodno navedenu strategiju učitelji ističu značaj usmeravanja pažnje na svakog učenika čime ih podržavaju u razvijanju osećaja samopouzdanja i njihovih potencijala. Smatraju, takođe, kako je njihova uloga značajna u balansiranju podrške talentovanim učenicima i sprečavanja da se izdvajaju na bilo koji način koji bi mogao štetiti drugima.

U jednoj fokus grupi učitelji su posebno istakli važnost čitalačke značke. Čitalačka značka je projekat koji se realizuje u saradnji sa bibliotekama i osnovnim školama grada Beograda, a njen cilj je da budu promovisane čitalačke navike kod dece. Ispitanici iz ove fokus grupe vide značku kao veoma pozitivnu aktivnost koja podstiče čitanje kod učenika.

*Saradnja sa roditeljima.* Učitelji prepoznaju važnost saradnje sa roditeljima kako bi zajedno podržali učenike u razvijanju samopouzdanja. Oni prepoznaju svoju ulogu kao sponu između škole i porodice.

Tabela 8. Ilustracije kodova koje grade 5. temu

5. tema: Razvoj samopouzdanja	
Kod	Primer
Porodična podrška	<i>Tako isto i kod kuće, ako te roditelj bodri, normalno da ćeš i ti, prosto stićeš veće samopouzdanje. A imaš i suprotno, kada roditelji, ti ne znaš da ti prosto tapka po glavi. Ti onda ne možeš da imaš neko samopouzdanje. Iako možda u školi imaš podršku, ali prosto ja mislim da je dosta značajno da ti je u kući.</i>
Individualne osobine učenika	<i>Da, sve zavisi od deteta do deteta. Lepo vam kažem da je povezano s ambicijama. Uspešnost u pokušajima. Ne plašiš se greške.</i>
Vršnjačka interakcija i uloga okoline	<i>I oni se međusobno mere po tim postignućima. Oni nekim drugim možda aktivnostima steknu samopouzdanje... to samopouzdanje se razvija bez obzira da li je on baš dobar đak ili nije dobar đak, ali komunikacija s decom i uvažavanje i položaj.</i>
Uloga učitelja	<i>Kad učitelj ima samopouzdanje, onda će i deca da stvore to samopouzdanje. ...uopšte odnos prema detetu. Tvoja mimika kako ćeš ti da I ćeš ti da pretrčiš preko toga što je on rekao ili ćeš da mu klimneš glavom ili ćeš da kažeš dobro je dobro je napred. Mislim više od toga nego od stila podučavanja. Pa dobro možda to sad i ima veze sa stilom podučavanja. Sa tvojom prirodom. Sa tim koliko si ti podsticajan kao čovek.</i>
Strategije koje učitelji primenjuju za razvoj samopouzdanja	<i>Kreiranje pozitivne atmosfere: Nema ono, tako se dogovorimo, nema ono učitelj-đak, sad oni moraju da slušaju. Mislim moraju da slušaju... kažem da budu zbog rada, ali otvoreno je uvek da mogu da kažu svoje mišljenje. Ne moraju da se slože sa mnom... Znači imamo otvorenu ovaj diskusiju znači za sve. To oni znaju. Individualni pristup i negovanje talenata: Da tražimo polja u kojima su deca dobra i da ta polja u stvari izrazimo. I da ih ne poredimo. Podrška učenicima: Ali damo mu do znanja da mu verujemo da smo ga zato tu stavili i dali mu tu ulogu jer verujemo u njega da on to može. To vrlo često radimo. Dečak recimo koji ne artikuliše dobro sve glasove, dobio je manju ulogu u predstavi koju smo radili za kraj školske godine. Znači, vodila sam računa da dobije malo teksta, ali on taj svoj tekst izgovorio tačno. I bio je ponosan na to. I to se videlo. Pa naša uloga je upravo da kažem ako neko baš preterano štrči, znači da nivelišemo to. Saradnja sa roditeljima: Učenik/dete, roditelj, nastavnik. Trougao, sve znači ako štrči ili je ako je malo, znači mora da bude saradnja. Didaktički trougao roditelj-nastavnik-učenik. I pohvaliti ga i sve.</i>

## DISKUSIJA

Cilj ovog istraživanja bio je usmeren na dubinsko razumevanje povezanosti akademskog self-koncepta i postignuća učenika kroz ispitivanje ličnih značenja učitelja u odnosu na navedene koncepte. Poseban fokus ovog rada bio je na ispitivanju akademskog self-koncepta ali na primeru čitalačkog samopouzdanja uz oslanjanje na sekundarne analize rezultate međunarodnog istraživanja PIRLS.

Sekundarne analize studije PIRLS 2021 za Srbiju pokazuju da se postignuće u čitanju razlikuje u odnosu na to koliko su učenici samopouzdana u čitanju. Učenici koji sebe procenjuju kao veoma samopouzdana u čitanju imaju bolje postignuće i od onih koji smatraju da su samopouzdana u čitanju i od onih koji procenjuju da nemaju samopouzdanje u čitanju. Ovi podaci su očekivani jer prate internacionalni trend koji je dobiven u više PIRLS ciklusa (Mullis et al., 2007; Mullis et al., 2017). Naši podaci o samopouzdanju iz studije PIRLS 2021 su u skladu sa podacima dobijenim i iz drugih međunarodnih studija kojima se ispituje akademski self-koncept u domenima matematike i prirodnih nauka (Džinović i Vujačić, 2017; Jošić, Teodorović i Jakšić, 2021; Lalić-Vučetić i Mirkov, 2023; Micić et al., 2019).

Rezultati dobijeni u kvalitativnoj analizi percepcija samopouzdanja pomogli su nam da identifikujemo nekoliko važnih karakteristika koje grade lične teorije učitelja o ovom konceptu. Podaci dobijeni u sklopu prve dve teme ukazuju na to da učitelji posmatraju učenike koji imaju više samopouzdanja kroz emocionalne, socijalne i kognitivne aspekte, kao što su osećaj sigurnosti, otvorena komunikacija sa vršnjacima i učiteljima i postizanje dobrih rezultata u školi. Samopouzdana učenike prepoznaju kroz elokventnije verbalno izražavanje, govor tela, samostalnost u ponašanju, fleksibilan odnos prema greškama i uspešniju interakciju sa vršnjacima i učiteljima. Do sličnih nalaza je došao i Barton (Burton, 2004) u čijem su istraživanju nastavnici samopouzdanje kod učenika prepoznali takođe kroz govor tela i spremnost da se aktivno učestvuje u nastavi, da postavljaju pitanja, iznose svoje mišljenje i diskutuju sa učiteljima. Međutim, za razliku od ovog istraživanja učitelji koji su učestvovali u ovom istraživanju opažaju da i učenici koji se ne ističu takođe mogu biti samopouzdana, a to prepoznaju kroz njihovu odgovornost prema školskim obavezama.

Kada je u pitanju treća tema koja se tiče povezanosti između samopouzdanja i postignuća, tumačenja učitelja o pomenutoj povezanosti u skladu su sa modelom

recipročnih efekata prema kome postoji uzajamni uticaj akademskog self-koncepta i postignuća (Marsh & Craven, 2006). Oni prepoznaju da visoko samopouzdanje doprinosi postignuću učenika, tako što im olakšava pristup obavezama, dok sa druge strane prepoznaju da pređašnji uspeh ili neuspeh u školi može doprineti formiranju akademskog self koncepta. S obzirom na prepoznatu povezanost, učitelji, takođe, navode da su rezultati istraživanja PIRLS očekivani, odnosno da je očekivano da, kao i u drugim oblastima, učenici koji imaju više samopouzdanja postižu znatno bolji uspeh od učenika koji nemaju samopouzdanja, kada je u pitanju čitalačka pismenost. U vezi sa domeno specifičnim samopouzdanjem, učitelji većinom prepoznaju samopouzdanje kao opšte za sve školske predmete u prva dva razreda osnovne škole, dok specifično samopouzdanje primećuju u kasnijim razredima. Ovakav nalaz može se tumačiti u kontekstu rezultata istraživanja realizovanog na uzorku učenika osnovne škole, koji ukazuju na to da je zainteresovanost za specifične školske predmete praćeno većim domeno specifičnim samopouzdanjem, te da ova veza postaje jača sa godinama (Denissen, Zarrett, & Eccles, 2007). Kada je u pitanju samopouzdanje u čitanju, pokazuje se da je ono važno za pozitivne ishode u čitanju i ostalim akademskim postignućima, posebno u nižim razredima osnovne škole (Gao et al., 2022). Brojne studije potvrđuju ovu povezanost; učenici koji imaju više samopouzdanja u svoje čitalačke sposobnosti, imaju i veću motivaciju za čitanje što dovodi i do boljeg postignuća (Gao et al., 2022; Katzir, Lesaux, & Kim, 2009; McGeown et al. 2015).

Učitelji kao važne faktore koji doprinose razvoju samopouzdanja u školi navode ulogu porodičnog okruženja, individualnih karakteristika učenika, ulogu vršnjačke interakcije i školskog okruženja pri čemu izdvajaju sopstvenu ulogu i strategije koje koriste u učionici. Učitelji smatraju da deca koja dolaze iz porodica u kojima se neguje samopouzdanje postižu bolje rezultate. Različita istraživanja potvrđuju važnost uverenja roditelja roditeljskih uverenja za razvoj domeno specifičnih uverenja o sposobnostima kod dece, na primer u oblastima matematike i čitanja (Frome & Eccles, 1998; Gniewosz, Eccles, & Noack, 2012). Pored uverenja roditelja roditeljskih uverenja, važni prediktori za razvoj samopouzdanja učenika predstavljaju očekivanja i uverenja učitelja o sposobnostima učenika (Madon et al., 2001). Roditelji i učitelji prenose svoja uverenja kroz direktne pohvale i podsticaje, ali i posredno kroz pristup prema učenicima, na primer kroz pomoć oko domaćeg zadatka (Gniewosz, Eccles, & Noack, 2014). Učitelji koji su učestvovali u našem

istraživanju prepoznaju važnost svoje uloge i naglašavaju upotrebu nekoliko strategija kako bi podržali razvoj samopouzdanja kod učenika. Strategije koje najčešće koriste su stvaranje pozitivne atmosfere u učionici kroz promovisanje otvorenosti, poštovanja i saradnje, individualni pristup i podrška učenicima, kao i saradnja sa roditeljima. Prema viđenju učitelja, učenici kroz poređenje sa drugim učenicima grade samopouzdanje za određene predmete u školi. Ovakav nalaz je u skladu sa linijom istraživanja prema kojima se pretpostavlja da se akademski self-koncept gradi kroz poređenje sopstvenog postignuća u jednom školskom predmetu sa sopstvenim postignućem u drugim predmetima, kao i kroz poređenje sa postignućem drugih učenika (Marsh & Yeung, 2001). Pored toga, važno je istaći da učitelji navode strategije koje su usmerene na sam razvoj čitalačke pismenosti i da podrška čitalačkoj kompetenciji osnažuje sam čitalački self-koncept. Prepoznavanje ovih faktora i njihova primena u nastavnoj praksi je takođe nalaz koji je primećen u ranijim studijama o čitalačkoj pismenosti (Jošić & Banjac, 2020).

Sve identifikovane teme dobijene u kvalitativnoj studiji upućuju na to da su faktori koji doprinose prepoznavanju i razvoju samopouzdanja, kao i njihovim korelatima međusobno isprepleteni te tako oblikuju kompleksnu mrežu oko ovog konstrukta. Iz razgovora sa učiteljima vidimo da su oni svesni složenosti ovih faktora, da primenjuju različite strategije u radu koje naglašavaju važnost prilagođavanja individualnim potrebama učenika, značaj negovanja talenata i sprečavanje izdvajanja učenika. Ovakav holistički pristup doprinosi stvaranju podržavajućeg i pozitivnog okruženja u kome se stvaraju uslovi za jačanje samopouzdanja učenika.

Nalazi ove studije pokazuju koliko su značajne percepcije za razumevanje nekog fenomena. Interesantno je, međutim, da se u istraživanju PIRLS samopouzdanje procenjuje samo iz ugla učenika. Imajući u vidu važnost i uverenja i očekivanja koja imaju roditelji i učitelji za razvoj akademskog self-koncepta, kada su u pitanju jezičke i numeričke kompetencije, kao i to da se njihove procene pokazuju često kao značajni prediktori postignuća dece, posebno na početku osnovne škole, bilo bi korisno uporediti procene učenika o sopstvenim sposobnostima sa procenama roditelja i učitelja.



## ZAKLJUČAK

Nalazi ove studije pružaju dublje uvide u povezanost akademskog self-koncepta i postignuća učenika, sa posebnim fokusom na čitalačko samopouzdanje. Analiza sekundarnih podataka iz studije PIRLS 2021 za Srbiju otkriva da postignuće u čitanju varira u skladu sa nivoom samopouzdanja učenika. Ovi rezultati su u skladu sa prethodnim istraživanjima i međunarodnim trendovima. Kroz kvalitativnu analizu identifikovane su ključne karakteristike koje učitelji povezuju sa visokim nivoom samopouzdanja kod učenika, kao i strategije podrške koje primenjuju u nastavnoj praksi, te stoga možemo da zaključimo da akademski self-koncept ima ključnu ulogu u postignuću učenika, posebno u kontekstu čitanja.

Učitelji imaju značajnu ulogu u formiranju i podršci samopouzdanja kod učenika, prepoznajući važnost emocionalnih, socijalnih i kognitivnih aspekata samopouzdanja. Sekundarna analiza podataka iz istraživanja PIRLS dodatno potvrđuje pozitivnu vezu između samopouzdanja u čitanju i postignuća učenika. Implikacije ovih nalaza ukazuju na potrebu kontinuirane podrške u razvijanju akademskog self-koncepta, pri čemu je fokus na čitalačkom samopouzdanju, kao jednom od ključnih prediktora šireg akademskog uspeha. Uključivanje procene roditelja i učitelja može obogatiti razumevanje ovog fenomena i doprineti efikasnijim strategijama podrške u obrazovnom kontekstu. Stoga, u budućim istraživanjima i obrazovnim praksama trebalo bi usmeriti napore ka promovisanju pozitivnog akademskog self-koncepta kod učenika, s ciljem unapređivanja njihovog školskog uspeha i razvijanja njihovih potencijala.

### *Korišćena literatura*

- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1–40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2020). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Burton, L. (2004). Confidence is everything – Perspectives of teachers and students on learning mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 357–381.
- Calsyn, R. J., & Kenny, D. A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 136.

- Denissen, J. J., Zarrett, N. R., & Eccles, J. S. (2007). I like to do it, I'm able, and I know I am: Longitudinal couplings between domain-specific achievement, self-concept, and interest. *Child Development, 78*(2), 430–447. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01007.x>
- Džinović, V. i Vujačić, M. (2017). Samouverenja učenika o kompetentnosti u matematici i prirodnim naukama. U M. Marušić Jablanović i N. Gutvajn (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji: međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 115–127). Institut za pedagoška istraživanja.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. *Development of achievement motivation, 57–88*.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*(2), 435. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.435>
- Gao, Q., Wang, H., Chang, F., An, Q., Yi, H., Kenny, K., & Shi, Y. (2022). Feeling bad and doing bad: Student confidence in reading in rural China. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 52*(2), 269–288. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1759027>
- Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2012). Secondary school transition and the use of different sources of information for the construction of the academic self-concept. *Social Development, 21*(3), 537–557. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00635.x>
- Gniewosz, B., Eccles, J. S., & Noack, P. (2014). Early adolescents' development of academic self-concept and intrinsic task value: The role of contextual feedback. *Journal of Research on Adolescence, 25*, 1–15. DOI: 10.1111/jora.12140.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development, 73*(2), 509–527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- Jošić, S., & Banjac, S. (2020). The contribution of teacher practices to reading literacy in Serbia—Lessons we missed from PISA 2009. *Malta Review of Educational Research, 14* (Supplement Issue), 27–42.
- Jošić, S., Teodorović, J. i Jakšić, I. (2021). Faktori postignuća učenika iz matematike i prirodnih nauka: TIMSS 2019 u Srbiji. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić i N. Ševa (ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji* (str. 45–65). Institut za pedagoška istraživanja.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing, 22*, 261–276. DOI:10.1007/s11145-007-9112-8.
- Lalić-Vučetić, N., i Mirkov, S. (2017). Motivacija za učenje, opažanje postupaka učitelja i doživljaj samoeфикаsnosti učenika u matematici i prirodnim naukama. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu, 30*(2), 29–48. DOI: 10.5937/inovacije1702029L
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russell, D. W., Eccles, J., Palumbo, P., & Walkiewicz, M. (2001). Am I as you see me or do you see me as I am? Self-fulfilling prophecies and self-verification. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(9), 1214–1224. <https://doi.org/10.1177/0146167201279013>
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science, 1*(2), 133–163.
- Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (2001). An extension of the internal/external frame of reference model: A response to Bong (1998). *Multivariate Behavioral Research, 36*(3), 389–420. DOI: <https://doi.org/10.1207/S15327906389-420>

- McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A., & Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389–402. DOI:10.1080/00131881.2015.1091234
- Mićić, I., Gorišek, L., Conić, L., & Pavlović, S. (2019). PISA 2012 mathematics achievement: Interpreting the results in the context of individual and contextual predictors. *XXV Empirical Studies in Psychology*, Belgrade, Serbia.
- Mitić, L., & Drobac, A. (2020). The role of the teacher in the application of inclusive teaching of the subject nature and society in regular classes. *Facta Universitatis, Series: Physical Education and Sport*, 18(1), 169–178. <https://doi.org/10.22190/FUPES200226014M>
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129–1167.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165–183.
- Moyano, N., Quílez-Robres, A., & Cortés Pascual, A. (2020). Self-esteem and motivation for learning in academic achievement: The mediating role of reasoning and verbal fluidity. *Sustainability*, 12(14), 5768. DOI:10.3390/su12145768
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). *PIRLS 2016 international results in reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College & TIMSS & PIRLS international study center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Natale, K., Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2009). Cross-lagged associations between kindergarten teachers' causal attributions and children's task motivation and performance in reading. *Educational Psychology*, 29(5), 603–619.
- Puchta, C., & Potter, J. (2004). *Focus group practice*. Sage.
- Randelović, B., Đukić, D. i Karalić, E. (2024). Konceptualni i metodološki okvir istraživanja PIRLS. U N. Gutvajin, B. Randelović i M. Radulović (ur.), *PIRLS 2021 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja razvoja čitalačke pismenosti u četvrtom razredu osnovne škole*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30.
- Rytkönen, K., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2007). Do parents' causal attributions predict the accuracy and bias in their children's self-concept of maths ability? A longitudinal study. *Educational Psychology*, 27(6), 771–788.
- Sewasew, D., & Koester, L. S. (2019). The developmental dynamics of students' reading self-concept and reading competence: Examining reciprocal relations and ethnic-background patterns. *Learning and Individual Differences*, 73, 102–111.

- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 144.
- Upadyaya, K., & Eccles, J. (2015). Do teachers' perceptions of children's math and reading-related ability and effort predict children's self-concept of ability in math and reading? *Educational Psychology*, 35(1), 110–127.
- Upadyaya, K., Viljaranta, J., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2012). Cross-lagged relations between kindergarten teachers' causal attributions, and children's interest value and performance in mathematics. *Social Psychology of Education*, 15, 181–206.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81.

# KVALITET NASTAVE I POSTIGNUĆE UČENIKA U DOMENU ČITALAČKE PISMENOSTI\*

Elizabeta Karalić\*\*

*Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd*

Gordana Čaprić

*Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd*

Branislav Randelović

*Univerzitet u K. Mitrovici, Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposaviću  
Univerzitet u Nišu, Elektronski fakultet u Nišu  
Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd*

Aleksandar Milovanović

*Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd*

## UVOD

Pored praćenja napredovanja učenika ka postavljenim ishodima i standardima postignuća, razumevanje kvaliteta u obrazovanju uključuje i kvalitet rada nastavnika koji realizuju obrazovno-vaspitni proces. Uloga nastavnika prepoznata je u Strategiji razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine u okviru posebnog cilja 1.5. koji predviđa unapređivanje kvaliteta inicijalnog obrazovanja nastavnika

\* *Napomena.* Ovaj rad je podržan sredstvima Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije [brojevi ugovora 451-03-65/2024-03/200102 i 451-03-65/2024-03/200251] i sredstvima Ministarstva prosvete Republike Srbije [projekat Centra za međunarodna istraživanja i nacionalna ispitivanja Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanje i vaspitanja Republike Srbije].

\*\* Mejl: [ekaralic@ceo.gov.rs](mailto:ekaralic@ceo.gov.rs)

i vaspitača kroz unapređivanje studijskih programa za inicijalno obrazovanje i koncepcije pripravnštva i uvođenja u posao nastavnika i vaspitača. Strategijom se predviđa i unapređivanje kvaliteta sistema stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (SROVRS, 2021). Nalazi brojnih istraživanja ukazuju na to da su nastavnici ključni faktor koji utiče na kvalitet obrazovanja i postignuća učenika (Hattie, 2005; Radulović, 2016; OECD, 2009, UNESCO, 2019). Podaci međunarodnih istraživanja PISA 2018 i TIMSS 2019 pokazuju da se nastavnici u Srbiji „u velikoj meri oslanjaju na tradicionalnu pedagogiju, poput držanja predavanja i podsticanja učenika da zapamte informacije predviđene nastavnim planom i programom” (OECD, 2020). Rezultati istraživanja o kompetencijama nastavnika i njihovom uticaju na postignuća učenika u čitanju upućuju na snažan uticaj nastavnika na čitalačku pismenost učenika (Johanssoon & Myrberg, 2019; Johansson, Myrberg, & Rosén, 2015). Podaci iz Istraživanje TIMSS 2015 o uticaju nastavne prakse učitelja i njihovih profesionalnih karakteristika na postignuća učenika pokazuju da profesionalne karakteristike učitelja iz Srbije, izuzev formalnog obrazovanja, ne predviđaju u statistički značajnoj meri postignuća učenika (Đerić, Stančić i Đević, 2017).

Podatke međunarodnih istraživanja delimično potvrđuju i rezultati spoljašnjeg vrednovanja obrazovnovaspitnih ustanova u Srbiji. Spoljašnje vrednovanje počiva na standardima kvaliteta rada ustanova. Standardizacija u srpskom obrazovnom sistemu započeta je osnivanjem Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja 2004. godine. U nadležnosti Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja je izrada obrazovnih standarda, razvijanje standarda kvaliteta rada ustanova, učestvovanje u spoljašnjem vrednovanju rada ustanova, razvijanje metodologije i instrumenata za samovrednovanje i spoljašnje vrednovanje rada ustanova, kao i razvijanje i ostvarivanje programa obuka u oblasti samovrednovanja, u oblasti praćenja napredovanja učenika (Karalić, Đukić i Randelović, 2020). Vrednovanje kvaliteta rada škola zakonski je regulisano i procenjuje se procesom eksterne evaluacije koja se realizuje na osnovu standarda kvaliteta. U godišnjem izveštaju o rezultatima spoljašnjeg vrednovanja u školskoj 2022/2023. godini prikazani su, između ostalog, rezultati vrednovanja za 282 osnovne škole. Od šest ključnih oblasti kvaliteta rada škole oblast kvaliteta *Nastava i učenje* ima prioritarno mesto jer se odnosi na obrazovanje kao ključnu aktivnost škole. Rezultati vrednovanja pokazali su da u osnovnim školama preovlađuje dobra atmosfera na času i da nastavnici ulažu napore da motivišu učenike uz uvažavanje njihovih prethodnih postignuća.

Međutim, u polovini vrednovanih škola nisu ostvareni standardi koji se odnose na formativno praćenje vrednovanih učenika (Nedeljković, Milovanović, Zrnić i Đelić, 2023).

Budući da je Srbija prvi put učestvovala u istraživanju PIRLS 2021 zajedno sa više od 60 obrazovnih sistema širom sveta, ovo istraživanje nam je omogućilo da proučimo kvalitet rada nastavnika razredne nastave u oblasti čitalačke pismenosti. Naime, pored ispitivanja čitalačke pismenosti desetogodišnjaka, u ispitivanju PIRLS 2021 prikupljeni su i obimni podaci o kontekstima za podučavanje i učenje čitanja putem upitnika za učenike, upitnika za njihove roditelje, upitnika za nastavnike i upitnika za direktore škola. Višegodišnja istraživanja u obrazovanju, uključujući i prethodne PIRLS cikluse, otkrili su da kontekst u kome se odvija učenje (školski, nastavni i porodični) značajno utiču na postignuće učenika u čitanju, te da je podrška iz okruženja usko povezana sa višim postignućima učenika. Prethodna četiri ciklusa studije PIRLS (2001, 2006, 2011, 2016) obezbedila su značajne nalaze o uspehu učenika u čitanju i njihovim iskustvima u školi i van škole tokom učenja čitanja, zbog čega predstavljaju važan resurs za istraživanje o tome kako poboljšati obrazovne politike u ovom domenu (Randelović, Đukić, Karalić, Čaprić i Radulović, 2023).

## METOD

Cilj ovog rada je da se istraži veza između profesionalnih karakteristika nastavnika i nastavne prakse u uzorkovanim odeljenjima i postignuća učenika četvrtog razreda na testovima PIRLS 2021. Ispitali smo status nastavničke profesije, inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika razredne nastave, kao i kvalitet njihove nastavne prakse u domenu čitalačke pismenosti, te utvrdili da li i u kojoj meri profesionalne karakteristike nastavnika i njihova nastavna praksa doprinose postignućima učenika četvrtog razreda. Konkretnije, nastojali smo da odgovorimo na sledeća istraživačka pitanja: 1) Postoji li značajna razlika između profesionalnih karakteristika nastavnika i njihove nastavne prakse? 2) Kakva je nastavna praksa, tj. na koji način se realizuje nastava koja bi trebalo da doprinese razvoju čitalačke pismenosti? 3) Da li nastavna praksa utiče na postignuća učenika u studiji PIRLS 2021?

*Uzorak.* Istraživanje PIRLS 2021 u Srbiji je sprovedeno u 169 izabranih osnovnih škola, odnosno 256 uzorkovanih odeljenja. Nacionalno reprezentativan uzorak osnovnih škola izrađen je prema modelu trostruke stratifikacije i finalni uzorak sadržao je 4037 učenika i učenica četvrtog razreda osnovne škole. Stratumi korišćeni za uzorkovanje bili su: region škole (Beograd i okolina, Centralna Srbija, Vojvodina), urbanizacija sredine (grad, ostalo) i tip škole (matična škola, područna škola). Upitnik za učitelje popunilo je ukupno 226 nastavnika razredne nastave.

*Instrumenti i izvori podataka.* Nastavnici razredne nastave koji su učestvovali u istraživanju PIRLS 2021 popunjavali su upitnik koji je sadržao skup pitanja o njihovom formalnom obrazovanju, radnom iskustvu i stručnom usavršavanju tokom protekle dve godine. Upitnik za učitelje, koji popunjavaju učitelji učenika koji učestvuju u istraživanju, prikuplja informacije o kontekstu u učionici u vezi sa nastavom čitanja, kao što su: karakteristike časa, vreme posvećeno čitanju i pristupi u podučavanju. Upitnik takođe prikuplja informacije o učiteljima kao što su: njihovo zadovoljstvo karijerom, formalno obrazovanje i aktivnosti profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja. Postignuća učenika na PIRLS testu obuhvataju postignuća iz domena čitalačke pismenosti i izražena su prosečnim brojem bodova na skali za svih 57 obrazovnih sistema i 8 benčmarking entiteta.

*Varijable i mere.* U međunarodnom izveštaju PIRLS 2021 identifikovali smo nekoliko varijabli i skala koje smo koristili za naše istraživanje. Detaljnije informacije o skalama nalaze se u Okviru za procenu PIRLS 2021 (*PIRLS 2021 Assessment Frameworks*, Mullis & Martin, 2019).

Tabela 1. Varijable i skale upotrebljene u istraživanju

Varijable	Opis	Vrednosti/mogući odgovori
Godine radnog iskustva nastavnika	Ukupan broj godina radnog iskustva	Broj (godina)
Obrazovanje nastavnika	Najviši stečeni stepen formalnog obrazovanja	Svedeno sa sedam na tri kategorije: 1) Nije završen fakultet 2) Završen fakultet 3) Završene poslediplomske studije
Stručno usavršavanje nastavnika u vezi sa čitanjem	Iskazi nastavnika o stručnom usavršavanju u oblasti čitanja u protekle dve godine	Moguć je jedan od dva odgovara DA/NE za svaki od sedam iskaza



Korist/primenjivost profesionalnog usavršavanja	Iskazi nastavnika o korisnosti/primenjivosti različitih oblika profesionalnog usavršavanja	Indeks od tri kategorije: visok, umeren, nizak za svaki od sedam iskaza
Vreme za nastavu srpskog jezika	Iskazi nastavnika o vremenu posvećenom nastavi srpskog jezika u jednoj sedmici	Broj (minuta)
Vreme za nastavu čitanja	Iskazi nastavnika o vremenu posvećenom čitanju u jednoj sedmici kroz nastavu čitanja i kroz druge predmete	Broj (minuta)
Način rada u nastavi čitanja	Iskazi nastavnika o načinu rada tokom nastave čitanja ili drugih aktivnosti koje uključuju čitanje	Indeks od četiri kategorije: 1) Svakog dana ili skoro svakog dana 2) Jednom ili dva puta nedeljno 3) Jednom ili dva puta mesečno 4) Nikada ili skoro nikada
Vrste tekstova u nastavi čitanja	Iskazi nastavnika o vrstama tekstova (štampani i digitalni) u nastavi čitanja	Indeks od četiri kategorije: 1) Svakog dana ili skoro svakog dana 2) Jednom ili dva puta nedeljno 3) Jednom ili dva puta mesečno 4) Nikada ili skoro nikada
Vrste aktivnosti u nastavi čitanja	Iskazi nastavnika o vrstama aktivnosti tokom nastave čitanja ili drugih aktivnosti koje uključuju čitanje	Indeks od četiri kategorije: 1) Svakog dana ili skoro svakog dana 2) Jednom ili dva puta nedeljno 3) Jednom ili dva puta mesečno 4) Nikada ili skoro nikada
Instrukcije u nastavi čitanja	Iskazi nastavnika o instrukcijama tokom časova čitanja	Svaki ili skoro svaki čas Oko polovine takvih časova Na nekim od tih časova Nikada
Aktivnosti koje se odnose na razvijanje veštine i strategije razumevanja pročitano	Iskazi nastavnika o aktivnostima koje razvijaju veštine ili strategije razumevanja pročitano	Indeks od četiri kategorije: 1) Svakog dana ili skoro svakog dana 2) Jednom ili dva puta nedeljno 3) Jednom ili dva puta mesečno 4) Nikada ili skoro nikada
Instrukcije učenicima nakon čitanja	Iskazi nastavnika o instrukcijama datim učenicima nakon čitanja	Indeks od četiri kategorije: 1) Svakog dana ili skoro svakog dana 2) Jednom ili dva puta nedeljno 3) Jednom ili dva puta mesečno 4) Nikada ili skoro nikada

*Obrada podataka.* Deskriptivnom statistikom obradili smo postignuća ispitanika na testovima i upitnicima. Hipoteze smo proverili multiplom regresionom analizom, gde je kriterijumska varijabla bila ukupno prosečno postignuće učenika, dok su prediktorske varijable predstavljali ajtemi iz Upitnika za učitelje. Sve analize radili smo u programima IBM SPSS v26 i IDB Analyzer.

## REZULTATI I DISKUSIJA

Učenicima od prvog do četvrtog razreda osnovne škole nastavu drže nastavnici razredne nastave, učitelji. Pojedine predmete (strani jezik, fizičko vaspitanje, veronauka) predaju predmetni nastavnici. Učitelji se školuju na državnim i privatnim učiteljskim fakultetima. Za rad u školi neophodna je master diploma. Nastava u Srbiji se organizuje na srpskom jeziku i na jezicima nacionalnih manjina. U istraživanju PIRLS 2021 uzorkovana su odeljenja u kojima se nastava realizuje na srpskom jeziku. Uzorak nastavnika razredne nastave koji su popunili Upitnik za učitelje pretežno je bio ženskog pola (91,5% žena). Uzasne kategorije nastavnika bile su: 25–29 (3,2%), 30–39 (11,3%), 40–49 (27,5%), 50–59 (49,5%) i 60 godina i više (8,6%). U proseku nastavnici imaju skoro 25 godina staža ( $M=24,17$ ;  $SD=9,50$ ). U vezi sa nivoom formalnog obrazovanja, 71,63% nastavnika je završilo fakultet, 10,64% nastavnika je završilo posle diplomanske studije, a 17,73% nastavnika nije završilo fakultet.

U sklopu Upitnika nastavnici su izveštavali o ukupnom broju minuta koje provode sa učenicima baveći se aktivnostima i nastavom srpskog jezika. Prosečan broj minuta je 241,10. Odgovori nastavnika potvrđuju propisani broj od pet časova nedeljno za nastavu srpskog jezika.

Nastavnicima je postavljeno pitanje o broju minuta u uobičajenoj radnoj nedelji koji provode sa učenicima u aktivnostima ili nastavi u vezi sa čitanjem. Prosečan broj minuta je 255,16. Odgovori nastavnika ukazuju da se mimo pet časova srpskog nedeljno u nastavi čitanja tokom jedne nedelje provede još skoro jedan čas od 45 minuta.

Nakon pripravnčkog staža i položenog stručnog ispita nastavnici razredne nastave u Srbiji nastavljaju stručno usavršavanje koje je propisano Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika („Službeni glasnik RS“, broj 109 od 19. novembra 2021. godine).

U okviru punog radnog vremena zaposleni na poslovima obrazovanja i vaspitanja ima pravo i dužnost da svake školske godine ostvari najmanje 44 sata stručnog usavršavanja koje organizuje ustanova, da pohađa najmanje jedan program stručnog usavršavanja koji odobrava ministar ili program iz Kataloga programa stručnog usavršavanja, ili da učestvuje na najmanje jednom odobrenom stručnom skupu. Nastavnici razredne nastave su u protekle dve godine najviše pohađali stručno usavršavanje u vezi sa digitalnom pismenošću (77,68% nastavnika), dok su u nešto manjoj meri učestvovali u obukama i diferenciranju nastave čitanja (58,20% nastavnika). Veći procenat nastavnika iskazao je visoku potrebu za stručnim usavršavanjem u oblasti razvoja strategija čitanja (61,73% nastavnika), integrisanja pismenosti u nastavni program (62,77% nastavnika) i procene sposobnosti čitanja učenika (67,94% nastavnika).

*Tabela 2. Iskazi nastavnika o stručnom usavršavanju i korisnosti/primenjivosti različitih oblika stručnog usavršavanja*

Vrsta formalnog profesionalnog usavršavanja	Da li ste tokom prethodne dve godine učestvovali u formalnom profesionalnom usavršavanju u vezi sa čitanjem (npr. radionice, seminari, proučavanje časova)?		Kako biste označili prioritete u vezi sa Vašim potrebama za budućim profesionalnim usavršavanjem?		
	Da	Ne	Visok	Umeren	Nizak
Podučavanje o veštinama razumevanja pročitano ili strategijama čitanja.	40,15%	<b>59,5%</b>	<b>61,73%</b>	36,21%	2,06%
Integrisanje pismenosti u nastavni program.	30,94%	<b>69,06%</b>	<b>62,77%</b>	35,04%	2,19%
Bavljenje jezičkim potrebama učenika u okviru podučavanja čitanja.	30,80%	<b>69,20%</b>	<b>55,76%</b>	<b>40,52%</b>	3,71%
Integrisanje savremenih tehnologija u nastavu čitanja.	41,97%	<b>58,03%</b>	<b>44,27%</b>	<b>49,01%</b>	6,71%
Nastava povezana sa digitalnom pismenošću.	<b>77,68%</b>	22,32%	43,64%	<b>51,89%</b>	4,48%
Bavljenje diferenciranom nastavom prema potrebama i interesovanjima učenika.	<b>58,20%</b>	41,80%	<b>58,80%</b>	36,68%	4,51%
Procena sposobnosti čitanja kod učenika.	38,99%	<b>61,01%</b>	<b>67,94%</b>	29,04%	3,01%

Na pitanje o korisnosti/primenjivosti različitih oblika stručnog usavršavanja najveći procenat nastavnika (76,73%) izjasnio se za radionice kao najefikasniji oblik, a potom i za profesionalne grupe o učenju za učitelje (58,08%). Nastavnici su ocenili profesionalno usavršavanje preko interneta korisnim (40,48%) i donekle korisnim (49,94%), dok 9,58% nastavnika smatra da usavršavanje preko interneta nije korisno.

Tabela 3. Iskazi nastavnika o korisnosti/primenjivosti oblika stručnog usavršavanja

Oblik stručnog usavršavanja	Nivo korisnosti		
	Koristan	Donekle koristan	Nije koristan
Radionice	<b>76,73%</b>	22,93%	0,44%
Seminari	49,31%	47,06%	3,62%
Mentorstvo (npr. mentor za unapređivanje pismenosti)	46,68%	49,34%	3,98%
Profesionalne grupe o učenju za učitelje	<b>58,08%</b>	38,67%	3,25%
Profesionalno usavršavanje preko interneta	40,48%	49,94%	9,58%

Na pitanje o organizaciji nastave čitanja 55,5% nastavnika izjasnilo se da često podučava čitanje kao aktivnost za ceo razred, 53,6% nastavnika ponekad organizuje učenike u grupe prema istim sposobnostima, 54,3% nastavnika koristi individualni pristup u nastavi čitanja. Budući da 11,8% nastavnika nikada ne organizuje učenike u grupe prema istim sposobnostima i da 8,2% nastavnika nikada ne organizuje učenike u grupe prema različitim sposobnostima, potrebno je pružiti podršku učiteljima u individualizovanom i diferenciranom pristupu nastavi.

Tabela 4. Iskazi nastavnika o organizaciji nastave čitanja

Tip organizacije nastave	Učestalost			
	Uvek ili skoro uvek	Često	Ponekad	Nikada
Podučavam čitanje kao aktivnost za ceo razred.	29,1%	<b>55,5%</b>	15,0%	0,5%
Organizujem ih u grupe prema istim sposobnostima.	6,8%	27,7%	<b>53,6%</b>	11,8%
Organizujem ih u grupe prema različitim sposobnostima.	5,5%	<b>40,9%</b>	<b>45,5%</b>	8,2%
Koristim individualni pristup u nastavi čitanja.	24,7%	<b>54,3%</b>	21,0%	0,0%
Učenici rade samostalno na postavljenom planu ili cilju.	18,2%	<b>63,6%</b>	18,2%	0,0%

Kada su u pitanju vrste tekstova, iskazi nastavnika su u skladu sa planom nastave i učenja, tj. sa propisanim tekstovima za nastavu srpskog jezika u 4. razredu osnovne škole. Odgovori nastavnika u vezi sa publicističkim informativnim tekstovima i nelinearnim tekstovima ukazuju da je potrebno da bude više navedenih tekstova u nastavi.

Tabela 5. Iskazi nastavnika o vrstama tekstova u nastavi srpskog jezika u 4. razredu osnovne škole

Vrsta teksta	Učestalost			
	Svakog dana ili skoro svakog dana	Jednom ili dva puta nedeljno	Jednom ili dva puta mesečno	Nikada ili skoro nikada
Kratke priče (npr. basne, bajke, akcione priče, priče iz naučne fantastike, detektivske priče)	20,6%	<b>61,0%</b>	17,9%	0,5%
Beletristika, duže knjige koje sadrže poglavlja	0,0%	5,1%	<b>79,6%</b>	15,3%
Drame	0,5%	12,9%	<b>61,3%</b>	25,3%
Pesme (poezija)	6,0%	<b>70,5%</b>	22,6%	0,9%
Publicističke oblasti u knjigama i udžbenicima	10,2%	22,7%	<b>47,7%</b>	19,4%
Publicistika, obimnije knjige koje sadrže poglavlja	0,9%	2,3%	37,0%	<b>59,7%</b>
Publicistički članci koji opisuju i objašnjavaju pojave, ljude, događaje ili kako nešto funkcioniše (npr. novinski članci, brošure)	2,3%	16,4%	<b>56,2%</b>	25,1%
Prikazi bez teksta (npr. dijagrami, karte, ilustracije, fotografije, tabele)	12,4%	28,1%	<b>45,2%</b>	14,3%

Iskazi nastavnika o nastavnim metodama i tehnikama pokazuju da većina nastavnika svakog dana ili skoro svakog dana čita učenicima naglas (80,4%), da traže od učenika da čitaju naglas (80,6%) i da sistematski podučavaju učenike novim rečima (71,7%). Neujednačeni odgovori nastavnika o podučavanju učenika svim modelima i strategijama skeniranja i brzog pregleda, kao i podučavanju učenika veštinama digitalne pismenosti (npr. čitanje, pisanje i komunikacija putem digitalnih alata i medija) upućuju na to da je potrebno učitelje dodatno obučiti u domenu razvijanja strategija čitanja kod učenika.

Tabela 6. Iskazi nastavnika o nastavnim metodama i tehnikama

Metode/tehnike	Učestalost			
	Svakog dana ili skoro svakog dana	Jednom ili dva puta nedeljno	Jednom ili dva puta mesečno	Nikada ili skoro nikada
Čitate naglas učenicima.	<b>80,4%</b>	19,2%	0,5%	0,0%
Tražite od učenika da čitaju naglas.	<b>80,6%</b>	18,9%	0,5%	0,0%
Tražite od učenika da samostalno čitaju u sebi.	<b>70,6%</b>	24,3%	4,6%	0,5%
Podučavate učenike strategijama za prepoznavanje glasova i reči.	45,3%	30,2%	16,0%	8,5%
Sistematski podučavate učenike novim rečima.	<b>71,7%</b>	22,8%	5,5%	0,0%
Pružate mogućnost učenicima da razviju fluentno čitanje.	50,5%	31,6%	16,0%	1,9%
Podučavate učenike svim modelima i strategijama skeniranja i brzog pregleda.	19,0%	36,6%	27,3%	17,1%
Podučavate učenike veštinama digitalne pismenosti (npr. čitanje, pisanje i komunikacija putem digitalnih alata i medija).	13,0%	32,4%	28,7%	25,9%

Gotovo na polovini časova srpskog jezika, nastavnici (njih 44,3%) daju štivo za čitanje koje odgovara interesovanju učenika, dok na nekim od tih časova 48,2% nastavnika daje štivo koje odgovara nivou čitanja svakom učeniku pojedinačno. Na svakom ili skoro svakom času većina nastavnika povezuje nove sadržaje sa učenikovim prethodnim znanjem (78,4%), podstiče učenike da prodube razumevanje teksta (85,8%), podstiče učenike da diskutuju o tekstu (88,5%), podstiče učenike da preispituju mišljenje iskazano u tekstu (76,3%) i daju povratnu informaciju svakom učeniku pojedinačno (70,3%).

Tabela 7. Iskazi nastavnika o štivu koje odgovara interesovanjima učenika

Iskaz	Učestalost			
	Svaki ili skoro svaki čas	Oko polovine takvih časova	Na nekim od tih časova	Nikada
Dajete štivo za čitanje koje odgovara interesovanju učenika.	26,9%	<b>44,3%</b>	27,9%	0,9%
Dajete štivo koje odgovara nivou čitanja svakom učeniku pojedinačno.	13,8%	29,8%	<b>48,2%</b>	8,3%
Povezujete nove sadržaje sa učenikovim prethodnim znanjem.	<b>78,4%</b>	18,3%	3,2%	0,0%
Podstičete učenike da prodube razumevanje teksta.	<b>85,8%</b>	11,9%	2,3%	0,0%
Podstičete učenike da diskutuju o tekstu.	<b>88,5%</b>	9,2%	2,3%	0,0%
Podstičete učenike da preispituju mišljenje iskazano u tekstu.	<b>76,3%</b>	18,3%	5,5%	0,0%
Podstičete učenike da čitaju tekst iz različitih uglova.	<b>44,3%</b>	<b>39,3%</b>	16,0%	0,5%
Odvojite vreme kako bi učenici mogli da čitaju knjige koje sami izaberu.	7,3%	27,4%	<b>58,9%</b>	6,4%
Dajete povratnu informaciju svakom učeniku pojedinačno.	<b>70,3%</b>	16,0%	13,2%	0,5%

Na razvijanju veština i strategija čitanja sa razumevanjem učitelji rade svakog dana ili skoro svakog dana tako što traže od učenika da pronađu informacije u okviru teksta (75,6%), da prepoznaju glavne ideje pročitano (76,0%), da objasne ili potkrepe svoje razumevanje sa činjenicama iz teksta (76,5%), da uporede pročitano sa ličnim iskustvom (63,9%), da dođu do opštih zaključaka i izvode zaključke na osnovu pročitano (76,3%). Gotovo polovina učitelja često traži od učenika da uporede pročitano sa štivom koje su ranije pročitali i da učenici iznesu pretpostavke o tome šta će se dalje desiti u tekstu koji čitaju. Nešto manje od polovine učitelja nikada ili gotovo nikada ne traži od učenika da utvrde da li je veb-sajt odgovarajući za određenu namenu, niti da procene verodostojnost veb-sajta.

Tabela 8. Iskazi nastavnika o razvoju veština i strategija čitanja sa razumevanjem

Iskaz	Učestalost			
	Svakog dana ili skoro svakog dana	Jednom ili dva puta nedeljno	Jednom ili dva puta mesečno	Nikada ili skoro nikada
Da pronadu informacije u okviru teksta.	<b>75,6%</b>	20,7%	3,7%	0,0%
Da prepoznaju glavne ideje pročitanog.	<b>76,0%</b>	23,5%	0,5%	0,0%
Da objasne ili potkrepe svoje razumevanje sa činjenicama iz teksta.	<b>76,5%</b>	22,6%	0,9%	0,0%
Da uporede pročitano sa ličnim iskustvom.	<b>63,9%</b>	32,0%	3,7%	0,5%
Da uporede pročitano sa štivom koje su ranije pročitali.	<b>49,8%</b>	<b>41,6%</b>	8,2%	0,5%
Da iznesu pretpostavke o tome šta će se dalje desiti u tekstu koji čitaju.	<b>37,6%</b>	<b>46,3%</b>	14,7%	1,4%
Da prave opšte zaključke i izvode zaključke na osnovu pročitanog.	<b>76,3%</b>	21,5%	2,3%	0,0%
Da procenjuju i daju kritiku stila ili strukture pročitanog teksta.	<b>32,4%</b>	<b>39,3%</b>	22,8%	5,5%
Da utvrđuju ugao gledanja ili nameru pisca.	<b>38,4%</b>	<b>41,6%</b>	16,0%	4,1%
Da procenjuju sopstveno čitanje (npr. prepoznaju šta ne razumeju).	<b>57,8%</b>	31,7%	10,6%	0,0%
Da utvrde da li je vebsajt odgovarajući za određenu namenu.	5,6%	18,7%	33,6%	<b>42,1%</b>
Da procene verodostojnost vebsajta.	5,1%	17,8%	28,0%	49,1%

Kada su u pitanju aktivnosti učenika nakon čitanja, nastavnici svakog dana ili skoro svakog dana traže od učenika da napišu nešto u vezi sa pročitanim (58,6%) i da odgovore na usmena pitanja ili prepričaju pročitano (63,2%). Više puta u toku nedelje nastavnici podstiču učenike da međusobno razgovaraju o pročitanom. Nešto više od polovine nastavnika (55,5%) jednom ili dva puta mesečno zadaje učenicima kratku kontrolnu vežbu ili test u vezi sa pročitanim. Nikada ili skoro nikada 43,8% nastavnika ne traži od učenika da naprave multimodalni odgovor u vezi sa pročitanim tekstem (npr. uz slike, audio-materijal, tekst, video, performans).



Tabela 9. Iskazi nastavnika o aktivnostima učenika nakon čitanja

Iskaz	Učestalost			
	Svakog dana ili skoro svakog dana	Jednom ili dva puta nedeljno	Jednom ili dva puta mesečno	Nikada ili skoro nikada
Da napišu nešto u vezi sa pročitanim ili kao odgovor na pročitano.	<b>58,6%</b>	37,7%	3,6%	0,0%
Da odgovore na usmena pitanja ili prepričaju pročitano.	<b>63,2%</b>	34,1%	2,7%	0,0%
Da međusobno razgovaraju o pročitanim.	<b>42,0%</b>	<b>43,4%</b>	13,7%	0,9%
Da urade kratku kontrolnu vežbu ili test u vezi sa pročitanim.	3,2%	36,4%	<b>55,5%</b>	5,0%
Da naprave multimodalni odgovor (npr. uz slike, audio-materijal, tekst, video, performans).	0,9%	9,7%	<b>45,6%</b>	<b>43,8%</b>

Kako bismo odgovorili na istraživačko pitanje *Da li prakse i ponašanje nastavnika utiču na postignuće koje učenici ostvaruju u čitanju (na testu/testovima čitalačke pismenosti)?*, primenili smo multiplu linearnu regresiju u kojoj je kriterijumska varijabla bila ukupno postignuće učenika u čitanju. Prediktorske varijable bile su sledeće: broj godina iskustva nastavnika, nivo formalnog obrazovanja nastavnika, vreme provedeno u nastavi srpskog jezika i vreme provedeno u nastavi čitanja. Regresioni model pokazao se značajnim:  $R^2=,01$ ;  $F(df=4, 47429)=2346,215$ ;  $p=,000$ . Kako je uzorak u studiji PIRLS izuzetno veliki i nacionalno reprezentativan, svaki model će se pokazati značajnim, te su i stepeni slobode ovoliko veliki. U Tabeli 10 možemo videti beta pondere i njihove značajnosti. Zaključujemo da su svi navedeni prediktori značajni u modelu, ali da je njihov doprinos minimalan za objašnjenje varijanse postignuća učenika u čitalačkoj pismenosti, s obzirom na to da je samo 1% varijanse objašnjen ovim modelom. Zaključujemo da varijable koje se odnose na nastavnike, te vreme provedeno u nastavi ne doprinose čitalačkoj pismenosti učenika. Stoga, prediktore treba tražiti u drugim varijablama.

Tabela 10. Regresioni model

Obrazovni sistem	Broj učenika	Varijansa	Standardizovani regresioni koeficijenti			
			Broj godina iskustva	Nivo formalnog obrazovanja	Vreme provedeno u nastavi srpskog jezika	Vreme provedeno u nastavi čitanja
Srbija	4037	,01	0,06 (0,04)	0,09 (0,04)	-0,05 (0,07)	-0,03 (0,05)

## ZAKLJUČCI I IMPLIKACIJE

Rezultati naše analize pokazali su da profesionalne karakteristike nastavnika i kvalitet njihove nastavne prakse jesu statistički značajni prediktori postignuća učenika u domenu čitalačke pismenosti. Pri tome, treba imati u vidu da je značajnost prediktora delimično prouzrokovana time što je u istraživanju korišćen prilično veliki uzorak. Kako smo naveli u rezultatima, prediktori doprinose veoma maloj objašnjenjivosti varijabilnosti. Stoga, možemo da zaključimo da profesionalne karakteristike nastavnika i njihove nastavne prakse ne predstavljaju relevantne prediktore u predviđanju čitalačke kompetencije učenika. Da bi transformacija obrazovanja od nastavnih sadržaja i ključnih znanja preko ishoda nastavnog procesa do obrazovanja orijentisanog na kompetencije bila uspešna, potreban je kompetencijski pristup. U nastavi koja doprinosi razvoju čitalačke pismenosti u prvom planu treba da bude svrha učenja i funkcionalnost znanja koja učenici tokom svog obrazovanja stiču i aktivno primenjuju u situacijama školskog i svakodnevnog života (Stevanović, Randelović, & Lazarević, 2020). Daljim analizama može se utvrditi koji faktori, poput individualnih karakteristika učenika, ranog učenja, socioekonomskog statusa učenika, školske klime, bezbednosti u školi, utiču na postignuća učenika.

Dobijeni nalazi su na tragu preporuka navedenih u Nacionalnom izveštaju o rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti PIRLS 2021 (Randelović i sar., 2023) i sugerišu da je za poboljšanje postignuća učenika u domenu čitalačke pismenosti potrebno kontinuirano raditi na unapređivanju programa nastave i učenja, kao i reviziji opštih standarda postignuća za srpski jezik za kraj prvog ciklusa obrazovanja. S tim u vezi, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja pripremio je predlog novih standarda postignuća učenika za nastavne predmete srpski jezik,

matematika i priroda i društvo za kraj prvog ciklusa osnovne škole i u toku je javna rasprava o predlogu standarda.

Analiza odgovora nastavnika o nastavnim metodama i tehnikama ukazuje na to da je potrebno pružiti podršku učiteljima u vezi sa razvojem strategija čitanja i unapređivanjem čitalačke i digitalne pismenosti učenika. Brojne strategije čitanja, poput raščlanjivanja, zaključivanja, povezivanja delova teksta, kritičkog sagledavanja teksta, povezivanje pročitano sa ličnim iskustvom i širim kontekstom, potrebno je sukcesivno uvoditi u nastavu u skladu sa uzrastom učenika. Razumevanje pročitano preduslov je za sticanje znanja i različitih kompetencija u savremenom društvu. Na motivaciju učenika za čitanje, razumevanje i kritičko promišljanje pročitano teksta može uticati i konstruktivna povratna informacija upućena učeniku. U vezi sa formom stručnog usavršavanja, više od polovine ispitanih nastavnika razredne nastave smatra da je radionica najefikasniji oblik stručnog usavršavanja.

S obzirom na to da je razumevanje pročitano preduslov za sticanje znanja i razvoj različitih kompetencija u savremenom društvu, očekujemo da će zaključci i preporuke sprovedenog istraživanja doprineti unapređivanju nastavnih metoda i razvoju čitalačke pismenosti u prvom ciklusu osnovnog obrazovanja.

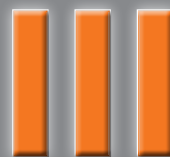
### *Korišćena literatura*

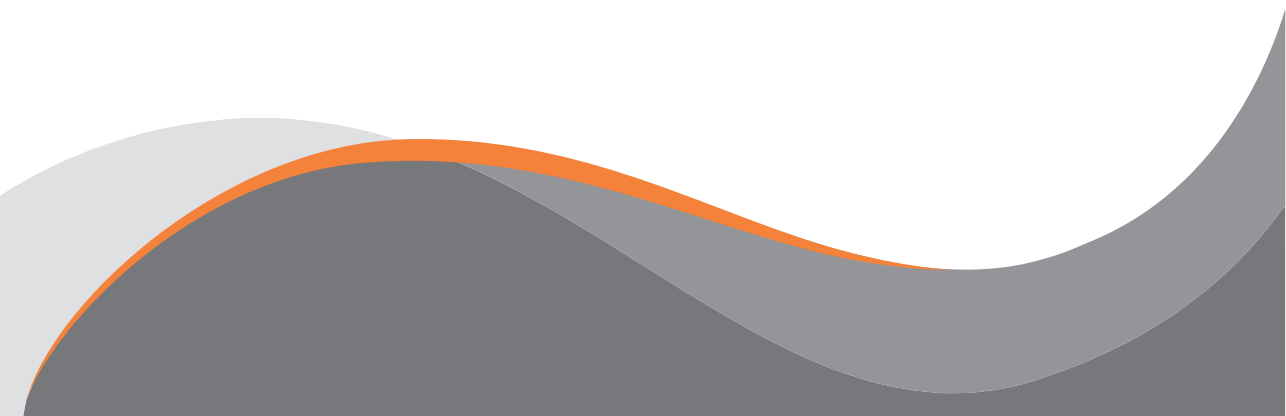
- Derić, I., Stančić, M. i Đević, R. (2017). Kvalitet nastave i postignuće učenika u matematici i prirodnim naukama. *TIMSS 2015 u Srbiji: međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 149–181). Institut za pedagoška istraživanja.
- Johansson, S., & Myrberg, E. (2019). Teacher specialization and student perceived instructional quality: what are the relationships to student reading achievement? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(2), 177–200. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-019-09297-5>
- Johansson, S., Myrberg, E., & Rosén, M. (2015). Formal teacher competence and its effect on pupil reading achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 564–582. <https://sci-hub.se/https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965787>
- Karalić, E., Đukić, D. i Randelović, B. (2020). Vizija i putevi ka kvalitetnom obrazovanju u Srbiji. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Leposaviću*, 14, 293–306.
- Hattie, J. (2005). What is the nature of evidence that makes a difference to learning? Australian Council for Educational Research. Retrieved from [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2005/7](http://research.acer.edu.au/research_conference_2005/7)
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 assessment frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>

- Nedeljković, J., Milovanović, A., Zrnić, S. i Đelić, J. (2023). *Kvalitet rada obrazovno-vaspitnih ustanova u Republici Srbiji – rezultati spoljašnjeg vrednovanja u školskoj 2022/2023. godini*, Zavod za vrednovanje kvaliteta, obrazovanja i vaspitanja, <https://ceo.edu.rs/vrednovanje-kvaliteta-rada-ustanova/>
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I). *Teachers and school leaders as lifelong learners*. TALIS, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2019). *Pregled OECD-a u oblasti evaluacije i procene obrazovanja u Srbiji, Analiza i preporuke UNICEF-a u Srbiji*. <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/pregled-oecd-u-oblasti-evaluacije-i-procena-u-obrazovanju-u-srbiji> 65-66
- OECD (2020). *Education in the Western Balkans: Findings from PISA*, PISA, OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/764847ff-en>
- Radulović, L. (2016). *Slike o nastavniku, između moderne i postmoderne*. Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju i Centar za obrazovanje nastavnika.
- Randelović, B., Đukić, D., Karalić, E., Čaprić, G. i Radulović, M. (2023). *PIRLS 2021 Nacionalni izveštaj o rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti* (str. 21–22). Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Stevanović, J., Randelović, B., & Lazarević, E. (2020). Reading habits of secondary school students in Serbia. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52(1), 136–180. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2001136S>
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2030. godine (2021). *Službeni glasnik RS*, 63/21, 39–40.
- UNESCO (2019). *Empowering students for just societies: A handbook for secondary school teachers*. UNESCO.



**MOTIVACIJA  
I POSTIGNUĆE  
U ISTRAŽIVANJU  
PIRLS 2021**





# ULOGA MOTIVACIONIH ČINILACA U RAZVIJANJU ČITALAČKE PISMENOSTI UČENIKA

Snežana Mirkov\*, Nataša Lalić-Vučetić i Jelena Medar Zlatković

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

## UVOD

Motivacija za učenje podrazumeva interakciju različitih činilaca kako personalnih, tako i sredinskih (Bandura, 1986; Lalić-Vučetić, 2023; Pintrich & Schunk, 2002). Efikasno učenje zavisi od metoda i oblika rada u nastavnom procesu, ali i od osećanja učenika, njihovih interesovanja, atribucija i ciljeva (Gardner, 1999; Mirkov, 2013; Medar, 2020; Morgan, MacTurk, & Hrnčir, 1995). Prema rezultatima empirijskih istraživanja, različite karakteristike učenika dosledno se potvrđuju kao korelati postignuća (Hattie, 2009; Lalić-Vučetić i Mirkov, 2023; Vujačić, Stanišić & Mirkov, 2021; Vujačić, Mirkov i Stanišić, 2022). Posebnu pažnju istraživači su posvetili motivaciji za učenje i self-konceptu koji sami po sebi predstavljaju važne obrazovne ishode. Pored toga, učenici koji izražavaju viši nivo self-koncepta i motivacije za učenje ostvaruju i bolje školsko postignuće (Lalić-Vučetić, Ševkušić i Mirkov, 2021; Ševkušić, Mirkov i Lalić-Vučetić, 2022). Iako dosadašnja istraživanja ukazuju na to da je motivacija za učenje povezana sa postignućem učenika, veze su često nejasne i slabog su intenziteta, a i različite varijable doprinose efektima motivacije na postignuće (Vesić, Džinović, & Mirkov, 2021). Self-koncept se ne može izjednačiti sa motivacijom, ali je potvrđeno da predstavlja prediktor motivacije postignuća (Wigfield & Eccles, 2000). Posebno su značajni empirijski nalazi koji ukazuju na to da samoeфикаsnost, odnosno vera u sopstvenu kompetentnost značajnije korelira sa postignućem u odnosu na druge varijable (Richardson, Abraham, & Bond, 2012; Stankov, 2013). Istraživanja u različitim nastavnim predmetima pokazuju da se na

\* Mejl: smirkov@ipi.ac.rs

osnovu motivacije i self-koncepta može predvideti postignuće učenika u određenim nastavnim oblastima (Marsh et al., 2006, 2013; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016). Na primer, učenici koji su motivisani za čitanje i imaju visoko samopouzdanje imaju tendenciju da čitaju više od svojih vršnjaka i da bolje razumeju pročitano (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012).

Teorije samodeterminacije, očekivane vrednosti, samoefikasnosti, self-koncepta i ciljeva usmerenih na postignuće objašnjavaju ključne motivacione konstrukte koji su značajni za učenje i ostvarivanje postignuća (Gutvajn i Džinović, 2019). U okviru teorije samodeterminacije (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2022) razrađeni su konstrukti intrinzične i ekstrinzične motivacije. Shvatanja o doživljaju samoefikasnosti kao opažanju sopstvenih sposobnosti za uspešno izvršavanje školskih zadataka (Bandura, 1997), kao i shvatanja o self-konceptu kao multidimenzionalnom konstrukt, koji je specifičan u odnosu na nastavne predmete (Marsh, Hau, Artelt, Baumert, & Peschar, 2006; Marsh, Kong, & Hau, 2000; Marsh et al., 2008, 2013), objašnjavaju uverenja o sopstvenim kompetencijama na takav način koji je relevantan za varijable operacionalizovane u istraživanju PIRLS (Hooper, Mullis, & Martin, 2016).

Motivacija za čitanje često se definiše kao složeni konstrukt (Alvermann, 2009; Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012). Učenici se angažuju u različitim vrstama školskih aktivnosti koje se odnose na opismenjavanje i čitanje. Motivisani učenici provode više vremena u čitanju, što vodi ka ostvarivanju boljih rezultata (Wigfield & Guthrie, 1997). Učenici, koji nisu motivisani, čitaju manje i slabije ovladavaju veštinama razumevanja pročitano od učenika koji su motivisani da čitaju. Mnogi učenici navode da su informativni tekstovi koji preovlađuju u školi teški, dosadni i nisu povezani sa njihovim svakodnevnom životom (Alvermann, 2009; Guthrie, Wigfield, & Klauda, 2012). Nastavnici u srednjim školama koriste informativne tekstove kao primarni ili dopunski materijal za čitanje. U *Programu nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja* propisani nastavni sadržaji se, između ostalog, odnose na obradu informativnih tekstova iz knjiga, enciklopedija i časopisa za decu. Funkcija čitanja informativnih tekstova je pronalaženje i razumevanje informacija, kao i njihovih odnosa u tekstu. Na taj način se ostvaruju obrazovni ishodi za učenike četvrtog razreda – čitanje sa razumevanjem različitih vrsta tekstova i povezivanje informacija iskazanih u tekstu na osnovu kojih se izvode zaključci (Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja, 2019).



U istraživanjima u čijem je fokusu motivacija za čitanje ispituje se povezanost različitih motivacionih konstrukata sa angažovanjem učenika u čitanju i sa razumevanjem pročitano. Iako učenici mogu biti motivisani za čitanje i iz ekstrinzičnih i intrinzičnih razloga (Park, 2011), smatra se da je intrinzična motivacija korisnija za razvoj čitanja u odnosu na ekstrinzičnu (Wigfield & Guthrie, 1997). Zbog složenosti motivacije za čitanje, ispituju se odnosi između višestrukih motiva i njihovi uticaji na postignuće u čitanju (Rosenzweig & Wigfield, 2017).

Istraživanja ukazuju na to da postoji trend postepenog opadanja intrinzične motivacije za učenje sa uzrastom učenika tokom osnovne škole (Lalić-Vučetić, 2019; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos 2005). Posebno je uočljivo opadanje motivacije na prelasku sa jednog nivoa obrazovanja na drugi nivo, kao što je prelazak iz osnovne škole u srednju školu (Martin, 2009; Pajares, 2008). Smatra se da je slaba motivisanost najznačajniji činilac koji utiče na teškoće u čitanju učenika različitog uzrasta (Rosenzweig & Wigfield, 2017). To ukazuje na potrebu da se u istraživanjima i u praksi posveti veća pažnja traganju za mogućnostima motivisanja učenika za čitanje.

Rezultati istraživanja koja su sprovedena tokom poslednjih decenija potvrđuju da podsticanje motivacije za čitanje ima važnu ulogu u razvoju čitalačkih kompetencija (Malloy, Marinak, & Gambrell, 2010). Perspektiva u okviru koje se angažovanje u čitanju povezuje sa motivacijom za čitanje ima važne implikacije za praksu (Guthrie & Wigfield, 2000). Ova orijentacija se fokusira na karakteristike motivisanog ili angažovanog čitaoca. Angažovani čitaoci su intrinzično motivisani za čitanje, usmereni su na različite lične ciljeve i strateški su orijentisani u čitanju. Zbog toga se promovisanje unutrašnje motivacije za čitanje ističe kao prioritet u okviru nastavnih planova i programa (Gambrell, 2011). Na osnovu interesovanja učenika za čitanje može se predvideti razumevanje pročitano. Veliki broj učenika izjavljuje da ne uživa u čitanju, dok oni koji uživaju u čitanju ostvaruju bolje postignuće od učenika koji manje uživaju u čitanju. Ako učenici nisu motivisani, ovladavanje veštinama i strategijama dekodiranja i razumevanja nije dovoljno za ostvarivanje maksimalnog potencijala svakog učenika za čitanje (Gambrell, 2011).

Rezultati ranijih istraživanja u oblasti ispitivanja čitalačke pismenosti pokazuju da trećina učenika u Srbiji na uzrastu od 15 godina nije funkcionalno pismena, kao i da na PISA testiranju ostvaruje najniže nivoe čitalačke pismenosti (Pavlović Babić

i Baucal, 2010). Prema rezultatima drugih istraživanja, na kraju četvrtog razreda osnovne škole oko dvadeset procenata učenika iz Srbije se nalazi na nivou na kome se u proseku nalaze učenici na kraju prvog razreda (Buđevac i Baucal, 2014). Oni nisu spremni da savladaju gradivo viših razreda osnovne škole zato što obim gradiva prevazilazi obim teksta koji oni mogu da razumeju. Nisu u stanju da obrade tekst na kvalitativno složeniji način – da povezuju različite delove pročitnog gradiva, da izvode zaključke u vezi sa gradivom, da povezuju gradivo sa svojim prethodnim iskustvom, niti da transponuju sadržaj u drugi simbolički sistem (grafikone, mape, različite vrste šematskih prikaza i drugo). Srbiju (kao i druge zemlje u kojima je ostvaren nizak nivo postignuća u nekoliko ciklusa PISA istraživanja) odlikuje obrazovna praksa orijentisana više na akademska znanja nego na razvoj ključnih kompetencija (EU, 2002; Eurydice, 2010) i dominacija predavanja u nastavnom procesu u odnosu na metode aktivnog učenja, učenja zasnovanog na istraživanju i projektnog učenja (Dimou, 2009; EU, 2007; Mincu, 2009).

U istraživanju PIRLS polazi se od shvatanja čitalačke pismenosti kao sposobnosti da se razumeju i koriste pisani jezički oblici koje zahteva društvo. Čitaoci mogu konstruisati značenje iz različitih tekstova, a čitaju kako radi uživanja, tako i da bi učili i učestvovali u zajednicama čitalaca u školi i van nje (Randelović, Đukić, Karalić, Čaprić i Radulović, 2023). Učenici iz Srbije u istraživanju PIRLS 2021 ostvarili su postignuće koje je iznad međunarodnog proseka. Međutim, u nacionalnom izveštaju se navodi da su postignuća naših učenika po nivoima međunarodnih referentnih vrednosti sa prosekom merila na skali niža od proseka na svakom od četiri nivoa čitalačke pismenosti (Randelović i sar., 2023). Imajući u vidu da je motivacija za čitanje važan prediktor postignuća učenika u čitanju u ovom radu ćemo sagledati ulogu motivacionih konstrukata u razvijanju čitalačke pismenosti učenika. Biće analizirani podaci koji se odnose na intrinzičnu motivaciju učenika za čitanje, čitalački self-koncept, vreme koje učenici provode u čitanju, razloge zbog kojih učenici čitaju i učenička opažanja postupaka nastavnika na času. Izvršene su sekundarne analize podataka iz istraživanja PIRLS 2021 sa ciljem da se identifikuju i opišu motivacioni činioци koji doprinose razvijanju čitalačke pismenosti učenika, kao i odnosi ovih činilaca sa postignućem učenika u čitanju. Postavili smo sledeća istraživačka pitanja: Šta odlikuje motivaciju učenika za čitanje i njihova uverenja o sopstvenim sposobnostima za čitanje? Koliko vremena učenici dnevno provode u čitanju, u kojoj meri čitaju radi učenja, a u kojoj meri radi zabave? Kako učenici

opažaju postupke nastavnika koji se odnose na podsticanje motivacije i razvoj čitalačke pismenosti? Da li se postignuće učenika u čitanju može predvideti na osnovu intrinzične motivacije za čitanje, na osnovu uverenja učenika o sopstvenim čitalačkim kompetencijama, vremena koje učenici provode u čitanju, razloga zbog kojih učenici čitaju, kao i na osnovu učničkih opažanja postupaka nastavnika na času?

## METOD

U ovom radu prikazani su rezultati sekundarne analize podataka koji su dobijeni od učenika iz Srbije na osnovu Upitnika za učenike i testa čitalačke pismenosti u okviru istraživanja PIRLS 2021. U radu je pažnja usmerena na motivaciju učenika za čitanje, na uverenja učenika o sopstvenim sposobnostima za čitanje, vreme koje učenici provode u čitanju i razloge zbog kojih čitaju, kao i na učenikovo opažanje nastavnikovih postupaka u podsticanju motivacije za čitanje i razvoja čitalačke pismenosti. Analizirani su i odnosi navedenih varijabli sa postignućem učenika u čitanju.

*Uzorak.* Nacionalno reprezentativni uzorak osnovnih škola izrađen je prema modelu trostruke stratifikacije (prema regionu, urbanizaciji sredine i tipu škole) i finalni uzorak sadržao je 4037 učenika (48,7% devojčica, 51,3% dečaka) četvrtog razreda osnovne škole.

*Varijable i instrumenti.* Sledeće varijable iz Upitnika za učenike koji je korišćen u istraživanju PIRLS 2021 uključene su u sekundarne analize podataka: intrinzična motivacija učenika za čitanje (primer stavke: „Uživam dok čitam”), čitalački self-koncept (npr. „Čitanje mi je lako”), vreme koje učenici provode u čitanju (u rasponu od „manje od 30 minuta” do „dva sata ili više sati”), razlozi zbog kojih učenici čitaju („Čitam iz zabave”; „Čitam kako bih saznao/saznala o stvarima o kojima želim nešto da naučim”) i učnička opažanja postupaka nastavnika koji se odnose na podsticanje motivacije učenika (npr. „Moj učitelj/moja učiteljica me podstiče da kažem šta mislim o onome što sam pročitao/pročitala”; „Moj učitelj/moja učiteljica nas pita na času da pričamo o onome što smo pročitali”). Pitanja i tvrdnje iz upitnika su dostupni u dokumentu *PIRLS 2021 Context Questionnaire Framework* (Mullis, Martin, & Liu, 2021) i dostupni su na adresi <https://pirls2021.org/frameworks/home/context->

questionnaire-framework/overview/index.html. Iz Upitnika su korišćene skale na kojima su učenici izražavali stepen slaganja sa svakom tvrdnjom, odnosno učestalost pojavljivanja različitih ponašanja u vezi sa čitanjem. Stepem slaganja sa svakom tvrdnjom meri se četvorostepenom skalom Likertovog tipa, na kojoj 1 označava „uglavnom se slažem”, a 4 „uopšte se ne slažem”. Stoga, niže vrednosti aritmetičkih sredina označavaju viši stepen slaganja sa određenom tvrdnjom, dok više vrednosti aritmetičkih sredina označavaju niži stepen slaganja sa određenom tvrdnjom. Na skalama koje mere učestalost takođe više vrednosti aritmetičkih sredina označavaju manju učestalost, a niže vrednosti aritmetičkih sredina označavaju veću učestalost. Analizama su obuhvaćeni i podaci o opštem prosečnom postignuću učenika na testu čitalačke pismenosti u istraživanju PIRLS 2021.

*Procedura analize podataka.* Analize su rađene u programu SPSS v26. Primenjeni su sledeći statistički postupci: deskriptivna analiza (prosek i standardna devijacija); eksplorativna faktorska analiza; Pirsonov koeficijent korelacije (motivacija i postignuće) i multipla linearna regresiona analiza (predviđanje postignuća).

## REZULTATI

### Rezultati provere faktorske strukture skala iz Upitnika

Putem eksplorativne faktorske analize proverena je faktorska struktura pojedinih skala iz Upitnika za učenike. Urađene su odvojene faktorske analize za četiri skale koje mere intrinzičnu motivaciju učenika za čitanje, čitalački self-koncept i učenička opažanja različitih postupaka nastavnika na času. Sve izvršene analize potvrdile su strukturu od jednog faktora. Dobijenim faktorima objašnjeno je između 24% i 43% varijanse. Faktori se odnose na: mišljenje o čitanju u školi, opažanja o izboru sadržaja čitanja, intrinzičnu motivaciju za čitanje i čitalački self-koncept.

Faktorom Mišljenje o čitanju u školi zasićeno je svih devet stavki, a najjače su korelacije faktora sa stavkama: „Moj učitelj/moja učiteljica me podstiče da kažem šta mislim o onome što sam pročitao/pročitala” (koeficijent korelacije iznosi 0,615), „Moj učitelj/moja učiteljica mi ukaže kako da ispravim neku grešku koju napravim” (0,576), „Učitelj/učiteljica mi zadaje da čitam interesantne stvari” (0,570) i „Moj učitelj/moja učiteljica mi dozvoljava da pokažem ono što naučim” (0,567).

Faktorom Opažanja o izboru sadržaja čitanja zasićene su dve od tri stavke. Stavke u skali koja je bila predmet ove analize različitog su sadržaja. Stavka „Čitam u sebi samostalno” u relativno je visokoj korelaciji sa ovim faktorom (koeficijent korelacije iznosi 0,748). Jedino stavka „Čitam stvari koje sam/sama biram” se odnosi na opažanje o izboru sadržaja i slabo je zasićena ovim faktorom (0,336). Treća stavka „Moj učitelj/moja učiteljica nas pita na času da pričamo o onome što smo pročitali” veoma slabo korelira sa faktorom (0,220). Imajući u vidu sadržaj, odnosno smisao uključenih stavki očekivano je da je dobijeni faktor slabo definisan. U tekstu koji sledi prikazano je da ovaj faktor nije potvrđen kao važan prediktor postignuća učenika.

Faktorom Intrinzična motivacija za čitanje zasićeno je svih osam stavki. Dobijene su najjače korelacije faktora sa stavkama: „Uživam dok čitam” (0,828), „Bio/bila bih srećan/srećna da dobijem knjigu na poklon” (0,703) i „Voleo/volela bih da imam više vremena za čitanje” (0,698).

Faktorom Čitalački self-koncept zasićeno je svih 6 stavki. Dobijene su najviše korelacije faktora sa stavkama: „Čitanje mi je teže od bilo kod drugog predmeta” (0,756), „Čitanje mi je teže nego mnogim drugarima iz odeljenja” (0,748) i „Čitanje mi jednostavno ne ide” (0,698).

## Deskriptivni pokazatelji zastupljenosti tvrdnji iz Upitnika

Ispitali smo u kojoj meri su zastupljene tvrdnje koje čine sadržaj dobijenih faktora, kao i tvrdnje u okviru drugih pitanja iz Upitnika koje se odnose na vreme koje učenici provode čitajući i razloge zbog kojih čitaju. Ukratko ćemo predstaviti samo najvažnije, odnosno karakteristične pokazatelje dobijene putem deskriptivne analize odgovora učenika. Kao što je naznačeno u opisu upitnika, niže aritmetičke sredine označavaju viši stepen slaganja sa tvrdnjom, dok više aritmetičke sredine označavaju niži stepen slaganja sa tvrdnjom.

Kada je reč o odgovorima učenika na tvrdnje u okviru faktora Intrinzična motivacija za čitanje, dobijeni su pokazatelji prema kojima su učenici u načelu visoko motivisani. U najvećoj meri učenici se izjašnjavaju da uče puno kroz čitanje ( $M=1,41$ ) i da vole kada im knjiga pomaže da zamisle druge svetove ( $M=1,42$ ). Takođe, učenici su u velikoj meri saglasni i sa tvrdnjama „Uživam dok čitam” ( $M=1,74$ ) i „Volim da

čitam o stvarima koje me teraju da razmišljam” ( $M=1,78$ ). U skladu sa tim je i podatak o tome da učenici u najmanjoj meri izjavljuju da im je čitanje dosadno ( $M=3,21$ ).

Odgovori učenika na pitanje „Koliko vremena provodiš čitajući van škole, tokom jednog uobičajenog školskog dana” ukazuju na učestalost čitanja van škole. Najveći broj učenika (41,3%) izjavio je da dnevno provodi u čitanju između 30 minuta i jednog sata, a nešto manje od trećine njih (31,6%) navelo je da dnevno provodi manje od 30 minuta u čitanju. Skoro petina učenika (19,3%) se izjašnjava da dnevno provodi u čitanju od jednog do dva sata, dok veoma mali broj učenika (7,7%) provodi više od dva sata dnevno u čitanju. Na pitanje „Koliko često radiš ove stvari van škole” učenici odgovaraju da češće čitaju radi učenja ( $M=1,75$ ) nego radi zabave ( $M=2,11$ ).

Analiza odgovora učenika na pojedinačne tvrdnje u okviru faktora Mišljenje o čitanju u školi ukazuje na visok stepen slaganja učenika sa ponuđenim tvrdnjama. Učenici u načelu pozitivno opažaju da dobijaju dovoljno podsticaja od nastavnika. U najvećoj meri učenici izjavljuju „Moj učitelj/moja učiteljica radi puno stvari da nam pomogne da naučimo” ( $M=1,09$ ). U velikoj meri učenici su saglasni sa tvrdnjama: „Lako razumem mog učitelja/moju učiteljicu” ( $M=1,27$ ); „Zanima me šta moj učitelj/moja učiteljica ima da kaže” ( $M=1,30$ ); „Znam šta moj učitelj/moja učiteljica očekuje da uradim” ( $M=1,31$ ); „Moj učitelj/moja učiteljica me podstiče da kažem šta mislim o onome što sam pročitao/pročitala” ( $M=1,32$ ). Učenici su u nešto manjoj meri saglasni kada su u pitanju sledeće tvrdnje „Sviđa mi se ono o čemu čitam u školi” ( $M=1,39$ ) i „Učitelj/učiteljica mi zadaje da čitam interesantne stvari” ( $M=1,39$ ).

Tri tvrdnje koje su uključene u faktor Opažanja o izboru sadržaja čitanja se odnose na procenu u kojoj meri učitelj na času podstiče razgovor o pročitanoj (M=1,45), samostalno čitanje u sebi (M=1,50), kao i na samostalan izbor sadržaja za čitanje (M=2,29). U velikoj meri učenici opažaju podsticaje koji se odnose na razgovor o pročitanoj.

Odgovori učenika na pojedinačne tvrdnje koje se odnose na Čitalački self-koncept ukazuju na to da učenici pozitivno opažaju sopstvene kompetencije za čitanje. U najvećoj meri učenici su saglasni sa tvrdnjama „Čitanje mi je lako” ( $M=1,30$ ) i „Obično sam dobar u čitanju” ( $M=1,37$ ). S druge strane, učenici su u najmanjoj meri saglasni sa tvrdnjama „Čitanje mi jednostavno ne ide” ( $M=3,54$ ) i „Čitanje mi je teže od bilo kod drugog predmeta” ( $M=3,49$ ), a u maloj meri izjavljuju i da im je čitanje teže nego mnogim drugarima iz odeljenja ( $M=3,36$ ).

## Predviđanje postignuća u čitanju na osnovu motivacionih činilaca

Putem multiple linearne regresije ispitali smo da li motivacione varijable doprinose postignuću učenika u čitanju. Kriterijumska varijabla je Prosečno postignuće učenika u čitanju. Faktori dobijeni u analizama koje su prikazane u prethodnom tekstu uvedeni su u regresioni model kao zasebni prediktori: Mišljenje o čitanju u školi, Opažanja o izboru sadržaja čitanja, Intrinzična motivacija za čitanje i Čitalački self-koncept. Varijable Vreme koje učenici provode u čitanju, Čitanje radi zabave i Čitanje radi učenja su uvedene u regresioni model kao manifestne varijable zato što su u pitanju mere zasnovane na jednoj tvrdnji. Regresioni model koji je prikazan u Tabeli 1 pokazao se značajnim:  $R^2=25,5\%$ ;  $F(df=7,46233)=2256,51$ ;  $p=,000$ ; što je očekivano s obzirom na to da je istraživanje realizovano na izuzetno velikom i nacionalno reprezentativnom uzorku.

Tabela 1. Predviđanje postignuća učenika na testu čitalačke pismenosti

Prediktori	Beta	t	r
Prvi korak: $R^2=0,05\%$ ; $F(2,46233)=105,56$ ; $p=,00$			
Mišljenje o čitanju u školi	-,039	-8,395	-,067
Opažanja o izboru sadržaja čitanja	,008	1,978	-,019
Drugi korak: $R^2=22,9\%$ ; $F(4,46233)=3424,40$ ; $p=,00$			
Intrinzična motivacija za čitanje	,122	21,313	-,054
Čitalački self-koncept	,462	110,635	,473
Treći korak: $R^2=25,5\%$ ; $F(7,46233)=2256,51$ ; $p=,00$			
Vreme koje učenici provode u čitanju	,147	33,134	,214
Čitanje radi zabave	-,072	-13,935	-,110
Čitanje radi učenja	,091	18,416	,000

*Napomena.* Beta – standardizovani regresioni koeficijenti; t – vrednost t-statistika za svaki od prediktora; r – izvorna korelacija prediktora sa kriterijumskom varijablom.

U Tabeli 1 prikazan je postupak multiple linearne regresije. Navedeni su prediktori koji su uključeni u prvom, drugom i trećem koraku, tako da je uočljiva promena u udelu objašnjene varijanse za svaki korak. Celokupnim modelom objašnjeno je 25,5% varijanse. Prediktori koji imaju najveći intenzitet su čitalački self-koncept, vreme koje učenici provode u čitanju i intrinzična motivacija za čitanje. Pošto su ovi prediktori uključeni u model, procenat objašnjene varijanse se povećao za preko 20 procenata. Svi navedeni prediktori su u pozitivnom odnosu sa prosečnim postignućem na testu čitanja. Dakle, viši nivo čitalačkog self-koncepta, vreme

provedeno u čitanju van škole i viši nivo intrinzične motivacije za čitanje predstavljaju najjače prediktore postignuća na testu čitanja u okviru ovog modela. Na osnovu vrednosti Beta pondera za pojedine prediktore uočava se da čitalački self-koncept u najvećoj meri doprinosi povećanju procenta objašnjene varijanse. Kada je u pitanju intrinzična motivacija za čitanje, prema pokazateljima iz Tabele 1, izvorna korelacija sa postignućem u čitanju je niska, dok je vrednost Beta pondera visoka, što pokazuje da uvođenjem u model, ona postaje značajan prediktor. To sugeriše postojanje supresorskog efekta.

Pošto se pokazalo da je intrinzična motivacija za čitanje supresorska varijabla, pretpostavili smo da je razlog tome što su varijable koje se odnose na čitanje radi zabave/učenja, koje su unete u regresionu analizu kao zasebni prediktori, povezane sa indikatorima intrinzične motivacije. Da bi se proverila ova pretpostavka, urađena je faktorska analiza u koju su uključene stavke koje su zasićene faktorom Intrinzična motivacija za čitanje i stavke koje se odnose na čitanje radi zabave/učenja. U Tabeli 2 prikazana je faktorska matrica i rezultati koji su dobijeni metodom maksimalne verodostojnosti (zahtevane su 4 iteracije, a ekstrahovan je jedan faktor).

*Tabela 2. Rezultati faktorske analize koji ukazuju na razlog supresorskog efekta intrinzične motivacije kao prediktora postignuća u regresionoj analizi*

Pitanje	Tvrdnja	Faktor 1
Intrinzična motivacija za čitanje	Uživam dok čitam.	,816
Intrinzična motivacija za čitanje	Bio/bila bih srećan/srećna da dobijem knjigu na poklon.	,702
Intrinzična motivacija za čitanje	Voleo/volela bih da imam više vremena za čitanje.	,698
Razlozi zbog kojih učenici čitaju (čitanje radi zabave)	Čitam iz zabave.	,629
Intrinzična motivacija za čitanje	Volim kada mi knjiga pomaže da zamislim druge svetove.	,626
Intrinzična motivacija za čitanje	Učim puno kroz čitanje.	,625
Intrinzična motivacija za čitanje	Volim da pričam sa drugima o onome što pročitam.	,585
Intrinzična motivacija za čitanje	Volim da čitam o stvarima koje me teraju da razmišljam.	,578
Razlozi zbog kojih učenici čitaju (čitanje radi učenja)	Čitam kako bih saznao/saznala o stvarima o kojima želim nešto da naučim.	,569
Intrinzična motivacija za čitanje	Smatram da je čitanje dosadno.	-,562



Dobijeni rezultati su potvrdili pretpostavku. Dve stavke koje se odnose na čitanje radi zabave/učenja zasićene su faktorom Intrinzična motivacija za čitanje (Tabela 2) čak i više od pojedinih stavki na osnovu kojih je definisan ovaj faktor. Čitanje radi zabave, odnosno učenja predstavlja oblik manifestnog ponašanja koje se odnosi na intrinzičnu motivaciju za čitanje. Može se pretpostaviti da i jedne i druge varijable dele veliki procenat varijanse, odnosno da verovatno imaju isti predmet merenja – intrinzičnu motivaciju. To može biti uzrok promena u prediktorskim vezama do kojih je došlo u regresionoj analizi.

## DISKUSIJA

U ovom radu ispitivali smo ulogu motivacionih činilaca u razvoju čitalačke pismenosti učenika. Pored postignuća učenika na testu čitanja, analize su sadržale odgovore učenika na pitanja koja se odnose na intrinzičnu motivaciju za čitanje, čitalački self-koncept, vreme koje provode u čitanju, na razloge zbog kojih čitaju, kao i na njihova opažanja nastavnikovih postupaka (mišljenje učenika o čitanju u školi i opažanja o izboru sadržaja čitanja).

Rezultati sekundarnih analiza pokazuju da su učenici iz Srbije, koji su učestvovali u istraživanju PIRLS 2021 visoko motivisani da čitaju. U velikoj meri se slažu sa tvrdnjama koje ukazuju na to da uče puno kroz čitanje, da uživaju u čitanju i da im čitanje nije dosadno. Kada je u pitanju vreme koje učenici dnevno provode u čitanju, prema podacima koje smo dobili, skoro tri četvrtine njih provodi u čitanju manje od 30 minuta ili između 30 minuta i jednog sata. Pored toga, iako razlike nisu velike, učenici se izjašnjavaju da češće čitaju radi učenja, nego radi zabave.

Ranije studije pokazale su da se učenici, ako su zainteresovani, u većoj meri angažuju u čitanju, a angažovanje utiče na dalji rast interesovanja (Renninger, 2000). Lični odabir sadržaja za čitanje, kao i izbori koje prave nastavnici ili roditelji mogu motivisati učenike da čitaju (Iyengar & Lepper, 1999). Samostalan odabir knjiga učenici opažaju kao izraz autonomije, što predstavlja empirijsku potvrdu postulata Rajana i Disaja (Ryan & Deci, 2000), prema kojima je doživljaj autonomije preduslov unutrašnje motivacije. Odluka učenika da provodi slobodno vreme u čitanju takođe predstavlja odraz autonomije, koja je važna za razvoj čitalačkih kompetencija (Yoon, 2002).

Empirijski je potvrđeno da motivacioni konstrukti koji se odnose na čitanje regulišu učestalost čitanja, a ona doprinosi razvoju veština neophodnih za razumevanje pročitanog (Neirouz, 2020; Retelsdorf, Köller, & Möller, 2014). Istraživanja pokazuju da su i intrinzična i ekstrinzična motivacija povezane sa vremenom koje učenici provode u čitanju van škole (Cox i Guthrie, 2001; Guthrie, Wigfield, Metsala, & Cox, 1999; Wang & Guthrie, 2004). Vreme koje učenici provode u samostalnom čitanju van škole povezano je sa njihovim stavom prema čitanju i doprinosi razumevanju pročitanog, razvoju rečnika i brzini čitanja (Anderson, Wilson, & Fielding, 1988; Greaney & Hegarty, 1987).

Prema nalazima sekundarnih analiza koje smo izvršili, učenici pozitivno opažaju sopstvene kompetencije za čitanje. Saglasni su sa tvrdnjama da im je čitanje lako i da su dobri u čitanju. Ovi nalazi su u skladu sa podacima iz nacionalnog izveštaja PIRLS 2021 (Randelović i sar., 2023), prema kojima skoro dve trećine učenika iz Srbije izražava visoko samopouzdanje u čitanju, dok veoma mali broj učenika izražava nedostatak samopouzdanja.

Prema podacima iz nacionalnog izveštaja PIRLS 2021 postoje razlike u postignuću između učenika koji izražavaju različite stavove prema čitanju. Postignuće učenika iz Srbije u čitanju je u skladu sa nivoom njihovog samopouzdanja. Učenici koji „ne vole da čitaju” ostvarili su najniže prosečno postignuće u čitanju, dok oni koji „veoma vole da čitaju” ostvaruju najviše postignuće (Randelović i sar., 2023). U okviru sekundarnih analiza ispitivali smo da li se na osnovu motivacije u okviru šireg skupa varijabli može predvideti postignuće učenika u čitanju. Potvrđeno je da se na osnovu intrinzične motivacije za čitanje, čitalačkog self-koncepta, vremena koje provode u čitanju, razloga zbog kojih čitaju i učeničkih opažanja postupaka nastavnika koji se odnose na podsticanje motivacije učenika da čitaju može predvideti postignuće na testu čitalačke pismenosti. Rezultati sekundarnih analiza pokazuju da je viši nivo čitalačkog self-koncepta najznačajniji prediktor postignuća u čitanju, a za njim slede veća učestalost čitanja van škole i viša intrinzična motivacija za čitanje.

Sekundarne analize koje su vršene na podacima iz ranijih ciklusa istraživanja PIRLS u različitim zemljama širom sveta takođe su pokazale da motivacioni konstrukti i učestalost čitanja doprinose razumevanju pročitanog. Posebno se ističe značaj samoefikasnosti i učestalosti čitanja za razumevanje pročitanog (Neirouz, 2020). Čitalačka samoefikasnost je povezana sa postignućem u čitanju, a pored

toga posreduje u delovanju kontekstualnih činilaca na čitanje (Chen, Sakyi, & Cui, 2021). Samopouzdanje u čitanju je glavni prediktor čitalačke pismenosti. Pored toga, samopouzdanje i angažovanje u čitanju deluju kao medijatori u ostvarivanju veza između porodičnih resursa i čitalačkih kompetencija, pri čemu su očekivanja roditelja visoko povezana sa samopouzdanjem učenika u čitanju (Mudrack, Zabrocka, & Takacs, 2020). Ispitivanje uloge motivacionih konstrukata u predviđanju ponašanja i postignuća u čitanju (Xiao, 2022) potvrdilo je da postoje pozitivne veze čitalačkog self-koncepta sa postignućem u čitanju. Uživavanje u čitanju jače je povezano sa postignućem nego što je uviđanje korisnosti čitanja povezano sa postignućem (Xiao, 2022). U datom istraživanju je ustanovljeno da je uživavanje u čitanju indikator intrinzične motivacije, dok je uviđanje korisnosti čitanja indikator ekstrinzične motivacije. Prema dobijenim nalazima, ove dve varijable i čitalački self-koncept predstavljaju značajne prediktore postignuća u čitanju, direktno i indirektno preko efekta učestalosti čitanja iz zabave (Xiao, 2022).

Prikazani rezultati sekundarnih analiza o odnosima intrinzične motivacije i čitalačkog self-koncepta sa postignućem u čitanju su u saglasnosti i sa nalazima drugih istraživanja, prema kojima učenici koji su motivisani za čitanje i izražavaju visoko samopouzdanje čitaju više od svojih vršnjaka i bolje razumeju pročitano (De Naeghel et al., 2012; Wigfield & Guthrie, 1997). Opažanje čitalačke samoefikasnosti, shvaćeno kao način na koji učenik opaža svoje postignuće u čitanju u poređenju sa postignućem vršnjaka, predstavlja najvažniji prediktor postignuća u čitanju i na starijem osnovnoškolskom uzrastu (Hedges & Gable, 2016). Rezultati istraživanja na uzorku učenika 4. razreda potvrđuju da i motivacija i primena kognitivnih strategija pružaju značajan, nezavisan doprinos razumevanju pročitano (Taboada, Tonks, Wigfield, & Guthrie, 2009). To je u skladu sa teorijskim shvatanjima prema kojima unutrašnja motivacija omogućava učenicima da angažuju kognitivne i metakognitivne procese i da primenjuju strategije, što vodi ka boljem razumevanju pročitano. Nalazi koji su dobijeni u tom istraživanju ukazuju na to da unutrašnje motivisani učenici imaju želju da razumeju tekst, da su više posvećeni čitanju i zato će bolje razumeti ono što čitaju. Pored toga, ističe se da oni mogu bolje da zapamte pročitano, ali i da grade jače i stabilnije reprezentacije znanja.

## ZAKLJUČCI I IMPLIKACIJE

Rezultati koji su prikazani u ovom radu mogu doprineti produblivanju saznanja o motivaciji učenika da čitaju, kao i boljem razumevanju uloge različitih činilaca u razvoju čitalačke pismenosti. Unapređivanje nastavne prakse u domenu podsticanja motivacije učenika za čitanje, na osnovu analiza empirijskih podataka, može se zasnivati na saznanjima o aktuelnim potrebama učenika (Lalić-Vučetić i Gundogan, 2015). Na osnovu toga mogu se osmisлити pristupi i strategije podsticanja razvoja čitalačke pismenosti koji će biti usmereni na jačanje specifičnih kompetencija kod učenika. Daljim ispitivanjima nastavne prakse može se doprineti identifikovanju onih kompetencija nastavnika koje omogućavaju efikasnije podsticanje razvoja čitalačke pismenosti učenika (Lalić-Vučetić i Ševa, 2020). Na osnovu toga mogu se inovirati programi za inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika.

Prema dobijenim rezultatima, učenici izražavaju visok nivo intrinzične motivacije za čitanje i izjavljuju da uče puno kroz čitanje. Učenici pozitivno opažaju i sopstvene kompetencije za čitanje, pri čemu u najvećoj meri procenjuju da im je čitanje lako i da su uspešni u čitanju. Prema opažanjima učenika, samostalan izbor sadržaja za čitanje je umereno zastupljen u nastavnom procesu. Ako se u većoj meri podstiče autonomija učenika prilikom izbora sadržaja za čitanje, time se doprinosi i razvoju intrinzične motivacije učenika.

Gotovo polovina učenika izjavljuje da dnevno provodi u čitanju između 30 minuta i jednog sata, a nešto manje od trećine njih dnevno provodi manje od 30 minuta u čitanju. Nemamo preciznije podatke o tome da li vreme provedeno u čitanju podrazumeva izvršavanje školskih zadataka i/ili čitanje sadržaja za koje su se učenici sami opredelili. Ipak, učenici izjavljuju da češće čitaju radi učenja nego radi zabave. Za izvođenje preciznijih zaključaka potrebno je detaljnije ispitivanje.

Učenici pozitivno opažaju postupke nastavnika koji se odnose na podsticanje motivacije za čitanje. Izrazili su visok stepen slaganja sa tvrdnjama o zanimljivosti sadržaja koje nastavnik izlaže na času, kao i sadržaja tekstova koje čitaju. Učenička opažanja podsticaja nastavnika koji se odnose na razgovor o pročitanoj i na izražavanje sopstvenog mišljenja o pročitanoj takođe su pozitivna. Kroz ovakve podsticaje učenicima se omogućava da kroz interakciju razumeju sadržaje (Medar,

2020; Medar, 2021a), da aktivno konstruišu znanja, tražeći lični smisao, i podstiče se kritičko mišljenje (Medar, 2021b).

Na osnovu rezultata naših analiza može se zaključiti da se postignuće učenika u čitanju može predvideti na osnovu čitalačkog self-koncepta učenika, vremena koje učenici provode u čitanju i njihove intrinzične motivacije za čitanje. Predviđanju postignuća u čitanju u manjoj meri doprinose razlozi zbog kojih učenici čitaju. Učenička opažanja različitih postupaka nastavnika u podsticanju motivacije za čitanje i razvoja čitalačke pismenosti (mišljenje učenika o čitanju u školi) u manjoj meri doprinose postignuću učenika u čitanju. Prema dobijenim nalazima, opažanja o izboru sadržaja čitanja nemaju značajnu ulogu u ostvarivanju postignuća učenika.

Iako postoji saglasnost da je ostvarivanje postignuća u različitim oblastima povezano sa self-konceptom i intrinzičnom motivacijom, nalazi istraživanja nisu konzistentni (Vesić, Džinović, & Mirkov, 2021). Imajući u vidu empirijske nalaze prema kojima se sa uzrastom menja uloga intrinzične motivacije i self-koncepta u procesu učenja i ostvarivanju postignuća (Martin, 2009; Pajares, 2008; Rosenzweig & Wigfield, 2017; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2005), u budućim istraživanjima bilo bi korisno pratiti razvojne promene putem ispitivanja učenika na različitim uzrastima. Dalje proučavanje ovog problema putem različitih metodoloških pristupa, uz ispitivanje uticaja drugih činilaca na odnose ovih varijabli sa postignućem, doprinelo bi boljem razumevanju motivacije za čitanje. Na osnovu toga mogu se razviti strategije koje omogućavaju adekvatnije podsticanje interesovanja učenika za čitanje i razvoja čitalačkih kompetencija.

Prikazani rezultati, u skladu sa nalazima drugih istraživanja (Aarnoutse & Schellings, 2003; Applegate & Applegate, 2010; Melnick, Henk, & Marinak, 2009), ukazuju na to da u nastavnom procesu treba delovati kako na motivaciju učenika, tako i na self-koncept da bi se ostvario optimalan uspeh u čitanju. Čitalačke kompetencije učenika mogu se razvijati kroz različite nastavne aktivnosti u okviru kojih se usavršavaju njihove veštine čitanja i proširuju interesovanja za čitanje (Xiao, 2022). Motivisanje za čitanje podrazumeva i da učenici kroz svakodnevno iskustvo uvide da njihovi roditelji i nastavnici vrednuju čitanje. U okviru nastave potrebno je omogućiti učenicima da više uživaju u čitanju. Odabirom odgovarajućih knjiga i uključivanjem učenika u interaktivne aktivnosti čitanja može se proširivati iskustvo učenika u čitanju radi uživanja.

Prilikom tumačenja podataka koji su dobijeni u istraživanju PIRLS 2021 trebalo bi imati u vidu da je empirijsko ispitivanje realizovano u uslovima pandemije koja je mogla na različite načine uticati na obrazovnovaspitni proces, a posebno je dovela do promene u organizaciji i realizaciji nastave (Medar i Ratković, 2021; Medar i Ratković, 2022; Vujačić, Mirkov i Stanišić, 2022). U većini zemalja uočeno je opadanje prosečnog postignuća u čitalačkoj pismenosti 2021. godine u odnosu na prethodni ciklus istraživanja PIRLS, što ukazuje da može postojati negativan uticaj pandemije na postignuće učenika u čitanju (Randelović i sar., 2023).

### Korišćena literatura

- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387–409. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159688>
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285–303.
- Applegate, A., & Applegate, M. (2010). A study of thoughtful literacy and the motivation to read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226–234. <https://10.2307/40962073>
- Bandura, A. (1986). The social learning perspective: Mechanisms of aggression. In H. Toch (Ed.), *Psychology of crime and criminal justice* (pp. 198–236). Waveland Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Buđevac, N. i Baucal, A. (2014). Razvoj čitalačke pismenosti tokom prva četiri razreda osnovne škole. *Inovacije u nastavi*, 27(2), 22–32.
- Chen, F., Sakyi, A., & Cui, Y. (2021). Linking student, home, and school factors to reading achievement: The mediating role of reading self-efficacy. *Educational Psychology*, 41(10), 1260–1279. <https://10.1080/01443410.2021.1953445>
- Cox, K. E., & Guthrie, J.T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116–131.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- Dimou, A. (2009). Politics or policy: The short life and adventures of educational reform in Serbia (2001–2003). In A. Dimou (Ed.), *Transition and the politics of history education in Southeast Europe* (pp. 159–200). V & R Unipress.
- EU (2002). *Key Competencies*. EU Directorate General for Education and Culture.
- EU (2007). *Science education now: A renewed pedagogy for the future of Europe* („Rokardov izveštaj“). EU.
- Eurydice (2010). *New skills for new jobs*. Eurydice.

- Gambrell, L. B. (2009). Creating opportunities to read more so that students read better. In E. H. Hiebert (Ed.), *Read more, read better* (pp. 251–266). Guilford.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind. What all students should understand*. Simon and Shuster (Chapter 6).
- Greaney, V., & Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10(1), 3–20.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Social Science Research*, 3(3), 231–256.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Reading research handbook* (Vol. 3, pp. 403–424). Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (Eds.). (2012). *Adolescents' engagement in academic literacy*. University of Maryland, College Park. The ebook available at <http://www.corilearning.com/research-publications>
- Gutvajn, N. i Džinović, V. (2019). *Identitet neuspješnog učenika*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Routledge.
- Hedges, J. L., & Gable, R. (2016). The relationship of reading motivation and self-efficacy to reading achievement. *K-12 Education*. 31. [https://scholarsarchive.jwu.edu/k12\\_ed/31](https://scholarsarchive.jwu.edu/k12_ed/31)
- Hooper, M., Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2016). PIRLS 2016 context questionnaire framework. *PIRLS*, 31–53.
- Iyengar, S. S., & Lepper, M. R. (1999). Rethinking the value of choice: A cultural perspective on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 349–366. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.349>
- Lalić-Vučetić, N. i Gundogan, D. (2015). Učenje zasnovano na iskustvu: izazov za savremenu školu. U E. Lazarević, J. Stevanović i D. Stanković (ur.), *Nove uloge za novo doba: prilozi za redefinisane obrazovne prakse* (str. 93–112). Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić-Vučetić, N. (2019). Motivacija za učenje i njen značaj u nastavi. U E. Lazarević, D. Malinić, N. Gutvajn i N. Ševa (ur.), *Nastava i učenje u procesima modernizacije Srbije* (str. 71–88). Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić-Vučetić, N. i Ševa, N. (2020). Odnos teksta i ilustracije: perspektiva ilustratora i učitelja. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 34(1), 44–62. <https://doi.org/10.5937/inovacije2101044L>
- Lalić-Vučetić, N. (2023). Classroom practice and student motivation. In N. Lalić-Vučetić, B., Bodroški Spariosu & Z. Komar (Eds.), *Motivation in education: challenges and different perspectives in research* (str. 134–155). Belgrade: Institute for Educational Research; Klagenfurt: Institute of Instructional and School Development, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb; ISBN-978-86-7447-163-0; URL <https://www.ipisr.org.rs/images/publikacije/motivation-in-education.pdf>
- Lalić-Vučetić, N. i Mirkov, S. (2023). Motivacija za učenje prirodnih nauka i matematike: istraživanje TIMSS u Srbiji. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 36(3), 1–19. <https://doi.org/10.5937/inovacije2303001L>



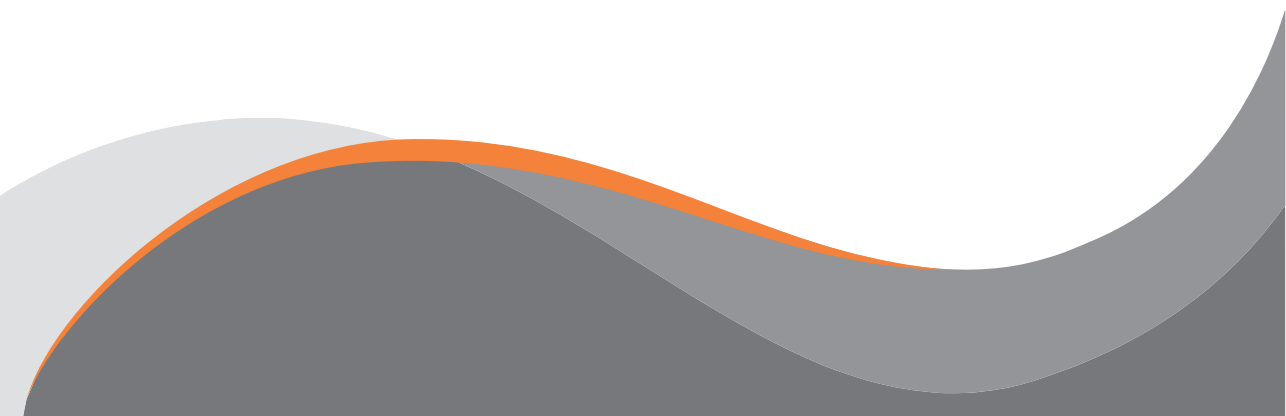
- Lalić-Vučetić, N., Ševkušić, S. i Mirkov, S. (2021). Motivacioni profili učenika u matematici: TIMSS 2019. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić i N. Ševa (ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika četvrtog razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 125–144). Institut za pedagoška istraživanja.
- Malloy, J., Marinak, B., & Gambrell, L.B. (Eds.). (2010). *Essential readings on motivation*. International Reading Association.
- Marsh, H. W., Kong, C. K., & Hau, K. T. (2000). Longitudinal multilevel models of the big-fish little-pond effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected-glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 337–349.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311–360.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K. T., O'Mara, A. J., & Craven, R. G. (2008). The big-fish-little-pond-effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology, and future research. *Educational Psychology Review*, 20(3), 319–350.
- Marsh, H. W., Vallerand, R. J., Lafrenière, M.-A. K., Parker, P., Morin, A. J. S., Carbonneau, N., Jowett, S., Bureau, J. S., Fernet, C., Guay, F., Salah Abduljabbar, A., & Paquet, Y. (2013). Passion: Does one scale fit all? Construct validity of two-factor passion scale and psychometric invariance over different activities and languages. *Psychological Assessment*, 25(3), 796–809. <https://doi.org/10.1037/a0032573>
- Martin, A. (2009). Motivation and engagement across the academic life span. A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 794–824.
- Medar, J. (2020). Značaj kooperativne nastave za formiranje pozitivnog stava prema čitanju. U N. Lalić-Vučetić, D. Gundogan i A. Radanović (ur.), 25. međunarodna naučna konferencija „Pedagoška istraživanja i školska praksa“ *Motivacija u obrazovanju: između teorije i prakse*, Knjiga rezimea, 72-73, 30. oktobar, 2020. Institut za pedagoška istraživanja, Filološki fakultet Ruskog Univerziteta prijateljstva naroda u Moskvi (RUDN), Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Medar, J. (2021a). Analiza kvantitativnih istraživanja efekata kooperativnog učenja. *Norma*, 26(2), 159–175. <https://10.5937/norma2102159m>
- Medar, J. (2021b). Koncept zone narednog razvoja u okviru koncepcije kooperativne nastave. *Pedagogija: časopis foruma pedagoga*, 76(3-4), 119–137.
- Medar, J. i Ratković, M. (13. maj 2021). Primena informaciono-komunikacionih tehnologija u inkluzivnom obrazovnom kontekstu – iskustva nastavnika tokom pandemije COVID-19. U I. Jeremić, N. Nikolić i N. Koruga (ur.), *Susreti pedagoga – Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju* (str. 109-113). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Pedagoško društvo Srbije.
- Medar, J. i Ratković, M. (7. maj 2022). Grupni oblik nastavnog rada u uslovima pandemije Covid-19. U Krnjaja, Ž., Senić Ružić, M., i Milošević, Z. (ur.), *Susreti pedagoga – Obrazovanje u vreme krize i kako dalje* (str. 131–137). Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, Pedagoško društvo Srbije.
- Melnick, S. A., Henk, W. A., & Marinak, B. (2009). Validation of a reader self-perception scale (RSPS2) for use in grades 7 and above. Paper presented at the Northeastern Educational Research Association Annual Conference, Rocky Hill CT. <https://opencommons.uconn.edu/>



- nera\_2009/11. Retrieved 24 January 2024 from: Validation of a reader self perception scale (RSPS2) for use in grades 7 and above (uconn.edu)
- Mincu, M. E. (2009). Myth, rhetoric, and ideology in Eastern European Education. *European Education*, 41(1), pp. 55–78.
- Mirkov, S. (2013). *Učenje – zašto i kako: pristupi u proučavanju činilaca koji deluju na učenje*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Morgan, G. A., MacTurk, R. H., & E. J. Hrcir (1995). Mastery motivation: Overview, definitions, conceptual issues. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.), *Mastery motivation: Origins, conceptualizations and applications* (pp. 1–18). Ablex Publishing Corporation.
- Mudrack, J., Zabrocka, K., & Takacs, L. (2020). Systemic approach to the development of reading literacy: Family resources, school grades, and reading motivation in fourth-grade pupils. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00037>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Liu, J. (2021). PIRLS 2021 context questionnaire framework. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Eds.), *PIRLS 2021 assessment frameworks*. Publishers: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Neirouz, N. (2020). The predictive effects of reading motivation constructs and reading practice on Moroccan fourth graders reading comprehension achievement: An analysis of PIRLS 2011 study. *European Journal of Teaching and Education*, 2(2), 138–151.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 111–141). Lawrence Erlbaum Associates.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21, 347–358.
- Pavlović Babić, D., & Baucal, A. (2010). Čitalačka pismenost kao mera kvaliteta obrazovanja – procena na osnovu PISA 2009 podataka. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 241–260. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1002241P>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2<sup>nd</sup> Edition). Prentice-Hall, Inc.
- Program nastave i učenja za četvrti razred osnovnog vaspitanja i obrazovanja (2019). *Službeni glasnik Republike Srbije*, 68(11), od 15.8.2019.
- Randelović, B., Đukić, D., Karalić, E., Čaprić, G. i Radulović, M. (2023). PIRLS 2021 – nacionalni izveštaj o rezultatima istraživanja čitalačke pismenosti (str. 1–161). Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. [https://hdl.handle.net/21.15107/rcub\\_ipir\\_945](https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_ipir_945)
- Renninger, A. K. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 373–404). Academic Press.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, 21–30.

- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387.
- Rosenzweig, E. Q., & A. Wigfield (2017). How students' patterns of affirming and undermining motivation for reading information texts predict different reading outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 133–148.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 1–7). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7\\_2630-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2)
- Stankov, L. (2013). Noncognitive predictors of intelligence and academic achievement: An important role of confidence. *Personality and Individual Differences*, 55(7), 727–732. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.07.006>
- Ševkušić, S., Mirkov, S. i Lalić-Vučetić, N. (2022). Motivacioni profili učenika u prirodnim naukama: TIMSS 2019 u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 54(2), 117–143. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2202117S>
- Taboada, A., Tonks, S.M., Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85–106. <https://10.1007/s11145-008-9133-y>
- Vansteenkiste, M., J. Simons, W. Lens, B. Soenens, & L. Matos (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76(2), 483–501.
- Vesić, D., Džinović, V., & Mirkov, S. (2021). The role of absenteeism in the prediction of math achievement on the basis of self-concept and motivation: TIMSS 2015 in Serbia. *Psihologija*, 24(1), 15–31. <https://10.2298/PSI190425010V>
- Vujačić, M., Stanišić, J., & Mirkov, S. (2021). University students' motivation and learning strategies from the perspective of self-regulated learning. In Gutvajn, N., Stanišić, J., & Radović, V. (Eds.), *Problems and perspectives of contemporary education* (pp. 273–294). Institute for Educational Research, Faculty of Teacher Education; Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia.
- Vujačić, M., Mirkov, S. i Stanišić, J. (2022). Motivacija i strategije učenja studenata na univerzitetima u Srbiji. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 54(2), 143–166. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2202143B>
- Wang, J. H., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. 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, 420–432.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). *Expectancy-value theory of achievement motivation*. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

- Wigfield, A., & J. Cambria (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review* 30, 1–35.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190–195.
- Xiao, X.Y. (2022). How motivational constructs predict reading amount and reading achievement: The role of reading attitude and reading self-concept. *Power and Education*, 0(0), 1–21.
- Yoon, J.C. (2002). Three decades of sustained silent reading: A meta-analytic review of the effects of SSR on attitudes toward reading. *Reading Improvement*, 39(4), 186–195.



# ŠKOLSKA KLIMA I DISCIPLINA KAO FAKTORI MOTIVACIJE UČENIKA U DOMENU ČITANJA: MODERACIJA POLA

Marina Kovačević Lepojević\*, Nikoleta Gutvajn i Marija Trajković

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

## UVOD

Istraživačke studije upućuju na pozitivan bidirekcionu longitudinalni uticaj čitalačke kompetentnosti učenika na njihovo školsko postignuće ne samo u oblasti jezika, već i u matematici i prirodnim naukama (Hwang, McMaster, & Kendeou, 2023). Dodatno, rezultati istraživanja naglašavaju ključnu ulogu motivacije učenika da čitaju u postizanju uspeha kako na akademskom nivou, tako i u daljem školovanju i profesionalnom razvoju (Talwar et al., 2023). Imajući u vidu da značajan broj istraživanja ukazuje na globalno negativan uticaj pandemije Kovid-19 na čitalačke kompetencije učenika (Kuhfeld et al., 2023), interesovanje akademske zajednice i praktičara za unapređivanje motivacije učenika da čitaju je utoliko veće.

Rezultati istraživanja jasno pokazuju da motivacija učenika da čitaju predstavlja multidimenzionalni konstrukt koji je povezan kako sa učestalošću čitanja, tako i sa čitalačkim postignućem (Wigfield, 2013). Polazeći od teorije očekivanja i vrednosti, kao ključni faktori motivacije za postignućem izdvajaju se: uverenje učenika da će uspeli, vrednost koja upućuje na interesovanje/uzivanje, vrednost koja upućuje na saglasnost aktivnosti sa identitetom učenika (koliko mu je lično važna), vrednost koja upućuje na to koliko učenik aktivnost smatra korisnom (relevantnom i upotrebljivom) i koliko učenik zadatak smatra gubljenjem vremena, odnosno koliko ga on ograničava u obavljanju drugih aktivnosti (Gutvajn i Džinović, 2019; Wigfield & Eccles, 2000). Intrinzična motivacija učenika u domenu čitanja upućuje na želju

\* Mejl: marina.lepojevic@gmail.com

učenika da čitaju radi čitanja, bez nagrade koja bi došla spolja, sa vrednovanjem čitanja koje upućuje na interesovanje/uživanje (Gutric & Goddington, 2009). Druge teorije koje se često navode u literaturi radi objašnjenja motivacije učenika da čitaju i čitalačkog postignuća su: teorija samodeterminacije, teorija ciljeva, sociokognitivna teorija i teorija razvijanja interesa (Gutric & Goddington, 2009).

Bronfenbrennerov (Bronfenbrenner & Morris, 1998) bioekološki sistem predstavlja jedan od najširih okvira koji mogu poslužiti za tumačenje odnosa školske klime, discipline i motivacije učenika u domenu čitanja. Socijalni aspekt motivacije je veoma značajan u vezi sa čitalačkim postignućem, jer učenici u okruženjima u kojima je školska klima pozitivna ostvaruju veću socijalnu interakciju sa vršnjacima i više su angažovani u čitanju u odnosu na druge učenike (Hughes & Kwok, 2007). Pored odnosa učitelj–učenik, istraživači su otkrili kao izuzetno značajan za motivaciju učenika u domenu čitanja odnos učitelj–roditelj (Hughes & Kwok, 2007).

Rezultati istraživanja upućuju na to da je efekat kvaliteta odnosa učenik–nastavnik i roditelj–nastavnik u prvom razredu osnovne škole na čitalačko postignuće naredne godine indirektan, putem angažovanja učenika u učionici (Hughes & Kwok, 2007). Na osnovu 80 minuta posmatranja u učionici, tokom jednog dana, otkriveno je da podrška nastavnika učenicima značajno varira (Hamre & Pianta, 2005). Nastavnici su različito reagovali kada se posmatraju: osetljivosti na potrebe i interesovanja učenika, korišćenje fleksibilnih rutina, usredsređenost na učenika, pokazivanje besa i strogo kontrolisanje učenika. Primećeno je da podrška nastavnika ima pozitivan uticaj na postignuće u čitanju kod učenika koji su u rizičnoj grupi (oni koji zahtevaju podršku), ali ne i kod učenika koji su u kategoriji bez rizika. Zanimljivo je da je podrška nastavnika imala isto toliko uticaja na postignuće u čitanju, kao i kvalitet nastave (Hamre & Pianta, 2005). Istraživanja svedoče o tome da se manjak osećanja pripadnosti, loši odnosi sa nastavnicima i učenicima povezuju sa slabljenjem čitalačke motivacije i pismenosti (Tan et al., 2022, Huang, 2020). Rezultati istraživanja PISA 2015 (Programme for International Student Assessment – PISA) iz četiri kineske provincije ukazuju na to da vršnjačko nasilje (percepcija i viktimizacija vršnjačkim nasiljem) ostvaruje negativan uticaj na čitalačko postignuće. Utvrđeno je da pripadnost školi posreduje između ova dva važna indikatora školske klime (parcijalno) (Huang, 2020). Rezultati studije PISA 2018 na uzorku od 11.364 učenika (52% dečaci) iz 332 škole u kontinentalnoj Kini pokazuju da pripadnost školi ima direktan i pozitivan efekat na čitalačku pismenost

učenika: odnos između pripadnosti školi i čitalačke pismenosti bio je u velikoj meri posredovan orijentacijom na cilj savladavanja; i nivo školske discipline i snaga mogu negativno da ublaže drugu polovinu puta „pripadnost školi → orijentacija ka cilju savladavanja → čitalačka pismenost” (Tan et al., 2022). Viši nivo čitalačke pismenosti u vezi je i sa višim stepenom discipline na nivou odeljenja u 53 države od 65 država koje su učestvovala u studiji PISA 2009 (Ning et al., 2015). Disciplina objašnjava 11% razlika između škola u domenu čitalačke pismenosti. Kontrolisanjem ekonomskih, društvenih i kulturnih varijabli, kao i varijabli povezanih sa polom učenika, kako na nivou pojedinačnih učenika tako i na nivou škola, primećuje se smanjenje razlika između zemalja u efektu disciplinske klime u školama za tri četvrtine (Ning et al., 2015).

Podatak o pozitivnijim stavovima prema čitanju učenica u odnosu na učenike nije redak u sklopu evaluacionih studija u obrazovanju u Srbiji i u svetu (Hofmeyr, 2022; Mullis et al., 2023; PIRLS, 2021; Tiarina, Wahyuni, Fitri, Sakinah, & Afif, 2022). Prema podacima iz poslednje evaluacione studije u Republici Srbiji, 46% učenica i 37% učenika intrinzički je motivisano da čita (PIRLS, 2021). Poslednjih decenija sporadično je istraživana specifičnost školskih karakteristika kojima se objašnjava veća motivisanost za čitanje kod učenika u odnosu na učenice (Chen, Sakyi, & Cui, 2021; Rohatgi & Scherer, 2020). Pregledom literature uočava se da je efekat pola u pogledu čitalačke pismenosti pretežno proučavan u vezi sa strukturalnim faktorima, poput socioekonomskog statusa učenika, materijalnih i nematerijalnih resursa škole i slično (Fleming, 2021; Van Hek, Kraaykamp, & Pelzer, 2018). Međutim, retke su studije koje su ispitivale efekat pola između percepcije školske klime i discipline, sa jedne, i motivacije učenika iz domena čitanja, sa druge strane (npr. Mucherah et al., 2014). Rezultati istraživanja ukazuju na to da škole u kojima je više od 60% devojčica, u kojima je veliki udeo učenika čiji su roditelji visokoobrazovani, škole u kojima većina zaposlenih nastavnika ima fakultetsko obrazovanje, ostvaruju bolje rezultate u okviru čitalačke pismenosti. Primećuje se da prisustvo devojčica u razredu posebno koristi dečacima, što proizilazi iz akademske atmosfere u odeljenju, većih prilika za učenje, kao i opšte akademske klime u školi. Istraživačke studije upućuju na to da dečaci čija je čitalačka pismenost na nižem nivou profitiraju od odeljenske klime u kojoj su devojčice zastupljene u većoj meri (Van Houtte, 2004; Van Hek, Kraaykamp, & Pelzer, 2018). U istraživanju PIRLS 2016 u nordijskim zemljama, utvrđeno je da je čitalačka pismenost dečaka veća kada dele slične karakteristike s devojčicama, poput

osećaja pripadnosti školi, rane pismenosti i podrške roditelja (Sari, 2020). Utvrđeno je da intrinzična motivacija za čitanje i rana pismenost učenika (pre polaska u školu) najviše objašnjavaju razlike u čitalačkoj pismenosti u odnosu na pol (Sari, 2020).

Cilj rada predstavlja sagledavanje povezanosti školske klime i discipline sa jedne, i motivisanosti učenika iz domena čitanja sa druge strane. Posebno, nastojaćemo da utvrdimo u kojoj meri aspekti školske klime i discipline doprinose pozitivnijim stavovima prema čitanju kod učenika i kod učenica. Očekujemo da će razlike između učenika i učenica u stavovima prema čitanju biti utvrđene, kao i da će one biti objašnjene razlikama u pojedinim aspektima školske klime i discipline. Ispitaćemo da li su neke već učestalo uočene razlike prema polu u vezi sa aspektima školske klime (npr. učenice razvijaju bolje odnose sa vršnjacima i nastavnicima, disciplinovanije su u odnosu na učenike) (Popović-Ćitić i sar., 2021) povezane sa nivoom motivacije učenika i učenica iz domena čitanja.

## METOD

*Uzorak.* Reprezentativni uzorak od 169 osnovnih škola u istraživanju PIRLS 2021 bio je trostruko stratifikovan – prema regionu (Beograd i okolina, Centralna Srbija i Vojvodina), po urbanizaciji (grad i ostalo) i prema tipu škole (one koje imaju samo matičnu školu i one koje imaju i matične i područne škole, smeštene u više objekata). Istraživanju je pristupilo ukupno 4037 učenika četvrtog razreda, 4037 roditelja, 221 učitelj i 169 direktora.

*Instrumenti.* Nalazi o motivaciji učenika u domenu čitanja prikupljeni su na osnovu Upitnika za učenike (skala motivisanosti učenika da čitaju). Skala Motivisanost učenika da čitaju sastoji se od osam ajtema i odnosi se na se na unutrašnju motivaciju učenika za čitanje, odnosno na angažovanje u čitanju radi sopstvenog uživanja ili percepcije značaja čitanja (Mullis et al., 2023).

Podaci o školskoj klimi prikupljeni su putem Upitnika za učenike (skala osećaja pripadnosti školi), Upitnika za učitelje (skala koja se tiče naglaske škole na akademskom uspehu učenika, skala zadovoljstva poslom), Upitnika za direktore (skala koja se odnosi na naglasak škole na akademskom uspehu učenika) i Upitnika za roditelje (skala percepcije roditelja/staratelja o školi njihovog deteta). Skalu Osećaj pripadnosti školi čini pet ajtema koji izražavaju stepen u kom učenici vole da budu



u školi, osećaju pripadnost školi, osećaju se bezbedno u školi itd. Skala Naglasak škole na akademskom uspehu učenika sastoji se od 12 stavki koje se tiču očekivanja nastavnika i direktora u vezi sa implementacijom kurikuluma, očekivanja nastavnika od učenika, angažovanosti roditelja, mogućnosti učenika da dostignu akademske ciljeve itd. Skala Zadovoljstvo poslom kod učitelja sadrži šest ajtema koji odražavaju u kojoj meri su učitelji zadovoljni svojom profesijom, koliko su entuzijastični i ponosni na posao kojim se bave i sl. Skala Percepcije roditelja/staratelja o školi njihovog deteta sastoji se od šest stavki kojima se ispituje mišljenje roditelja/staratelja o tome da li škola njihovog deteta radi dobar posao uključujući roditelje/staratelje u obrazovnovaspitni proces, da li škola predstavlja bezbedno okruženje, da li brine o napretku učenika u školi itd. (Mullis et al., 2023).

Podaci o školskoj disciplini i bezbednosti dobijeni su putem Upitnika za učenike (skala vršnjačkog nasilja), Upitnika za direktore (skala školske discipline) i Upitnika za učitelje (skala bezbednosti i reda u školi). Skalu Vršnjačko nasilje čini 10 ajtema pomoću kojih se ispituje učestalost viktimizacije učenika različitim oblicima ponašanja njihovih vršnjaka (isključivanje iz igrice ili aktivnosti, širenje laži o učeniku, udaranje ili povređivanje učenika, onlajn deljenje gnusnih ili uvredljivih poruka o učeniku itd.). Skala Školska disciplina sastoji se od 10 ajtema posredstvom kojih direktori ocenjuju ozbiljnost 10 potencijalnih problematičnih ponašanja učenika u njihovoj školi (kašnjenje, neopravdano izostajanje iz škole, varanje, vandalizam itd.). Skala Bezbednost i red u školi sadrži devet stavki koje odražavaju stepen slaganja učitelja u vezi sa tim da li se škola nalazi u bezbednom okruženju, da li škola ima jasna pravila o ponašanju učenika, da li učenici poštuju školsku imovinu i jedni druge itd.

Sve skale imaju dobru pouzdanost, merenu koeficijentom Kronbahove alfe ( $\alpha$ ). Izuzetak je skala Osećaj pripadnosti školi koja se nalazi u rangu prihvatljive pouzdanosti (Tabela 1). Podaci su obrađeni metodom deskriptivne i inferencijalne statistike (korelaciona analiza, regresiona analiza, analiza moderacije).

## REZULTATI

U Tabeli 1 prikazana je deskriptivna statistika i koeficijenti interne konzistencije ispitivanih skala.

Tabela 1. Deskriptivna statistika i koeficijenti interne konzistencije ispitivanih skala

	N	Min	Max	M	SD	A
Naglasak škole na akademskom uspehu učenika – učitelji	4006	2,92	5	3,9117	0.43027	,87
Naglasak škole na akademskom uspehu učenika – direktori	3994	2,83	5	3,9547	0.39101	,84
Zadovoljstvo poslom kod učitelja	4023	1,83	4	3,4862	0.48159	,85
Osećaj pripadnosti školi kod učenika	4017	1	4	3,6036	0.49713	,74
Roditeljska percepcija škole njihovog deteta	3927	1	4	3,6519	0.49592	,86
Školska disciplina	4037	1	4	3,69	0.36286	,88
Vršnjačko nasilje	4013	1	4	1,331	0.52997	,87
Bezbednost i red u školi	4023	2,33	4	3,8194	0.29229	,86
Motivisanost učenika za čitanje	3973	1	4	3,0696	0.52779	,85

Tabela 2 sadrži rezultate o interkorelacijama ispitivanih skala. Rezultati pokazuju da motivacija učenika iz domena čitanja ostvaruje značajne korelacije sa polovinom ispitivanih dimenzija, odnosno sa tri dimenzije školske klime (zadovoljstvo poslom kod učitelja, osećaj pripadnosti školi kod učenika i roditeljska percepcija škole njihovog deteta) i jednom dimenzijom školske discipline (vršnjačko nasilje). Motivacija učenika iz domena čitanja najsnažnije pozitivno korelira sa osećajem pripadnosti školi, dok se najslabija povezanost beleži sa zadovoljstvom poslom kod učitelja. Pored navedenih korelacija, bitno je istaći da naglasak škole na akademskom uspehu učenika, prema percepciji učitelja, ostvaruje pozitivne veze sa zadovoljstvom poslom kod učitelja, kao i sa bezbednošću i redom u školi. Bezbednost i red u školi pozitivno koreliraju i sa zadovoljstvom poslom kod učitelja, dok je osećaj pripadnosti školi kod učenika negativno povezan sa vršnjačkim nasiljem. Osećaj pripadnosti školi kod učenika nije povezan sa bezbednošću i redom u školi. Ostale značajne korelacije su slabijeg stepena, što daje povoda da njihova značajnost može biti tumačena u kontekstu veličine uzorka.

Tabela 2. Interkorelacije ispitivanih varijabli

	NŠAU – U	NŠAU – D	ZPU	OPŠ	RPŠ	ŠD	VN	BRŠ	MUČ
NŠAU – U									
NŠAU – D	,068**								
ZPU	,375**	-,022							
OPŠ	,034*	,017	,038*						
RPŠ	,006	-,006	,032*	,184**					
ŠD	,096**	,168**	-,046**	,045**	,054**				
VN	-,037*	-,015	-,017	-,213**	-,115**	-,081**			
BRŠ	,379**	-,034*	,337**	,02	,025	,129**	-,023		
MUČ	-,006	,001	,042**	,443**	,119**	,024	-,065**	,023	

Legenda. NŠAU – U – naglasak škole na akademskom uspehu učenika – učitelji; NŠAU – D – naglasak škole na akademskom uspehu učenika – direktor; ZPU – Zadovoljstvo poslom kod učitelja; OPŠ – Osećaj pripadnosti školi kod učenika; RPŠ – Roditeljska percepcija škole njihovog deteta; ŠD – Školska disciplina; VN – Vršnjačko nasilje; BRŠ – Bezbednost i red u školi; MUČ – Motivisanost učenika da čitaju.

\*\* p<,01,\*p<,05

Doprinos i karakteristike prediktora (pol učenika, dimenzije školske klime i discipline), u dva regresiona modela u predviđanju motivacije učenika iz domena čitanja, prikazani su u Tabeli 3. U prvom modelu pol učenika, naglasak škole na akademskom uspehu učenika prema percepciji učitelja i direktora, zadovoljstvo poslom kod učitelja, osećaj pripadnosti školi kod učenika, roditeljska percepcija škole njihovog deteta i percepcija vršnjačkog nasilja od strane učenika objašnjavaju 20% varijanse motivisanosti učenika da čitaju ( $R^2=0,203$ ;  $F(9, 4027)=115,054$ ,  $p<,001$ ). Najveći parcijalni doprinos motivaciji učenika iz domena čitanja ima osećaj pripadnosti školi ( $\beta=,43$ ;  $p<,001$ ), dok su doprinosi ostalih dimenzija manji. Naglasak škole na akademskom uspehu učenika prema percepciji učitelja negativno se odražava na čitalačku motivaciju učenika, dok veće prisustvo vršnjačkog nasilja utiče na viši nivo motivisanosti učenika da čitaju. Drugi značajni prediktori ostvaruju pozitivan uticaj na nivo motivacije učenika iz domena čitanja.

Tabela 3. Prediktori motivisanosti učenika da čitaju

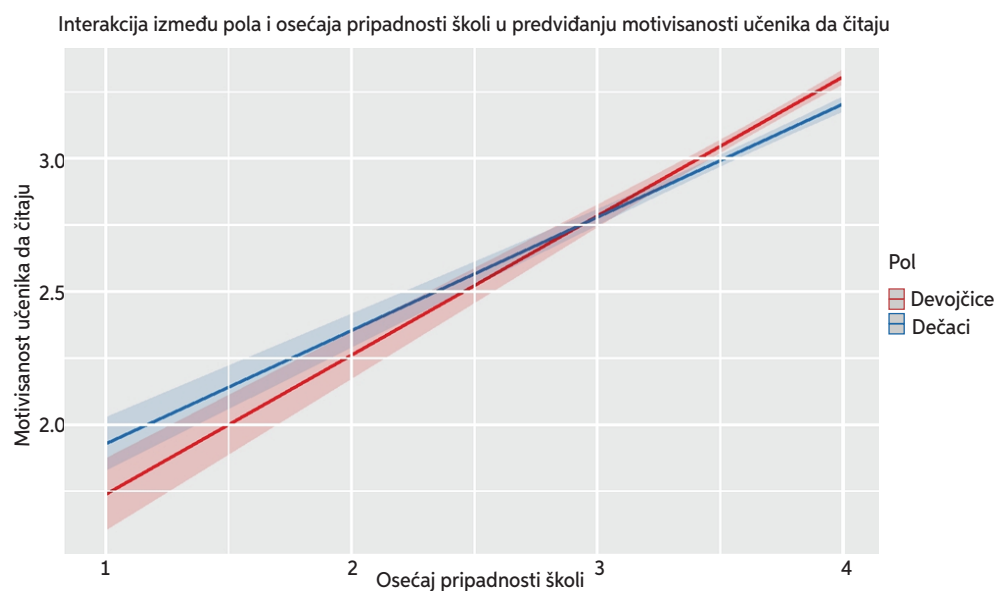
Mode		B	Std. Error	Beta	T	Sig.
1	(Constant)	1,034	0,089		11,615	0
	<b>POL</b>	<b>0,065</b>	<b>0,015</b>	<b>0,062</b>	<b>4,326</b>	<b>0</b>
	<b>NŠAU – U</b>	<b>-0,048</b>	<b>0,02</b>	<b>-0,039</b>	<b>-2,475</b>	<b>0,013</b>
	NŠAU – D	-0,003	0,019	-0,002	-0,156	0,876
	<b>ZPU</b>	<b>0,038</b>	<b>0,017</b>	<b>0,035</b>	<b>2,238</b>	<b>0,025</b>
	<b>OPŠ</b>	<b>0,461</b>	<b>0,016</b>	<b>0,434</b>	<b>29,514</b>	<b>0</b>
	<b>RPŠ</b>	<b>0,043</b>	<b>0,015</b>	<b>0,04</b>	<b>2,804</b>	<b>0,005</b>
	ŠD	0,016	0,021	0,011	0,766	0,444
	<b>VN</b>	<b>0,042</b>	<b>0,015</b>	<b>0,042</b>	<b>2,89</b>	<b>0,004</b>
	BRŠ	0,029	0,028	0,016	1,023	0,306
	2	(Constant)	0,954	0,093		10,31
<b>POL</b>		<b>0,199</b>	<b>0,046</b>	<b>0,189</b>	<b>4,373</b>	<b>0</b>
<b>NŠAU – U</b>		<b>-0,048</b>	<b>0,02</b>	<b>-0,039</b>	<b>-2,451</b>	<b>0,014</b>
NŠAU – D		-0,005	0,019	-0,004	-0,261	0,794
<b>ZPU</b>		<b>0,039</b>	<b>0,017</b>	<b>0,036</b>	<b>2,265</b>	<b>0,024</b>
<b>OPŠ</b>		<b>0,523</b>	<b>0,025</b>	<b>0,492</b>	<b>20,777</b>	<b>0</b>
<b>RPŠ</b>		<b>0,042</b>	<b>0,015</b>	<b>0,04</b>	<b>2,781</b>	<b>0,005</b>
ŠD		0,016	0,021	0,011	0,755	0,45
<b>VN</b>		<b>0,042</b>	<b>0,015</b>	<b>0,043</b>	<b>2,927</b>	<b>0,003</b>
<b>BRŠ</b>		<b>0,029</b>	<b>0,028</b>	<b>0,016</b>	<b>1,036</b>	<b>0,3</b>
<b>POL x NŠAU _1</b>		<b>-0,097</b>	<b>0,031</b>	<b>-0,153</b>	<b>-3,111</b>	<b>0,002</b>

Legenda. NŠAU – U – naglasak škole na akademskom uspehu učenika – učitelji; NŠAU – D – naglasak škole na akademskom uspehu učenika – direktor; ZPU – Zadovoljstvo poslom kod učitelja; OPŠ – Osećaj pripadnosti školi kod učenika; RPŠ – Roditeljska percepcija škole njihovog deteta; ŠD – Školska disciplina; VN – Vršnjačko nasilje; BRŠ – Bezbednost i red u školi; MUC – Motivisanost učenika da čitaju.

Utvrđeno je da pol ostvaruje značajnu interakciju samo sa osećajem pripadnosti školi kod učenika. Kada se regresionom modelu doda interakcija između pola i osećaja pripadnosti školi, dobije se model koji, takođe, objašnjava 20% varijanse motivisanosti učenika da čitaju ( $R^2=0,204$ ;  $F(10, 4026)=104,74$ ;  $p<,001$ ). Kao i u prvom regresionom modelu značajni prediktori su pol učenika, naglasak škole na akademskom uspehu učenika prema percepciji učitelja i direktora, zadovoljstvo poslom kod učitelja, osećaj pripadnosti školi kod učenika, roditeljska percepcija škole njihovog deteta i percepcija vršnjačkog nasilja od strane učenika. Međutim, kao dodatni značajni prediktor u drugom modelu pokazala se dimenzija bezbednost i red u školi. U drugom modelu je, takođe, osećaj pripadnosti školi prediktor koji ima najveći parcijalni doprinos ( $\beta=,49$ ;  $p<,001$ ). Dodata varijabla koja označava

interakciju između pola i osećaja pripadnosti školi minimalno, ali značajno doprinosi povećanju sveukupne objašnjene varijanse ( $\Delta R^2=,002$ ;  $\Delta F(1, 4026)=9,681$ ;  $p<,01$ ,  $b=-,153$ ;  $t(4026)=-3,111$ ;  $p<,01$ ), što opravdava dalje ispitivanje načina na koji pol moderira vezu između osećaja pripadnosti školi i motivisanosti učenika da čitaju.

Dijagram interakcije pokazuje da su devojčice, koje imaju viši osećaj pripadnosti školi, motivisanije da čitaju od dečaka koji imaju visok osećaj pripadnosti školi (Grafikon 1). Pored toga, kod učenika koji imaju nizak osećaj pripadnosti školi situacija je obrnuta – dečaci su motivisaniji da čitaju u odnosu na devojčice koje imaju nizak nivo osećaja pripadnosti školi.



Grafikon 1. Dijagram interakcije pola i osećaja pripadnosti školi u predviđanju motivisanosti učenika da čitaju

## DISKUSIJA

Osnovni cilj istraživanja bio je da se sagleda povezanost školske klime i discipline sa jedne i motivisanosti učenika da čitaju sa druge strane. Dodatno, ispitano je da li aspekti školske klime i discipline u školi različito deluju na motivaciju učenika u odnosu na učenike u domenu čitanja.

Rezultati istraživanja potkrepljuju dosadašnje empirijske nalaze o povezanosti različitih dimenzija školske klime i discipline sa motivisanošću učenika da čitaju (Hughes & Kwok, 2007; Huang, 2020; Mucherah et al., 2014; Tan et al., 2022). Najznačajniji rezultat odnosi se na to da je osećaj pripadnosti školi najvažniji faktor motivacije učenika iz domena čitanja. Zapravo, ukoliko učenici imaju viši osećaj pripadnosti školi, utoliko će njihova motivisanost da čitaju biti veća. Ovakvi nalazi idu u prilog aktuelnim nastojanjima autora da testiraju značaj osećaja pripadnosti školi, ne samo za akademsko postignuće učenika, već i za njihov pozitivan razvoj uopšte (npr. Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie, & Waters, 2018; Gutvajn, Kovačević Lepojević, & Mišćević, 2021; Korpershoek, Canrinus, Fokkens-Bruinsma, & de Boer, 2020; Stojanović i Popović-Ćitić, 2022; Trajković, Popović-Ćitić, & Mijatović, 2023).

Naizgled neočekivan, ali i ne toliko redak nalaz tiče se međusobnog odnosa varijabli školske discipline iz ugla direktora i nastavničke procene reda i bezbednosti sa jedne i osećaja pripadnosti kao najupečatljivijeg aspekta školske klime, sa druge strane. Naime, rezultati istraživanja upućuju na to da ove varijable nisu povezane. Nalaz i nije toliko iznenađenje za istraživače u oblasti školske klime i discipline, jer je u svetu (Bora, Seheryeli, & Altun, 2023), kao i kod nas (Popović-Ćitić i sar., 2021) potvrđeno da se percepcije različitih učesnika školskog života, sa jedne strane učenika, a sa druge nastavnika ili direktora, bitno razlikuju (njihove uloge, iskustva, samim tim i perspektive). Drugo objašnjenje tiče se zapažanja da osećaj pripadnosti školi meri lično iskustvo učenika, dok percepcije bezbednosti u školi predstavljaju objektivniju meru. Autori prepoznaju da veza između ličnih iskustava, ponašanja i percepcije može biti veoma veliki izazov za merenje školske klime (Bradshaw, Cohen, Espelage, & Nation, 2021). U tom pravcu, može se protumačiti i rezultat o negativnoj povezanosti osećaja pripadnosti školi sa viktimizacijom vršnjačkim nasiljem. Naime, očekivano je da će se oni koji su bili žrtve vršnjačkog nasilja izjašnjavati kao učenici sa slabijim osećajem pripadnosti školi, što je ustanovljeno i u okviru prethodnih studija (Gutvajn, Kovačević Lepojević, & Mišćević, 2021; Huang, 2020). Viktimizacija vršnjačkim nasiljem u prezentovanoj studiji pozitivno predviđa motivisanost učenika za čitanje, što se može protumačiti pronalaženjem zadovoljstva u čitanju, kao prateći deo izbegavajućeg repertoara ponašanja koje u ovom slučaju ima adaptivnu funkciju sa ciljem sprečavanja reviktimizacije (Randa, Reyns, & Nobles, 2019). Iako tipični rezultati ukazuju na to da su žrtve vršnjačkog nasilja generalno slabije akademski motivisane i ostvaruju manje postignuće (npr. Samara, Da Silva

Nascimento, El-Asam, Hammuda, & Khattab, 2021), u prezentovanoj studiji meri se intrinzična motivacija koja podrazumeva zainteresovanost za čitanje „radi čitanja”, koje ne mora nužno biti u vezi sa akademskim postignućem (npr. Alvarado & Adriatico, 2019). Podatak o negativnoj predikciji nastavničke percepcije naglaska škole na akademskom postignuću uočava se i u prethodnom ciklusu PIRLS 2016 (npr. u SAD) (Marôco, 2021). Upravo, posredstvom socijalnog aspekta motivacije, visokom kompeticijom učenika, koji žele da budu prepoznati od strane nastavnika i vršnjaka kao dobri čitači (Alvarado & Adriatico, 2019), može biti objašnjena negativna veza između motivacije učenika iz domena čitanja (intrinzična) i naglaska škole na akademskom postignuću. Prema tome, naglasak škole na akademskom postignuću može biti percipiran kao „katalizator” kompetitivnosti među učenicima i ako motivacija učenika iz domena čitanja nije unutrašnja, već se pokreće iz želje za odgovarajućim statusom u grupi. Zadovoljstvo poslom nastavnika učestalo se povezuje sa percepcijom reda i bezbednosti u školi (Kapa & Gimbert, 2018). Varijable koje se grupišu u pravcu nastavničkog identiteta, među kojima i zadovoljstvo nastavnika poslom neretko upućuju na veću akademsku motivaciju i postignuće učenika, i to je na mlađem uzrastu češće čitalačko, nego matematičko (Banerjee, Stearns, Moller, & Mickelson, 2017). Ova studija ističe da zadovoljstvo nastavnika poslom može predvideti motivaciju učenika u oblasti čitanja, što se može objasniti većim kapacitetom koji se tiče podrške učenicima, i to od emocionalne do organizacione i instrukcionije, o čemu svedoče prethodni nalazi (Leino, Nissinen, & Sirén, 2022). Škole u kojima je zapaženo prisustvo većeg reda i bezbednosti imaju učenike zainteresovanije za čitanje. Rezultat se može objasniti time što nastavnici u izazovnijim odeljenjima veću pažnju posvećuju rešavanju problema kod učenika i među učenicima, te „trpi” akademska podrška (Lampert, 1985). Drugim rečima, nastavnik koji radi u bezbednijem okruženju ima više vremena i energije za kognitivnu aktivaciju studenata i podršku čitanju, posmatrano najuopštenije. Porodične varijable predstavljaju važne prediktore motivisanosti učenika da čitaju i akademske rezilijentnosti, generalno (García-Crespo, Fernández-Alonso, & Muñiz, 2021). Podatak o tome da pozitivnija percepcija škole od strane roditelja predviđa veću čitalačku motivaciju kod učenika može se protumačiti time da oni mogu biti spremniji da ohrabre svoju decu za čitanje. Podaci iz prethodnih PIRLS studija ukazuju na to da ohrabrivanje učenika da čitaju od strane roditelja podstiče motivaciju učenika iz domena čitanja, posebno kod dečaka (Xia, Gu, & Li, 2019). Rezultati prezentovanog

istraživanja potvrdili su akademski razvojni potencijal osećaja pripadnosti školi (Allen et al., 2018; Gutvajn, Kovačević Lepojević, & Mišćević, 2021; Korpershoek et al., 2020). Istraživački nalaz da je u grupi učenika, koji imaju niži osećaj pripadnosti motivacija iz domena čitanja izraženija kod učenika u odnosu na učenice i obrnuto, zapravo govori o važnosti osećaja pripadnosti školi kod devojčica. Imajući u vidu da su devojčice više orijentisane ka razvijanju odnosa sa vršnjacima, kao i sa roditeljima i nastavnicima, razumljivo je da kontekst i podrška s tim u vezi kod njih ima veći značaj u odnosu na dečake (Rose & Rudolph, 2006).

## ZAKLJUČAK

Na osnovu sprovedenog istraživanja može se zaključiti da su različiti aspekti školske klime i discipline (osećaj pripadnosti školi, percepcija učitelja o naglasku škole na akademskom uspehu, zadovoljstvo poslom kod učitelja, roditeljska percepcija škole njihovog deteta, vršnjačko nasilje, bezbednost i red u školi) važni za razvoj motivisanosti učenika da čitaju. Daleko najznačajniji aspekt školske klime u tom smislu predstavlja osećaj pripadnosti školi kod učenika. Stoga, neophodno je posvetiti veliku pažnju razvoju osećaja pripadnosti školi kod učenika zarad unapređivanja njihove motivisanosti da čitaju. Strategije unapređivanja osećaja pripadnosti školi najčešće se tiču interpersonalnih odnosa sa nastavnicima i vršnjacima. Na primer, istraživanja (Allen & Kern, 2017) pokazuju da podrška nastavnika predstavlja najsnažniji korelat osećaja pripadnosti školi kod učenika. Osećaj pripadnosti školi kod učenika raste kada nastavnici pomažu učenicima da steknu nove veštine, ohrabruju ih, podržavaju njihove ideje i podstiču njihov razvoj van zona komfora (Stevens, Hamman, & Olivárez, 2007). Neke od strategija kojima se podstiče osećaj pripadnosti školi, a posledično i motivisanost učenika da čitaju, jesu podsticanje autonomije učenika, kooperativna nastava, brižni, podržavajući i kompetentni nastavnici, postavljanje visokih očekivanja, podsticanje pozitivnih odnosa sa vršnjacima, programi vršnjačke podrške i mentorstva, dosledna i fer disciplina itd. (Kirby & Thomas, 2021; Ross, 2015; St-Amand, Girard, & Smith, 2017; Willms, 2003).

Dodatno, nivo osećaja pripadnosti školi različito utiče na motivisanost učenika da čitaju kod učenika i učenica. Visok osećaj pripadnosti školi kod učenica je mnogo značajniji za njihovu motivisanost da čitaju nego kod dečaka. Navedeni



nalazi impliciraju potrebu za različitim pristupom u koncipiranju i implementaciji strategija unapređivanja motivisanosti za čitanje kod učenica i učenika. Očekujemo da bi longitudinalni dizajn, uz istraživanje efekata školske klime na nivou odeljenja i primenjivanje i kvalitativnog metoda, doprineo boljem uvidu u mehanizme efekata školske klime na motivaciju u domenu čitanja kod učenika i učenica.

### Korišćena literatura

- Allen, K. A., & Kern, M. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer Nature.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Alvarado, E. S., & Adriatico, C. (2019). Reading motivation vis-s-vis academic performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7(06), 92–106. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.76007>
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 203–241. <https://doi.org/10.1086/689932> Return to ref 2017 in article
- Bora, H. T., Seheryeli, M. Y., & Altun, S. A. (2023). Relationship between students' sense of school belonging with principals' perceptions of school discipline, and teachers' perceptions of school safety in TIMSS 2019. *Current Psychology*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Bradshaw, C. P., Cohen, J., Espelage, D. L., & Nation, M. (2021). Addressing school safety through comprehensive school climate approaches. *School psychology review*, 50(2-3), 221–236. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1926321>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (5<sup>th</sup> Edition, pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Chen, F., Sakyi, A., & Cui, Y. (2021). Linking student, home, and school factors to reading achievement: The mediating role of reading self-efficacy. *Educational Psychology*, 41(10), 1260–1279. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1953445>
- Fleming, D. G. T. (2021). *Multi-level analysis of the effects of gender-and socio-economic classroom composition on the gender gap in reading skills in the Netherlands* (Bachelor's thesis). Utrecht University.
- García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñoz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *Plos one*, 16(7), e0253409. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253409>
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). Reading motivation. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 517–540). Routledge.
- Gutvajn, N. i Džinović, V. (2019). *Identitet neuspešnog učenika*. Institut za pedagoška istraživanja.

- Gutvaj, N., Kovačević Lepojević, M., & Mišević, G. (2021). Školska klima i motivacija za učenje matematike i prirodnih nauka: medijacija vršnjačkog nasilja. U I. Đerić, N. Gutvaj, S. Jošići N. Ševa (ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika četvrtog razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 107–123). Institut za pedagoška istraživanja.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hofmeyr, H. (2022). Why do girls do better? Unpacking South Africa’s gender gap in PIRLS and TIMSS. *International Journal of Educational Development, 94*, 102648. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102648>
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers’ engagement and achievement in the primary grades. *Journal of educational psychology, 99*(1), 39. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Hwang, H., McMaster, K. L., & Kendeou, P. (2023). A longitudinal investigation of directional relations between domain knowledge and reading in the elementary years. *Reading Research Quarterly, 58*(1), 59–77. <https://doi.org/10.1002/rrq.481>
- Kapa, R., & Gimbert, B. (2018). Job satisfaction, school rule enforcement, and teacher victimization. *School Effectiveness and School Improvement, 29*(1), 150–168. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1395747>
- Kirby, L. A., & Thomas, C. L. (2021). High-impact teaching practices foster a greater sense of belonging in the college classroom. *Journal of Further and Higher Education, 1*–14. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1950659>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students’ motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research papers in education, 35*(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review, 55*(2), 178–195. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10345-8>
- Leino, K., Nissinen, K., & Sirén, M. (2022). Associations between teacher quality, instructional quality and student reading outcomes in Nordic PIRLS 2016 data. *Large-Scale Assessments in Education, 10*(1), 25. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00146-4>
- Marôco, J. (2021). What makes a good reader? Worldwide insights from PIRLS 2016. *Reading and Writing, 34*(1), 231–272.
- Mucherah, W. (2014). Exploring the relationship between classroom climate, reading motivation, and achievement: A look into 7<sup>th</sup> grade classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 8*(1), 93–110.
- Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS (2021). Students’ reading attitudes and behaviors. International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X., & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: A cross-country comparative study.

- School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586–611. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1025796>
- Popović-Čitić, B., Bukvić Branković, L., Kovačević-Lepojević, M., Paraušić, A., Stojanović, M., & Kovačević, M. (2021). *Promocija i uvažavanje različitosti i ravnopravnosti u školskom okruženju u cilju prevencije govora mržnje i diskriminacije kod mladih: slučaj beogradske opštine Stari grad* (str. 1–123). CEPORA–Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.
- Randa, R., Reynolds, B. W., & Nobles, M. R. (2019). Measuring the effects of limited and persistent school bullying victimization: Repeat victimization, fear, and adaptive behaviors. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(2), 392–415. <https://doi.org/10.1177/0886260516641279>
- Rohatgi, A., & Scherer, R. (2020). Identifying profiles of students' school climate perceptions using PISA 2015 data. *Large-scale Assessment Education*, 8(4), 1–25. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00083-0>
- Rose, A., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: Potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological Bulletin*, 132(1), 98–131. <https://doi.org/10.1037%2F0033-2909.132.1.98>
- Ross, M. S. (2015). *Building peaceful secondary school climates: A comparison of anti-violence, equity, engagement and community-building practices* (Doctoral dissertation). University of Toronto.
- Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khattab, N. (2021). How can bullying victimization lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2209. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052209>
- Sari, I. M. (2020). *Decomposing gender differences in reading: Evidence from Nordic PIRLS 2016* (Master's thesis). University of Oslo.
- St-Amand, J., Girard, S., & Smith, J. (2017). Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, 5(2), 105–119.
- Stevens, T., Hamman, D., & Olivárez, A., Jr. (2007). Hispanic students' perception of white teachers' mastery goal orientation influences sense of school belonging. *Journal of Latinos and Education*, 6(1), 55–70. <https://doi.org/10.1080/15348430709336677>
- Stojanović, M., & Popović-Čitić, B. (2022). Osećaj pripadnosti školi: značaj za pozitivan razvoj i prevenciju problema u ponašanju učenika. *Nastava i vaspitanje*, 71(3), 403–423. <https://doi.org/10.5937/nasvas2203403S>
- Talwar, A., Magliano, J. P., Higgs, K., Santuzzi, A., Tonks, S., O'Reilly, T., & Sabatini, J. (2023). Early academic success in college: Examining the contributions of reading literacy skills, metacognitive reading strategies, and reading motivation. *Journal of College Reading and Learning*, 53(1), 58–87. <https://doi.org/10.1080/10790195.2022.2137069>
- Tiarina, Y., Wahyuni, S., Fitri, D., Sakinah, N., & Afif, A. F. (2022). PISA reading literacy: encountering female and male reading literacy ability. *English Review: Journal of English Education*, 10(2), 593–602.
- Trajković, M., Popović-Čitić, B., & Mijatović, L. (2023). Factors of a sense of school belonging: Bronfenbrenner's theoretical model as a starting framework for interpretation. *Teme*, 47(2), 371–384. <https://doi.org/10.22190/TEME220805024T>
- Van Hek, M., Kraaykamp, G., & Pelzer, B. (2018). Do schools affect girls' and boys' reading performance differently? A multilevel study on the gendered effects of school resources and school practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1382540>

- Van Houtte, M. (2004). Gender context of the school and study culture, or how the presence of girls affects the achievement of boys. *Educational Studies*, 30, 409–423. <https://doi.org/10.1080/0305569042000310336>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A. (2013). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. In *Motivation for Reading: Individual, Home, Textual, and Classroom Perspectives* (pp. 59–68). Routledge.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation*. OECD: Organisation for economic co-operation and development.
- Xia, T., Gu, H., & Li, W. (2019). Effect of parents' encouragement on reading motivation: The mediating effect of reading self-concept and the moderating effect of gender. *Frontiers in Psychology*, 10(609), 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00609>

# UTICAJ RODITELJA NA SELF-KONCEPT UČENIKA I NJIHOVU MOTIVACIJU U DOMENU ČITANJA

Ivana Đerić\*, Dušica Malinić i Milja Vujačić

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

## UVOD

Komparativna međunarodna i domaća istraživanja potvrđuju da uverenja, očekivanja i aktivnosti roditelja sa decom utiču na njihova kasnija postignuća i odnos prema školi (Džinović, Đerić i Malinić, 2021; Đerić, Đević, i Malinić, 2020; Đević, Stanišić, i Vujačić, 2021; Radišić i Ševa, 2017; Maksić, Vesić i Tenjović, 2017). Ono šta roditelji govore, rade i u šta veruju pravi razliku između dece u pogledu razvoja njihove čitalačke pismenosti (Baker, 2003; Baker & Scher, 2002). U odnosu na Srbiju u kojoj su studije o čitalačkoj pismenosti na predškolskom i ranom školskom uzrastu još uvek u začetku (npr. Radišić i Ševa, 2013; Ševa, 2019), u svetu se ovaj problem proučava već više decenija. Inostrane studije koje se bave proučavanjem interakcija, resursa i stavova prema čitalačkoj pismenosti u kontekstu porodice uzimaju u obzir varijable kao što su: obrazovni nivo i očekivanja roditelja, roditeljsko modelovanje ponašanja dece u pogledu čitalačke pismenosti, uverenja roditelja o vrednosti čitanja, zainteresovanost dece za čitanje i tome slično (Yeo & Ng, 2014).

Sekundarne analize PIRLS istraživanja u svetu se tradicionalno bave proučavanjem postignuća, dok se u manjoj meri analiziraju teme kao što su self-koncept, motivacija i kvalitet nastavničkih praksi (Stiff, Lenkeit, Kayton, & McGrane, 2023). Imajući u vidu da je studija PIRLS 2021 prvi put realizovana u Srbiji, očekuje se da će sekundarne analize doprineti širenju korpusa znanja o doprinosu kućnog okruženja razvoju dece u domenu čitalačke pismenosti. Iz navedenih razloga, u

\* Mejl: [ivana.brestiv@gmail.com](mailto:ivana.brestiv@gmail.com)

ovom poglavlju pokušaćemo da odgovorimo na pitanje kako obrazovna očekivanja roditelja i njihove razvojno-podsticajne prakse na ranom uzrastu utiču na self-koncept i motivaciju učenika u domenu čitanja, u četvrtom razredu osnovne škole.

## Self-koncept učenika u domenu čitanja

Self-koncept je kamen temeljac u teorijama motivacije. Ovaj psihološki konstrukt je ključan za ostvarivanje drugih ishoda tokom školovanja (Basakord et al., 2022, p. 6). Proučava se u međunarodnim komparativnim studijama (npr. TIMSS, PIRLS, PISA) često kao poželjan ishod školovanja, u korelaciji sa postignućem učenika ili motivacionim varijablama, kao što su intrinzična motivacija i angažovanost u nastavi (Lafontaine, Dupont, Jaegers, & Schillings, 2019; Micić, Drobac i Jošić, 2024). Self-koncept se definiše kao opšta procena (Džinović i Vujačić, 2017) koju osoba ima o svojim sposobnostima u određenom akademskom domenu (npr. matematički self-koncept, naučni self-koncept ili čitalački self-koncept). Konradi i saradnici (Conradi, Jang, & McKenna, 2014) su utvrdili da se konstrukt self-koncept odnosi na celovito opažanje sebe kao čitaoca, na doživljaj kompetentnosti u domenu čitanja i na prihvatanje uloge nekoga ko čita kao dela ličnog identiteta. Čitalački self-koncept može da ima drugačije značenje za učenike različitog uzrasta – na primer, za mlađe učenike to je poverenje u sebe da će prepoznati slova i reči tokom čitanja, dok se u srednjoj školi opaža kao sposobnost razumevanja pročitano (Barber & Klauda, 2020).

## Motivacija učenika za čitanje

Motivacija za čitanje kao višedimenzionalni konstrukt odnosi se na lične ciljeve pojedinca, vrednosti i verovanja u vezi sa sadržajima, procesima i ishodima čitanja (Guthrie & Wigfield, 2000; Wang, Jia, & Jin, 2020). Konkretno, motivacija za čitanje obuhvata tri šire kategorije (Baker, 2003; Baker & Wigfield, 1999; Wigfield & Guthrie, 1997). Prva kategorija odnosi se na *kompetencije i uverenja* – samoeфикаsnost kao uverenje da se može biti uspešan u čitanju; spremnost i volja da se uhvati u koštac sa težim materijalima za čitanje; izbegavanje aktivnosti čitanja ili odsustvo želje da se čita. Druga kategorija tiče se *ciljeva* kako unutrašnjih (npr. radoznalost, uživanje u čitanju i uverenje da je čitanje vredno), tako i spoljašnjih ciljeva u vezi sa čitanjem (npr. čitanje za ocenu, želja da se nadmaše drugi učenici u čitanju, dobijanje priznanja za čitanje). Treća kategorija se bavi *društvenim aspektima čitanja*, kao što je deljenje

značenja stečenih čitanjem sa drugima. Hijerarhijska analiza ključnih koncepata u domenu čitanja (Conardi, Jang, & McKenna, 2014) potvrdila je da su faktori koji utiču na motivaciju za čitanje: ciljevi (ovladanost čitanjem i performansi u domenu čitanja), uverenja (uverenja o sebi i uverenja o čitanju) i dispozicije (stavovi prema čitanju i interesovanja).

Deca će biti angažovana kada su zadovoljene različite komponente motivacije (Barber & Klauda, 2020). Tako, na primer, kada se dete suoči sa čitanjem zadatka koji smatra dosadnim (sa sadržajem koji mu nije interesantan), ono će i dalje istrajavati u čitanju, jer zna da je kompetentni čitalac (da ima pozitivan self-koncept) i zato što uviđa korisnost zadatka (zna vrednost zadatka). Novije studije ukazuju na to da učenikov nedostatak motivacije može biti posledica niskog self-koncepta u oblasti čitanja, a ne neadekvatnog stava prema čitanju, što je važno za nastavnika koji treba da primeni odgovarajuće motivacione strategije (Conardi, Jang, & McKenna, 2014). Kada učenici postavljaju ciljeve čitanja, pozitivno vrednuju čitanje i veruju u sebe kao čitaocima, spremnije i potpunije se bave čitalačkim aktivnostima (Guthrie & Klauda, 2016).

## Angažovanost učenika u nastavi čitanja

Angažovanost učenika u nastavi čitanja odnosi se na kognitivnu, socijalnu i emocionalnu uključenost pojedinca u aktivnosti čitanja (Guthrie, Wigfield, & You, 2012). Na primer, kognitivni angažman se događa kada učenik da promišljeni odgovor na pitanje koje postavi nastavnik (Barber & Klauda, 2020) ili kada samostalno kreira pitanje. U PIRLS referentnom okviru angažovanost učenika podrazumeva kognitivnu interakciju učenika sa sadržajem, može biti rezultat instrukcija nastavnika, tekstualnih diskusija sa vršnjacima ili samostalnog čitanja učenika (prema: Mullis, Martin, & Liu, 2019). Nastavnici bi trebalo da koriste pedagoške postupke koji podržavaju angažovanje učenika na času (Malinić i Komlenović, 2010; Malinić, 2014; Malinić, Džinović i Jakšić, 2015; Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009), kao što su: dobro strukturisanje časa, kognitivna aktivacija učenika koja zahteva mišljenje višeg reda, davanje jasnih i prilagođenih instrukcija, povremene provere razumevanja gradiva, pružanje konstruktivne povratne informacije, organizovanje nastavnih aktivnosti koje su prilagođene potrebama i interesovanjima učenika, kao i iskazivanje strpljivosti, uvažavanja i razumevanja učenika.

## Uverenja i ponašanja roditelja kao podrška self-konceptu, motivaciji i angažovanosti dece u domenu čitanja

Obrazovna očekivanja roditelja (Jeynes, 2010; Rutherford, 2015; Sosu, 2014) predstavljaju jedan od važnih činilaca koji oblikuju kognitivne, motivacione i emocionalne karakteristike dece. Roditelji koji imaju visoka obrazovna očekivanja u komunikaciji sa decom zastupaju stav da je obrazovanje vrednost sama po sebi, postavljaju odgovarajuće obrazovne ciljeve, razgovaraju sa decom o svojim obrazovnim i profesionalnim očekivanjima koja imaju od njih i pružaju im pomoć da povežu ono što uče u školi sa svojom budućom profesijom (prema: Mullis, Martin, & Liu, 2019). Studije pokazuju da su obrazovna očekivanja roditelja povezana i sa čitalačkom pismenošću (Martini & Sénéchal, 2012; Mullis, Martin, & Liu, 2019). Pored postignuća u domenu čitanja, obrazovna očekivanja roditelja povezana su sa dečijim akademskim self-konceptom, unutrašnjom motivacijom i doživljajem angažovanosti u savladavanju školskih obaveza (Buchmann, Grütter, & Zuffianò, 2022; Fan & Williams, 2010; Pesu, Viljaranta, & Aunola, 2016; Sosu, 2014). Takođe, utvrđeno je da obrazovne aspiracije roditelja direktno utiču na ispoljavanje matematičkog samopouzdanja i na motivaciju za učenje matematike u četvrtom razredu osnovne škole (Džinović, Đerić i Malinić, 2021).

Razmatranja podsticajnih obrazovnih praksi odraslih sa decom u domenu čitanja (npr. *Model angažovanog čitanja*, Guthrie & Wigfield, 2000, 2016; Guthrie & Klauda, 2016) skreću pažnju na važnost organizovanja smislenih aktivnosti koje bi podstakle decu da u ovom procesu, u saradnji sa odraslom osobom i vršnjacima, budu angažovana u kognitivnom, motivacionom i emocionalnom pogledu. Imajući u vidu da je čitanje društvena aktivnost, u tom procesu odrasli i deca imaju priliku da se povežu i zadovolje potrebu za bliskošću (Ryan & Deci, 2000). Roditelji mogu tokom zajedničkog čitanja da razmenjuju značenja sa decom, čime promovišu čitanje na dubljem nivou. Takođe, mogu da zadovolje ovu potrebu kada podstiču dete da generiše pitanja, pojašnjava, predviđa i rezimira tokom i/ili nakon čitanja. Posebnu ulogu roditelji bi trebalo da imaju kada je u pitanju razvijanje čitalačkog samopouzdanja dece i to mogu postići tako što će im davati prilike da dožive uspeh u čitanju. Takođe, bitno je da deca imaju mogućnost da samostalno izaberu šta će da čitaju, ali i da roditelji pomognu deci da izaberu sadržaje koji su povezani sa njihovim iskustvom i kontekstom u kome dete odrasta. Poželjno je da roditelji promovišu



vrednost čitanja tako što ističu njegovu smislenost i korisnost za učenje i život (npr. kada se traži od deteta da reflektivno promišlja o značaju i vrednosti onoga što čita). Studije potvrđuju da roditeljske prakse imaju važan doprinos za oblikovanje pozitivne slike učenika o sebi, zainteresovanosti učenika za čitanje i optimalno funkcionisanje u nastavi čitanja (Baker & Scher, 2002; Baker, 2003). Angažovanje roditelja u zajedničkim aktivnostima čitanja sa svojom decom na ranom uzrastu pozitivno utiče na dečija kasnija postignuća iz različitih oblasti u školi. Konkretno, nalazi sekundarnih analiza TIMSS 2019 studije (Džumhur, Ševa, & Rožman, 2022; Đević, Stanišić i Vujačić, 2021) potvrđuju da angažovanje roditelja u ranim jezičkim i numeričkim aktivnostima zajedno sa svojom decom doprinosi kasnijim postignućima iz matematike i prirodnih nauka. Analiza PIRLS podataka pokazala je, takođe, da su aktivnosti ranog opismenjavanja u kućnom okruženju povezane sa čitalačkim self-konceptom, motivacijom učenika da čita, kao i sa percepcijama učenika o vlastitoj angažovanosti u nastavi čitanja (Al Jefri & Aarepattamannil, 2019). Angažovanost i podrška roditelja, i to kao medijatorski faktori (Villiger, Wandeler, & Niggli, 2014), utiču na motivaciju učenika da čita, što predstavlja testiranu putanju i u ovoj studiji.

## METOD

*Cilj istraživanja.* U ovom radu cilj je da se ispita uticaj obrazovnih očekivanja roditelja na self-koncept i motivaciju učenika u domenu čitanja u četvrtom razredu osnovne škole.

*Uzorak.* U istraživanju PIRLS 2021 reprezentativni uzorak je činilo 4037 učenika četvrtog razreda (48,4% devojčica) iz 169 škola iz Srbije. Takođe, u ovoj studiji prikupljeni su odgovori roditelja/staratelja (N=4037) učenika četvrtog razreda.

*Model i varijable.* Testiran je model koji ispituje odnos između očekivanja roditelja o budućem obrazovanju njihove dece i samouverenja učenika u oblasti čitalačke pismenosti. Konkretno, u ovom modelu prediktorsku varijablu predstavljaju *Obrazovna očekivanja roditelja*, a kriterijumske varijable su *Self-koncept učenika u domenu čitanja* (SK) i *Motivacija učenika za čitanje* (MO). Tri medijatorske varijable posreduju između prediktorske i kriterijumskih varijabli. Prva medijatorska varijabla *Rane čitalačke aktivnosti* definisana je kao razvojno-podsticajne aktivnosti roditelja u oblasti čitalačke pismenosti (RPA). Druga varijabla *Zadaci ranog opismenjavanja*

pre početka osnovne škole odnosi se na percepcije roditelja o veštinama početnog čitanja i pisanja dece na ranom uzrastu (tzv. veštine dekodiranja – VD). Treća varijabla tiče se percepcija učenika o sopstvenoj angažovanosti u nastavi čitanja pod uticajem instruktivnih praksi učitelja (AN). Sve varijable iz modela operacionalizovane su kao sumacioni/ukupni skorovi za odgovarajući merni instrument.

*Instrumenti i skale.* Podaci su prikupljeni pomoću dva upitnika. *Upitnik za učenike* (eng. Student Questionnaire) popunjavali su učenici četvrtog razreda, dok su na pitanja iz *Upitnika o ranom učenju* (eng. Home Questionnaire) odgovarali roditelji učenika četvrtog razreda (Mullis et al., 2019).

Prediktorska varijabla *Obrazovna očekivanja roditelja* nije kompozitna varijabla u istraživanju PIRLS 2021. Merena je tako što su roditelji odgovarali na pitanje iz Upitnika o ranom učenju: *Koji stepen obrazovanja očekujete da će Vaše dete dostići?* Ovo pitanje sadržalo je šestostepenu numeričku skalu pri čemu najmanji broj označava očekivanje roditelja da dete završi osnovnu školu, a najveći broj označava očekivanje roditelja da dete završi master, magistarske ili doktorske studije.

U ovoj studiji za merenje kriterijumskih varijabli korišćene su dve skale iz Upitnika za učenike: 1) skala *Self-koncept učenika u domenu čitanja* (eng. Students Confident in Reading Scale) i 2) skala *Motivacija učenika za čitanje* (eng. Students Like Reading Scale). Prva skala sadrži šest tvrdnji o opažanju učenika o tome koliko su dobri u oblasti čitanja, kako doživljaju sebe u odnosu na druge učenike ili u odnosu na sadržaje iz drugih nastavnih predmeta. Na skali motivacije učenici su izražavali stepen slaganja sa osam tvrdnji o tome da li im se dopada da čitaju, da li ih ta aktivnost ispunjava, kao i o tome da li ih čitanje podstiče da misle, maštaju i diskutuju sa drugima o onome što su pročitali.

U *Upitniku o ranom učenju* nalaze se pitanja za roditelje o učestalosti njihovog angažovanja u aktivnostima učenja u oblasti jezika i rane pismenosti na predškolskom uzrastu. Razvojno-podsticajne aktivnosti roditelja, kao moderatorska varijabla, merena je uz pomoć skale *Rane čitalačke aktivnosti* (eng. Early Literacy Activities) koja sadrži 18 tvrdnji. Roditelji su pitani koliko često su oni ili neko od ukućana učestvovali u čitalačkim i numeričkim aktivnostima pre nego što je njihove dete pošlo u osnovnu školu (npr. čitali knjige, pričali priče, izgovarali rime sa brojevima i pevali pesme o brojevima, igrali se igračkama koje se odnose na

brojeve, merili ili vagali stvari). Skala *Ovladanost zadacima u oblasti rane pismenosti pre početka osnovne škole* (eng. *Could Do Early Literacy Tasks When Beginning Primary School*) sadrži sedam tvrdnji u vezi sa procenom roditelja o veštinama početnog čitanja i pisanja dece na ranom uzrastu (tzv. veštine dekodiranja). Preciznije, ova moderatorska varijabla merena je preko procena roditelja o tome koliko su deca dobro znala da čitaju i pišu pre polaska u školu (npr. čita neke reči, rečenice ili priče, prepoznaje većinu slova azbuke, piše slova azbuke, piše svoje ime). Poslednja moderatorska varijabla iz modela odnosi se na procenu učenika o tome koliko su bili angažovani u nastavi čitanja (AN). U okviru skale *Angažovanost učenika u nastavi čitanja* (StuQ – *Students Engaged in Reading Lessons*) učenici su izražavali stepen slaganja sa devet tvrdnji o tome da li razumeju svog nastavnika dok realizuje nastavu, da li nastavnik ima jasna očekivanja od njih, da li podržava njihovu autonomiju, da li im nastavnik daje interesantne sadržaje za čitanje, da li im pomaže da uče i da poboljšaju svoje veštine čitanja.

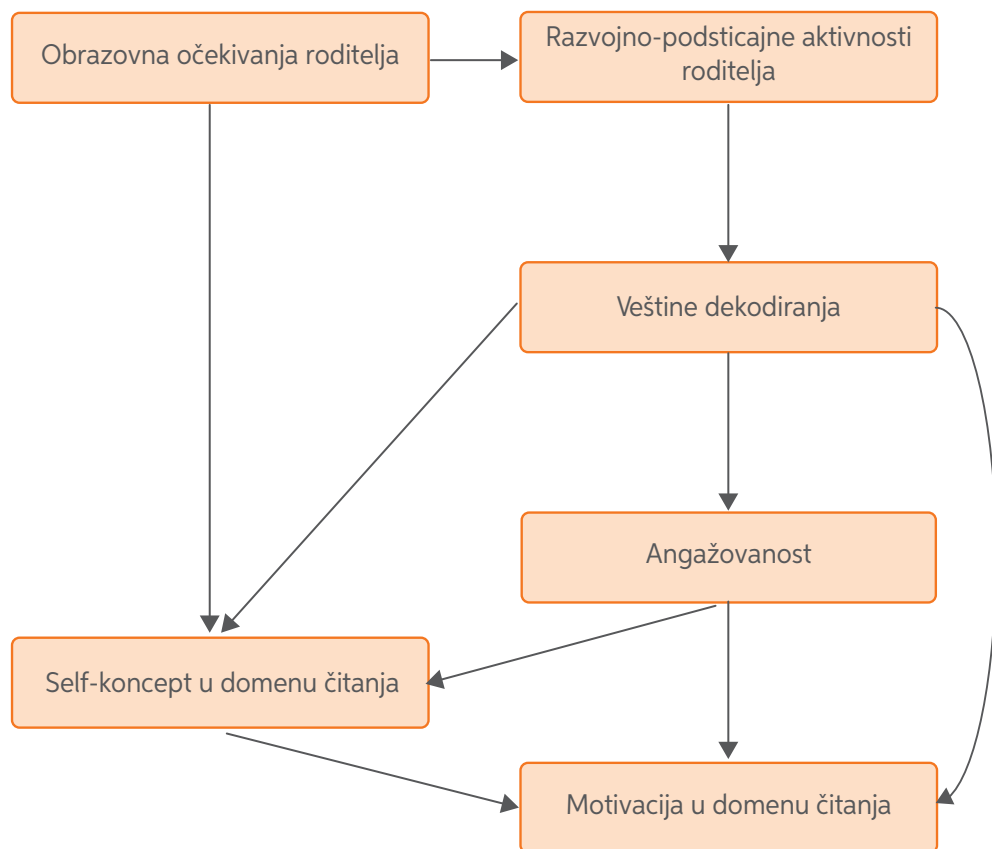
Pokazalo se da su skale kompozitnih varijabli u Srbiji u okviru studije PIRLS 2021 bile pouzdane (Tabela 1). Najviši stepen pouzdanosti imala je skala pomoću koje se mere percepcije roditelja o veštinama početnog čitanja i pisanja dece na ranom uzrastu (tzv. veštine dekodiranja). Dobar nivo pouzdanosti imaju skale pomoću kojih su merene varijable razvojno-podsticajne aktivnosti roditelja i motivacija učenika da čitaju, dok zadovoljavajući nivo pouzdanosti imaju skale pomoću kojih se mere self-koncept i angažovanost učenika u nastavi čitanja.

Tabela 1. Pouzdanost primenjenih skala

Naziv skale u PIRLS studiji	Oznaka za varijablu	Koeficijent pouzdanosti Kronbahova alfa
Ovladanost zadacima u oblasti rane pismenosti pre početka osnovne škole	VD	,908
Rane čitalačke aktivnosti	RPA	,836
Self-koncept učenika u domenu čitanja	SK	,737
Motivacija učenika za čitanje	MO	,871
Angažovanje učenika u nastavi čitanja	AN	,797

*Analiza i obrada podataka.* Deskriptivna statistika i priprema podataka urađena je u statističkom softveru SPSS 27. U ovom istraživanju primenjeno je modelovanje strukturalnim jednačinama (SEM analiza) kako bi se testirao model odnosa između prediktorskih i kriterijumskih varijabli posredstvom medijatora (Slika 1).

*Slika 1. Testirani model između prediktorskih i kriterijumskih varijabli posredstvom medijatora*



Fit testiranog modela smatra se prihvatljivim ako su vrednosti CFI i TLI  $> 90$ , kao i RMSEA i SRMR  $< 0,08$  (Hu & Bentler, 1999), što bi značilo da predloženi model iz ove studije ima fit granično prihvatljivih vrednosti (Tabela 2). Podudarnost između predviđenog modela i posmatranih podataka je adekvatna, što znači da je teorija predstavljena datim modelom dobila empirijsku podršku (Preacher, 2006).

Tabela 2. Parametri fita za model

x2	Df	p (x2)	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
171.7	6	0,000	0,951	0,879	0,044	0,083

Legenda. Fit je prihvatljiv ako su CFI i TLI >,90, i RMSEA, kao i SRMR <,08.

## REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 3 istaknute su korelacije između mernih skala koje su korišćene u ovom istraživanju.

Tabela 3. Korelacije između mernih skala

Varijable i oznake	1	2	3	4	5	6
1. Self-koncept učenika u domenu čitanja (ASBR08A-ASBR08F)	1					
2. Motivacija učenika za čitanje (ASBR07A-ASBR07H)	,276**	1				
3. Anagažovanost učenika u nastavi čitanja (ASBR01A-ASBR01I)	,210**	,628**	1			
4. Obrazovna očekivanja roditelja (ASBH16)	,262**	,101**	,065**	1		
5. Veštine dekodiranja (ASBH07A-ASBH07G)	,233**	,107**	,078**	,217**	1	
6. Razvojno-podsticajne aktivnosti (ASBH01A-ASBH01R)	,140**	,101**	,076**	,215**	,419**	1

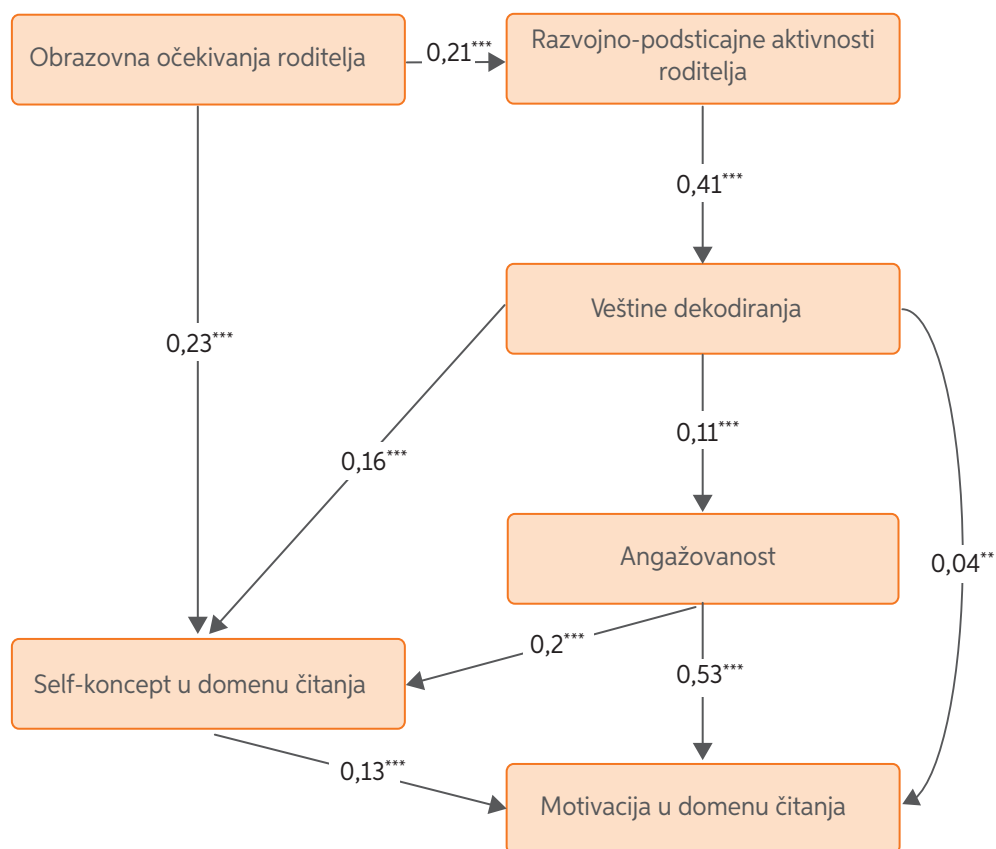
Legenda. VD – veštine dekodiranja – početno čitanje i pisanje. RP – razvojno-podsticajne aktivnosti roditelja. SK – self-koncept učenika. MO – motivacija učenika za čitanje. AG – angažovanost učenika u nastavi čitanja. OAR – Obrazovna očekivanja roditelja. Korelacije označene zvezdicom značajne su na nivou  $p < 0,01$ .

Deskriptivni podaci iz Tabele 3 pokazuju da je korelacija između motivacije učenika da čitaju i njihove percepcije o angažovanosti u nastavi čitanja najveća u odnosu na druge korelacije u tabeli interkorelacija. Umerena je povezanost između razvojno-podsticajnih aktivnosti roditelja i njihovih percepcija o početnim veštinama čitanja i pisanja dece (tj. veština dekodiranja) na ranom uzrastu. Zanimljivo je da je utvrđena niska korelacija između motivacije učenika za čitanje i čitalačkog self-koncepta učenika, budući da druge studije tradicionalno ukazuju na jaku vezu između ovih varijabli (Xiao, 2023). Visoke korelacije između motivacije učenika i njihovog self-koncepta potvrđene su i u ranijim istraživanjima u našoj zemlji i okruženju (Džinović,

Đerić i Malinić, 2021; Lončarić, 2014; Mujagić i Buško, 2013; Vujačić, Stanišić, & Mirkov, 2021). Možemo da zaključimo da doživljaj učenika da je sposoban i kompetentan u aktivnostima čitanja predstavlja snažan motivacioni pokretač za njega u ovoj oblasti. Takođe, rezultati iz Tabele 3 sugerišu nisku povezanost između obrazovnih očekivanja roditelja i čitalačkog self-koncepta učenika četvrtog razreda, što je u skladu sa podacima iz studije TIMSS na istom uzrastu učenika koji se odnose na vezu između ove roditeljske varijable i naučnog samopouzdanja (Džinović, Đerić i Malinić, 2021).

Analiza predloženog modela pokazuje da postoji dvojak uticaj prediktorske varijable na kriterijumske i medijatorske varijable (Slika 2). Preciznije, analizira se kako obrazovna očekivanja roditelja utiču na self-koncept i motivaciju učenika, ali i koji mehanizmi posreduju na tim putanjama.

Slika 2. Odnos između prediktorskih, medijatorskih i kriterijumskih varijabli u modelu



U prvom slučaju, obrazovna očekivanja roditelja ostvaruju *neposredan uticaj* na self-koncept učenika u domenu čitanja kao kriterijum. Drugim rečima, očekivanja roditelja u vezi sa nivoom obrazovanja koja njihova deca treba da postignu su formativna za dečiji doživljaj o tome koliko su dobri i efikasni u čitanju. Interesantno je da je direktna uzročna putanja između obrazovnih očekivanja roditelja i samopouzdanja iz matematike potvrđena i na TIMSS podacima iz Srbije, na istom uzrastu učenika (Džinović, Đerić i Malinić, 2021). U drugom slučaju, u testiranom modelu uticaj obrazovnih očekivanja roditelja na čitalački self-koncept dece odvija se *posredno* preko zajedničkih aktivnosti koje su usmerene na razvijanje rane pismenosti kod dece (čitanje priča deci, pevanje sa decom, igranje igara rečima, igranje igračkama na kojima su slova i brojevi i tako dalje), kao i na osnovu opažanja roditelja o tome šta njihova deca umeju i znaju na uzrastu pre polaska u školu, što je potvrđeno i u ranijem istraživanju u oblastima jezika i matematike (Frome & Eccles, 1998). Na osnovu vrednosti koeficijenta ( $R^2=0,16$ ) može se zaključiti da je uticaj moderatorskih varijabli na self-koncept skroman.

Obrazovna očekivanja roditelja, kao prediktor, indirektno utiču na motivaciju učenika da čitaju posredstvom medijatorskih varijabli – razvojno-podsticajne aktivnosti roditelja, percepcija roditelja o početnim veštinama čitanja i pisanja (tj. veštine dekodiranja) i percepcije učenika o vlastitoj angažovanosti u nastavi čitanja. Ovaj indirektni uticaj prediktora na motivaciju je očekivan budući da roditelji svoja očekivanja prema deci ne iskazuju samo direktno i manifestno, već mogu to da čine i indirektno kroz određene načine ponašanja i zajedničke aktivnosti sa decom (Pesu, Viljaranta, & Aunola, 2016). Srednja veličina efekta povezanosti između razvojno-podsticajnih aktivnosti roditelja i percepcija o veštinama dekodiranja ( $R^2=0,41$ ) potvrđuje da zajedničko učestvovanje roditelja i dece u aktivnostima doprinosi da roditelji budu svesni toga šta njihova deca znaju i umeju iz oblasti rane pismenosti (Slika 2). Ako pratimo ovu putanju u testiranom modelu, vrednosti koeficijenata pokazuju da aktivnosti roditelja opisane u PIRLS okviru i percepcije roditelja o dečijim veštinama dekodiranja imaju skroman uticaj na motivaciju učenika da čitaju u nastavi ( $R^2=0,04$ ). Međutim, ako se na ovoj putanji uticaja sagleda još jedan moderator – percepcije učenika o vlastitoj angažovanosti u nastavi čitanja – onda je doprinos prediktorske varijable motivaciji učenika da čitaju znatno jači ( $R^2=0,53$ ). Drugim rečima, opažanje učenika o podsticajnim praksama učitelja (npr. zadavanje interesantnih tekstova i zadataka za čitanje na času, jasna očekivanja prema

učenicima kako treba nešto da urade, podsticanje učenika da kažu šta misle i znaju bez straha da će pogrešiti), zajedno sa podrškom roditelja i njihovim opažanjem dečijih veština dekodiranja, doprinosi zainteresovanosti učenika da čitaju u školi. Nalazi drugih istraživanja takođe potvrđuju povezanost između motivacije za učenje i percepcija učenika o nastavnim praksama (Ryan & Deci, 2000). Na primer, u odnosu na tradicionalne pedagoške postupke, primena savremenih instrukcija u nastavi (npr. slobodan izbor knjiga, naglašavanje vrednosti čitanja, diskusija i razmenjivanje ideja među učenicima o pročitanoj, povezivanje ličnog iskustva učenika sa sadržajima koje čita) povezana je sa pozitivnim promenama u motivaciji, angažovanosti i postignućima učenika u domenu čitanja (Guthrie, Klauda, & Ho, 2013).

U analiziranom modelu pretpostavili smo da nema direktne veze između razvojno-podsticajnih praksi roditelja i self-koncepta i motivacije kao kriterijskih varijabli, što je empirijski potvrđeno. Naša pretpostavka bila je zasnovana na nalazu koji je dobijen u studiji TIMSS (Džinović, Đerić i Malinić, 2021) u kojoj takođe nije uočena direktna veza između praksi roditelja na ranom uzrastu i motivacije i samopouzdanja učenika u oblasti matematike. Takođe, u toj studiji potvrđeno je da je i u domenu prirodnih nauka izostao direktan uticaj podržavajuće aktivnosti roditelja na naučno samopouzdanje učenika u četvrtom razredu.

Konačno, testiranjem modela potvrđena je pretpostavka o povezanosti između kriterijuma (self-koncept i motivacija) u domenu čitanja, ali visina koeficijenta ukazuje na slab intenzitet veze između ovih varijabli ( $R^2=0,13$ ). Zanimljivo je da je u studiji TIMSS, na gotovo istim skalama, ispitivan odnos između self-koncepta i motivacije u domenu matematike i dobijen je nalaz da je njihova povezanost umerena (Džinović, Đerić i Malinić, 2021; Zhu & Chiu, 2019). Skorašnja analiza PIRLS podatka iz drugih zemalja pokazala je ne samo da su self-koncept i čitalačka motivacija snažno povezane varijable, već i da je motivacija složen sistem u kojem njene kognitivne i afektivne dimenzije imaju različite odnose sa čitalačkim ponašanjem i postignućima (Xiao, 2023). Bez obzira na nisku povezanost između kriterijuma u ovom modelu, ovaj rezultat ima praktičan značaj za nastavu. Ukoliko se učenici osećaju efikasni kao čitaoci, veruju da je čitanje vredno i doživljavaju zadovoljstvo u čitanju, veća je verovatnoća da će uložiti vreme i trud koji su potrebni za potpuno razumevanje tekstova. Drugim rečima, na motivaciju učenika da se angažuju na času i da samoregulišu svoje aktivnosti u procesu učenja utiče



to kako oni percipiraju sebe i svoje sposobnosti u datoj oblasti i kako procenjuju značaj i smisao onoga što uče (Vujačić, Stanišić, & Mirkov, 2021). Stoga bi u nastavi učitelji trebalo da svoja očekivanja prema učenicima, kao i sadržaje i aktivnosti učenja povežu sa potrebama, mogućnostima i interesovanjima učenika. Pozitivan odnos učenika prema čitanju nastavnik može da razvija i unapređuje tako što će podržavati njihovu autonomiju u nastavi čitanja. Drugačije rečeno, nastavnik treba da stvara prilike da: učenici samostalno izaberu sadržaje koji im se dopadaju za čitanje, povezuju aktuelne događaje i iskustva sa sadržajima koje čitaju, imaju slobodu da postavljaju različita pitanja u vezi sa pročitanim, kao i da sa nastavnikom i vršnjacima razmenjuju mišljenje o ličnim i zajedničkim značenjima pročitano i da o tome slobodno diskutuju (Lalić-Vučetić, Đerić i Đević, 2009; Teodorović et al., 2022).

## ZAKLJUČAK

Do sada nije bilo sasvim jasno kojim *stazama* roditelji utiču na razvoj self-koncepta i motivacije u domenu čitalačke pismenosti, kao ni to da li je smer tog uticaja neposredan ili posredan. Stoga, u ovom radu ispitivali smo uticaj obrazovnih očekivanja roditelja na self-koncept i motivaciju učenika u domenu čitanja u četvrtom razredu osnovne škole. Može se zaključiti da su visoka obrazovna očekivanja roditelja značajna za oblikovanje pozitivnog doživljaja dece o tome koliko su uspešna u domenu čitanja. Međutim, ako su aspiracije, očekivanja i pritisci roditelja previsoki, stručnjaci upozoravaju da uverenja mogu imati negativan uticaj (Baker, 2003). Stoga bi za razliku od nerealnih i previsokih očekivanja roditelji trebalo da pokažu snažniju podršku, brigu i zainteresovanost za razvoj čitalačke pismenosti njihovog deteta. Osim obrazovnih očekivanja, podsticajne čitalačke aktivnosti roditelja na ranom uzrastu i njihova zapažanja o početnim veštinama čitanja dece predstavljaju mehanizme za razvijanje motivacije učenika da čitaju. Takođe, važno je da se u porodici vrednuje obrazovanje, budući da obrazovna očekivanja roditelja i njihovi stavovi o čitalačkoj pismenosti utiču na odnos dece prema knjizi i kasnije prema čitanju u nastavi (Geske, Kampmane, & Ozola, 2021). Aktivnosti roditelja sa decom na predškolskom uzrastu udružene sa pedagoškim postupcima učitelja koji podstiču kognitivnu angažovanost na času zajedno grade motivaciju učenika da čitaju.

U međunarodnim komparativnim studijama (npr. TIMSS i PIRLS) često se kritikuje to što se putem upitnika dobijaju društveno poželjni odgovori učenika mlađeg školskog uzrasta i teško se prevazilazi pristrasnost roditelja tokom odgovaranja na pitanja u upitnicima, posebno kada se pitanja za roditelje tiču procene veština njihove dece. Longitudinalni tip studije bio bi koristan za verifikaciju kontinuirane uzročne povezanosti između obrazovnih očekivanja roditelja, self-koncepta učenika i njihove motivacije da čitaju. Takođe, buduće studije mogu da budu usmerene na proučavanje uticaja specifičnih postupaka roditelja (npr. zajedničko čitanje knjiga), kućnih resursa (npr. broj knjiga u kućnoj biblioteci), čitalačkih navika ili stavova roditelja prema čitanju na self-koncept i motivaciju učenika u ovom domenu.

### Korišćena literatura

- Al Jefri, H. M., & Areepattamannil, S. (2019). Examining the relations of early literacy activities and skills to reading dispositions, engagement, and achievement among fourth-grade students in the United Arab Emirates. *Social Psychology of Education, 22*(4), 901–920. DOI: 10.1007/s11218-019-09504-7
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly, 19*(1), 87–106. DOI: 10.1080/10573560308207
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*(4), 239–269. DOI: 10.1080/713775283
- Baker, L., & 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. DOI: 10.1598/RRQ.34.4.4
- Barber, A. T., & Klauda, S. L. (2020). How reading motivation and engagement enable reading achievement: Policy implications. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 7*(1), 27–34. DOI: 10.1177/2372732219893385
- Buchmann, M., Grütter, J., & Zuffianò, A. (2022). Parental educational aspirations and children's academic self-concept: Disentangling state and trait components on their dynamic interplay. *Child Development, 93*(1), 7–24. DOI: 10.1111/cdev.13645
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review, 26*(1), 127–164. DOI: 10.1007/s10648-013-9245-z
- Džinović, V., Đerić, I. i Malinić, D. (2021). Kako aspiracije roditelja i razvojno-podsticajne aktivnosti utiču na samopouzdanje i motivaciju dece za učenje matematike i prirodnih nauka. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić i N. Ševa (ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji* (str. 145–160). Institut za pedagoška istraživanja.
- Džinović, V. i Vujačić, M. (2017). Samouverenja učenika o kompetentnosti u matematici i prirodnim naukama. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji: rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 115–127). Institut za pedagoška istraživanja.

- Džumhur, Ž., Ševa, N., & Rožman, M. (2022). Early literacy and numeracy competencies: predictors of mathematics achievement in the Dinaric Region. In B. Japelj Pavešić, P. Koršňáková & S. Meinck (Eds.), *Dinaric Perspectives on TIMSS 2019*. IEA Research for Education, Vol 13. Springer, Cham.
- Đerić, I., Đević, R. i Malinić, D. (2020). Ko su učenici sa niskim skorovima na testovima postignuća u TIMSS istraživanju: komparativna analiza. *Inovacije u nastavi*, 33(4), 27–47. DOI: 10.5937/inovacije2004027D
- Đević, R., Stanišić, J. i Vujačić, M. (2021). Rane obrazovne aktivnosti roditelja sa decom i postignuće učenika iz matematike i prirodnih nauka. U I. Đerić, N. Gutvajn, S. Jošić i N. Ševa (ur.), *TIMSS 2019 u Srbiji* (str. 87–104). Institut za pedagoška istraživanja.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement, and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. DOI: 10.1007/s10648-013-9245-z
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435–452. DOI: 10.1037/0022-3514.74.2.435
- Geske, A, Kampmane, K., & Ozola, A. (2021). The impact of family and individual factors on 4<sup>th</sup>-grade students' self-confidence in reading literacy: Results from PIRLS 2016. In *Society Integration Education Proceedings of the International Scientific Conference*. Vol. II, 203–213, May 28<sup>th</sup>–29<sup>th</sup>, 2021. DOI: 10.17770/sie2021vol2.6350
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525–538. DOI: 10.1037/0022-0663.82.3.525
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387–416. DOI: 10.1002/rrq.81
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2016). Engagement and motivational processes in reading. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (pp. 41–53). Routledge.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9–26. DOI:10.1002/rrq.035
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3 (pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601–634). Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7\_29
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. DOI: 10.1080/10705519909540118
- Jeynes, W. H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747–774. DOI: 10.1177/016146811011200311

- Lafontaine D., Dupont V., Jaegers D., & Schillings P. (2019). Self-concept in reading: Factor structure, cross-cultural invariance and relationships with reading achievement in an international context (PIRLS 2011). *Studies in Educational Evaluation*, 60(1), 78–89. DOI: 10.1016/j.stueduc.2018.11.005
- Lalić-Vučetić, N., Đerić, I. i Đević, R. (2009). Učenička autonomija i interpersonalni stil nastavnika u teoriji samodeterminacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 349–366. DOI: 10.2298/ZIPI0902349L
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Maksić, S., Vesić, D. i Tenjović, L. (2017). Profil učenika koji su ostvarili najviše postignuće u matematici i prirodnim naukama. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji: Rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnove škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 183–206). Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. i Komlenović, Đ. (2010). Ocenjivanje iz perspektive učenika. *Nastava i vaspitanje*, 59(4), 511–524.
- Malinić, D. (2014). Pedagoški aspekti nastavničke profesije i neuspjeh učenika. *Nastava i vaspitanje*, 63(4), 687–701.
- Malinić, D., Džinović, V. i Jakšić, I. (2015). Nastavničke percepcije školskog neuspjeha: vredi li se truditi oko neuspješnih učenika? *Nastava i vaspitanje*, 64(4), 663–677. DOI: 10.5937/nasvas1504663M
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 44(3), 210–221. DOI: 10.1037/a0026758
- Micić, I., Drobac, A. i Jošić, S. (2024). Povezanost samopouzdanja i postignuća: perspektiva učitelja. U M. Radulović, N. Gutvajn i B. Randelović (ur.), *PIRLS 2021 u Srbiji* (str. 87–108). Institut za pedagoška istraživanja.
- Mujagić, A., i Buško, V. (2013). Motivacijska uvjerenja i strategije samoregulacije u kontekstu modela samoreguliranoga učenja. *Psiholgijske teme*, 22(1), 93–115.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Liu, J. (2019). *PIRLS 2021 context questionnaire framework*. In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Eds.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Pesu, L., Viljaranta, J., & Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 63–71. DOI:10.1016/j.appdev.2016.03.001
- Preacher, K. J. (2006). Quantifying parsimony in structural equation modeling. *Multivariate Behavioral Research*, 41(3), 227–259. DOI: 10.1207/s15327906mbr4103\_1
- Radišić, J., & Ševa, N. (2013). Exploring the factor structure of the parent reading belief inventory (PRBI): Example of Serbia. *Psihologija*, 46(3), 315–329. DOI: 10.2298/PSI130716007R
- Radišić, J., i Ševa, N. (2017). Značaj ranog učenja za postignuće učenika iz matematike. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji: Rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnove škole iz matematike i prirodnih nauka* (str. 95–114). Institut za pedagoška istraživanja.

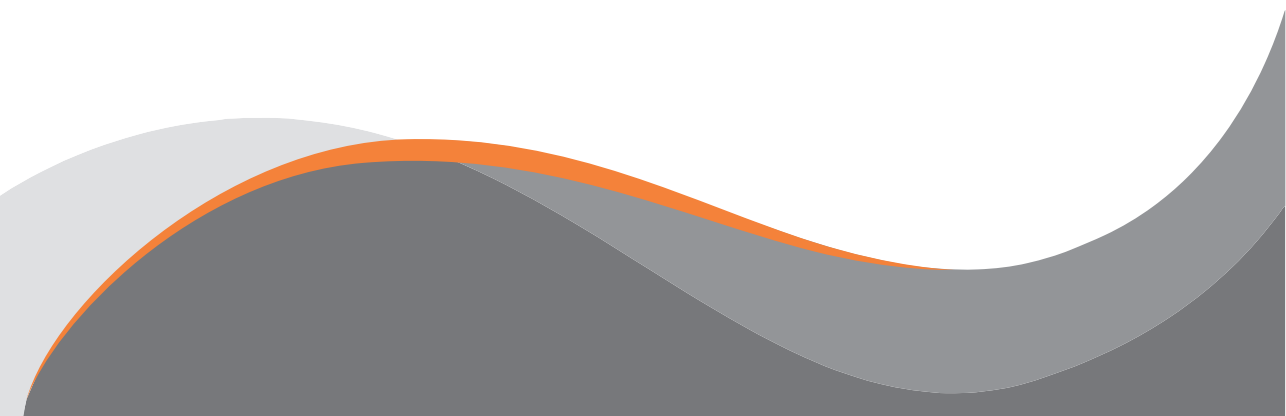
- Rutherford, T. (2015). Emotional well-being and discrepancies between child and parent educational expectations and aspirations in middle and high school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(1), 69–85. DOI: 10.1080/02673843.2013.767742
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 69–78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ševa, N. (2019). Razvoj rane pismenosti i uloga porodice. U E. Lazarević, D. Malinić, N. Gutvajn i N. Ševa (ur.), *Nastava i učenje u procesima modernizacije Srbije* (str. 191–208). Institut za pedagoška istraživanja.
- Sosu, E. M. (2014). Predicting maternal aspirations for their children's education: The role of parental and child characteristics. *International Journal of Educational Research*, 67, 67–79. DOI: 10.1016/j.ijer.2014.05.003
- Stiff, J., Lenkeit, J., Hopfenbeck, T. N., Kayton, H. L., & McGrane, J. A. (2023). Research engagement in the Progress in International Reading Literacy Study: A systematic review. *Educational Research Review*, 40(5-6), 100547. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100547
- Teodorović, J., Milin, V., Bodroža, B., Đerić, I., Vujačić, M., Jakšić, I., Stanković, D., Gašper, C., Charalambous, Y. C., Damme, J. V. & Kyriakides, L. (2022). Testing the dynamic model of educational effectiveness: the impact of teacher factors on interest and achievement in mathematics and biology in Serbia. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 51–85. DOI: 10.1080/09243453.2021.1942076
- Villiger, C., Wandeler, C., & Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*, 64, 12–25. DOI: 10.1016/j.ijer.2013.10.004
- Vujačić, M., Stanišić, J. & Mirkov, S. (2021). University students' motivation and learning strategies from the perspective of self-regulated learning. In N. Gutvajn, J. Stanišić & V. Radović (Ed.), *Problems and perspectives of contemporary education* (pp. 273–294). Institute for Educational Research in Belgrade, Faculty of Philology, Peoples' Friendship of Russia, Faculty of Teacher Education in Belgrade.
- Wang, X., Jia, L., & Jin, Y. (2020). Reading amount and reading strategy as mediators of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading achievement. *Frontiers in Psychology*, 11, 586346. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.586346
- 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), 4207432. DOI: 10.1037/0022-0663.89.3.420
- Xiao, X. Y. (2023). How motivational constructs predict reading amount and reading achievement: The role of reading attitude and reading self-concept. *Power and Education*, 15(3), 341–361. DOI: 10.1177/17577438221146246
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791–814. DOI: 10.1080/10409289.2014.862147
- Zhu, J., & Chiu, M. M. (2019). Early home numeracy activities and later mathematics achievement: Early numeracy, interest, and self-efficacy as mediators. *Educational Studies in Mathematics*, 102(2), 173–191. DOI: 10.1007/s10649-019-09906-6





**KONTEKST(I)  
I POSTIGNUĆA  
UČENIKA  
U ISTRAŽIVANJU  
PIRLS 2021**

**IV**





# PODSTICAJNO KUĆNO OKRUŽENJE I RAZVOJ ČITALAČKIH KOMPETENCIJA: BROJ KNJIGA I/ILI UČESTALOST ČITANJA SA DECOM

Nada Ševa\* i Jelena Stojković

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd*

## UVOD

Brojna istraživanja pokazuju da kvalitet kućnog okruženja u vezi sa čitalačkom pismenošću (*Pismenost u kućnom okruženju*, Home Literacy Environment – HLE) doprinosi razvoju (rane) čitalačke pismenosti kod dece (npr. Dong, Wu, Dong, & Tang, 2020; Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme, & Snowling, 2016; National Early Literacy Panel, 2008; OECD, 2012; Sénéchal & LeFevre, 2014; Van Bergen, Zuijen, Bishop, & Jong, 2017). Konstrukt HLE je definisan kao skup različitih faktora kao što su: uverenja roditelja o pismenosti/čitanju; uključivanje roditelja u aktivnosti koje podstiču razvoj (rane) pismenosti; bogatstvo kućnih resursa (npr. broj knjiga, štampanih izvora, računara); uključenost dece u sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja (PVO); obrazovanje roditelja, socioekonomski status porodice.

Svi pobrojani činioци HLE konstrukta su uključeni u najnoviji model rane pismenosti, koji se bazira na ideji da se rana pismenost javlja kao presek dinamične interakcije između jezičkih kompetencija deteta i socijalnog i kulturnog konteksta u kome dete odrasta (Rohde, 2015). Ova osnovna premisa modela je empirijski potvrđena za decu predškolskog uzrasta u više istraživanja za različite jezike i kulture (Weigel, Martin, & Bennett, 2006; Hamilton et al., 2016; Silinskas et al., 2012; Yeo, Ong, & Ng, 2014). Kada je u pitanju školski uzrast, predložen je model koji ističe kompleksnu mrežu direktnih i indirektnih uticaja obrazovanja roditelja i drugih

\* Mejl: [nadaseva@gmail.com](mailto:nadaseva@gmail.com)

faktora u okviru HLE na postignuće učenika u domenu čitalačke pismenosti u 4. razrednu osnovne škole na osnovu podataka iz PIRLS 2011 i TIMSS 2011 istraživanja za 34 zemlje i 3 obrazovna entiteta (Gustafsson, Hansen, & Rosen, 2013). Iako je model imao istu strukturu za sve zemlje, jačina efekata različitih faktora se razlikovala od zemlje do zemlje. Sličan rezultat je dobijen i u istraživanjima u kojima je u fokusu bilo opisivanje karakteristika HLE unutar jedne zemlje/kulture/obrazovnog sistema, te možemo da govorimo o različitim klasterima dece predškolskog uzrasta/učenika, u odnosu na prakse njihovih roditelja ili resurse u vezi sa razvojem (rano) čitalačkih kompetencija koji su im dostupni (npr. Phillips & Lonigan, 2009; Ševa, 2019). U istraživanju Filipisa i Lonigana (Phillips & Lonigan, 2009) pokazano je da se roditelji dece predškolskog uzrasta u Americi grupišu u tri približno jednaka klastera po veličini u odnosu na učestalost čitanja sa decom i direktnog podučavanja veštinama početnog čitanja i pisanja (grupe u kojima roditelji ili učestalo ili retko učestvuju u navedenim aktivnostima, kao i jedna grupa roditelja koja retko čita sa decom, ali učestalo direktno podučava svoju decu). Ovakvo grupisanje roditelja je u velikoj meri zavisilo od njihovog socioekonomskog statusa, porodičnih životnih okolnosti, nivoa stresa kod roditelja, kao i od razvijenosti čitalačkih kompetencija samih roditelja.

Kada ovu sliku dopunimo i stavovima roditelja o njihovoj ulozi u podršci razvoju rane pismenosti, dobijaju se četiri klastera roditelja u Srbiji (Ševa, 2019). Najveću grupu (više od 50%) činili su roditelji koji ne izražavaju ni pozitivan niti negativan stav o njihovom učestvovanju u aktivnostima podrške razvoju rane pismenosti, odnosno ovu aktivnost vide kao „socijalno poželjnu”. Sledeći veliki klaster (35%) obuhvata *roditelje edukatore*, koji aktivnosti u vezi sa ranom pismenošću vide kao priliku da njihova deca nauče da čitaju i pišu. Ovaj klaster po karakteristikama učestvovanja roditelja u aktivnostima koje podržavaju razvoj rane pismenosti odgovara klasteru iz istraživanja Filipisa i Lonigana, 2009 u kome su roditelji često učestvovali u aktivnostima čitanja sa decom, ali i u aktivnostima direktnog podučavanja dece (33% roditelja) (Phillips & Lonigan, 2009). Roditelji koji pripadaju drugim grupama ili ne čitaju deci zato što nemaju resurse, odnosno knjige za decu (7%) ili iskazuju visoki stepen negativnog afekta prema aktivnostima koje se odnose na podršku razvoju rane pismenosti (7%). Zanimljivo je da su u sličnoj analizi o različitim grupama učenika u odnosu na podršku (ranom) razvoju matematičkih kompetencija takođe dobijena četiri klastera (Radišić i Ševa, 2017). Međutim, ove grupe su organizovane oko dve varijable: bogatstvo kućnih resursa i percepcija roditelja o razvijenosti

ranih matematičkih i čitalačkih kompetencija njihove dece. Varijable koje opisuju učestalost aktivnosti usmerenih na razvoj rane matematičke pismenosti, kao i stavovi roditelja o matematici nisu bile značajni prediktori postignuća učenika iz matematike, te stoga nisu predstavljale deo klaster analize.

Nalazi o heterogenosti porodica, kada je u pitanju razvoj (ranih) čitalačkih i matematičkih kompetencija, ukazuju na važnost praćenja specifičnih karakteristika HLE u nekom obrazovnom sistemu, kako bi podrška porodicama na sistemskom nivou bila zasnovana na empirijski validnim podacima za datu sredinu i prilagođena konkretnim potrebama dece i porodica.

U ovom istraživanju ćemo na osnovu podataka iz studije PIRLS 2021 prvi put definisati koje su sve karakteristike HLE u Srbiji relevantne za razvoj čitalačkih kompetencija na školskom uzrastu i koje različite grupe učenika postoje u zavisnosti od praksi i uverenja njihovih roditelja o razvoju čitalačkih kompetencija. Pristup u analizi će biti baziran na metodologiji iz prethodnih istraživanja u Srbiji o različitim karakteristikama kućnog okruženja u kontekstu razvoja matematičkih kompetencija i kompetencija u vezi sa ranom pismenošću (Radišić i Ševa, 2017; Ševa, 2019; Džumhur, Ševa, & Rožman, 2022). U istraživanju ćemo pokušati da odgovorimo na sledeća pitanja:

- a) Koliki je sveukupni doprinos resursa za učenje u kućnom okruženju spram učničkih postignuća iz čitalačke pismenosti u Srbiji u okviru ispitivanja PIRLS 2021?
- b) Kakva je veza pojedinih praksi i stavova roditelja u vezi sa podsticanjem razvoja čitalačkih kompetencija i postignućem iz čitalačke pismenosti u Srbiji u okviru ispitivanja PIRLS 2021?
- v) Da li možemo govoriti o različitim grupama učenika kada je reč o dostupnosti kućnih resursa i praksama njihovih roditelja u vezi sa podsticanjem razvoja čitalačkih kompetencija?
- g) Da li postoje razlike u učničkim postignućima između identifikovanih grupa?

## METODOLOGIJA

*Uzorak.* Uzorak u istraživanju čine odgovori 4037 roditelja učenika koji su učestvovali u studiji PIRLS 2021. Roditelji su popunili Upitnik o ranom učenju (Home Questionnaire, HQ). Za jednog učenika/učenicu, upitnik je popunjavao jedan roditelj. Dodatno su korišćeni podaci o postignuću učenika (4037 učenika), koji su predstavljeni kroz pet plauzibilnih vrednosti.

*Instrumenti, varijable i njihova operacionalizacija.* Upitnik o ranom učenju (Home Questionnaire – HQ) se koristi u svim ciklusima istraživanja TIMSS i PIRLS koje sprovodi Međunarodna obrazovna asocijacija (International Educational Association, IEA). Pored velike sličnosti između dve varijante upitnika, razlika između upitnika o ranom učenju u ova dva istraživanja se odnosi na pitanje o čitalačkoj vs. matematičke/naučne pismenosti.

Na osnovu odgovora roditelja generisane su sledeće kompozitne varijable/skale koje će biti korišćene u analizi u ovom radu kao prediktorske varijable: *Roditeljska procena učestalosti učešća učenika u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti* (Early Literacy Activities – ELA), *Roditeljska procena sposobnosti učenika da reše zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole* (Early literacy Tasks – ELT), *Kućni resursi koji podržavaju učenje* (Home resources for learning)<sup>8</sup>, *Odnos roditelja prema čitanju* (Parents Like Reading), *Stavovi roditelji prema detetovoj školi* (Parents’ Perceptions of Their Child’s School) (Yin & Reynolds, 2023). Dodatno će kao prediktorska varijabla biti korišćena i varijabla o dužini pohađanja sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja (PVO) – *Dužina pohađanja programa PVO* (Students attend preschool).

Kada su u pitanju kriterijumske varijable, u ovom istraživanju ćemo koristiti prvu plauzibilnu vrednost kao aproksimaciju učeničkog postignuća. Ovo je pokazano kao jednako validno rešenje u ovom tipu istraživanja, kao i na primer metoda *Analiza obuhvaćenih podataka* (Data envelopment analysis – DEA), (Aparicio, Cordero, & Ortiz, 2021). Postignuće učenika je prikazano kroz pet varijabli: 1) *Opšte postignuće*

8 Ovo je jedina skala za čije su generisanje pored odgovora roditelja korišćeni i odgovori učenika iz kontekstualnog upitnika koji je njima namenjen. Konkretno su uključena pitanja o broju knjiga u kući i dostupnosti resursa, kao što su odvojena soba za učenika i/ili internet veza (više o skali u Okviru 3 u nastavku teksta). Skala koja ne sadrži podatke iz upitnika za učenike je nazvana *Socioekonomski status porodice*. Korelacija za istraživanje PIRLS 2021 između ove dve skale je 0,925,  $p < 0,001$ , što ukazuje na visoki stepen poklapanja između učeničke i roditeljske percepcije o bogastvu kućnih resursa. Podaci za skalu *Kućni resursi koji podržavaju učenje* su dostupni u bazi koja obuhvata varijable iz HQ.

na zadacima čitalačke pismenosti; postignuće u odnosu na svrhe čitanja; 2) Čitanje radi književnog iskustva i 3) Čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija; postignuće u odnosu na procese u osnovi razumevanja pročitano; 4) Pronalaženje informacija i direktno zaključivanje i 5) Tumačenje, integrisanje i evaluacija.

U nastavku ćemo detaljnije prikazati karakteristike pobrojanih prediktorskih varijabli na osnovu podataka koji su dostupni na veb-prezentaciji za istraživanje PIRLS 2021<sup>9</sup>. Prosečne vrednosti za navedene prediktorske i kriterijumske varijable predstavljene su u Tabeli 1 (Mullis et al., 2023).

Tabela 1. Varijable koje su analizirane i prosečne vrednosti za Srbiju

Naziv varijable	Prosečna vrednost u studiji PIRLS 2021 (standardna greška)
Opšte postignuće na zadacima čitalačke pismenosti (kriterijumska varijabla)	514 (2,8)
Čitanje radi književnog iskustva (kriterijumska varijabla)	518 (2,9)
Čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija (kriterijumska varijabla)	511 (2,5)
Proces: Pronalaženje informacija i direktno zaključivanje (kriterijumska varijabla)	510 (3,0)
Proces: Tumačenje, integrisanje i evaluacija (kriterijumska varijabla)	516 (2,7)
Roditeljska procena učestalosti učestvovanja učenika u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti – ELA (prediktorska varijabla, skala)	10,8 (0,05)
Roditeljska procena sposobnosti učenika da reši zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole – ELT (prediktorska varijabla, skala)	10,7 (0,05)
Kućni resursi koji podržavaju učenje (prediktorska varijabla, skala)	10,1 (0,01)
Odnos roditelja prema čitanju (prediktorska varijabla, skala)	10,4 (0,05)
Stavovi roditelji prema detetovoj školi (prediktorska varijabla, skala)	10,7 (0,01)
Dužina pohađanja programa PVO (prediktorska varijabla, kategorička varijabla)	/

9 Veb adresa PIRLS 2021 – <https://pirls2021.org>. Vrednosti predstavljene u ovom delu teksta preuzete su iz fajla HomeAlmanac za PIRLS 2021, koji je dostupan na veb-stranici istraživanja PIRLS 2021; Fishbein et al., (2023). *PIRLS 2021 User Guide for International Database*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/data> (deo o Data Almanacs).

Za poređenje sa podacima iz ispitivanja TIMSS 2019 korišćen je HomeAlmanac za TIMSS 2019, koji je dostupan na veb-stranici istraživanja TIMSS 2019; Fishbein, B., Foy, P., & Yin, L. (2021). *TIMSS 2019 User Guide for the International Database* (2<sup>nd</sup> Edition). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-database/> (deo o Data Almanacs).

*Roditeljska procena učestalosti učešća učenika u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti (ELA).* Prosečna procena na ovoj skali (10,8; referentne vrednosti opisane u Okviru 1) svrstava učenike iz Srbije u grupu dece koja su imala često prilike da učestvuju u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti. Ovo znači da je 53,6% učenika često učestvovalo u aktivnostima u kojima su im odrasli čitali knjige, pričali priče, pevali pesmice, pričali sa njima o tome šta su radili, pisali slova ili reči. Procenat učenika iz Srbije koji su pripadali kategoriji često bio je viši u odnosu na međunarodni prosek koji je iznosio 42% učenika. Zemlje koje su imale viši procenat učenika svrstanih u kategoriju često u odnosu na Srbiju između ostalih bile su: Rusija (64%, 573 poena), Albanija (57%, 528 poena), Crna Gora (55%, 499 poena), Severna Makedonija (55%, 455 poena). Prosečno postignuće na zadacima čitalačke pismenosti za ovu grupu učenika u Srbiji bilo je 525 poena, što je za 23 poena bilo više u odnosu na 46,1% učenika iz kategorije *ponekad* (502 poena). Samo 0,3% učenika pripadalo je kategoriji (*gotovo*) *nikad* i njihovo prosečno postignuće iznosilo je 465 poena. Većina zemalja je inače imala mali procenat učenika koji su svrstani u ovu kategoriju (međunarodni prosek 3%).

Dodatno, zanimljivo je da su roditelji u istraživanju TIMSS 2019 iskazali da je čak 61,9% učenika učestvovalo u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti (prosek na skali: 11,2) (Fishbein, Foy, & Yin, 2021; Mullis, Martin, Foy, Kelly, & Fishbein, 2020).

#### Okvir 1.

Kompozitna varijabla *Roditeljska procena učestalosti učešća u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti* obuhvata 9 stavki za koje su roditelji na skali često, ponekad i nikada ili gotovo nikada procenjivali njihovu učestalost. Navedene stavke su: 1. Čitali knjige; 2. Pričali priče; 3. Pevali pesmice; 4. Igrali se igračkama na kojima su ispisana slova (npr. kockice sa slovima azbuke); 5. Razgovarali o stvarima koje ste radili; 6. Razgovarali o onome što ste pročitali; 7. Igrali se igara rečima; 8. Pisali slova ili reči; 9. Čitali naglas oznake ili natpise. Učenici su svrstani u kategoriju često prema odgovorima roditelja čiji je ukupan skor na ovoj skali bio bar 10,7 poena (roditelji su za pet od devet tvrdnji zaokružili opciju „često”, a „ponekad” u proseku ostale četiri). Slično tome, u kategoriju (*gotovo*) *nikad* smešten je učenik za koga ukupan skor nije prelazio više od 6,2 poena, odnosno njegovi roditelji izveštavaju da nikad ili gotovo nikad nisu sa detetom radili pet od devet, a „ponekad” ostale četiri aktivnosti. Preostali učenici su svrstani u kategoriju *ponekad* (prema: Yin, & Reynolds, 2023).

*Roditeljska procena sposobnosti učenika da reši zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole (ELT).* Učenici iz Srbije su u proseku pripadali kategoriji *umereno dobro* (10,7; referentne vrednosti su opisane u Okviru 2), što upućuje da su delimično dobro ovladali veštinama početnog čitanja i pisanja: npr. prepoznavanje slova azbuke, čitanje nekih reči ili rečenica, pisanje slova azbuke i pisanje nekih reči. Ovu grupu čini 41% uzorka (prosečno postignuće: 508 poena). Grupa *veoma dobro* obuhvata 34,6% učenika koji su prosečno ostvarili za 29 poena više u razumevanju pročitano (539 poena). Na kraju, gotovo četvrtina učenika (24,4%) pripada grupi *ne uspeva*, pri čemu je njihovo postignuće bilo 492 poena. Rezultati za Srbiju su nešto iznad međunarodnog proseka za kategorije *veoma* i *umereno dobro*, pri čemu 31,3% učenika pripada grupi *veoma dobro*, 34,1% su svrstani u grupu *ne uspeva*, a preostalih 34,7% su u kategoriji *umereno dobro*. Na drugoj strani, roditelji koji su učestvovali u studiji TIMSS 2019 su procenjivali stepen razvijenosti ovih veština kod svoje dece na nešto nižem stepenu (prosek na ovoj skali bio je 10,0). Međutim, oba rezultata govore o pripadnosti grupi *umereno dobro*.

### Okvir 2.

Varijabla *Roditeljska procena sposobnosti učenika da reši zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole* obuhvata šest sposobnosti/veština: prepoznaje većinu slova azbuke, čita neke reči, čita rečenice, čita priče, piše slova azbuke i piše neke reči.

Učeniku, koji *veoma dobro* rešava zadatke iz oblasti jezičke pismenosti, dodeljeno je bar 11,6 poena na skali, što se poklapa sa odgovorima roditelja da je njihovo dete moglo da uradi svih 6 zadataka (3 na najvišem nivou, 3 na srednjem nivou) dobro i jednostavne zadatke iz sabiranja i oduzimanja. Za učenike koji su svrstani u kategoriju *ne uspeva*, prosečan broj poena bio je 9,5 i manje. Roditelji izveštavaju da ovi učenici nisu uspevali da rade 6 navedenih zadataka (3 zadatka nisu mogli uopšte da urade, dok su 3 zadatka mogli da rade umereno dobro). Svi ostali učenici svrstani su u kategoriju *umereno dobro* (prema: Yin & Reynolds, 2023).

*Kućni resursi koji podržavaju učenje.* Prosečni skor za ovu varijablu (10,1) takođe ukazuje da učenici u Srbiji imaju *prosečan broj resursa*, pri čemu 82,5% učenika pripada ovoj kategoriji (Okvir 3 sadrži opis referentnih vrednosti). Srbija se nalazi u rangu međunarodnog proseka (10,1). Učenici koji su učestvovali u ispitivanju TIMSS 2019 dobili su nešto niži prosečan skor (10,0) u odnosu na rezultate koji su zabeleženi u studiji PIRLS 2021, ali je ovaj rezultat takođe pripadao kategoriji *Prosečan broj resursa*.

**Okvir 3.**

Skala *Kućni resursi koji podržavaju učenje* predstavlja kompozitnu varijablu koju čine sledeće stavke iz upitnika za učenike: 1. broj knjiga u kući; 2. broj sredstava za učenje u kući (soba/internet veza); i iz upitnika za roditelje: 1. broj dečijih knjiga; 2. obrazovanje roditelja 3. zanimanje roditelja. Učenici su na osnovu kompozitnog skora grupisani u tri grupe: *veliki broj resursa*, *prosečan broj resursa* i *mali broj resursa*.

Učenici koji imaju *veliki broj resursa* postižu na ovoj skali skor od 11,7 poena i više (učenici izveštavaju da imaju više od 100 knjiga u kućnom okruženju, sopstvenu sobu i internet u svom domu, a roditelji izveštavaju da je u zajedničkom domu prisutno više od 25 dečijih knjiga, da bar jedan od roditelja ima univerzitetsku diplomu i da bar jedan roditelj radi u oblasti koja pripada široj nomenklaturi profesionalnih zanimanja). Učenici koji imaju pristup *malom broju resursa* u proseku postižu na skali najviše 7,6 poena (učenici izveštavaju da imaju 25 ili manje knjiga u kući, nemaju sopstvenu sobu i internet u svom domu, dok roditelji izveštavaju da u zajedničkom domu postoji 10 ili manje od 10 dečijih knjiga, da nijedan roditelj ne poseduje diplomu iznad nivoa srednjoškolske diplome, te da nijedan roditelj ne radi u oblasti koja pripada široj nomenklaturi profesionalnih zanimanja). Svi ostali pripadaju kategoriji *prosečan broj resursa* (prema: Yin & Reynolds, 2023).

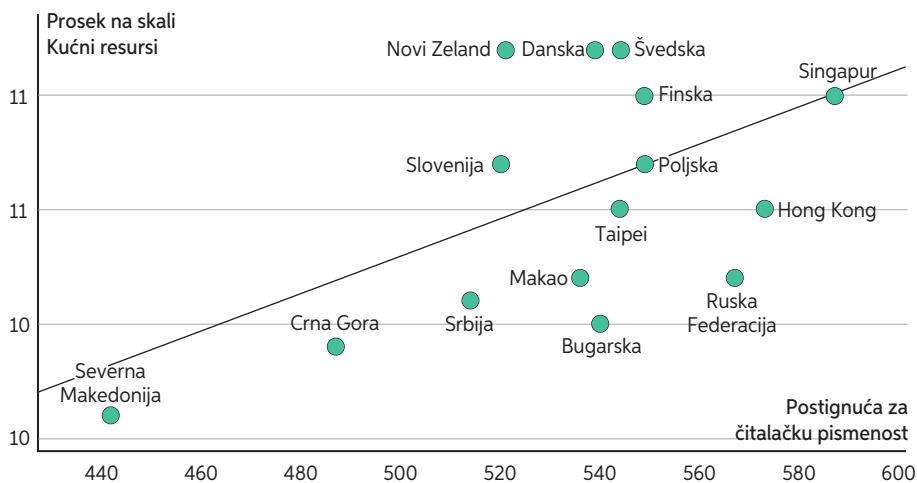
Grupa učenika koja se nalazi u kategoriji *prosečan broj resursa* ostvaruje opšte postignuće na zadacima čitalačke pismenosti od 511 poena. Ovaj rezultat pripada srednjem nivou referentnih vrednosti (475 poena i više), što znači da učenici u književnim tekstovima mogu da pronađu i reprodukuju eksplicitno date događaje, postupke i osećanja u tekstu, kao i da izvedu osnovne zaključke o događajima i postupcima likova i da tumače očigledne uzroke i posledice, argumentuju ih pozivajući se na tekst. U informativnim tekstovima mogu da pronađu i reprodukuju eksplicitno date informacije iz različitih delova teksta, kao i da izvedu direktne zaključke da bi uporedili, opisali ili objasnili informacije.

*Veliki broj resursa* ima samo 14,6% učenika i njihovo prosečno postignuće je 563 poena, što predstavlja visok nivo referentnih vrednosti (550 poena i više). Ovo znači da učenici koji imaju više kućnih resursa i visoko obrazovne roditelje prikazuju kvalitativno drugačije razvijene kompetencije razumevanja pročitano. U književnim tekstovima mogu da pronađu značajne detalje i događaje iz različitih delova teksta, kao i da izvedu zaključke o namerama, postupcima, događajima i osećanjima i argumentuju ih na osnovu teksta. U informativnim tekstovima, između ostalog, mogu da izvedu zaključke o kompleksnim informacijama iz različitih delova teksta ili sa različitih veb-stranica tako što uočavaju relevantne informacije i argumentuju svoje ideje na osnovu konteksta; mogu da pronađu relevantne informacije u tekstovima koji sadrže dijagrame i ilustracije.



Zanimljivo je da među svim zemljama učesnicama istraživanja PIRLS 2021, nije bilo nijedne koja je po proseku za varijablu *Kućni resursi* pripadala grupi *veliki broj resursa* (prosek  $\geq 11,7$ ). Međutim, preko 30 zemalja i obrazovnih entiteta su imali viši prosek od Srbije.<sup>10</sup> Najviši prosek (11,2) imale su Danska, Norveška, Švedska i Novi Zeland. Zemlje koje su plasirane kao prve u Evropi, Rusija (10,2), Finska (11,0) i Poljska (10,5), su takođe imale viši prosek od Srbije. Od zemalja koje su nam geografski/kulturno/obrazovno/istorijski najbliže i najzanimljivije, viši prosek za ovu varijablu imala je Slovenija (10,7), dok su ostali obrazovni sistemi bili niže, prema proseku, od Srbije (Severna Makedonija (9,6), Crna Gora (9,9) i Bugarska (10,0)). Slika 1 ilustruje umerenu pozitivnu povezanost između bogatstva kućnih resursa i prosečnog opšteg postignuća na zadacima čitalačke pismenosti ( $r=0,59$ ,  $p<0,05$ ) koje su ostvarile nabrojane zemlje (na datoj slici su predstavljeni i rezultati za tzv. azijske tigrove: Singapur, Hong Kong, Taipei i Makao).

Slika 1. Prosečna postignuća na zadacima čitalačke pismenosti i resursi za učenje u kućnom okruženju



*Odnos roditelja prema čitanju.* Roditelji u Srbiji dele *veoma pozitivan stav* prema čitanju (prosek na skali: 10,6; referentne vrednosti su prikazane u Okviru 4). Ovo znači da je 50,9% učenika svrstano u kategoriju *veoma pozitivan stav* njihovih roditelja prema čitanju, dok je 39,2% u kategoriji *pozitivan stav* i 9,8% *manje pozitivan stav*.

<sup>10</sup> Prikazane su zemlje koje su testirale učenike na kraju četvrtog razreda. Zbog ovog ograničenja, prikaz ne sadrži podatke za Hrvatsku i Mađarsku koje su zbog pandemije Covid-19 pomerile testiranje na početak petog razreda.

Učenici čiji roditelji pripadaju grupi *veoma pozitivan stav* (531,6) ostvaruju za 39,1 poena više od grupe učenika iz grupe *pozitivan stav* (497,5). Razlika između grupe *pozitivan stav* i *manje pozitivan stav* bila je manje izražena, odnosno iznosila je samo pet poena. Zanimljivo je da su roditelji iz Srbije na nivou ove varijable prvi u odnosu na ostale zemlje učesnice istraživanja PIRLS 2021. Veoma pozitivan stav su iskazali još samo roditelji iz Azerbejdžana (10,4) i Crne Gore (10,5), dok je međunarodni prosek za ovu varijablu bio 9,6 (kategorija *pozitivan stav*).

#### Okvir 4.

Skala *Odnos roditelja prema čitanju* sadrži osam tvrdnji o kojima su roditelji iskazivali u kojoj meri se slažu (npr. *Čitam jedino ako moram*, *Volim da razgovaram sa drugima o onome što sam pročitao/pročitala*). Dodatno su roditelji navodili koliko često čitaju radi uživanja. Učenici su na osnovu odgovora roditelja svrstani u tri grupe: *veoma pozitivan stav*, *pozitivan stav* i *manje pozitivan stav*. Učenici čiji roditelji imaju *veoma pozitivan stav* postigli su na skali roditeljskih stavova bar 10,4 poena (roditelj koji je popunio upitnik je zaokružio na četiri od osam tvrdnji odgovor *u potpunosti se slažem*, a na preostale četiri više se *slažem nego što se ne slažem*). Njihovi roditelji takođe čitaju radi uživanja svakog/skoro svakog dana.

Učenici koji su svrstani u kategoriju *manje pozitivan stav* postigli su najviše 8,1 poena na roditeljskoj skali stavova, što znači da su roditelji za četiri od osam tvrdnji obeležili *više se ne slažem nego što se slažem*, a za preostale četiri više se *slažem nego što se ne slažem*. Dodatno, roditelji ovih učenika čitaju radi uživanja jednom ili dva puta mesečno. Svi ostali učenici su svrstani u kategoriju *pozitivan stav* roditelja prema čitanju (prema: Yin & Reynolds, 2023).

*Stavovi roditelja prema školi.* Roditelji u Srbiji iskazuju da su *veoma zadovoljni* školom svog deteta (10,7 – prosečan skor; videti Okvir 5 za referentne vrednosti). Dakle, 80,3% učenika pripada ovoj kategoriji. Ostatak roditelja pretežno opisuje svoj odnos prema školi kroz kategoriju *zadovoljni* (16,2%). Međunarodni prosek za kategoriju *veoma zadovoljni* školom je 70,2%. Razlika između prosečnog postignuća učenika na zadacima čitalačke pismenosti u odnosu na navedene tri kategorije u ovoj skali bila je relativno mala: 513 (*veoma zadovoljni*) vs. 524 (*zadovoljni*) vs. 519 (*zadovoljni u manjoj meri*), što je delimično povezano i sa nediskriminativnošću odgovora roditelja.

**Okvir 5.**

Skala *Stavovi roditelja prema školi* obuhvata šest tvrdnji (npr. *Škola moga deteta obezbeđuje sigurno okruženje*, *Škola moga deteta promovira visoke obrazovne standarde*). Na osnovu ovih odgovora roditelja učenici su svrstani u tri kategorije: *veoma zadovoljni*, *zadovoljni* i *zadovoljni u maloj meri*.

Učenici čiji su roditelji *veoma zadovoljni* školom postižu skor na skali od najmanje 9,5 poena (roditelj je zaokružio za tri tvrdnje od šest tvrdnji odgovor u *velikoj meri se slažem*, a na preostale tri *delimično se slažem*). Na drugoj strani, učenici, čiji roditelji iskazuju da su *zadovoljni u maloj meri* školom, postigli su skor od najviše 6,3 poena (roditelji su za tri tvrdnje zaokružili *delimično se ne slažem*, a na preostale tri *delimično se slažem*). Ostali učenici svrstani su u kategoriju *zadovoljni* (prema: Yin & Reynolds, 2023).

*Dužina pohađanja programa PVO.* Nešto više od polovine učenika u Srbiji (52,5%) je pohađalo program predškolskog vaspitanja i obrazovanja (PVO) tri godine ili duže. Ovo je nešto niži procenat u odnosu na populaciju učenika iz istraživanja TIMSS 2019. Dodatno je zabeležen porast broja učenika za koje roditelji izveštavaju da nisu uopšte pohađali sistem PVO (Tabela 2). Međunarodni prosek za ovu varijablu u kategoriji *tri godine ili više godina* je 60,3%.

Tabela 2. Procenat učenika koji su pohađali sistem predškolskog vaspitanja i obrazovanja (PVO)

Dužina pohađanja vrtića/ Istraživanja	Nije pohađao/la	Jedna godina ili manje	Dve godine	Tri godine ili više
PIRLS 2021 (%)	9,8	25,8	11,9	52,5
TIMSS 2019 (%)	1,2	31,7	11,8	55,3

Značajno je takođe istaći da je 57,8% učenika, koji su svrstani u grupu *tri godine ili više godina*, kod kuće često učestvovalo u aktivnostima koje podržavaju razvoj rane pismenosti. Na drugoj strani, učenici koji su bili deo grupe *nije pohađao/la* su u manjem procentu (39,6%) imali prilike da kod kuće često učestvuju u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti.

*Analiza.* U analizi će biti korišćene sledeće metode i testovi: analiza nedostajućih podataka (missing value analysis, Graham, 2012; McKnight et al., 2007); deskriptivna statistika; multipla linearna regresija (Enter metoda) i hijerarhijska klaster analiza (Ward metod) (Field, 2013; Tabachnick & Fidell, 2007). Korišćeni su statistički softveri SPSS 25 i IEA IDB Analyser 5.0.

Analiza nedostajućih podataka na prediktorskim varijablama pokazala je da u proseku nedostaje 2,8% podataka (raspon: od 1,6% nedostajućih podataka za varijablu *Kućni resursi za učenje* do 6,4% nedostajućih podataka za varijablu *Dužina pohađanja PVO*). Nakon provere na koji način su podaci izostavljeni (u potpunosti slučajno vs. slučajno/sistematski), utvrđeno je uz pomoć Litlovog MCAR testa (Little's MCAR Test) da nedostajući podaci pripadaju grupi podataka koji nedostaju slučajno (Missing at random data (MAR)) ( $\chi^2(189)=410,94$ ,  $p<0,001$ ). Zbog toga je sprovedena višestruka imputacija podataka regresionom analizom jedne vrednosti sa pet iteracija po imputaciji (McKnight et al., 2007) i podaci su agregirani u objedinjenu vrednost koristeći Bar proceduru (Baranzini, 2018).

## REZULTATI

U nastavku će biti predstavljane analize koje odgovaraju na postavljena istraživačka pitanja o povezanosti prediktorskih varijabli sa postignućem učenika na zadacima čitalačke pismenosti, kao i na pitanje o potencijalnim razlikama između različitih grupa porodica u kontekstu obezbeđivanja različitih resursa i stvaranja različitih situacija koje podstiču razvoj čitalačkih kompetencija kod kuće.

### Odnos resursa u kućnom okruženju, praksi i stavova roditelja i postignuća na zadacima čitalačke pismenosti

Rezultati regresione analize su pokazali da opisane prediktorske varijable objašnjavaju 20–25% varijanse postignuća učenika, u zavisnosti od domena postignuća: svrha vs. proces čitanja (Tabela 3).

Tabela 3. Odnos resursa u kućnom okruženju, praksi i stavova roditelja i postignuća na zadacima čitalačke pismenosti

Zavisna varijabla u modelu	Statisticki promene*				
	R	R <sup>2</sup>	F	df1	df2
Opšte postignuće na zadacima čitalačke pismenosti	0,50	0,25	221,9	6	3977
Čitanje radi književnog iskustva	0,49	0,24	212,1	6	3977
Čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija	0,44	0,20	163,7	6	3977
Proces: Pronalaženje informacija i direktno zaključivanje	0,47	0,22	192,3	6	3977
Proces: Tumačenje, integrisanje i evaluacija	0,48	0,23	194,4	6	3977

\*Svi prikazani statisticki su značajni na nivou  $p<0,001$ .

Kada su u pitanju pojedinačni prediktori, najveći doprinos su dale dve varijable: *Kućni resursi koji podržavaju učenje*, pa potom *ELT* (Tabela 4).

Tabela 4. Značaj pojedinih prediktora i oblasti postignuća na zadacima čitalačke pismenosti

Nezavisna varijabla u modelu	Opšte postignuće ( $\beta$ ponder)	Čitanje radi književnog iskustva ( $\beta$ ponder)	Čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija ( $\beta$ ponder)	Proces: Pronalaženje informacija i direktno zaključivanje ( $\beta$ ponder)	Proces: Tumačenje, integrisanje i evaluacija ( $\beta$ ponder)
Kućni resursi koji podržavaju učenje	0,39 <sup>1</sup>	0,37 <sup>1</sup>	0,36 <sup>1</sup>	0,37 <sup>1</sup>	0,37 <sup>1</sup>
ELA		-0,03 <sup>2</sup>	-0,06 <sup>1</sup>	-0,06 <sup>1</sup>	-0,04 <sup>2</sup>
ELT	0,20 <sup>1</sup>	0,20 <sup>1</sup>	0,20 <sup>1</sup>	0,21 <sup>1</sup>	0,20 <sup>1</sup>
Stavovi roditelji prema detetovoj školi		-0,04 <sup>2</sup>	-0,03 <sup>2</sup>		-0,05 <sup>1</sup>
Odnos roditelja prema čitanju	0,04 <sup>2</sup>	0,05 <sup>2</sup>			0,05 <sup>1</sup>
Dužina pohađanja programa PVO	0,06 <sup>1</sup>	0,07 <sup>1</sup>	0,03 <sup>2</sup>	0,08 <sup>1</sup>	0,04 <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Standardizovani regresioni koeficijenti čija je značajnost na nivou  $p < 0,001$

<sup>2</sup> Standardizovani regresioni koeficijenti čija je značajnost na nivou  $p < 0,05$

Sve ostale varijable su značajno, ali u manjoj meri doprinele objašnjenju varijanse u postignuću: *Dužina pohađanja programa PVO* i *Odnos roditelja prema čitanju* bili su pozitivno povezani sa postignućem učenika, dok za *Stavove roditelja prema detetovoj školi* i *ELT* negativni predznaci ukazuju na negativni odnos sa postignućem na zadacima čitalačke pismenosti.

### Različite grupe učenika u kontekstu podrške razvoju čitalačkih kompetencija

Sledeće istraživačko pitanje odnosilo se na utvrđivanje potencijalnih razlika između učenika kada su u pitanju dostupnost kućnih resursa i prakse i stavovi njihovih roditelja koji se odnose na podsticanje razvoja čitalačkih kompetencija. Hijerarhijska klaster analiza (Ward metod) pokazala je da možemo govoriti o četiri različite grupe učenika: *Oснаženi kontekstom* (Klaster 1, 26,9%), *Pod pritiskom konteksta* (Klaster 2, 30%), *Oснаženi verom u (obrazovni) kontekst* (Klaster 3, 26,1%), *Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu* (Klaster 4, 16,9%).

Izdvojene su tri statistički značajne diskriminativne funkcije koje doprinose razlikovanju ovih grupa. Matrica strukture prve funkcije pokazuje da je ona zasićena varijablom *Dužina pohađanja programa PVO* ( $X^2=116457,0$ ,  $df=18$ ,  $p<0,001$ ). Drugu diskriminativnu funkciju čini varijabla *Stavovi roditelji prema detetovoj školi* ( $X^2=51865,9$ ,  $df=10$ ,  $p<0,001$ ). Treća funkcija je bila najzasićenija varijablama *Odnos roditelja prema čitanju* i *ELA*, i u nešto manjoj meri varijablama *Kućni resursi koji podržavaju učenje* i *ELT* ( $X^2=22169,1$ ,  $df=4$ ,  $p<0,001$ ). Na osnovu ovih funkcija tačno je klasifikovano 81,3% učenika.

Tabela 5 predstavlja skorove za prediktorske varijable za svaki klaster odvojeno.<sup>11</sup>

Tabela 5. Skorovi za prediktorske varijable za svaki klaster odvojeno  
(u zagradama ispod skora su date kategorije na skali kojima pripada rezultat)

	Oснаženi kontekstom (Klaster 1)	Pod pritiskom konteksta (Klaster 2)
Kućni resursi koji podržavaju učenje	11,1 <sup>2,3</sup> (prosečan broj resursa)	9,4 <sup>1,3,4</sup> (prosečan broj resursa)
Roditeljska procena učestalosti učestvovanja učenika u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti	12,2 <sup>2,3,4</sup> (često)	10,4 <sup>1</sup> (ponekad)
Roditeljska procena sposobnosti učenika da reši zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole	11,7 <sup>2,3,4</sup> (veoma dobro)	10,6 <sup>1,3</sup> (umereno dobro)
Stavovi roditelji prema detetovoj školi	11,3 <sup>2,3,4</sup> (veoma zadovoljni)	11,1 <sup>1,4</sup> (veoma zadovoljni)
Odnos roditelja prema čitanju	12,0 <sup>2,3,4</sup> (veoma pozitivan stav)	9,9 <sup>1,3,4</sup> (pozitivan stav)
Dužina pohađanja programa PVO (% učenika koji su pohađali PVO 3 i više godina)	40,4% <sup>2,3,4</sup>	1,4% <sup>1,3,4</sup>

Prvi klaster, *Oснаženi kontekstom*, obuhvata učenike koji su po procenama roditelja u najvećoj meri učestvovali u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti, i koji su ostvarili najviši skor na skali o proceni njihovih sposobnosti da reše zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole. Dodatno, roditelji koji pripadaju

11 Superskriptovi koji stoje uz svaki skor u datoj tabeli predstavljaju informaciju o značajnosti razlika između različitih klastera. Tako je npr. za varijablu *Kućni resursi*, skor za klaster 1 statistički značajno viši od vrednosti za klaster 2 i 3, ali nije za klaster 4. Zato uz vrednost za klaster 1 stoji u superskriptu 2 i 3.

ovoj grupi izveštavaju o visokom stepenu dostupnih resursa u kućnom okruženju (značajno više od proseka za Srbiju, isto kao za klaster 4, *Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu*), i imaju najviši stepen iskazanog pozitivnog stava prema čitanju i školi. Učenici u ovoj grupi su u najvećem procentu u odnosu na ostale učenike pohađali sistem PVO duže od tri godine ili duže (40,4%).

Na suprotnom kraju se nalazi drugi klaster, *Pod pritiskom konteksta*, koji sadrži podatke o tome da su učenici imali značajno manje dostupne kućne resurse u odnosu na ostale klaster grupe. Sve ostale prediktorske varijable bile su ispod proseka za Srbiju. Ovo je grupa koja je imala najmanje učenika koji su bili deo sistema PVO duže od tri godine (1,4%). Jedina podrška koju su učenici u ovoj grupi imali je visoko izraženo poverenje koje su roditelji iskazali prema školi.

Osaženi verom u (obrazovni) kontekst (Klaster 3)	Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu (Klaster 4)	Prosek za Srbiju	Značajnost razlika
9,7 <sup>1,2,4</sup> (prosečan broj resursa)	11,1 <sup>2,3</sup> (prosečan broj resursa)	10,1 (prosečan broj resursa)	F(3, 3980)= 561,65, p<0,001
10,3 <sup>1</sup> (ponekad)	10,5 <sup>1</sup> (ponekad)	10,8 (često)	F(3, 3980)= 334,02, p<0,001
10,1 <sup>1,2,4</sup> (umereno dobro)	10,7 <sup>1,3</sup> (umereno dobro)	10,7 (umereno dobro)	F(3, 3980)= 150,18, p<0,001
11,1 <sup>1,4</sup> (veoma zadovoljni)	8,0 <sup>1,2,3</sup> (zadovoljni)	10,7 (veoma zadovoljni)	F(3, 3980)= 829,89, p<0,001
9,5 <sup>1,2,4</sup> (pozitivan stav)	10,7 <sup>1,2,3</sup> (veoma pozitivan stav)	10,4 (veoma pozitivan stav)	F(3, 3980)= 453,5, p<0,001
37,7% <sup>2,4</sup>	20,5% <sup>1,2,3</sup>	/	H(3)= 2541,306 p<0,001

Pored ova dva klastera, koji pokrivaju više od polovine uzorka, izdvojena su još dva klastera. Klaster 3, *Osaženi verom u (obrazovni) kontekst*, se poklapa sa klasterom 2 u varijablama *ELA* i *Stavovi roditelji prema detetovoj školi* (deca učestvuju ponekad u aktivnostima koje su usmerene na razvoj rane pismenosti i roditelji su veoma zadovoljni školom). Kada su u pitanju ostale prediktorske varijable, roditelji izveštavaju o manjoj dostupnosti *kućnih resursa koji podržavaju učenje* u odnosu na

prosek za Srbiju, ali više resursa u odnosu na Klaster 2. Dodatno, učenici koji pripadaju ovom klasteru, prema proceni roditelja, imaju najniže razvijene sposobnosti da reše zadatke u oblasti rane pismenosti na početku osnovne škole. Roditelji takođe najmanje vole da čitaju radi zadovoljstva. Ovaj klaster, u odnosu na klaster 2, izdvaja procenat dece koja su išla u vrtić tri godine ili više godina (poverenje roditelja u svim segmentima obrazovnog procesa).

Klaster 4, *Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu*, obuhvata učenike koji su, prema proceni roditelja, ispod proseka za Srbiju u učestalosti učešća u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti. Sposobnosti učenika u domenu početnog čitanja i pisanja su procenjene na nivou proseka za Srbiju (umereno dobro razvijene veštine). Odnos roditelja prema čitanju je iznad proseka. Samo petina učenika iz ovog klastera je išla u vrtić tri godine i duže. Učenike koji pripadaju ovom klasteru posebno izdvaja, u odnosu na druge klastere, činjenica da njihovi roditelji imaju najniže iskazan stepen zadovoljstva školom svoga deteta (odgovori pripadaju grupi *zadovoljni*).

Na kraju je utvrđeno u kojoj se meri učenici iz opisanih klastera razlikuju na nivou prosečnog postignuća na zadacima čitalačke pismenosti u istraživanju PIRLS 2021 istraživanju. Tabela 6 prikazuje prosečno postignuće na opštem nivou, ali i specifično u odnosu na svrhu ili proces čitanja. Rezultati upućuju da na opštem nivou testiranja čitalačke pismenosti beležimo statistički značajnu razliku između učenika iz različitih klastera u prosečnom postignuću. Učenici iz klastera *Osnaženi kontekstom* (klaster 1) ostvaruju u proseku približno 550 poena,<sup>12</sup> dok su učenici iz klastera *Pod pritiskom konteksta* (klaster 2) po svom postignuću ispod međunarodnog proseka PIRLS skale, što čini razliku između ova dva klastera od preko 50 poena. Dodatno je zanimljivo da se učenici iz grupe *Osnaženi kontekstom* (klastera 1) i *Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu* (klaster 4) ne razlikuju značajno po postignuću u domenu čitanja radi književnog iskustva, kao ni nivou procesa: Tumačenje, integrisanje i evaluacija. Na drugoj strani, rezultati ukazuju na to da je za učenika iz klastera 2 (*Pod pritiskom konteksta*) i klastera 3 (*Osnaženi verom u (obrazovni) sistem*) svrha čitanja radi pronalaženja i upotrebe informacija podjednako izazovna, odnosno da su obe grupe čak ispod proseka PIRLS 2021 skale.

12 Ovaj rezultat je na granici između visoke (550 poena i više) i srednje (475 poena i više) referentne vrednosti.



Tabela 6. Prosečno postignuće učenika na zadacima čitalačke pismenosti u zavisnosti od pripadnosti određenom klasteru\*

	Osnaženi kontekstom (Klaster 1)	Pod pritiskom konteksta (Klaster 2)	Osnaženi verom u (obrazovni) kontekst (Klaster 3)	Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu (Klaster 4)	Značajnost razlika
Opšte postignuće	548,44 <sup>2,3,4</sup>	494,46 <sup>1,3,4</sup>	504,45 <sup>1,2,4</sup>	536,78 <sup>1,2,3</sup>	F(3, 3980)= 144,36, p<0,001
Čitanje radi književnog iskustva	552,21 <sup>2,3</sup>	494,79 <sup>1,3,4</sup>	508,33 <sup>1,2,4</sup>	545,18 <sup>2,3</sup>	F(3, 3980)= 140,42, p<0,001
Čitanje radi pronalaženja i upotrebe informacija	540,72 <sup>2,3,4</sup>	495,53 <sup>1,4</sup>	499,28 <sup>1,4</sup>	532,44 <sup>1,2,3</sup>	F(3, 3980)= 104,02, p<0,001
Proces: Pronalaženje informacija i direktno zaključivanje	541,25 <sup>2,3,4</sup>	492,36 <sup>1,3,4</sup>	504,56 <sup>1,2,4</sup>	531,77 <sup>1,2,3</sup>	F(3, 3980)= 125,88 p<0,001
Proces: Tumačenje, integrisanje i evaluacija	547,68 <sup>2,3</sup>	498,44 <sup>1,3,4</sup>	504,99 <sup>1,2,4</sup>	542,49 <sup>2,3</sup>	F(3, 3980)= 113,36 p<0,001

\*Superskriptovi označavaju statistički značajne razlike na nivou p<0,05

## DISKUSIJA I ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U ovom radu je istraživano koje karakteristike HLE značajno doprinose postignuću u domenu čitalačkih kompetencija učenika u Srbiji. Dodatno je ispitivano koje različite grupe učenika postoje u odnosu na kvalitet HLE.

Prosečni skorovi za Srbiju su se na skalama za varijable, koje predstavljaju deo HLE konstrukta, kretali u zoni srednjih i viših kategorija na skalama. Za najveći broj varijabli Srbija je bila iznad međunarodnog proseka, a u slučaju varijable *Odnos roditelja prema čitanju* naša zemlja je prva na listi u istraživanju PIRLS 2021. Izuzetak je predstavljala varijabla *Dužina pohađanja programa PVO*, gde se nalazimo ispod međunarodnog proseka (za kategoriju *tri godine ili duže*: 52,5% u Srbiji vs. 60,3%

međunarodni prosek). Istovremeno je i zabeležen skok u procentu dece koja nisu uopšte pohađala vrtiće u odnosu na podatke iz istraživanja TIMSS 2019 (sa 1,2% u 2019. godini na 9,8% dece u 2021. koja nisu pohađala sistem PVO) (Fishbein, Foy, & Yin, 2021; Fishbein, Yin, & Foy, 2023). Dodatno, rezultati ukazuju na to da su učenici koji borave u vrtiću tri godine ili duže češće uključeni u aktivnosti koje podržavaju razvoj rane pismenosti kod kuće, u odnosu na učenike koji nisu pohađali vrtić.

Rezultati analize potvrdili su da HLE predstavlja značajan prediktor postignuća učenika na zadacima čitalačke pismenosti. Kompleksnost odnosa između različitih elemenata kućnog okruženja i postignuća iz čitalačke pismenosti je u skladu sa nalazima u prethodnim studijama (Dong et al., 2020; Park, 2008). Konkretno, glavni prediktori postignuća na zadacima čitalačke pismenosti u Srbiji su bogatstvo kućnih resursa, kao i procene roditelja o sposobnosti učenika da reše zadatke u oblasti rane pismenosti (ELT varijabla). Ovaj nalaz je u saglasju sa prethodnim istraživanjima o matematičkoj pismenosti u istraživanju TIMSS 2015 (Radišić i Ševa, 2017), kao i u studiji TIMSS 2019 (Džumhur, Ševa, & Rožman, 2022). Dužina pohađanja vrtića se takođe pokazala kao značajan prediktor, posebno za učenike koji su proveli tri godine ili duže u sistemu PVO, što je u skladu sa prethodnim međunarodnim istraživanjima o razvoju čitalačkih i matematičkih kompetencija (Gustafsson, Hansen, & Rosen, 2013; OECD, 2013; Radišić i Ševa, 2017).

Ostali prediktori su takođe imali značajnu ulogu u objašnjenju postignuća učenika. Ovo se odnosilo ne samo na aktivnosti u kućnom okruženju koje podstiču razvoj (rane) pismenosti (ELA varijabla), već i na stavove roditelja o čitanju, kao i njihova uverenja o kvalitetu obrazovnog procesa u kojem učestvuje njihovo dete u školi. Ovi rezultati se razlikuju od onih u ispitivanju TIMSS 2015 (Radišić i Ševa, 2017), gde je istaknuto da prakse povezane sa razvojem (rane) matematičke kompetencije imaju značajan uticaj na postignuće u domenu prikazivanja podataka, dok stavovi roditelja o školi i uverenja o matematici nisu pokazali isti nivo uticaja.

U ovom istraživanju su izdvojene četiri grupe/klastera učenika, koji oslikavaju značaj konteksta (porodičnog i obrazovnog) za podršku razvoju čitalačkih kompetencija, što je propraćeno i u samim nazivima klastera. Postojanje više grupa učenika u zavisnosti od karakteristika kućnog okruženja je u skladu sa prethodnim istraživanjima o karakteristikama kućnog okruženja u odnosu na razvoj

(rane) pismenosti (Phillips & Lonigan, 2009; Ševa, 2019), kao i u odnosu na razvoj matematičkih kompetencija u istraživanju TIMSS 2019 (Radišić i Ševa, 2017).

Klaster 1 (*Oснаženi kontekstom*) obuhvatio je nešto više od četvrtine učenike. Ovo je grupa koja je imala najviše skorove na svim prediktorskim varijablama, uključujući i najveći procenat učenika koji su boravili tri godine ili duže u vrtiću, kao i najviše postignuće iz čitalačke pismenosti. Svi ostali klasteri su u manjoj ili većoj meri pokazivali neki oblik pritiska, odnosno odsustva podrške konteksta. Tako su roditelji učenika iz klastera 4 (*Pod pritiskom uverenja o (školskom) kontekstu*) iskazali da su *zadovoljni* školom svoga deteta, za razliku od roditelja koji su grupisani u ostala tri klastera i koji su bili *veoma zadovoljni*. Učenici koji pripadaju klasteru 4 su u manjem procentu pohađali vrtić tri godine ili duže, što predstavlja još jedan od razloga za relativno udaljene stavove roditelja u odnosu na one koji su promovisani u obrazovnom sistemu. Podrška razvoju čitalačkih kompetencija u ovom klasteru je dolazila iz kućnog okruženja kroz resurse koje roditelji obezbeđuju (na istom nivou kao i roditelji u klasteru 1) i pozitivan odnos roditelja prema čitanju. Dobijeni nalazi su delimično u skladu sa uvidima o odnosu roditelja prema školi iz ranijih istraživanja koji pokazuju da visoko obrazovani roditelji češće iskazuju i pozitivne i negativne stavove prema školi (Lareau, 1987; Rätty, Jaukka, & Kasanen, 2004; Rätty & Kasanen, 2007). Na drugoj strani, roditelji iz nižih socijalnih slojeva, prema prethodnim istraživanjima, češće iskazuju samo negativne stavove prema školi. Ovaj nalaz je povezan sa neuspešnošću škole da asimiluje svoja očekivanja ka srednjoškolski i niže obrazovanim roditeljima, što dodatno udaljava decu iz ovih porodica od sistema obrazovanja (Lareau, 1987). Ovo je u suprotnosti sa podacima iz ovog istraživanja budući da roditelji nižeg socioekonomskog statusa u Srbiji iskazuju pozitivan stav prema školi. Dobijeni rezultati mogu da budu i proizvod tendencije da roditelji nižeg socioekonomskog i obrazovnog statusa daju u većem stepenu socijalno poželjne odgovore (Bornstein et al., 2015). Međutim, jedno longitudinalno istraživanje o napretku u školovanju kod 3000 dece u Britaniji, koja su praćena od treće do jedanaeste godine, pokazalo je da roditelji nižeg socioekonomskog statusa takođe mogu u velikoj meri da pruže podršku deci tokom školovanja i da imaju pozitivan stav prema školi i obrazovanju. Ta deca su uspešno nastavila školovanje, „suprotno svim šansama” (Siraj-Blatchford, 2010). Rezultati iz ove studije mogu se povezati sa Gidensovom teorijom dualnosti struktura (Giddens theory of the duality of structure), gde socioekonomska nejednakost može istovremeno da bude i medij

i produkt socijalnog procesa (Siraj-Blatchford, 2010). U ovom slučaju podrška deci u razvoju čitalačkih kompetencija, uključujući i pozitivan stav prema školi, za neke roditelje nižeg socijalnog statusa i obrazovanja može da predstavlja način promene socioekonomske strukture u kojoj njihova deca odrastaju.

Razlike između klastera 2 (*Pod pritiskom konteksta*) i klastera 3 (*Oснаženi verom u (obrazovni) kontekst*) ukazuju na značaj dugoročnog iskustva pohađanja vrtića, što je potvrđeno u prethodnim longitudinalnim istraživanjima (Borchers et al., 2019; Jin et al., 2020; Vernon-Feagans et al., 2019). Učenici iz klastera 3 su pohađali sistem PVO u rangu učenika iz klastera 1. Na drugoj strani, samo 1,4% učenika iz klastera 2 su išli tri godine ili duže u vrtić.

Ograničenja ovog istraživanja su delimično u vezi sa prirodom varijabli koje su korišćene kao prediktorske. Skorovi za neke od skala (npr. *Odnos roditelja prema čitanju, Stavovi roditelji prema detetovoj školi, ELA*) ukazuju na trend precenjivanja u odgovorima roditelja. Ovaj fenomen je već dokumentovan u literaturi (npr. Beech, 1990; Bennetts, Mensah, Westrupp, Hackworth, & Reilly, 2016). Pojava precenjivanja u odgovorima roditelja specijalno važi za roditelje nižeg socioekonomskog statusa i može da bude jedan od faktora za dobijene negativne veze između nekih od prediktorskih varijabli i postignuća učenika u Srbiji. Na primeru varijable ELA, rezultati ukazuju na to da roditelji, čija deca imaju viša postignuća, izveštavaju o manjem učestvovanju dece u aktivnostima koje podstiču razvoj rane pismenosti. Ovaj nalaz upućuje na to da je potrebno da dalje istražujemo odnos kvantiteta i kvaliteta učestvovanja dece u ovakvim aktivnostima. Na primer, možemo da pratimo u kojoj meri i na koji način roditelji direktno formalno podučavaju decu početnom čitanju i pisanju, naspram učestvovanja dece u različitim neformalnim situacijama učenja tokom dana (npr. igra, situacija kuvanja, čitanje knjiga sa decom).

Dodatno, ovo istraživanje nije sadržalo informaciju o polu učenika. Rezultati iz istraživanja PIRLS 2021 ukazuju da su devojčice u Srbiji ostvarile statistički značajno viši rezultat od dečaka (518 poena vs. 509 poena, Mullis et al., 2023). Longitudinalno istraživanje o razvoju čitalačkih kompetencija kod učenika od vrtića do kraja srednje škole (6–18 godina) u Finskoj pokazalo je da se razlike u (ranim) čitalačkim kompetencijama po polu javljaju još u predškolskom periodu i da se povećavaju tokom školovanja, pri čemu su dečaci, čiji očevi imaju niži stepen obrazovanja, posebno rizični da zaostanu u razvoju veštine razumevanja pročitano (Manu

et al., 2023). Uzimajući u obzir sličnost između srpskog i finskog jezika na nivou transparentnosti ortografije, kao i sličnosti na nivou perioda kada učenici počinju sa zvaničnim opismenjavanjem u školi (7 godina), bilo bi interesantno da se utvrdi da li se ista dinamika raslojavanja po polu može videti i na nivou dobijenih klastera za Srbiju. Na kraju, ostaje kao otvoreno pitanje na koji način su organizovane prediktorske varijable na nivou hijerarhijskih odnosa koji su istraživani u prethodnim studijama za druge obrazovne sisteme (npr. Gustafsson, Hansen, & Rosen, 2013; Inoue, Georgiou, Parrila, & Kirby, 2018; Niklas, Wirth, Guffler, Drescher, & Ehmic, 2020).

Na osnovu dobijenih rezultata možemo da izdvojimo sledeće potencijalne preporuke koje mogu biti korisne za porodice, edukatore i obrazovni sistem u celini. Prvo, izveštavanje roditelja o smanjenom procentu dece koja pohađaju vrtiće u predškolskom periodu, specijalno u godini pred polazak u školu, predstavlja zasigurno podatak na koji kreatori obrazovnih politika treba da obrate pažnju i u skladu sa tim da unapređuju podršku porodicama u razumevanju značaja pohađanja sistema PVO. Dodatno, nalaz o povezanosti dužine pohađanja PVO i učestalosti učestvovanja u aktivnostima u vezi sa ranom pismenošću u kućnom okruženju možemo da povežemo sa tzv. Matejevim efektom (Mathew's effect, Duff, Tomblin, & Catts, 2015; Stanovich, 1986). Ovo znači da deca osnažena u jednom kontekstu razvoja čitalačke pismenosti u predškolskom periodu (npr. kućnom okruženju) bivaju dodatno osnažena i u drugim kontekstima (npr. vrtiću). Zato je važno da predmet daljeg razmatranja novih obrazovnih politika o čitalačkoj pismenosti bude i intenzivnija podrška porodicama u vezi sa značajem razvoja rane pismenosti u kućnom okruženju i u vezi sa tim na koji način ovaj važan aspekt razvoja može da postane deo svakodnevnih rutina i rituala u porodici, uvažavajući specifičnost konteksta koju svaka porodica nosi. Ovi programi bi svakako trebalo da budu organizovani i oko informacije o tome da porodice u Srbiji nisu homogena grupa, odnosno da postoje različite grupe učenika u zavisnosti od stepena i kvaliteta podrške u domenu razvoja čitalačkih kompetencija na nivou konteksta porodičnog i obrazovnog okruženja. Dosadašnje uspešne inicijative ovog tipa u svetu su se oslanjale na dobro razvijene mreže organizacija iz oblasti obrazovanja (vrtići/škole), zdravstva (pedijatrijska služba) i kulture (biblioteke) (npr. program *Nati per leggere* u Italiji,<sup>13</sup> Ševa i Buđevac, 2022). U Srbiji je ovakav oblik podrške još uvek u razvoju

13 <https://www.natiperleggere.it/>

i svodi se na lokalne inicijative (npr. projekat *Novi Sad čita deci – Mede čitači*<sup>14</sup>). Međutim, poduhvati ovog tipa mogu da predstavljaju odličan model za dalje inicijative na nivou obrazovnog sistema u Srbiji kako bi se podržao razvoj (rane) pismenosti.

Druga preporuka se odnosi na rezultat o pozitivnoj povezanosti postignuća učenika iz čitalačke pismenosti i dužine pohađanja sistema PVO, kao i iskazanog poverenja i pozitivnog stava roditelja prema obrazovnovaspitnom procesu u školi. Ovaj rezultat može da se protumači kao signal za vaspitače i učitelje u kojoj meri roditelji prepoznaju važnost njihove uloge u podršci razvoju čitalačkih kompetencija. Ukoliko uzmemo u obzir kompleksnost podrške koju učenici treba da dobiju u zavisnosti od kvaliteta podrške u kućnom okruženju, veoma je važno da na nivou sistema preispitamo dosadašnje programe profesionalnog usavršavanja nastavnika i odredimo u kojoj meri oni zaista doprinose poboljšanju čitalačkih kompetencija kod učenika. U metaanalizi o uticaju dosadašnjih programa profesionalnog razvoja nastavnika na podršku razvoju čitalačkih kompetencija kod učenika (Didion, Toste, & Filderman, 2019) ističe se da kvalitet profesionalnog razvoja treba pratiti na nivou sledećih karakteristika: a) intenzitet (dužina trajanja); b) relevantnost programa za potrebe učesnika (vaspitača/učitelja/nastavnika i posredno učenika); v) stepen participativnosti učesnika; g) kvalitet realizacije programa; d) format programa, koji prevazilazi jednokratne susrete sa učesnicima (propratne radionice, profesionalna zajednica učenja, koučing, onlajn programi). Pored preispitivanja kvaliteta programa profesionalnog razvoja, važno je da pratimo kvalitet same prakse nastavnika i vaspitača, posebno iz perspektive razumevanja i građenja kritičke refleksivne prakse (Ryan & Barton, 2020; Smith, Karkar, Varner, Nigam, & Finch, 2020; Stojković, Miljković Pavlović, & Radulović, 2019) u kontekstu podrške razvoju kritičkog nivoa razumevanja pročitano (Comber & Nixon, 2011). Ovaj nivo čitanja je u istraživanju PIRLS 2021 praćen kroz zadatke koji se odnose na procese tumačenja, integrisanja i evaluacije.

Vraćajući se na naslov ovog rada, možemo da zaključimo da je razvoj čitalačkih kompetencija kod učenika povezan sa brojem knjiga u kućnom okruženju, ali i sa učestalošću čitanja sa odraslima u predškolskom periodu i sa još mnogo dodatnih karakteristika kućnog i obrazovnog konteksta. Ovako kompleksna slika iziskuje kontinuiranu podršku koja je potrebna roditeljima, kako bi porodice u svom

14 [https://www.facebook.com/novisadcitadeci/?locale=sr\\_RS](https://www.facebook.com/novisadcitadeci/?locale=sr_RS)

punom kapacitetu pomogle učenicima da postanu ne samo celoživotni ljubitelji knjiga (pozitivan odnos prema čitanju), nego i da visoko kompetentno koriste pisani kod za iskazivanje svojih ideja, želja i namera, kao i za kritičko promišljanje o svetu oko sebe.

### Korišćena literatura

- Aparicio, J., Cordero, J. M., & Ortiz, L. (2021). Efficiency analysis with educational data: How to deal with plausible values from international large-scale assessments. *Mathematics*, 9(13), 1579. <https://doi.org/10.3390/math9131579>
- Baranzini, D. (2018). *SPSS single data frame aggregating SPSS multiply imputed split files*. Download on 15<sup>th</sup> February 2024 here: [https://www.researchgate.net/publication/328887514\\_SPSS\\_Single\\_dataframe\\_aggregating\\_SPSS\\_Multiply\\_Imputed\\_split\\_files](https://www.researchgate.net/publication/328887514_SPSS_Single_dataframe_aggregating_SPSS_Multiply_Imputed_split_files), DOI:10.13140rg.2.2.33750.70722]
- Beech, J. R. (1990). Parents' attitudes and the reading performance of their children. *Perceptual and Motor Skills*, 70(3\_suppl), 1387–1392.
- Bennetts, S. K., Mensah, F. K., Westrupp, E. M., Hackworth, N. J., & Reilly, S. (2016). The agreement between parent-reported and directly measured child language and parenting behaviors. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1710.
- Borchers, L. R., Bruckert, L., Travis, K. E., Dodson, C. K., Loe, I. M., Marchman, V. A., & Feldman, H. M. (2019). Predicting text reading skills at age 8 years in children born preterm and at term. *Early human development*, 130, 80–86. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.01.01>
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Lansford, J. E., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Zelli, A., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Bacchini, D., Bombi, A. S., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Malone, P. S., & Oburu, P. (2015). Mother and father socially desirable responding in nine countries: Two kinds of agreement and relations to parenting self-reports. *International Journal of Psychology: Journal International de Psychologie*, 50(3), 174–185. <https://doi.org/10.1002/ijop.12084>
- Comber, B., & Nixon, H. (2011). Critical reading comprehension in an era of accountability. *The Australian Educational Researcher*, 38(2), 167–179. DOI:10.1007/s13384-011-0022-z
- Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2019). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29–66.
- Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63–82. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 58(3), 853–864.
- Džumhur, Ž., Ševa, N., & Rožman, M. (2022). Early literacy and numeracy competencies: Predictors of mathematics achievement in the Dinaric Region. In B. Japelj Pavešić, P. Koršnáková & S. Meinck (Eds.), *Dinaric perspectives on TIMSS 2019: Teaching and learning mathematics and science in South-Eastern Europe* (pp. 101–122). Springer.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4<sup>th</sup> ed.). SAGE Publications.
- Fishbein, B., Foy, P., & Yin, L. (2021). *TIMSS 2019 User guide for the international database* (2<sup>nd</sup> Edition).



- Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-database/>
- Fishbein, B., Yin, L., & Foy, P. (2023). *PIRLS 2021 user guide for international database*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/data>
- Graham, J. W. (2012). *Missing data, analysis and design*. Springer.
- Gustafsson, J., Hansen, Y. K., & Rosen, M. (2013). Effects of home background on student achievement in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In M. O. Martin and I. V. S. Mullis (Eds), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade – implications for early learning* (pp.183–289). TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 20*(5), 401–419. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>
- Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading, 22*(4), 273–288. DOI:10.1080/10888438.2018.143566
- Jin, F., Schjøberg, S., Wang, M. V., Eadie, P., Nes, R. B., Røysamb, E., & Tambs, K. (2020). Predicting literacy skills at 8 years from preschool language trajectories: A population-based cohort study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 63*(8), 2752–2762.
- Lareau, A. (1987) Social-class differences in family–school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*, 73–85.
- Manu, M., Torppa, M., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M. and Niemi, P. (2023). Reading development from kindergarten to age 18: The role of gender and parental education. *Reading Research Quarterly, 58*, 505–538. <https://doi.org/10.1002/rrq.518>
- Manu, M., Torppa, M., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Niemi, P. (2023). Reading development from kindergarten to age 18: The role of gender and parental education. *Reading Research Quarterly, 58*(4), 505–538. <https://doi.org/10.1002/rrq.518>
- McKnight, P. E., McKnight, K. M., Sidani, S., & Figueredo, A. J. (2007). *Missing data: A gentle introduction*. Guilford Press.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 international results in mathematics and science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the national early literacy panel*. National Institute for Literacy. Retrieved from <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehmig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children’s linguistic competencies. *Frontiers in Psychology, 11*, Article 1628. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>
- OECD (2012). *Let’s read them a story! The parent factor in education*, PISA, OECD Publishing. Retrieved November 30, 2016 from the World Wide Web <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>



- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489–505.
- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146–174. <https://doi.org/10.1080/10888430902769533>
- Radišić, J., & Ševa, N. (2017). Značaj ranog učenja za postignuće učenika iz matematike. U M. Marušić Jablanović, N. Gutvajn i I. Jakšić (ur.), *TIMSS 2015 u Srbiji – Rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 4. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*, pp. 95–114. Institut za pedagoška istraživanja.
- Räty, H., Jaukka, P., & Kasanen, K. (2004). Parents' satisfaction with their child's first year of school. *Social Psychology of Education*, 7, 463–479.
- Räty, H., & Kasanen, K. (2007). Parents' perceptions of their children's schools: Findings from a five-year longitudinal study. *Educational Studies*, 33(3), 339–351.
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *Sage Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Ryan, M., & Barton, G. (2020). Literacy teachers as reflexive agents? Enablers and constraints. *The Australian Educational Researcher*, 47(2), 219–238. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00349-9>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552–1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Ševa, N., & Buđevac, N. (September 7–9, 2022). Emergent literacy practices and policies in the systems with transparent orthography. In J. Radišić et al. (Eds.), *Book of abstracts at SIG 10, 21 & 25 Conference Dialogue, diversity and interdisciplinarity in the field of learning and instruction* (p. 11). Belgrade, Serbia
- Ševa, N. (2019). Razvoj rane pismenosti i uloga porodice. U E. Lazarević, D. Malinić, N. Gutvajn i N. Ševa (ur.), *Nastava i učenje u procesima modernizacije Srbije* (str. 191–208). Institut za pedagoška istraživanja.
- Silinskas, G., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 302–310. DOI:10.1016/j.appdev.2012.07.004
- Siraj-Blatchford, I. (2010). Learning in the home and at school: How working class children 'succeed against the odds'. *British Educational Research Journal*, 36(3), 463–482.
- Smith, P., Karkar, T., Varner, J., Nigam, A., & Finch, B. (2020). Making visible awareness in practice: literacy educators in diverse classrooms. *Review of Education*, 8(2), 380–415.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Stojković, J., Miljković Pavlović, A. & Radulović, L. (2019). What Kind of Teacher does Educational Policy want: An Analysis of One European Document. In D. Pavlović Breneselović, G. Stepić and I. Prlić (Eds.), *The Book of Proceedings from II international scientific-professional conference „Initial education and professional development of preschool teachers – partnership in quality building* (pp. 119–128). Sremska Mitrovica: Preschool Teacher Training and Business Informatics College of Applied Studies – Sirmium.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>th</sup> Edition). Pearson Education.
- Van Bergen, E., Zuijlen, T., Bishop, D., & Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147–160. <https://doi.org/10.1002/rrq.160>
- Vernon-Feagans, L., Mokrova, I. L., Carr, R. C., Garrett-Peters, P. T., Burchinal, M. R., & Family Life Project Key Investigators (2019). Cumulative years of classroom quality from kindergarten to third grade: Prediction to children's third grade literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 531–540. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.005>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357–378. DOI:10.1080/03004430500063747
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791–814.
- Yin, L., & Reynolds, K. A. (2023). Creating and interpreting the PIRLS 2021 context questionnaire scales. In M. von Davier, I. V. S. Mullis, B. Fishbein, & P. Foy (Eds.), *Methods and procedures: PIRLS 2021 technical report* (pp. 15.1-15.161). Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb6994>

# ZADOVOLJENOST SOCIOEMOCIONALNIH POTREBA U ŠKOLI: KAKO JE PANDEMIJA COVID-19 IZMENILA PERCEPCIJU UČENIKA\*

Ljiljana Plazinić\*\* i Nevena Buđevac

*Univerzitet u Beogradu, Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača*

## UVOD

Škola je jedan od najznačajnijih faktora socijalizacije dece (Rot, 2014: 148). Iako se o njoj najčešće govori iz ugla njene obrazovne uloge, ona je istovremeno i mesto na kome se deca razvijaju i sazrevaju. Nakon porodice, koja je nesporno primarna zajednica u kojoj se deca formiraju kao ličnosti (Ivić i sar., 2010), kada pođe u školu dete dolazi u sredinu u kojoj postoje drugačija pravila i zahtevi i gde je priroda socijalnih odnosa različita od one u porodici. Kada govorimo o okruženju u školi, govorimo o: fizičkom okruženju, emocionalnom okruženju (osećanja i potrebe učenika i nastavnika), socijalnom okruženju (međusobni odnosi između učenika, kao i između učenika i nastavnika) i saznajnom okruženju (postignuće učenika i razlike među njima u domenu znanja i veština) (Mavroskufis, 2013: 52). Dakle, škola nije samo mesto na kome se uči, već i mesto na kome se intenzivno odvija socioemocionalni razvoj, odnosno zajednica u kojoj je važno da deca zadovoljavaju i svoje socijalno-emocionalne potrebe. Prema shvatanju Rajana i Desija (Ryan & Deci, 2000: 229), psihološke potrebe su „unutrašnja psihološka svojstva neophodna za psihološki rast i razvoj, integritet i blagostanje”. One stoje u osnovi ljudskog ponašanja, pokreću ga i usmeravaju. Teorije potreba sagledavaju ponašanje ljudi upravo kao odgovor organizma na potrebe koje doživljava (Brofi, 2015). Zadovoljavanje potreba leži u

\* *Napomena.* Realizaciju ovog rada podržava Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija (broj odluke: 451-03-65/2024-03/ 200138).

\*\* Mejl: [ljiljana.plazinic@uf.bg.ac.rs](mailto:ljiljana.plazinic@uf.bg.ac.rs)

osnovi adekvatnog rasta i funkcionisanja ličnosti i predstavlja važan faktor motivacije za druge značajne aktivnosti, kao i za efikasne mehanizme prevladavanja poteškoća (Reeve, 2010).

Prema jednoj od najuticajnijih teorija psiholoških potreba – Maslovljevoj teoriji (Maslow, 1943; Maslov, 1982), psihološke potrebe su hijerarhijski uređene i podeljene u dve velike grupe: niže (potrebe nedostatka) i više (potrebe rasta, obilja). U niže potrebe, pored fizioloških potreba, spadaju i potrebe za sigurnošću, ljubavlju i pripadanjem i potreba za poštovanjem i samopoštovanjem. Ove potrebe zadovoljavaju se u socijalnoj sredini, a za decu mlađeg školskog uzrasta upravo je škola jedan od veoma važnih društvenih okvira u kome mogu te potrebe da zadovolje. U više potrebe, prema ovoj teoriji, ubrajaju se potrebe za znanjem i razumevanjem i za samoaktualizacijom. Iako su ovo takođe potrebe koje se zadovoljavaju u školi, s obzirom na fokus ovog rada, detaljnije ćemo se posvetiti primarnijim – socioemocionalnim potrebama. Njihovo zadovoljenje je ujedno i preduslov, prema ovoj teoriji, da učenici budu motivisani da uče, razvijaju svoja interesovanja i posvete se ostvarivanju svojih talenata. Stoga se obrazovni ciljevi škole teško mogu ispuniti ukoliko se učenici u školi ne osećaju dobro, odnosno ukoliko im nisu zadovoljene potrebe. Ako osećaju pripadnost školi, i njihov odnos prema školi i šire – prema obrazovanju, biće pozitivan (Buđevac, 2018: 95). Pripadnost školi definiše se kao „stepen u kome se učenici osećaju lično prihvaćenim, poštovanim, uključenim i podržanim od strane drugih u društvenom okruženju škole” (Goodenow & Grady, 1993: 80). Utvrđeno je da osećaj pripadnosti školi doprinosi opštem osećaju blagostanja učenika, jer se učenici u školi osećaju sigurno, uživaju u njoj i imaju dobar odnos sa nastavnicima (Mullis, Martin & Liu, 2022). Takođe, iz učeničkog osećaja pripadnosti školi proizlaze i drugi benefiti, među kojima su akademska motivacija (Gillen-O’Neel & Fuligni, 2013), pozitivan odnos prema učenju i akademskoj samoefikasnosti (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995; Roeser, Midgley, & Urdan, 1996), kao i viši nivoi zadovoljstva, samopouzdanja, te niža učestalost uključenosti u vršnjačko nasilje, nedolično i rizično ponašanje (prema: Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie, & Waters 2016). Na brojne od pomenutih varijabli, poput akademske motivacije, samoefikasnosti, samopouzdanja i sl. može da se gleda kao na nekognitivne faktore obrazovnih postignuća, ali i kao na obrazovne ishode koji su važni, nezavisno od njihovog uticaja na postignuća (Plazinić, 2021a).

Kakogod da se spram njih postavimo, oni jesu relevantni iz perspektive obrazovanja i razvoja učenika.

Ključnu ulogu u razvijanju osećaja pripadnosti školi kod učenika ima upravo škola, odnosno nastavnici i drugi zaposleni, kao i vršnjaci. Da bi se učenici osećali vredno i kao deo zajednice u učionici, važno je da drugi budu osetljivi prema njihovim različitim potrebama, da komunikacija bude jasna i iskazana uz poštovanje (Lyons, Ford, & Slee, 2014: 44). Ali šta kada se usled nepredviđenih okolnosti (recimo, globalne epidemije korona virusa) škola i školsko učenje reorganizuju u meri u kojoj je ta komunikacija veoma ograničena, nastava u manjoj meri diferencirana, a kontekst takav da socijalne i emocionalne potrebe teško da mogu da se zadovolje?

Pandemija COVID-19 dovela je do velikih promena u organizovanju procesa učenja i nastave u celom svetu. Celokupno društvo suočilo se sa strahom i neizvesnošću zbog mogućnosti zaraze novim i slabo istraženim virusom. U Republici Srbiji uvedeno je vanredno stanje koje je ograničilo društvene i ekonomske aktivnosti. Od 15. marta 2020. uvedena je mera zabrane kretanja, koja je produžena do potpune zabrane kretanja vikendom i praznicima (npr. Uskršnji praznici praćeni su 84-časovnom zabranom kretanja). Pored egzistencijalne ugroženosti bolešću, zaposleni u brojnim sektorima suočili su se s rizikom smanjenja prihoda i gubitka posla. U ovako kriznoj situaciji uobičajeni oblici međuličnog pružanja podrške obeshrabrivani su zbog potrebe za fizičkim distanciranjem. Ukupna situacija dovela je do povećanja stresa, negativnih emocija anksioznosti i depresivnosti u populaciji (Džamonja-Ignjatović i sar., 2020). U ovom kontekstu, učenici i nastavnici su se našli pred zahtevom da aktivnosti učenja i nastave „presele” iz učionice u svoje domove. Umesto uobičajenih socijalnih i pedagoških interakcija, ostali su sami pred ekranima televizora i/ili digitalnih uređaja. Rad od kuće se zasnivao na praćenju snimljenih časova emitovanih na nacionalnim televizijskim kanalima i na nastavu posredovanu različitim virtuelnim platformama putem kojih su učenici bili u komunikaciji sa svojim nastavnicima (MPNTR, 2020). Za to su im bili potrebni određeni materijalni (posebni uređaji, internet konekcija) i lični resursi (digitalne veštine, viša sposobnost samoregulacije i sl.) koje školovanje do tada nije podrazumevalo i novi mehanizmi adaptacije, što se u kliničkom smislu može protumačiti kao životna kriza (Vlajković, 2005). Životne krize predstavljaju istovremeno i rizik i razvojnu šansu, a prema Šihijevom mišljenju, prate ih promene u četiri područja percepcije: 1) unutrašnji doživljaj sebe u odnosu na druge, 2) doživljaj sigurnosti i opasnosti, 3) percepcija

vremena: da li osoba doživljava da ga ima dovoljno za ono što se do nje zahteva, ili ono neumitno ističe i 4) osećaj „u stomaku” – životnosti ili stagnacije (Sheehy, 1984). Dakle, prvi talas pandemije COVID-19, koji je obuhvatio period mart–jun školske 2019/20. godine praćen je iznenadnim, naglim i dramatičnim promenama u iskustvu školovanja učenika. U narednoj, 2020/21. godini nastava se odvijala na osnovu dva modela (MPNTR, interni akt, 2020). Prvi je podrazumevao neposredan rad sa učenicima u prostorijama škole, ali uz podelu odeljenja na dve grupe, koje su naizmenično pratile nastavu, u skraćenom režimu (časovi su realizovani u trajanju od 30 umesto 45 minuta). Ovaj model sličan je uobičajenom školskom iskustvu, ali uz obavezne maske na licima, prostornu distancu i redukovanje pojedinih aktivnosti. Mladi osnovci su svakodnevno pohađali nastavu, a stariji učenici su nastavu u školi pratili svakog drugog dana. U *Stručnom uputstvu* naglašeno je da se drugi model primenjuje kada „učenici nemaju neposredni obrazovno-vaspitni rad u školi, već prate časove putem Javnog medijskog servisa” (MPNTR, interni akt, 2020: 12). Međutim, od 25. novembra učenici drugog ciklusa u potpunosti su prešli na nastavu na daljinu, do kraja prvog polugodišta. Početak drugog polugodišta započeo je prema prvom modelu, a kako se epidemiološka situacija pogoršavala, stariji osnovci su ponovo upućeni na nastavu na daljinu. U vreme sprovođenja PIRLS studije, u drugoj polovini marta i prvoj polovini aprila školske 2020/21. godine, epidemiološka situacija je bila vrlo nepovoljna, a kako izveštavaju mediji, ondašnji talas epidemije bio je „najvirulentniji i izazivao je najteže kliničke slike” (BETA, 31.03.2021). U tom periodu postojala je izvesna pretnja da će i učenici mlađih razreda biti upućeni na nastavu na daljinu, što je bio predlog medicinskog dela Kriznog štaba. Međutim, članovi Vlade su ovu odluku odlagali (Glas javnosti, 19.03.2021).

Postavlja se pitanje kako su učenici doživeli ove dramatične promene. Odgovori na ovo pitanje zavise od toga da li se bavimo uže obrazovnim ili socioemocionalnim kontekstom. Rezultati jedne studije pokazali su da pohađanje skraćenih časova u školi tokom pandemije *COVID-19* nije omogućilo značajne prednosti u vezi sa doživljajem motivacije i angažovanosti u nastavi u odnosu na praćenje TV časova (Plazinić & Buđevac, 2024). Da su postupci nastavnika mogli donekle da kompenzuju negativne efekte u domenu doživljaja vezanih za učenje, pokazuje i istraživanje (Plazinić, 2021b) u kom je utvrđeno da je percepcija učenika o kvalitetu nastavnih praksi na konkretnom času supstancijalni i višestruko snažniji prediktor samoefikasnosti učenika u učenju date lekcije od njihove generalne samoefikasnosti

u datom predmetu. Ipak, prema rezultatima jednog drugog istraživanja, takođe iz naše sredine, učeničko poimanje škole i školskih obaveza u periodu pandemije pretrpelo je značajne promene (Buđevac, 2024). Međutim, doživljaj društvenog konteksta obrazovanja promenio se značajnije. Istraživanje Baucala i saradnika (Baucal i sar., 2022), koje je obuhvatilo intervjuje sa više od 400 učenika osnovnih i srednjih škola, njihovim roditeljima i nastavnicima, ukazalo je na to da je pandemija prouzrokovala niz negativnih efekata na socijalni život učenika, i to u većoj meri u školskom nego u vanškolskom kontekstu. Neki od ključnih nalaza ove studije bili su sledeći: 1) da su učenici u izrazito negativna iskustva u školi uvrstili prekid kontakta sa drugarima iz škole tokom vanrednog stanja, kao i izostanak socijalno relevantnih aktivnosti u školi, poput ekskurzija, proslava i sličnih događaja; 2) pozitivna iskustva su prevashodno vezana za povratak u školu i radovanje ponovnom susretu sa školskim drugovima; 3) u vanškolskom kontekstu učenicima su nedostajala druženja, neki su navodili i da su izgubili naviku da se druže sa vršnjacima. Imajući u vidu rezultate citiranih istraživanja, kao važno pitanje postavlja se kako su opisane promene uticale na neke druge važne aspekte učeničkog doživljaja škole, konkretno na njihov doživljaj zadovoljenosti socioemocionalnih potreba u školi. Cilj ovog istraživanja bio je da odgovori upravo na to pitanje. Da bismo to uradili, uporedili smo mere učeničkog doživljaja zadovoljenosti socioemocionalnih potreba dobijene na reprezentativnom uzorku učenika, koji su učestvovali u istraživanju TIMSS 2019 (Đerić, Gutvajn, Jošić i Ševa, 2020) godinu dana pre pandemije, sa rezultatima na istoj meri takođe dobijenih na reprezentativnom uzorku učenika koji su učestvovali u studiji PIRLS školske 2021. godine, odnosno nakon što je došlo do promena u školskom iskustvu usled pandemije COVID-19. Odgovaranje na pitanje koje ovaj rad postavlja, zahvaljujući reprezentativnom uzorku učenika, može pomoći indirektnom zaključivanju o efektima pandemije na zadovoljavanje osnovnih psiholoških potreba dece i potencijalnom osmišljavanju interventnih aktivnosti.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

*Uzorak.* U istraživanju su korišćeni podaci iz studija TIMSS 2019 (N=4336) i PIRLS 2021 (4699). U oba slučaja reč je o reprezentativnom uzorku učenika četvrtog razreda osnovne škole iz Srbije.

*Instrument.* Za potrebe ovog istraživanja iskorišćen je deo upitnika koji su u okviru dve studije popunjavali učenici. Reč je o skali *Doživljaj pripadnosti školi*, koja je detaljno predstavljena u publikaciji koja prati TIMSS istraživanje (Mullis, Martin, Foy, Kelly, & Fishbein, 2020). Skala se sastoji od sledećih stavki: 1) Volim da sam u školi. 2) Osećam se sigurno kada sam u školi. 3) Osećam se kao da pripadam školi. 4) Nastavnici u mojoj školi dobri su prema meni. 5) Ponosan/ponosna sam što idem u ovu školu. Učenici su na njih odgovarali koristeći četvorostepenu skalu – uglavnom se slažem; slažem se pomalo; pomalo se ne slažem; uopšte se ne slažem. Manji skor na skali označava veći stepen saglasnosti sa datom tvrdnjom. S obzirom na pozitivnu vezu između pripadnosti školi i akademskih postignuća, koja je pored drugih istraživanja potvrđena i u prethodnom ciklusu studije PIRLS, skala *Doživljaja pripadnosti školi* je 2021. godine unapređena tako što je dodata stavka – Imam drugare u ovoj školi, ali ona nije analizirana u ovom radu, s obzirom na to da za nju nemamo podatke iz istraživanja TIMSS 2019.

Kako bismo ispitali razlike u doživljaju zadovoljenosti socioemocionalnih potreba učenika u školi pre i tokom druge godine pandemije, proverili smo da li postoji statistički značajna razlika u odgovorima učenika na pojedinačne stavke skale *Doživljaj pripadnosti školi* u dva vremenska perioda. S obzirom na činjenicu da zavisne varijable nisu normalno distribuirane, koristili smo neparametrijski test zbira rangova (Mann-Whitneyev U test). Takođe, kako bismo bolje razumeli ustanovljene razlike, ispitali smo potencijalne razlike u stepenu ispunjenosti potreba poredeći distribucije odgovora na četvorostepenoj skali. Rezultati mogu da nam ukažu na to u kojoj meri su učenici bili u prilici da zadovolje različite psihološke potrebe u školskoj sredini tokom promenjenih okolnosti u kojima su se školovali. To su potrebe za sigurnošću, pripadnošću i povezanošću, ponosom i pravednim okruženjem.

## REZULTATI

Osim osećaja učenika da pripada školi, koji je nešto izraženiji pre pandemije (PIRLS 2021), svi ostali aspekti doživljaja zadovoljenosti socioemocionalnih potreba u školi su viši u situaciji pandemije, odnosno tokom testiranja PIRLS 2021, nego tokom realizovanja istraživanja TIMSS 2019 godine (Tabela 1).



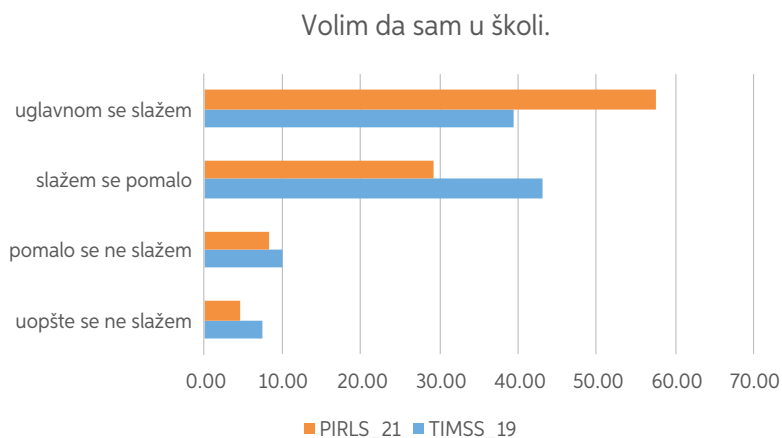
Tabela 1. Poređenje odgovora učenika po stavkama skale na dva testiranja (Man-Vitnijev test)

	Godina istraž.	M	Prosečni rang	Man-Vitni U	p	r
<i>Prosečan skor na skali (Doživljaja pripadnosti školi)</i>	2019	1,52	4516,99	7338597,00	,000	0,162
	2021	1,40	3835,88			
<i>Volim da sam u školi.</i>	2019	1,85	4527,34	7155079,00	,000	0,167
	2021	1,6	3789,75			
<i>Osećam se sigurno kad sam u školi.</i>	2019	1,52	4431,18	7405872,50	,000	0,146
	2021	1,36	3851,44			
<i>Osećam se kao da pripadam školi</i>	2019	1,48	3936,71	7679259,50	,000	0,087
	2021	1,68	4297,50			
<i>Nastavnici u mojoj školi dobri su prema meni.</i>	2019	1,36	4535,46	6987760,00	,000	0,236
	2021	1,13	3746,76			
<i>Ponosan/na sam što idem u ovu školu.</i>	2019	1,37	4430,14	7499831,50	,000	0,158
	2021	1,21	3875,27			

Kako rezultati poređenja na skali *Doživljaj pripadnosti školi* pokazuju, postoje značajne razlike kada se uporede dva ispitivanja, s tim da je tokom istraživanja PIRLS 2021 zabeležen veći ukupan doživljaj pripadnosti školi (manji skor na skali označava veći stepen saglasnosti sa datom tvrdnjom). Iako su zabeležene statistički značajne razlike u vezi sa svim aspektima učeničkog doživljaja između dva testiranja, gledajući veličinu efekta trenutka u kome su učenici izveštavali o svojim doživljajima ( $r$ ), vidimo da godina prikupljanja podataka ima tek mali efekat u pogledu osećaja pripadanja školi, sigurnosti, ponosa i ljubavi prema školi. Najveće razlike zabeležene su u vezi sa tim da li su nastavnici dobri prema učenicima, pri čemu razlika između dva testiranja ima umeren efekat na ispitivani doživljaj.

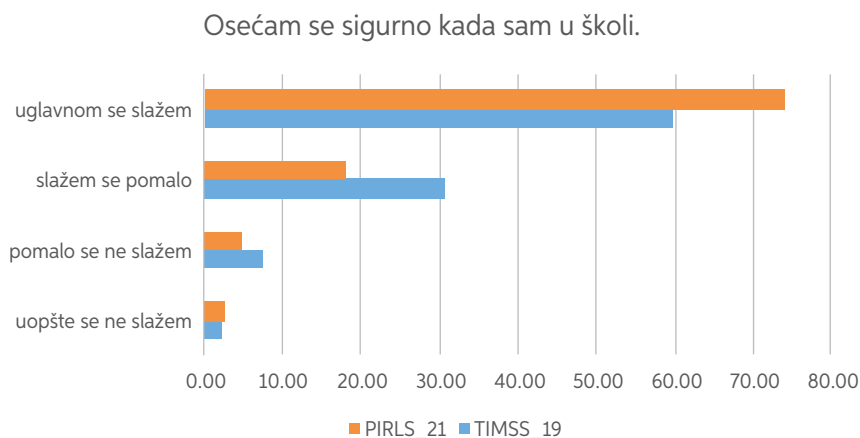
Iako su dobijene razlike u vezi sa prosečnim doživljajem dve generacije učenika veoma male, kada pogledamo distribucije njihovih odgovora prema stepenu slaganja sa svakom stavkom, opažamo da je situacija tokom pandemije COVID-19 dovela do veće polarizacije doživljaja učenika. Sve su niži procenti učenika koji se umereno slažu sa tvrdnjama koje ukazuju na njihov doživljaj zadovoljenja socijalnih i emocionalnih potreba, a sve je veći broj onih čiji odgovori pripadaju nekoj od ekstremnijih kategorija (potpuno se slažem / uopšte se ne slažem). Kao što se vidi iz Grafikona 1, 2019. godine je najveći procenat učenika umereno voleo da je u školi (43,06%), dve godine kasnije taj procenat je gotovo za trećinu manji (29,38%),

dok je onih koji navode da u potpunosti vole da budu u školi 18% više nego pre epidemije.



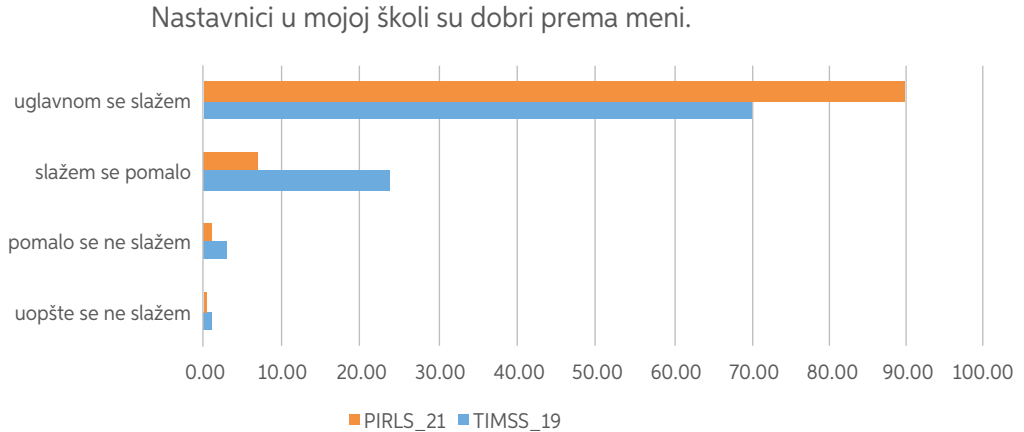
Grafikon 1. Distribucija odgovora po stepenu slaganja sa stavkom: *Volim da sam u školi.*

Slični rezultati se dobijaju i kada razmatramo druge stavke. Ako je reč o tvrdnji *Osećam se sigurno kada sam u školi* (Grafikon 2), frekvencija učenika koji se umereno slažu sa ovom tvrdnjom gotovo se prepolačila (sa 30,70% 2019. godine na 18,20% 2021. godine) dok se broj onih koji se u potpunosti slažu sa njom povećao (sa 59,80% na 74,40%).

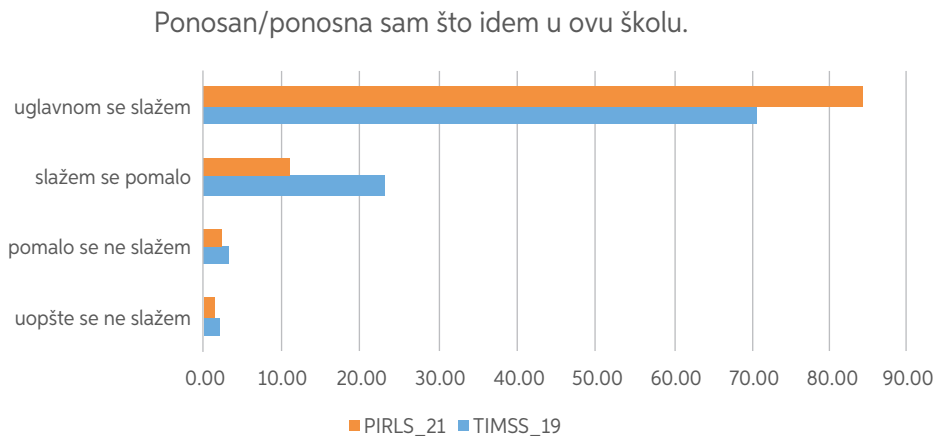


Grafikon 2. Distribucija odgovora po stepenu slaganja sa stavkom: *Osećam se sigurno kada sam u školi.*

Isti trend vidljiv je i na naredna dva grafikona, koji se odnose na stavke: *Nastavnici u mojoj školi dobri su prema meni* (Grafikon 3) i *Ponosan/ponosna sam što idem u ovu školu* (Grafikon 4).



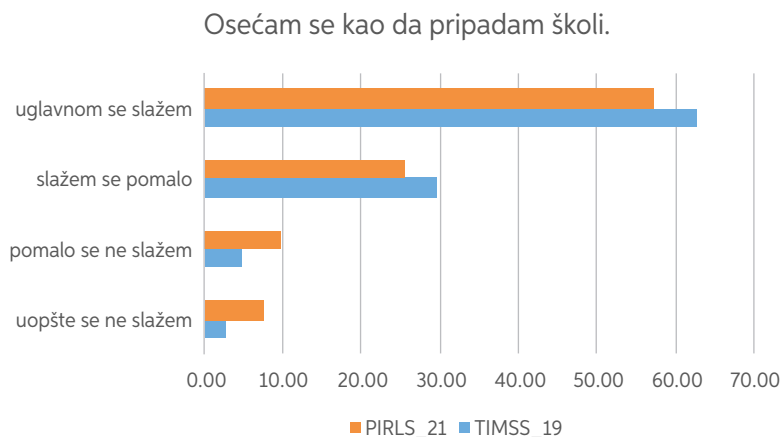
Grafikon 3. Distribucija odgovora po stepenu slaganja sa stavkom: *Nastavnici u mojoj školi su dobri prema meni.*



Grafikon 4. Distribucija odgovora po stepenu slaganja sa stavkom: *Ponosan/ponosna sam što idem u ovu školu.*

Nešto drugačiji patern odgovora po stepenu slaganja učenika u dva momenta ispitivanja dobijen je za stavku *Osećam se kao da pripadam školi* (Grafikon 5), budući da je nakon iskustava školovanja tokom epidemije porastao broj učenika koji se sa ovom tvrdnjom delimično (2019. godine bio je 4,80%, a 2021. god. 9,90%)

ili uopšte ne slažu (2019. godine bio je 2,80%, a 2021. je porastao na 7,50%). Pored toga, za toliko se smanjio broj učenika koji osećaju pripadnost školi. Dakle, iskustvo izmenjenog školovanja tokom epidemije dovelo do doživljaja učenika da nešto manje pripadaju svojoj školi nego što je to bilo ranije.



Grafikon 5. Distribucija odgovora po stepenu slaganja sa stavkom:  
Osećam se kao da pripadam školi.

## DISKUSIJA

Zadovoljenost socioemocionalnih potreba važan je segment zdravog psihološkog funkcionisanja i blagostanja svake osobe. Zbog toga je važno da one budu zadovoljene u različitim kontekstima u kojima osoba funkcioniše i koje opaža kao relevantne. Kada govorimo o deci, jedna od izuzetno značajnih sredina upravo je škola koja sistematski, tokom dužeg vremena, utiče na formiranje ličnosti (Rot, 2014). U njoj deca dolaze u kontakt sa vršnjacima i odraslima sa kojima imaju potrebu da se povežu, na koje se oslanjaju i čije mišljenje o njima samima oblikuje i njihov doživljaj sebe. Prema Havelkinom shvatanju (Havelka, 2005: 12), većina savremenih koncepcija obrazovanja svoje strateške ciljeve zasniva upravo na važnosti zadovoljavanja psiholoških potreba učenika. Škola bi zato trebalo da bude predvidivo okruženje koje omogućava kontinuitet socijalnih odnosa i doživljavanja sebe u tom okruženju. Ipak, 2020. godine se taj kontekst naglo izmenio u meri koja je u potpunosti narušila funkcionisanje ne samo na školskom nivou, već globalno – na nivou čitavog

sveta. Strah, neizvesnost, ograničenja koja su se odnosila na kretanje i društvene aktivnosti, uključujući i obrazovne, doveli su do osećanja ugroženosti, povećanja stresa i negativnih emocija (Džamonja-Ignjatović i sar., 2020). Kao što smo naveli u uvodnom delu teksta, ove promene su pored zdravstvene krize prouzrokovale i krizu na svim poljima ličnog i društvenog funkcionisanja – ekonomskom, egzistencijalnom, psihološkom. Školska svakodnevnica učenika izmenila se do te mere da je to značajno uticalo na socijalni život učenika (Baucal i sar., 2022) i učenički doživljaj škole (Buđevac, 2024). Nadovezujući se na ova istraživanja, postavili smo pitanje da li su promene, koje je donela epidemija COVID-19 kako u naše živote, tako u vezi sa načinom na koji su procesi nastave i učenja u školi organizovani, dovele i do promena u mogućnostima učenika da zadovolje svoje socijalne i emocionalne potrebe. Da bismo došli do odgovora, uporedili smo odgovore učenika četvrtog razreda osnovne škole prikupljene pre pandemije i podatke prikupljane tokom druge godine pandemije. Kako bismo bolje sagledali rezultate do kojih smo došli, napominjemo da se između dva testiranja dogodilo više važnih promena u načinu funkcionisanja škole. Nakon što je u martu 2020. epidemija počela, škole su naglo zatvorene o čemu smo već govorili, a proces učenja i nastave u potpunosti je bio izmešten u porodično okruženje učenika. Od septembra 2020. učenici mlađih razreda osnovne škole vraćeni su u škole, ali su odeljenja podeljena u dve grupe koje su pohađale skraćene časove u različito vreme, uz brojna druga ograničenja koja su se odnosila na obavezno nošenje maski preko lica, držanje fizičke distance u prostoru i dr. U trenutku prikupljanja podataka za ispitivanje PIRLS 2021 te mere su i dalje bile na snazi, s tim što je epidemiološka situacija bila vrlo nepovoljna, te je postojala pretnja ponovnog zatvaranja škola, a medicinski stručnjaci su preporučivali da se i učenici prvog ciklusa obrazovanja preusmere na nastavu na daljinu (Glas javnosti, 19.03.2021).

Rezultati do kojih smo došli su pokazali da postoje male, ali značajne razlike u zadovoljenosti socijalnih i emocionalnih potreba u školi između dva testiranja. Naime, učenici su tokom epidemije osećali manje snažnu pripadnost svojoj školi nego pre, ali su i, suprotno očekivanjima, izveštavali da su njihove socioemocionalne psihološke potrebe u većoj meri bile zadovoljene u jeku korone, nego 2019. godine. Iako na prvi pogled iznenađujući, ovi nalazi mogu se čitati i kao reakcija na iskustvo deprivacije potreba tokom vanrednog stanja i potpunog zatvaranja škola i prekida socijalnih kontakata, kao i na postojanje pretnje da bi se to moglo ponovo dogoditi.

Dalje traganje za razumevanjem ovakvih nalaza usmerilo nas je na analizu distribucije odgovora po stepenu slaganja sa svakom pojedinačnom tvrdnjom iz skale *Doživljaja pripadnosti školi*. Razmatranje promena u tim distribucijama između dva testiranja ukazalo nam je na to da su učenici zadovoljenost svojih potreba ocenjivali umerenije godinu dana pre epidemije, nego u drugoj godini njenog trajanja, kada su znatno češće koristili ekstremnije vrednosti skale. Iako se prosečne vrednosti na stavkama ne razlikuju u velikoj meri, postoji značajna razlika između tipičnih stavova, a grafikoni sugerišu da distribucije odgovora učenika iz 2019. i 2021. godine ne potiču iz iste populacije odgovora. Indikativno je da se usred epidemije prepolovio broj učenika koji su se umereno slagali sa tim da se osećaju sigurno u školi, te da se ovaj broj „prelio” u ekstremniju kategoriju slaganja. Slično je i sa osećajem da vole da budu u školi, jer se za trećinu povećala kategorija učenika koji se u potpunosti slažu sa ovom tvrdnjom. Kao da je pretnja ponovnog zatvaranja škola koja se nadvila nad učenike u trenutku ispitivanja PIRLS pojačala njihov doživljaj koliko je iskustvo školovanja licem-u-lice zapravo vredno.

Ova tendencija ukazuje nam na to da je prekid održavanja nastave tokom vanrednog stanja 2020. godine, koji je sprečio direktne kontakte između vršnjaka, kao i nastavnika i učenika u školskoj sredini, prelomni trenutak koji je izmenio referentni okvir u poimanju škole. Ovo je u skladu sa rezultatima kvalitativnog istraživanja Baucala i saradnika (Baucal i sar., 2022) koje nam je pokazalo da je virus korona imao čitav niz negativnih efekata na socijalni život učenika, posebno u školskom kontekstu, te da su najnegativnija iskustva u periodu pandemije o kojima su učenici izveštavali vezana za prekid socijalnih odnosa sa vršnjacima, dok su pozitivna iskustva prvenstveno vezana za povratak u školu i radovanje ponovnom susretu sa školskim drugovima. Učenici mlađih razreda osnovne škole su izveštavali da im je bilo „dosadno jer nisu imali sa kim da se igraju”, dok su stariji učenici jasno eksplicirali da im je „preselo to dopisivanje, telefonske pozive od tad ne podnosim. Ja sam jedno socijalno biće treba mi da sedim tu da vidim kako reaguje neko na ono što ja pričam” (ibid, str. 95). Stoga ni rezultati do kojih smo došli u ovom istraživanju nisu iznenađujući. Naime, potpuno zatvaranje u kuće, gotovo bez mogućnosti kontakta uživo sa osobama van domaćinstva, predstavljalo je veliki diskontinuitet u odnosu na sva dotadašnja socijalna i obrazovna iskustva učenika. Pretpostavljamo da je nakon toga svaka mogućnost boravka u školi sa nastavnicima i drugim učenicima, čak i uz brojna ograničenja koja smo već pomenuli, delovala kao velika

promena u pravcu koji je omogućio učenicima da nakon perioda izolacije ponovo zadovoljavaju svoje socioemocionalne potrebe. Iako objektivno gledano situacija i dalje nije bila kao pre pandemije, lični doživljaj učenika je, usled tog kontrasta, kao i ponovne pretnje od zatvaranja škola, mogao da bude izmenjen na način na koji su nam pokazali prikazani rezultati. Posebno velike efekte zabeležili smo u vezi sa procenama učenika koliko su nastavnici dobri prema njima, koja je najviše porasla. Ovaj nalaz je takođe u skladu sa nalazima iz pomenute kvalitativne studije u kojoj su učenici izveštavali da su tokom nastave na daljinu, bez „žive reči“ nastavnika imali značajne teškoće da se snađu kada su koristili poslati materijal za učenje i kada su dobijali instrukcije za rad, te da su imali osećaj neadekvatnog praćenja napredovanja, ocenjivanja i osećaj da nisu dobili dovoljno povratnih informacija (Baucal i sar., 2022).

## ZAKLJUČAK

Rezultati do kojih smo u ovom istraživanju došli pokazali su koliko učenički lični doživljaj škole i to kako se u njoj osećaju mogu biti osetljivi na čitav niz kontekstualnih faktora koji postavljaju referentni okvir za procenu. Naime, diskontinuitet u učeničkim iskustvima koje je donela epidemija COVID-19, izazvavši najpre potpuni prekid nastave u školama, a potom, nakon više meseci, njeno ponovno uspostavljanje ali uz brojna ograničenja, uticao je na to da učenici i takvo iskustvo u školi, uprkos brojnim negativnim aspektima, opažaju kao poželjno i dragoceno. Dakle, u turbulentnim periodima, kojima svakako pripada i globalna epidemija virusa, ne moraju biti presudne same prakse koje se primenjuju u školi, već je izuzetno značajan i lični doživljaj posredovan socijalnim i kulturološkim zbivanjima koja postavljaju kontekst za tumačenje sopstvenih iskustava (Valsiner, 1997). Nadovezujući se na rezultate ovog istraživanja, naredna istraživanja bi mogla da sadrže intervjue s učenicima kako bismo dobili dublji uvid u njihove doživljaje zadovoljenja socioemocionalnih potreba u školi tokom školovanja, posebno nakon različitih kriznih situacija. Uzimajući u obzir izvesne kulturne specifičnosti ispitanika sa prostora Zapadnog Balkana koje su prikazane u istraživanju PIRLS 2021 (Plazinić, 2023) u pravcu davanja socijalno poželjnih odgovora i prateće restrikcije varijabiliteta, pored kvalitativnih podataka, važno je da istraživači u budućim analizama pažljivo proveravaju statističke pretpostavke pre planiranih analiza, te ukoliko je potrebno, trebalo bi da koriste robustne i neparametrijske analize.

Takođe, preporučili bismo pilotiranje i unapređivanje skala kako bi se uzele u obzir ove kulturne specifičnosti pre sprovođenja konačnog istraživanja na reprezentativnom uzorku. Na kraju, kada govorimo o ograničenjima ovog istraživanja, dodajemo i to da je moguće da krizne situacije ne deluju jednako na različite kategorije dece (recimo, na dečake i devojčice, na decu iz marginalizovanih grupa i sl.), što u ovom istraživanju nije uzeto u obzir. Zbog toga bi u narednim istraživanjima bilo dobro proveriti da li su razlike do kojih smo u ovom ispitivanju došli u većoj ili manjoj meri izražene u određenim podgrupama dece.

### Korišćena literatura

- Allen, K., Kern, L. M., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016). What school need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1–34. DOI:10.1007/s10648-016-9389-8.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627–658.
- Baucal, A., Altaras Dimitrijević, A., Petrović, D., Janković, D., Stepanović Ilić, I., Krstić, K., Videnović, M., Rajić, M., Simić, N., Jovanović Milovanović, O., Krnjaić, Z., Jolić Marjanović, Z. (2022). *Obrazovanje tokom pandemije Kovid-19 u Srbiji: kvalitativna studija*. Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzite u Beogradu i UNICEF.
- Beta, 31.03.2021. dostupno na: <https://novimagazin.rs/vesti/243777-u-vojvodini-epidemioloska-situacija-veoma-teska-veliki-priliv-pacijenata>
- Brofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Clio.
- Buđevac, N. (2018). *Psihologija obrazovanja za vaspitače*. Učiteljski fakultet.
- Buđevac, N. (2024). Quality of teaching and learning during COVID-19 pandemic – lessons to be learned. Book of full papers from international scientific conference: Education during COVID-19 pandemic: experience and lessons learned (in press).
- Đerić I., Gutvajn, N., Jošić, S., i Ševa, N. (2020). *Nacionalni izveštaj TIMSS 2019 u Srbiji. Pregled osnovnih nalaza*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Džamonja-Ignjatović, T., Stanković, B., & Klikovac, T. (2020). Iskustva i kvalitet života starijih osoba tokom pandemije Kovida-19 i uvedenih restriktivnih mera u Srbiji. *Psihološka istraživanja*, 23(2), 201–231. DOI: 10.5937/PSISTRA23-28990.
- Gillen-O'Neel, C., & Fuligni, A. (2013). A longitudinal study of school belonging and academic motivation across high school. *Child Development*, 84(2), 678–692. DOI:10.1111/j.1467-8624.2012.01862.
- Glas javnosti, 19.03.2021 *Roditelji očekujte danas odluku: Da li će i mlađi osnovci preći na onlajn nastavu?* pristupljeno 16.02.2024. <https://www.glas-javnosti.rs/drustvo/roditelji-ocekujete-danas-odluku-da-li-ce-i-mladi-osnovci-prec-na-on-line-nastavu-5892>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71.



- Havelka, N. (2005). *Uvod u psihologiju međuljudskih odnosa u obrazovanju*. Centar za primenjenu psihologiju.
- Ivić, I. i sar. (2010). *Vaspitanje dece ranog uzrasta*. Zavod za udžbenike.
- Lyons, G., Ford, M., & Slee, J. (2014). *Classroom management. Creating positive learning environments* (4<sup>th</sup> Edition). Australia: Cengage Learning.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Maslov, A. H. (1982). *Motivacija i ličnost*. Nolit.
- Mavroskufis, K. D. (2013). Okruženje za učenje. U L. W. Anderson (ur.), *Nastava orijentisana na učenje* (str. 51–70). Centar za demokratiju i pomirenje u jugoistočnoj Evropi.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2020). *Stručno uputstvo za organizaciju i realizaciju obrazovno-vaspitnog rada u osnovnoj školi*. Interni akt. 5.9.2022: <http://www.mpn.gov.rs/>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 international results in mathematics and science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/>
- Mullis, I. V., Martin, M. O., & Liu, J. (2022). Context questionnaire framework. *PIRLS* (2021). In I. V. S. Mullis & M. O. Martin (Eds.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (p. 26–57). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Plazinić, Lj. (2021a). *Nastavne strategije kao činioci akademske motivacije, samoefikasnosti i anksioznosti učenika u TV nastavi* [Objavljena doktorska teza, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet]. Nacionalni repozitorijum disertacija u Srbiji <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/19024>
- Plazinić, Lj. (2021b). Učenička percepcija nastavnih praksi kao prediktor učeničke samoefikasnosti u TV nastavi. *Psihološka istraživanja*, 24(2), 259–275. <https://doi.org/10.5937/PSISTRA24-32477>.
- Plazinić, Lj. (2023) *Kako nastavnici u evropskim zemljama doživljavaju školsku klimu: čudnesni slučaj Zapadnog Balkana*. PIRLS 2021: rezultati i implikacije, Zbornik rezimea (str. 16–18). Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Plazinić, Lj., & Buđevac, N. (2024) Home vs. School: Unpacking student motivation and engagement during COVID-19 pandemic. *Modern society in the age of educational challenges*. State Higher Vocational School in Nowy Sacz and Teacher Education Faculty, University of Belgrade (*in press*).
- Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Naklada slap.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422.
- Rot, N. (2014). *Osnovi socijalne psihologije*. Zavod za udžbenike.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sheehy, G. (1984). *Prijelazi – krize sredovječnih ljudi*. Prosvjeta.
- Valsiner, J. (1997). *Čovekov razvoj i kultura*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vlajković, J. (2005). *Životne krize: prevencija i prevazilaženje*. Žarko Albulj.





# INDEKS AUTORA



**A**

Aarnoutse 141  
Aaron 48  
Abraham 127  
Adriatico 159  
Afif 151  
Alexander 48  
Al Jefri 169  
Allen 158, 160, 212  
Altun 158  
Alvarado 159  
Alvermann 128  
Andersen 74  
Anderson 47, 138  
Anyon 72  
Aparicio 188  
Apple 72  
Applegate 141  
Araújo 49, 62  
Areepattamannil 169  
Arnot 71  
Artelt 128  
Aunola 89, 168, 175

**B**

Bachmeier 72  
Baker 165, 166, 169, 177  
Bandura 127, 128  
Banerjee 50, 159  
Baranzini 196  
Barber 166, 167  
Barth 50  
Barton 102, 206  
Basakord 166  
Bathmaker 73  
Battistich 212  
Baucal 50, 130, 215, 221, 223  
Baumert 64, 128  
Beech 204  
Bellens 48  
Bennett 185  
Bennetts 204  
Bentler 172  
Bentum 48  
Bernstajn 75  
Bishop 185  
Bodovski 73  
Boer 158

Bojovic 18  
Bond 127  
Bong 87  
Bora 158  
Bornstein 203  
Bosker 54, 62  
Bourdieu 72  
Bowles 72  
Bracken 49  
Bradshaw 158  
Braun 92  
Brofi 211  
Bronfenbrenner 150  
Buchmann 168  
Budevac 130, 205, 212, 214, 221  
Burdije 72  
Burton 102  
Büttner 62  
Byun 73

**C**

Cabello 74  
Calsyn 87  
Cambria 128  
Canrinus 158  
Caponera 47  
Čaprić 18, 47, 111, 130  
Caro 49, 62  
Catts 205  
Chen 139, 151  
Chiu 176  
Clarke 92  
Claro 74  
Cohen 158  
Coleman 71, 72  
Comber 206  
Conardi 167  
Conić 89  
Conradi 166  
Cordero 188  
Cortés Pascual 87  
Costa 49, 62  
Cox 138  
Craven 88, 103  
Creemers 62, 64  
Crystal 73  
Cui 139, 151  
Cvetičanin 73

**D, Đ, Dž**

Dane 50  
 Da Silva Nascimento 159  
 Deci 128, 129, 137, 141, 168, 176, 211  
 Decristan 62  
 De Naeghel 128, 139  
 Denissen 103  
 Didion 206  
 DiMaggio 74, 80, 81  
 Djukic 18  
 Dong 48, 49, 50, 51, 63, 185  
 Drescher 205  
 Drobac 89, 166  
 Duff 205  
 Dunlap 50  
 Dupont 166  
 Dweck 89  
 Đelić 111  
 Đerić 110, 165, 167, 168, 175, 176, 177, 215  
 Đević 110, 165, 167, 169, 177  
 Đukić 18, 19, 36, 47, 90, 110, 111, 130  
 Džamonja-Ignjatović 213, 221  
 Džinović 89, 102, 127, 128, 141, 149, 165, 166,  
 167, 168, 175, 176  
 Džumhur 169, 187, 202

**E**

Eccles 87, 89, 103, 127, 149, 175  
 Ehmig 205  
 Eitle 72  
 El-Asam 159  
 Elley 21  
 Engel 73  
 Espelage 158  
 Eurydice 130

**F**

Fan 168  
 Fauth 62, 64  
 Fernández-Alonso 51, 159  
 Fidell 195  
 Field 195  
 Fielding 138  
 Figueredo 195  
 Filderman 206  
 Finch 206  
 Fischel 49, 66

Fishbein 42, 77, 189, 202, 208, 216  
 Fitri 151  
 Fleming 151  
 Fokkens-Bruinsma 158  
 Ford 213  
 Foy 42, 48, 77, 88, 189, 202, 208, 216  
 Fries 48  
 Frome 103, 175  
 Fuchs 87  
 Fuligni 212

**G**

Gable 139  
 Gambrell 129  
 Gamoran 71, 72  
 Gao 103  
 García 51  
 García-Crespo 51, 159  
 Gardner 127  
 Geary 48  
 Georgiou 205  
 Geske 177  
 Gevirc 72  
 Gillen-O'Neel 212  
 Gimbert 159  
 Gintis 72  
 Girard 160  
 Gladstone 128  
 Gniewosz 103  
 Goddington 150  
 Goldstein 54  
 Gonzalez 49, 63  
 Gooden 48  
 Goodenow 212  
 Gorišek 89  
 Gottfried 63  
 Grady 212  
 Graham 195  
 Greaney 138  
 Gregurović 73  
 Grenfell 73  
 Grütter 168  
 Gu 159  
 Guffler 205  
 Gundogan 75, 81, 140  
 Gustafsson 186, 202, 205  
 Guthrie 128, 129, 138, 139, 166, 167, 168, 176  
 Gutric 150  
 Gutvajn 62, 63, 128, 146, 149, 158, 160, 215

**H**

Hackworth 204  
 Hamilton 185  
 Hamman 160  
 Hammuda 159  
 Hamre 150  
 Hansen 74, 186, 202, 205  
 Hao 50  
 Hattie 21, 62, 64, 110, 127, 158, 212  
 Hau 128  
 Havelka 220  
 Hayiou-Thomas 185  
 Hedges 139  
 Hegarty 138  
 Henk 141  
 Herbert 50  
 Ho 176  
 Hofmeyr 151  
 Hoglebe 48, 49  
 Hooper 77, 88, 128  
 Hrnčir 127  
 Hu 48, 49, 50, 51, 63, 172  
 Huang 150, 158  
 Hughes 150, 158  
 Hulme 185  
 Hwang 149

**I**

Ingram 73  
 Inoue 205  
 Ivić 211  
 Iyengar 137

**J**

Jacobs 89  
 Jaegers 166  
 Jakšić 62, 63, 64, 89, 102, 167  
 James 72, 73  
 Jang 166, 167  
 Jaukka 203  
 Jenkins 47  
 Jeon 73  
 Jeynes 168  
 Jia 166  
 Jin 166  
 Johansson 110  
 Johnson 50

Jong 185  
 Joshi 48  
 Jošić 62, 63, 64, 89, 102, 104, 166, 215  
 Jungeblut 47

**K**

Kampmane 177  
 Kapa 159  
 Karalic 18  
 Karalić 18, 19, 36, 47, 90, 110, 111, 130  
 Karkar 206  
 Kasanen 203  
 Katzir 88, 103  
 Kayton 49, 165  
 Kelly 42, 77, 216  
 Kendeou 149  
 Kennedy 88  
 Kenny 87  
 Kern 158, 160, 212  
 Khattab 159  
 Kim 88, 103, 212  
 Kirby 160  
 Kirsch 47  
 Klauda 128, 166, 167, 168, 176  
 Klieme 50, 54, 62, 64  
 Koester 88  
 Köller 88, 138  
 Kolstad 47  
 Komlenović 167  
 Kong 128  
 Korpershoek 158, 160  
 Košutić 73  
 Kovačević Lepojević 158, 160  
 Kraaykamp 151  
 Kratcwohl 47  
 Krib 72  
 Kuhfeld 136  
 Kwok 150, 158  
 Kyriakides 62, 64

**L**

Lafontaine 166  
 Lalić-Vučetić 89, 102, 127, 129, 140, 146, 167,  
 177  
 Lamont 72  
 Lampert 159  
 Lanza 89  
 Lareau 72, 203

Lawton 72  
 Lazarević 122  
 Lazić 75  
 LeFevre 49, 185  
 Leino 50, 159  
 Lenkeit 49, 165  
 Lens 129  
 Lepper 137  
 Lerkkanen 89  
 Lesaux 88, 103  
 Li 159  
 Liu 131, 167, 168, 212  
 Lochman 50  
 Long 71  
 Lonigan 186, 203  
 Lyons 213

## M

MacTurk 127  
 Madon 103  
 Maksić 165  
 Malinić 76, 165, 167, 168, 175, 176  
 Malloy 129  
 Manu 204  
 Marinak 129, 141  
 Marôco 49, 50, 159  
 Marsh 88, 103, 104, 128  
 Martin 21, 31, 42, 48, 49, 63, 77, 88, 112, 128,  
 129, 131, 141, 167, 168, 185, 212, 216  
 Marušić Jablanović 63  
 Maslov 212  
 Maslow 212  
 Matos 129  
 Mavroskufis 211  
 McGeown 87, 88, 103  
 McGrane 49, 165  
 McKenna 166  
 McKenna, 167  
 McKnight 195, 196  
 McMaster 149  
 Medar 127, 140, 142  
 Melnick 141  
 Mensah 204  
 Metsala 138  
 Micić 89, 102, 166  
 Mickelson 50, 159  
 Midgley 212  
 Mijatović 158  
 Miljković Pavlović 206

Milovanović 111  
 Mirazchiyski 49, 62  
 Mirkov 89, 102, 127, 141, 142, 146  
 Mišćević 158, 160  
 Mitić 89  
 Moller 50, 159  
 Möller 88, 138  
 Morgan 87, 127  
 Morris 150  
 Moyano 87  
 Mucherah 151, 158  
 Mudrack 139  
 Muijs 62, 64  
 Mullis 21, 31, 42, 48, 49, 63, 77, 88, 90, 102,  
 112, 128, 131, 151, 152, 153, 167, 168, 189,  
 204, 212, 216  
 Muñiz 51, 159  
 Myrberg 49, 62, 68, 110

## N

Natale 89  
 Nation 158  
 Nedeljković 111  
 Neirouz 138  
 Ng 165, 185  
 Nigam 206  
 Niggli 169  
 Niklas 205  
 Ning 151  
 Nissinen 50, 159  
 Nixon 206  
 Noack 103  
 Nobles 158  
 Nurmi 89  
 Nussbaum 74

## O

Oberleiter 48  
 Olivárez 160  
 Ong 185  
 Orfield 72  
 Ortiz 188  
 Osgood 89  
 Ozola 177

## P

Pajares 129, 141

Park 49, 63, 129  
 Parrila 205  
 Paseron 72, 73  
 Pauli 50, 54  
 Pavlović 89  
 Pavlović Babić 129  
 Pelzer 151  
 Peng 48, 49, 50, 51, 63  
 Perry 73  
 Peschar 128  
 Pesu 168, 175  
 Phillips 186, 203  
 Pianta 150  
 Piel 74  
 Pietschnig 48  
 Pinger 50  
 Pintrich 127  
 Plazinić 212, 214, 223  
 Pohlmann 88  
 Poikkeus 89  
 Popović-Čitić 152, 158  
 Poskiparta 51, 63  
 Potter 91  
 Praetorius 50, 64  
 Preacher 172  
 Puchta 91  
 Puzić 73

## Q

Quílez-Robres 87

## R

Radišić 63, 165, 186, 187, 202, 203  
 Radulović 18, 47, 72, 74, 75, 80, 81, 110, 111, 130, 206  
 Randa 158  
 Randelović 18, 19, 36, 47, 48, 90, 110, 111, 122, 130, 138, 142  
 Randjelovic 18, 20, 42  
 Ratković 142  
 Rätty 203  
 Reeve 212  
 Reilly 204  
 Renninger 137  
 Retelsdorf 88, 138  
 Reusser 50, 54  
 Reynolds 50, 62, 64, 188, 208  
 Reyns 158

Richardson 83, 127  
 Rieser 62  
 Roeser 212  
 Rohatgi 151  
 Rohde 185  
 Rose 160  
 Rosen 49, 62, 68, 186, 202, 205  
 Rosén 110  
 Rosenzweig 129, 141  
 Ross 160  
 Rosseel 128  
 Rot 211, 220  
 Rožman 169, 187, 202  
 Rudolph 160  
 Russo 48  
 Rutherford 168  
 Rutkowski 73  
 Ryan 128, 129, 137, 141, 168, 176, 206, 211  
 Rytkönen 89

## S, Š

Sakinah 151  
 Sakyi 139, 151  
 Salmivalli 51, 63  
 Samara 158  
 San Martín 74  
 Sari 151  
 Schaps 212  
 Scheerens 62, 64  
 Schellings 141  
 Scher 165, 169  
 Scherer 151  
 Schillings 166  
 Schock 48  
 Schuchart 74  
 Schunk 127  
 Seheryeli 158  
 Sénéchal 49, 168, 185  
 Sestito 48  
 Sewasew 88  
 Shanahan 48  
 Sheehy 214  
 Silinskas 185  
 Simons 129  
 Siraj-Blatchford 203  
 Sirén 50, 159  
 Skaalvik 87  
 Slee 213  
 Smith 160, 206



Snijders 54  
 Snowling 185  
 Snyder 63  
 Soenens 129  
 Solomon 212  
 Sosu 168  
 Spasić 73  
 St-Amand 160  
 Stanišić 127, 142, 146, 165, 169  
 Stankov 127  
 Stanovich 205  
 Stearns 50, 159  
 Steininger 48  
 Stevanović 122  
 Stevens 160  
 Stiff 49, 165  
 Stoet 48  
 Stojanović 158  
 Stojković 206  
 Strietholt 48  
 Ševa 63, 140, 165, 169, 186, 187, 202, 203,  
 205, 215  
 Ševkušić 127, 146

## T

Tabachnick 195  
 Taboada 139  
 Takacs 139  
 Talwar 149  
 Tan 150, 158  
 Tang 185  
 Tenjović 165  
 Teodorović 62, 63, 64, 89, 102, 177  
 Thomas 160  
 Thompson 73  
 Tiarina 151  
 Tiedemann 89  
 Tielemans 48  
 Tomblin 205  
 Tonks 139  
 Toste 206  
 Trajković 158  
 Turci 128  
 Turunen 51, 63

## U

Upadyaya 89, 108  
 Urđan 212

## V

Valsiner 223  
 Van Bergen 185  
 Van Damme 48  
 Van Den Noortgate 48  
 Van Hek 151  
 Van Houtte, 151  
 Van Keer 128  
 Vansteenkiste 128, 129, 141  
 Varner 206  
 Vella-Brodrick 158, 212  
 Vesić 127, 141, 165  
 Viljaranta 89, 168, 175  
 Villiger 169  
 Vlajković 213  
 von Davier 208  
 Vujačić 89, 102, 127, 142, 146, 165, 166, 169

## W

Wahyuni 151  
 Waller 73  
 Wallerstein 75, 81  
 Wandeler 169  
 Wang 138, 166  
 Waters 158, 212  
 Watson 212  
 Weigel 185  
 Weis 71  
 Weiss 51  
 Wells 50  
 Westrupp 204  
 Whitty 72  
 Wigfield 87, 89, 127, 128, 129, 138, 139, 141,  
 149, 166, 167, 168  
 Williams 168  
 Willing 91  
 Willis 72  
 Willms 160  
 Wilson 138  
 Wirth 205  
 Wry 208  
 Wu 185  
 Wuttke 73  
 X  
 Xia 159  
 Xiao 139, 141, 176

## Y

Yeo 165, 185  
Yeung 104  
Yin 50, 188, 189, 202  
Yoon 137  
You 167  
Young 72  
Yu 51, 63

## Z

Zabrocka 139  
Zachrisson 48  
Zarrett 103  
Zhao 51, 63  
Zhu 176  
Zrnić 111  
Zuffianò 168  
Zuijen 185  
Zuzovsky 50