

Analize podataka koje nudi ova publikacija omogućavaju ne samo da se stekne uvid u čitalačku pismenost učenika četvrtog razreda, već i da se potpunije identifikuju i razumeju faktori koji utiču na čitalačke kompetencije učenika. Pored toga, autori su ponudili i konkretne preporuke za osmišljavanje nastavnih praksi i obrazovnih politika koje bi doprinele poboljšanju postignuća učenika u ovom domenu. U tom smislu, zbornik može biti koristan praktičarima u promišljanju i preispitivanju sopstvenog profesionalnog delovanja, ali i kreatorima obrazovnih politika u osmišljavanju i primeni mera usmerenih na unapređivanje obrazovne prakse. Takođe, on može biti podsticajan istraživačima za dalje proučavanje ove problematike i za buduća istraživanja.

Prof. dr Vera SPASENOVIĆ
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Publikacija nudi bogat izvor empirijskih podataka o kvalitetu obrazovnog sistema u Srbiji, kao i o faktorima koji utiču na postignuća učenika. Teorijski i metodološki temeljno zasnovana sekundarna analiza rezultata istraživanja PIRLS 2021 u našoj zemlji, proučavanje složene međuzavisnosti kontekstualnih faktora i preporuke za unapređivanje kvaliteta obrazovanja u prvom ciklusu obrazovanja čini ovu publikaciju značajnim resursom za dublje razumevanje aktuelnog stanja našeg obrazovnog sistema. Ova publikacija je neophodna za sve aktere u obrazovnom sistemu Srbije, uključujući donosiocel odluka, fakultete koji obrazuju vaspitačel i učitelje, medije koji se bave obrazovanjem i roditelje.

Prof. dr Olivera KNEŽEVIĆ FLORIĆ
Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

Zbornik radova je izrazito tematski fokusirani i koherentan. Pored analize nalaza istraživanja PIRLS 2021 svaki tekst nudi različite obrazovne implikacije koje mogu da budu korisne, kako za praktičare, tako i za donosiocel obrazovnih politika. Imajući to na umu, kao i činjenicu da je knjiga zasnovana na rezultatima istraživanja koje je po prvi put ispitivalo čitalačku pismenost u Srbiji među desetogodišnjacima, možemo da zaključimo da ova knjiga predstavlja vredan prilog razumevanju savremenog obrazovnog sistema u Srbiji, njegovih prednosti, mana i mogućih puteva za unapređivanje.

Prof. dr Danimir MANDIĆ
Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača, Univerzitet u Beogradu

PIRLS 2021 U SRBIJI

INSTITUT
ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA



PIRLS 2021 U SRBIJI

Urednici

Nikoleta GUTVAJN
Branislav RANĐELOVIĆ
Mladen RADULOVIĆ

ISBN 978-86-7447-167-8



9 788674 471678

2024.



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 snaženim kontekstom, Pod pritiskom konteksta, O snaženim 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 praviljenja 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 donosiocce 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

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 pročitanoog 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 činoci 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 ueničkih 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 uenička 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 pročitano (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 pročitano, 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 pročitano. Posebno se ističe značaj samoefikasnosti i učestalosti čitanja za razumevanje pročitano (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. Uživanje 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 uživanje 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
- 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* (2nd 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
- 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
- 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.