



Зборник Института за педагошка истраживања  
Година 55 • Број 2 • Децембар 2023 • 255–274  
УДК 37.011.22-057.875(497.11)

ISSN 0579-6431  
ISSN 1820-9270 (Online)  
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2302255S>  
Оригинални научни рад

## ОДНОС СТУДЕНАТА ПРЕМА ВЛАСТИТОЈ ЈЕЗИЧКОЈ ПРАКСИ, САМОПРОЦЕНИ ПИСМЕНОСТИ И ЊИХОВО РАЗУМЕВАЊЕ ПРОЧИТАНОГ\*

Јелена Стевановић\*\*

*Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија*

Слободанка Антић, Лука Мијатовић и Барбара Блажанин

*Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, Србија*

### АПСТРАКТ

Функционална, вишеструка, контекстуална писменост („нова писменост“) је доминантни концепт у савременој теорији, истраживањима и образовној политици. Иако функционална писменост садржи више различитих димензија, највећи значај имају језичка и читалачка писменост. У досадашњим истраживањима о писмености испитаници су најчешће били ученици до почетка средње школе, док су друге популације (на пример млади и одрасли) често биле занемарене. У овом експлоративном истраживању у фокусу је функционална писменост (превасходно њена два домена: читалачка и језичка писменост) студентске популације. С тим у вези, циљ овог рада јесте да се утврди какве су, из перспективе студената, њихове језичке праксе и како процењују властиту писменост. Истовремено, мерили смо постигнуће испитаника на задацима читалачке писмености и разматрали односе између наведених варијабли. У истраживању је учествовало 225 студената факултета друштвених наука Универзитета у Београду који су онлајн попуњавали композитни упитник. Резултати указују на то да студенти: а) високо процењују своју писменост, али да њихов успех на задацима читалачке писмености није с тим у складу; б) да је језичка пракса композитна варијабла у којој су читање и писање на различит начин повезани са успехом на задацима читалачке писмености. У раду је предлошен модел од-

\* Напомена. Реализацију овог истраживања финансирао је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-47/2023-01/ 200018).

\*\* Мејл: [jelena.stevanovic.jelena@gmail.com](mailto:jelena.stevanovic.jelena@gmail.com)

носа ових варијабли. На крају је указано на педагошке интервенције које могу допринети унапређивању и развијању функционалне писмености студената у целини.

---

*Кључне речи:*

функционална писменост, језичке праксе, разумевање прочитаног, читалачка писменост, студенти.

## ■ УВОД

Последњих неколико деценија у научној и стручној јавности али и у домену образовних политика веома су актуелна питања редефинисања појма писмености. Истраживања у чијем су фокусу начини испољавања писмености, мерење индивидуалних разлика и провера ефеката педагошких интервенција који подржавају развој писмености у формалном контексту учења су засновани на новим одређењима писмености. Значај писмености није само у оспособљавању за вербално учење и постизање академског успеха, дужину и квалитет школовања, већ и за когнитивни и целокупан социоемоционални развој јединке, развој идентитета, бољу позицију на тржишту рада и активну улогу у друштву (Bussière et al., 2009; Моје, 2002; Van De Wal & Ryan, 2014). Штавише, писменост је средство којим неки људи бивају у друштву оснажени а неки обесправљени (Freire & Macedo, 1987). Писменост је позитивно повезана са квалитетом социјалних односа једне особе, укључујући и блиске партнерске односе али и са менталним здрављем – тешкоће у домену писмености повезане су са присуством емоционалних и бихејвиоралних потешкоћа (Maughan & Carroll, 2006; Reis. et al., 2022).

Нови поглед на писменост, интензивирајући седамдесетих година 20. века, је последица интердисциплинарног програмског подухвата лингвиста и носилаца образовних политика. У основи је постојала потреба да се испитају узроци неуспеха формалног образовања у развијању писмености код деце и младих. У оквиру традиционалног концепта писменост се посматра као индивидуална, аутономна, изолована, искључиво когнитивна способност, ослобођена вредности, независна од ширег контекста, као и од специфичности друштвене праксе или ситуације, типа текста, жанра или дискурса у којој се практикује. Заправо, писменост је схваћена као елементарно овладавање вештинама читања, писања и рачунања. Нови поглед на писменост, највише елабориран у радовима лингвиста окупљених у оквиру „Групе нови Лондон” (The New London Group; Cazden et al., 1996), заправо је разрада и даље развијање појма језика и писмености који је већ постојао у теоријским оквирима социокултурне и социјално конструктивистичке теорије у психологији, социологији, филозофији, лингвистици и у другим друштвеним и хуманистичким наукама (Виготски, Бернстајн, Бахтин, Дерида, Бурдије).

Група нови Лондон је предложила нови приступ писмености. Писменост се одређује као мултидимензионална компетенција која се испољава различито у различитим контекстима (Antić i Stevanović, 2023; Burke & Hardware, 2016; Cazden et al., 1996; Nabhan & Hidayat, 2018; Navehebrahim, 2011; Sang, 2017). Писменост није сет појединачних техничких вештина које се могу без проблема „пренети” из контекста у контекст и које се могу мерити на неком нивоу компетенције (Barton, 2007; Barton et al., 2007; Barton & Hamilton, 1998; Garton & Pratt, 1998; Gee, 2001; Ivanić & Satchwell, 2008; Ivanić et al., 2007; Scollon & Scollon, 2003; Papen, 2005). Прелазак граница између два контекста подразумева раздвајање и реконтекстуализацију пракси (Eraut, 2004; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Тако је развијен концепт „нова писменост” или „вишеструка писменост” који одговара сложеним захтевима живота у савременом добу, па је означавамо и као „функционална писменост” (Cazden et al., 1996; Levine, 1982; Street & Lefstein, 2007).

Димензије функционалне/вишеструке писмености су бројне. Стога, данас говоримо о језичкој, информатичкој, математичкој, еколошкој, научној, финансијској, политичкој, медијској, дигиталној, емоционалној, менталној, здравственој писмености. Вероватно ће различити контексти за практиковање писмености довести и до формулисања нових димензија испољавања писмености.

За праксу студената и наставника у академском контексту релевантна је „академска писменост”, виђена као владање појмовима и стратегијама које су неопходне за разумевање дискурса различитих научних дисциплина али и за учествовање у пракси научне и стручне заједнице (Cartolari et al., 2013; Harklau, 2001; Nabhan & Hidayat, 2018; Paxton & Frith, 2013; Suarez-Brito et al., 2022).

Различите димензије писмености нису независне. Заправо, међу њима постоји јасна позитивна корелација. На пример, у истраживању на студентској популацији утврђена је значајна позитивна корелација између информатичке и научне писмености (Boh Podgornik et al., 2017). Повезаност се испољава и у налазима да се интервентним програмима којима се подржава развој једне писмености истовремено посредно делује и на другу димензију писмености: програм за развој научне писмености, унапредио је и читалачку писменост (Romance & Vitale, 1992; Vitale & Romance, 2007); обука која се тицала развоја информатичке писмености значајно је побољшала и информатичку и научну писменост (Boh Podgornik et al., 2017).

Ипак, развој свих димензија писмености почива првенствено на развоју *језичке писмености* која је заправо њихово средство (Antić i Stevanović, 2023). Не може се замислити подршка развоју, на пример, медијске или дигиталне или научне писмености а да њихов развој није ослоњен на језичку писменост (Antić i Stevanović, 2023; Stevanović, 2019; Trivić i Stevanović, 2012). Наиме, да

бисмо могли критички да читамо садржаје представљене, на пример, у медијима, морамо добро разумети језик који је употребљен.

У оквиру сложеног концепта функционалне писмености највише је истраживана читалачка писменост. На овим претпоставкама заснована је целокупна организација PISA студије, јер се у извештају за 2018. годину експлицитно каже: „У PISA 2018 студији, читање је главни домен који се процењује” (Videnović i Ćaprić, 2020, str. 34).

Због тога је у фокусу овог рада функционална писменост студената, посебно читалачка писменост студената или разумевање прочитаног. Оба термина се у литератури користе синонимно и односе на сложени капацитет особе да конструише смисао и значење из вербалног садржаја. Како је учење у формалном контексту доминантно учење вербалног садржаја, изузетно је важно да ученици и студенти буду писмени на начин да им дубоко читање наставног садржаја осигура трајно и примењиво знање.

Бројна истраживања обављена претходних деценија имала су за циљ да утврде све релевантне факторе који утичу на читалачку писменост особе. Конструисано је више модела и сви указују на мултифакторску сложену природу ове компетенције коју чине и когнитивни капацитети, нижи и виши мисаони подпроцеси, метакогнитивна саморегулација и мотивација оног ко чита, али и карактеристике самог текста, његова макро и микроструктура, подстицајност наставне ситуације у којој се читање практикује, као и социокултурни контекст у коме се читање дешава (McNamara & Magliano, 2009; Snow, 2002). Сви ови фактори моделују *језичку праксу субјекта*, односно уобичајене обрасце понашања у односу на језик (најчешће активности писања и читања). Важно је имати у виду да језичка пракса увек подразумева и неко уверење, личну концептуализацију о томе шта је писменост, па се у истраживањима може до личних уверења о писмености стићи посматрајући језичку праксу испитаника (Harklau, 2001).

Студентска популација није више под утицајем системског и систематског подстицања развоја језичке писмености (као кроз наставу у основној и средњој школи). С друге стране, наставни садржај на свим, а посебно на факултетима друштвено-хуманистичке оријентације, је доминантно вербалан, захтеван по обиму и тежини али и по жељеним исходима учења (да се постигне професионална експертиза у неком пољу). Треће, студентска популација мора много више да практикује саморегулисани рад на тексту, да управља својим учењем, да планира, прати и евалуира како тече процес разумевања прочитаног. Другим речима, социокултурни миље и социјална пракса студирања у нашим условима би требало да учине студенте много рефлексивнијим. То даје оправдање да се истражи њихова перспектива у вези са овим питањима.

Веома су ретки подаци о нивоу и квалитету различитих димензија језичке писмености младих у Србији. Поред података које добијамо на основу PISA истраживања (који се односе на писменост петнаестогодишњака), о студентској популацији готово да нема никаквих података. Једно од ретких је истраживање студентске популације на Педагошком факултету у Јагодини на коме тест разумевања прочитаног представља део пријемног испита за будуће студенте. Истраживано је у којој мери су код студената на почетку студија развијене читалачке компетенције и на који начин су оне повезане са њиховим успехом у средњој школи и успехом у студирању током прве две године студија (за генерацију студената 2013. године). Добијени резултати указују на то да студенти почињу студирање али да немају довољно развијене читалачке компетенције. Истовремено, степен ових компетенција показује ниску, мада позитивну и статистички значајну повезаност са успехом у средњој школи и успехом током студирања (Petrović i Simonović, 2016).

Резултати истраживања, у чијем је фокусу било испитивање знања из области језичке културе (језичке писмености) средњошколаца (матуранти гимназија и средњих стручних школа у Србији) и студената факултета на којима се не изучавају филолошке науке, показују да је испитаницима највећи проблем представљала управо функционална примена стеченог знања, посебно из правописа и лексикологије/лексичке семантике (Stevanović, 2021). Такође, налази указују на то да између двеју испитиваних популација није било статистички значајне разлике у постигнућу, што је донекле забрињавајући показатељ који може упућивати на регресиони смер у овладавању знањима и вештинама у поменутој области.

Имајући у виду постојеће налазе, циљ овог рада јесте да се утврди какве су, из перспективе студената, њихове језичке праксе, како процењују властиту писменост, каква је њихова читалачка писменост и какав је однос између наведених варијабли.

## ■ МЕТОД

### **Варијабле, инструмент и начин обраде података**

Истраживање је спроведено путем електронског упитника који је дистрибуиран преко платформе Google forms. Упитник је био композитан и састојао се из неколико сегмената који одговарају појединим варијаблама. За потребе овог истраживања изабрали смо неколико питања из упитника.

1. *Питања о свакодневној језичкој пракси студената.* Језичку праксу смо операционализовали као уобичајене обрасце понашања у односу на писани

текст, односно ситуације у којима се практикује писање и читање. Ово је испитивано кроз два питања у упитнику која су отвореног типа:

- а. *Број неформалних ситуација практиковања писања.* Анализом садржаја одговора студената на питање о свакодневним ситуацијама практиковања писања (*Сетите се најчешћих свакодневних ситуација (које нису повезане са студајама) када практикујете писање. Наведите најчешће ситуације и шта пишете*) уочено је 13 основних категорија пракси писања. Свака категорија представљена је као бинарна варијабла (1 – има; 0 – нема), а сваком студенту додељен је код 1 за категорије пракси писања које наводе, а код 0 за све категорије које се не наводе. Овако бинаризоване варијабле омогућиле су да се простим сабирањем свих категорија израчуна сумарна варијабла која је названа *број неформалних ситуација практиковања писања*. Тако смо добили податак за сваког студента који је поредив за све испитанике. Виши скор означава да студенти препознају (очекујемо и практикују) писање у више различитих ситуација.
  - б. *Време утрошено на информално читање.* Други део анализе језичке праксе студената односио се на питање везано за расподелу времена које студенти улажу за читање различитог материјала. Задатак за студенте био је да од 100% времена које су утрошили на читање (мимо испитних рокова), расподеле проценте у односу на време утрошено за различите категорије/жанрове штампаног материјала: уџбенике и обавезну литературу, стручну препоручену литературу која није обавезна, белетристику, информативне текстове (дневне и недељне новине, постове на друштвеним мрежама). Како нас је занимала пракса читања која није везана за обавезну наставну литературу, направљена је нова варијабла која представља просто сумирање времена уложеног у читање различитих текстова, осим уџбеника и обавезне литературе. Ова варијабла названа је *Време утрошено на информално читање*. Виши скор на овој варијабли означава да, од укупног времена утрошеног на читање, студенти више времена троше на информално читање које је слободно иницирано и вођено, а мање на ситуације обавезног, наметнутог читања литературе.
2. *Процену властите писмености* студенти су изражавали на скали од 1 до 10 и давали образложење (*На скали од 1 до 10 процените властиту писменост*).
3. *Постигнуће на задацима читалачке писмености.* За мерење читалачког постигнућа студената изабрана су четири задатка из међународног тестирања PISA из 2009. и 2018. године (Ispitni centar, 2015, 2018). Иако су задаци намењени тестирању постигнућа петнаестогодишњака, сматрали смо да је избором неколико задатака могуће утврдити да ли су задаци још увек дискриминатив-

ни, да ли постоји разлика у успешности њиховог решавања међу студентима и друго, да ли можемо добити релативну процену индивидуалних разлика међу студентима (ординалну скалу њиховог постигнућа). Задаци су изабрани тако да испитују когнитивне процесе различитих нивоа сложености – од приступа и проналажења информација, преко интеграције и интерпретације текста до размишљања о садржају текста и његовог вредновања. Типови питања испод текста задатка варирају од питања са вишеструким избором, дакле питања ре-когниције, до питања отвореног типа где испитаници самостално конструишу цео одговор (најчешће питање кратке форме одговора). За процену тачности одговора коришћени су кодови спецификовани у Приручнику за оцењивање (Ispitni centar, 2015, 2018).

Поред наведених питања и задатака, упитником су прикупљени и подаци о типу завршене средње школе, месту порекла, као и о постигнућу из српског језика и књижевности током средњег образовања. За статистичку обраду података коришћени су програмски пакети SPSS и AMOS. За све варијабле у овом истраживању (*Број неформалних ситуација практиковања писања, Време утрошено на неформално читање, Процена властите писмености и Постигнуће на задацима читалачке писмености*) приказане су мере дескриптивне статистике. Мере повезаности испитиваних варијабли утврђене су *path* анализом.

### Узорак

Истраживање је спроведено на пригодном узорку који је чинило 225 студената прве и друге године више факултета Универзитета у Београду који студирају друштвене науке. Ови студенти су у току студија много више оријентисани на рад на тексту. Испитаници су пре факултета завршили различите типове средњих школа (гимназија 50%, стручна школа 50%), у различитим деловима Србије и у различитим регионима. Испитаници су имали добре оцене у средњој школи из српског језика и књижевности: 67,7% оцену 5, а 26,2% оцену 4. Другим речима, преко 93% испитаника имало је врло добру и одличну оцену из српског језика и књижевности.

## РЕЗУЛТАТИ

### Језичке праксе (писање и читање) – опис заступљених категорија

Језичка пракса студената изражена је кроз заступљеност свакодневних ситуација практиковања писања и удео времена утрошеног на читање различитих врста текстова. Након што су на основу исказа на питања отвореног типа категорисани одговори студената који се односе на свакодневне праксе писања, следећу фазу анализе чинило је утврђивање заступљености категорија у целом узорку испитаника. У Табели 1 представљена је заступљеност најчешћих неформалних ситуација писања студената.

**Табела 1.** Неформалне ситуације практиковања писања

Неформалне ситуације практиковања писања	фреквенца	% (испитаника)
Попуњавање планера/обавеза	64	29,9
Писање дневника	59	27,6
Дописивање и писање мејлова	57	26,6
Писање подсетника/списка за куповину	46	21,5
Писање бележака и рецепата	30	14,0
Попуњавање уплатница/потписивање/записивање телефонских бројева	21	9,8
Белешке на послу	18	8,4
Писање поезије/прозе/кратких прича/састава	17	7,9
Изражавање емоција и инспирације	16	7,5
Писање честитки	8	3,7
Помагање сестри/брату у вези са школским задацима	8	3,7
Неодређено	5	2,3
Друго	18	8,4
Број студената који није навео ниједну језичку праксу		11
Укупан број студената који су одговорили на дато питање		203



Може се уочити да су најзаступљеније прагматичне праксе, као што су писање планера и обавеза, писање подсетника или списка за куповину и бележака. Међутим, уочава се и потреба за изражавањем својих мисли кроз писање дневника. Такође, високо место међу језичким праксама заузимају различити видови дописивања са околином или размењивање мејлова. У нешто мањој мери помињу се креативни облици језичке праксе попут писања прозе, поезије и кратке приче, као и потребе за писањем када постоји инспирација или интензивна емоција коју је потребно регулисати.

У Табели 2 представљена је расподела времена за читање различитих врста текстова испитаника који су учествовали у нашем испитивању.

**Табела 2.** Расподела времена за читање различитих текстова

Језичке праксе	AS (од 100% времена које се посвећује читању)	SD
Уџбеници и обавезна литература	35	22,8
Постови на друштвеним мрежама	23	15,2
Белетристика	18	16,4
Информативни текстови (дневне и недељне новине)	10	8,4
Проширена препоручена стручна литература	9	8,0
Друго	6	10,0
Укупан број студената који су одговорили на дато питање	216	

Посматрајући време које студенти утроше на читање различитих врста текстова, опажамо да највећи удео у просеку троше на читање уџбеника и обавезне стручне литературе. Следи читање постова на друштвеним мрежама, док је на трећем месту читање белетристике. С друге стране, студенти у просеку најмање времена поклањају читању информативних текстова (дневних и недељних новина) и проширеној препорученој стручној литератури. Подстицање читања различитих врста текстова има посебан значај у образовном контексту, јер би указивање на важност читања као целоживотног концепта требало да буде један од стратешких циљева целокупног образовања.

### **Самопроцена писмености и успех на задацима читалачке писмености – дескриптивне мере**

Када је у питању процењена властите писмености, просечан скор 8,45 (на скали од 1 до 10) и изразито негативно асиметрична дистрибуција указују на то да су студенти веома високо оцењивали сопствену писменост. Тек 15% студената дало је себи оцену између 2 и 7 (ниједан студент није дао најмању оцену), док је највише студента позиционирало своју писменост оценом 8 (37%), 9 (31%) и 10 (17%).

Коначно, теоријски распон постигнућа на задацима читалачке писмености кретао се у опсегу од 0 до 20. Просечан скор који су студенти остваривали износио је 12, док блага негативно асиметрична дистрибуција резултата показује да су студенти нешто боље урадили задатке од просека. Анализа перцентилног груписања студената указује на то да је трећина студената, који су имали најниже постигнуће, остварила између 0 и 10 тачних одговора. Група студената која је имала средњи ниво успешности остварила је између 11 и 13 тачних одговора. На крају, најуспешнија група студената оставила је између 14 и 18 тачних одговора. Ниједан студент није постигао максималан број тачних одговора. Налази показују да у узорку студената у овом истраживању нема никакве разлике у читалачком постигнућу између оних који су завршили гимназију и оних који су завршили неку средњу стручну школу.

### **Језичке праксе, читалачко постигнуће и самопроцена сопствене писмености – дескриптивне мере**

Следећи део се односи на анализу све четири варијабле: број неформалних практиковања писања, време утрошено на информално читање (мимо обавезне литературе), самопроцена писмености и постигнуће на задацима читалачке писмености. У Табели 3 су приказане дескриптивне мере за све четири варијабле заједно.

**Табела 3.** Дескриптивне мере за све четири варијабле

Варијабла	AS	SD	Std. Skew	Std. Ku	Min	Max	1	2	3	4
1. Број неформалних практиковања писања	1,63	,98	2,06	-1,27	0	4	1	,032	,098	,24**
2. Време утрошено за информално читање	65,03	22,80	-2,79	-1,55	0	100		1	-,04	,07
3. Самопроцењена писменост	8,45	1,11	-6,92	14,07	2	10			1	,14*
4. Читалачко постигнуће	11,87	3,02	-2,80	0,52	2	18				1

Напомена: AS – Аритметичка средина; SD – Стандардна девијација; Std. Skew – Стандардизовани Скујнис; Std. Ku – Стандардизовани Куртозис; Min – Минимум; Max – Максимум; \*\* p<.01; \* p<.05

Мере повезаности испитиваних варијабли су генерално ниске. Читалачко постигнуће остварује значајне позитивне корелације са бројем неформалних практиковања писања ( $r=,24$ ,  $p<,01$ ) и самопроцењеном писмености, при чему је повезаност са овом варијаблом најслабија ( $r=,14$ ,  $p<,05$ ). Уз изузетак повезаности са читалачким постигњем које је било на граници значајног, самопроцењена писменост није била повезана ни са једном тестираном варијаблом.

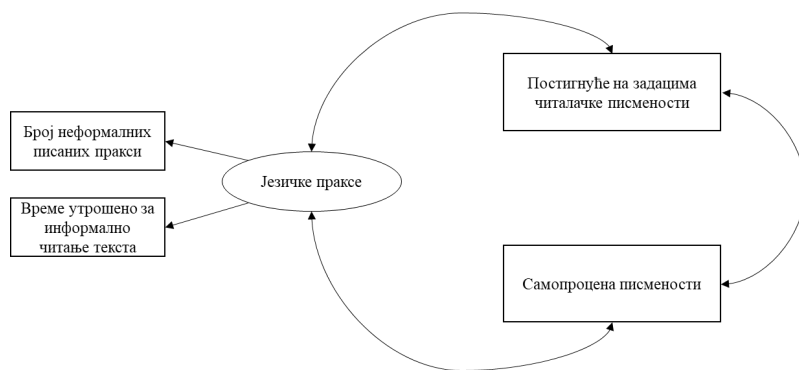
Занимљив је налаз да број неформалних практиковања писања није био у корелацији са временом утрошеним на информално читање. Поред тога, време утрошено за информално читање није повезано са осталим варијаблама.

Док варијабла број неформалних практиковања писања има нормалну дистрибуцију, може се уочити да време утрошено на информално читање текстова има благу негативно асиметричну дистрибуцију. Премда уџбеници, када се пореде са осталим категоријама, јесу материјал на који студенти највише троше времена за читање, када саберемо све друге типове текстова који су битни за читање у информалним ситуацијама (друштвене мреже, препоручена литература, информативни текстови, белетристика), опажа се да студенти више читају ове категорије материјала (65% времена).

### **Анализа повезаности језичких пракси, постигнућа на задацима писмености и самопроцене писмености**

Како бисмо утврдили повезаност између језичке праксе (читање и писање), постигнућа на задацима читалачке писмености и студентске самопроцене писмености, спроведена је *path* анализа. Језичка пракса представљена је као латентна варијабла која је дефинисана кроз две манифестне варијабле: број неформалних писаних пракси и расподела времена утрошеног за информално читање текста. Како су све варијабле анализиране у истом временском тренутку, спецификовано је да су језичке праксе у корелацији са самопроцењеном писменошћу и читалачким постигњем. Такође, спецификовано је да су самопроцењена писменост и читалачко постигнуће такође у узајамној повезаности. Пре тестирања модела, све варијабле су стандардизоване, ради упоредивости скорова на тестираним варијаблама. Слика 1 представља спецификовани модел повезаности наведених варијабли.

**Слика 1.** Спецификовани модел повезаности језичке праксе, постигнућа на задацима читалачке писмености и самопроцене писмености



Анализа мера подесности указује на то да модел успешно објашњава добијене податке. Мере подесности које су узете у обзир приликом разматрања адекватности модела су нормализовани Хи квадрат тест, RMSEA, CFI, NFI, и TLI. Како је очекивано да вредност Хи квадрат теста буде нижа од 3, RMSEA да буде мање од 0,05, а вредности за CFI, NFI и TLI да буду ,90 и више, можемо закључити да модел добро фитује, те да је задовољавајући (ratio  $\chi^2/df=1,04$ , RMSEA=,014, CFI=,99, TLI=,96, NFI=,95). У Табели 4 представљени су коефицијенти корелације у моделу, као и регресиони коефицијенти.

**Табела 4.** Коефицијенти корелације и регресиони коефицијенти између тестираних варијабли

Варијабле	r	b	p
Број неформалних писаних пракси ← Језичке праксе	-	,35	,05
Време утрошено на информално читање текста ← Језичке праксе	-	,10	,33
Језичке праксе ↔ Постигнуће на задацима читалачке писмености	,69	-	,00
Језичке праксе ↔ Самопроцена писмености	,25	-	,19
Самопроцена писмености ↔ Постигнуће на задацима читалачке писмености	,14	-	,05

*Напомена:* ← Каузални смер утицаја између две варијабле; ↔ Узајамна повезаност две варијабле

Анализа на нивоу варијабли указује на то да је само број неформалних ситуација у којима се практикује писање био позитивно засићен на латентној варијабли језичке праксе, док време утрошено на информално читање текста није било засићено на језичким праксама.

Такође, између језичке праксе и постигнућа на задацима читалачке писмености постоји јака позитивна корелација. С тим у вези, што су вредности на овој композитној варијабли веће, може се очекивати да ће читалачка писменост студената бити на вишем нивоу. Коначно, самопроцењена писменост није била значајно повезана са језичким праксама, а такође је на граници значајности са постигнућем на задацима читалачке писмености.

## ■ ДИСКУСИЈА

Добијени резултати се уклапају у поједине постојеће налазе, али и отварају нека нова питања која би требало проверити у наредним истраживањима. Студенти који су учествовали у нашем истраживању показују различит успех на задацима који мере читалачку писменост. Истакли бисмо да ниједан студент није достигао максималан број тачних одговора. Дискриминативност задатака из PISA студије на студентској популацији указује да се задаци могу примењивати за процену читалачке писмености и испитаника старијих од петнаест година. У недостатку системске и континуиране евалуације постигнућа ученика и студената на различитим образовним нивоима у нашој земљи (Ivić i sar., 2021), можемо да закључимо да су задаци који изискују захтевнији рад на тексту (ниво 3, 4 и 5 читалачке писмености) тешки за студенте друштвених наука прве и друге године студија у нашој земљи. То су задаци који захтевају извођење закључака, проналажење информације на основу индиректних упутстава, лоцирање битних информација које нису на истакнутом положају, препознавање односа између неколико информација на основу више критеријума и на основу тога интерпретирање других података и тако даље. Напредовање у домену читалачке писмености у току школовања вероватно постоји, али недовољним темпом који би омогућио да млади у Србији постану конкурентни по овој компетенцији са својим вршњацима у успешним земљама на PISA тестирању. На линији овог закључка је налаз из истраживања које је пратило напредовање ученика у читалачкој писмености две године после реализованог PISA тестирања 2009. године. Мада су ученици напредовали, њихово постигнуће је и даље било испод ОЕСД просека што указује на знатно спорији ритам напредовања ученика из Србије (Jovanović i Vaucał, 2016). Можемо претпоставити да је овај успорени темпо напредовања у читалачкој писмености настављен до првих година студија.

Иако се на основу теоријских претпоставки и досадашњих истраживања, језичка пракса одређује се као сложена композитна варијабла којој подједнако позитивно доприносе праксе читања и праксе писања, у нашем истраживању и предложеном моделу односа између варијабли, показано је да је језичка пракса била одређена само кроз свакодневне праксе неформалног писања, док време утрошено на информално читање није дефинисало ову варијаблу. Поред тога, показано је да време утрошено на читање информалних текстова није било у корелацији са свакодневним праксама неформалног писања и читалачким постигнућем. Дати налаз је у извесном смислу повезан са чињеницом да се у почетку читање и писање ослањају на аналогне менталне процесе и изоморфно знање, али да се током времена, како особа у већој мери овлада овим двама вештинама, природа њиховог односа мења и да ове две вештине постају умногоне независније (Fitzgerald & Shanahan, 2000).

Према резултатима добијеном у овом истраживању, студенти су спонтано наводили просечно по две ситуације практиковања писања у својој свакодневици. Већина студената је регистровала прагматичне праксе, као што су писање планера и обавеза, писање подсетника или списка за куповину и бележака. То на добар начин говори о усвојености неких стратегија планирања и организовања које су неопходне у управљању собом у сложеној свакодневици. С друге стране, потреба за промишљањем, рефлексивношћу, једнако је карактеристична за животни период у коме су испитаници који су учествовали у нашем испитивању. Такође, високо место међу језичким праксама заузимају различити видови дописивања са околином или размењивање мејлова.

Налаз који би требало тестирати и проверити у будућим истраживањима упућује на то да је језичка пракса повезана са читалачким постигнућем кроз различите дневне праксе писања. Што је заступљено више различитих облика језичких пракси, а посебно свакодневних ситуација практиковања писања, може се очекивати да ће студенти бити успешнији на задацима читалачке писмености.

С друге стране, информалне праксе читања биле су потпуно независне од свакодневних пракси писања, као и читалачке писмености. Као што се могло уочити у анализи времена које студенти улажу у различите врсте информалних читања, друштвене мреже доминантно окупирају време, што је у складу са постојећим налазима (Kuzmanović *et al.*, 2019). Досадашња истраживања показују да одређене карактеристике интернета, као што су велики прилив информација (који отежава процес пријема, селекције и процесирања информација) и дисрупција (која доприноси константној преплављености великом броју хиперлинкова, видео записа, платформи и интернет страница), доводе до расејане пажње и површне обраде информација (Ivić, 2019; Jabr, 2013; Kar, 2013). Може се претпоставити да ови текстови не ангажују исте мисаоне процесе који се захтевају на PISA задацима. Иако читање уџбеника није представљало део

анализе повезаности тестираних варијабли, јер нас је занимало превасходно информално читање, претходне студије упућују на то да се од студената најчешће очекује да савладају стручну и обавезну литературу на основниим нивоима Блумове таксономије (памћење и разумевање) (Ivić i sar., 2021; Petrović, i Simonović, 2016). Стога, може се очекивати да се и остали текстови у оквиру информалног читања обрађују на сличном, површном нивоу обраде, што није у сагласју са захтевима читалачке писмености дефинисане помоћу PISA задатака.

Поред тога, практиковање писања, посебно оне ситуације које су студенти који су учествовали у нашем испитивању препознали (организовање, планирање, саморегулација и рефлексивност), може указивати на претпоставку да они ангажују више мисаоне процесе и такву врсту ангажовања на тексту која је у већој мери повезана са успехом на задацима читалачке писмености. Наведене интерпретације добијених налаза било би пожељно испитати у наредном истраживању у којем би били тестирани мисаони процеси који се одвијају приликом информалног читања и свакодневних пракси писања.

Студенти који су учествовали у нашем испитивању имају високу процену властите писмености која је у нескладу са другим варијаблама: није била повезана са језичким праксама, док је била на граници значајне повезаности са постигнућем на задацима читалачке писмености. Ови налази указују на то да студенти претежно немају добру процену своје објективне писмености, те да претендују да своје знање прецењују. Налаз може бити у сагласју са резултатима серије истраживања о генерацијским разликама (Schwieger & Ladwig, 2018).

## ■ ЗАКЉУЧАК

Стратешки циљ сваког друштва представља ефикасно образовање. Квалитетно образовање има дугорочан утицај на развијање функционалне писмености, будући да у савременом свету адекватан ниво језичке, читалачке, математичке, научне, дигиталне, медијске, финансијске и других домена функционалне писмености представља нужан услов да сваки појединац оствари свој потенцијал (Gelman & Butterworth, 2005; Schleicher, 2019), да активно учествује у друштву и преузме друштвену одговорност, а виши ниво ових вештина пружају веће могућности на тржишту рада, као и већи успех у целоживотном учењу (OECD, 2016) како формалном, тако и неформалном.

Налази презентованог емпиријског испитивања имају потенцијал за даља истраживања у којима ће учествовати различите популације испитаника, која ће бити реализована у различитим контекстима и у којима ће бити примењена различита методологија како квантитативна, тако и квалитативна и акциона. Значај компетенција везаних за писменост превазилазе важност за индивидуални развој, већ су оне једнако важне за развој једног друштва у целини. Због



тога су промене најпре неопходне на нивоу истраживачке праксе и образовне политике које би требало да делују координисано.

Потребне су сталне провере развијености функционалне писмености на различитим узрастима, укључујући младе након завршеног средњег образовања али и одрасле. Имајући у виду добијене резултате, потребно је да буду осмишљени стални интервентни програми који су намењени различитим популацијама и који се реализују у институцијама и ван њих. Заправо, концепт вишеструке писмености не сме се повезивати само са хуманистичким и друштвеним наукама, јер ово сложено питање припада домену функционисања свих институција у једном савременом друштву.

## ■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Antić, S. i Stevanović, J. (2023). Problemi pismenosti: danas i ovdje. U A. Kostić i A. Pešikan (ur.), *Obrazovanje: stanje, perspektive i uloga u razvoju Srbije* (str. 177–194). Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. John Wiley & Sons.
- Barton, D., Ivanič, R., Appleby, Y. Hodge, R., & Tusting, K. (2007). *Literacy, lives and learning*. Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies – reading and writing in one community*. Routledge.
- Boh Podgornik, B., Dolničar, D., & Glažar, S. A. (2017). Does the information literacy of university students depend on their scientific literacy? *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3869–3891. DOI: 10.12973/eurasia.2017.00762a
- Bussière, P., Hébert, R., & Knighton, T. (2009). Educational outcomes at age 21 associated with reading ability at age 15. *Education matters: insights on education, learning and training in Canada*, retrieved from <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-004-x/2009002/article/10896-eng.pdf>
- Burke, A., & Hardware, S. (2016). Honouring ESL students' lived experiences in school learning with multiliteracies pedagogy. *Language, Culture and Curriculum*, 28(2), 43–157. DOI: 10.1080/07908318.2015.1027214
- Cartolari, M., Carlino, P., & Colombo, L. M. (2013). Reading and note taking in monological and dialogical classes in the social sciences. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(6), 159–183. DOI: 10.14221/ajte.2013v38n6.7
- Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., Luke, A., Luke, C., Michaels, S., & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Eraut, M. (2004). Practice-based evidence. In G. Thomas & R. Pring (Eds.), *Evidence-based practice in education* (pp. 91–101). Open University Press.
- Fitzgerald, J. & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39–50.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.
- Garton, A. F. & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate: The development of spoken and written language* (2<sup>nd</sup> Edition). Blackwell Publishers Ltd.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714–725. DOI: 10.1598/jaal.44.8.3
- Gelman, R., & Butterworth, B. (2005). Number and language: How are they related? *Trends in Cognitive Sciences*, 9(1), 6–10.
- Harklau, L. (2001). From high school to college: Student perspectives on literacy practices. *Journal of Literacy Research*, 33(1), 33–70. DOI: 10.1080/10862960109548102
- Ispitni centar (2015). *PISA 2009 – Čitalačka pismenost; Objavljeni zadaci sa međunarodnog testiranja OECD Programme for International Student Assessment [PISA 2009 – Reading Literacy: Published Test Questions from International Testing]*. Ispitni centar Crne Gore. <https://www.iccg.co.me/1/images/dok/medjunarodno/2015/PISA%20zadaci%20za%20sajt/PISA%202009%20%20Objavljeni%20zadaci%20CITALACKA%20PISMENOST.pdf>
- Ispitni centar (2018). *PISA 2018 – Rješenja objavljenih interaktivnih zadataka iz čitalačke pismenosti [PISA 2018 – Key of the Published Interactive Test Questions in Reading Literacy]*. Ispitni centar Crne Gore. <https://pisa.iccg.co.me/wp-content/uploads/2020/12/PISA-2018-Citanje-rjesenja-interaktivnih-zadataka.pdf>

- 📖 Ivanič, R., Edwards, R., Satchwell, C., & Smith, J. (2007). Possibilities for pedagogy in further education: Harnessing the abundance of literacy. *British Educational Research Journal*, 33(5), 703–721. DOI: 10.1080/01411920701582298
- 📖 Ivanič, R., & Satchwell, C. (2015). Boundary crossing: Networking and transforming literacies in research processes and college courses. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 4(1), 101–124. DOI: 10.1558/japl.v4i1.101
- 📖 Ivić, I. (2019). Printed and digital media: Printed and digital textbooks. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 25–49. DOI: 10.26529/cepsj.694
- 📖 Ivić, I., Pešikan, A. i Kostić, A. (2021). *Ključni podaci o obrazovanju u Srbiji [Key Data on Education in Serbia]*. SANU.
- 📖 Jabr, F. (2013). Why the brain prefers paper. *Scientific American*, 309(5), 48–53. DOI: 10.1038/scientificamerican1113-48
- 📖 Jovanović, V., & Baucal, A. (2016). Razvoj PISA čitalačke kompetencije u srednjem obrazovanju [Development of PISA Reading Competence in Secondary Education]. *Psihološka istraživanja*, 19(1), 63–82.
- 📖 Kar, N. (2013). *Plitko – Kako internet menja način na koji mislimo, čitamo i pamtimo*. Heliks.
- 📖 Kuzmanović, D., Pavlović Z., Popadić D. i Milošević, T. (2019). *Korišćenje interneta i digitalne tehnologije kod dece i mladih u Srbiji – Rezultati istraživanja Deca Evrope na internetu*. Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta.
- 📖 Levine, K. (1982). Functional literacy: Fond illusions and false economies. *Harvard Educational Review*, 52(3), 249–266.
- 📖 Maughan, B., & Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 19(4), 350–354. DOI: 10.1097/01.yco.0000228752.79990.41
- 📖 McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384. DOI: 10.1016/S0079-7421(09)51009-2
- 📖 Moje, E. B. (2002). Re-framing adolescent literacy research for new times: Studying youth as a resource. *Reading Research and Instruction*, 41(3), 211–228.
- 📖 Nabhan, S., & Hidayat, R. (2018). Investigating literacy practices in a University EFL context from multiliteracies and multimodal perspective: A case study. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(6), 192–199. DOI: 10.7575/aiac.all.v.9n.6p.192
- 📖 Navehebrahim, M. (2011). Multiliteracies approach to empower learning and teaching *engagement*. *Social and Behavioral Sciences*, 29, 863–868. DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.11.315
- 📖 OECD (2016). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on establishing a skills guarantee*. European Commission. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/EN/1-2016-382-EN-F1-1.PDF>
- 📖 Papen, U. (2005). *Adult literacy as social practice: More than skills*. Routledge.
- 📖 Paxton, M., & Frith, V. (2013). Implications of academic literacies research for knowledge making and curriculum design. *Higher Education*, 67(2), 171–182. DOI: 10.1007/s10734-013-9675-z
- 📖 Petrović, M. V. i Simonović, S. (2016). Čitalačke kompetencije i uspeh u studiranju kod studenata budućih nastavnika. U J. Teodorović (ur.), *Unapređivanje kvaliteta obrazovanja u osnovnim školama* (str. 314–327). Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu; Institut za pedagoška istraživanja, Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja [https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2018/05/Zbornik\\_radova\\_Unapredjivanje\\_kvaliteta\\_obrazovanja\\_u\\_osnovnim\\_skolama\\_2016.pdf](https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2018/05/Zbornik_radova_Unapredjivanje_kvaliteta_obrazovanja_u_osnovnim_skolama_2016.pdf)

- Reis, A. C., Saheb, R., Moyo, T., Smith, C., & Sperandei, S. (2022). The impact of mental health literacy training programs on the mental health literacy of university students: A systematic review. *Prevention Science*, 23(4), 648–662. DOI: 10.1007/s11121-021-01283-y
- Romance, N. R., & Vitale, M. R. (1992). A curriculum strategy that expands time for indepth elementary science instruction by using science-based reading strategies: Effects of a year-long study in grade 4. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 545–554.
- Sang, Y. (2017). Expanded territories of „literacy“: New literacies and multiliteracies. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 16–19.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. OECD Publishing.
- Schwieger, D., & Ladwig, C. (2018). Reaching and retaining the next generation: Adapting to the expectations of gen z in the classroom. *Information Systems Education Journal*, 16(3), 45–54.
- Scollon, R. & Scollon, S. W. (2003). *Discourses in place: Language in the material world*. Routledge.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND.
- Stevanović, J. (2019). Jezička kultura u obrazovnom kontekstu. U Lazarević, E., Malinić, D., Gutvajn, N. i Ševa, N. (ur.), *Nastava i učenje u procesima modernizacije Srbije* (str. 173–189). Institut za pedagoška istraživanja.
- Stevanović, J. (2021). The importance of language culture in contemporary education. In N. Gutvajn, J. Stanišić & V. Radović (Eds.), *Problems and perspectives of contemporary education* (pp. 95–117). Institute for Educational Research; Faculty of Teacher Education; Faculty of Philology, Peoples` Friendship University of Russia.
- Street, B. & Lefstein, A. (2007). *Literacy: An advanced resource book*. Routledge.
- Suarez-Brito, P., Baena-Rojas, J., López-Caudana, E. O., & Glasserman-Morales, L. D. (2022). Academic literacy as a component of complex thinking in higher education: A scoping review. *European Journal of Contemporary Education*, 11(3), 931–945. DOI: 10.13187/ejced.2022.3.931
- Trivić, D. i Stevanović, J. (2012). Jezička i naučna pismenost: preduslov za efikasno učenje. U J. Šefer, J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (str. 159–186). Institut za pedagoška istraživanja.
- Van De Wal, L., & Ryan, T. G. (2014). Student perceptions of literacy after the ontario secondary literacy course: a qualitative inquiry. *Brock Education Journal*, 23(2). DOI: 10.26522/brocked.v23i2.325
- Videnović, M. i Čaprić, G. (2020). *PISA 2018: izveštaj za Republiku Srbiju [PISA 2018: Report for the Republic of Serbia]*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Vitale, M. & Romance, N. (2007). A knowledge-based framework for unifying content-area reading comprehension and reading comprehension strategies. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 73–104). LEA.

Примљено 1.3.2023; прихваћено за штампу 20.6.2023.